

Cursos de Verano para Profesores de Enseñanza Secundaria

**Actualización
Científica y
Didáctica**

**ESTADO Y NACIÓN EN LA
ESPAÑA CONTEMPORÁNEA**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

UIMP

*Universidad Internacional
Menéndez Pelayo*

Curso
ESTADO Y NACIÓN EN
LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Centro de Publicaciones

NIPO: 176-00-036-8

I.S.B.N.: 84-369-3337-0

Depósito Legal: M-24090-2000

Imprime: DIN Impresores

**ACTAS DEL CURSO DE VERANO PARA PROFESORES DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA.
SANTANDER, SEPTIEMBRE, 1999**

DIRECTOR:

Antonio Morales Moya

SECRETARIA:

Josefa Otero Ochaita

PONENTES:

Andrés de Blas Guerrero
Mariano Esteban de Vega
Guillermo Gortazar Echevarría
Ramón López-Facal
David Martínez Fiol
Feliciano Paez-Camino Arias
Alicia Vivas Sendín

A Cuantos han hecho posible el curso origen de esta publicación: a Don Antonio Morales Moya, quien lo ha dirigido con acierto; a Dña. Josefa Otero Ochaita, que lo ha vivido minuto a minuto desde su gestación; a todos los profesores ponentes por su magnífico trabajo fruto, sin duda, de su esfuerzo y buena disposición demostrada y a todos los asistentes que con sus aportaciones lo han enriquecido.

Índice

	<i>Págs</i>
Estado y Nación en España..... Antonio Morales Moya	13
Pluralismo nacional y organización de la convivencia de los nacionalismos en la vida europea..... Andrés de Blas Guerrero	43
Génesis y desarrollo del nacionalismo vasco..... Andrés de Blas Guerrero	55
Actitud popular ante las guerras coloniales españolas: de la movilización patriótica al antimilitarismo..... Mariano Esteban de Vega	67
La evolución del nacionalismo catalán..... Guillermo Gortazar	85
Realidad y ficción en la aplicación del currículum de ciencias sociales en Cataluña..... David Martínez Fiol	101
Memoria histórica y cultura política en la enseñanza secundaria..... Feliciano Pérez-Camino Arias	113
Relación entre pasado y presente en la clase de historia..... Feliciano Pérez-Camino Arias	131
La historia en la Enseñanza Secundaria: carencias y posibilidades Alicia Vivas Sendín	149
La diversidad Histórica de España: su imagen en la Enseñanza Secundaria..... Josefa Otero Ochaña	163
Un sentimiento de crisis..... Ramón López Facal	189

PRESENTACIÓN

El curso Estado y nación en la España Contemporánea fue impartido durante los días 13 al 18 de septiembre de 1999 en el marco de los Cursos de Verano para Profesores de Enseñanza Secundaria organizados por la Subdirección General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura en colaboración con la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo de Santander. Esta publicación recoge las conferencias y conclusiones de las mesas redondas desarrolladas durante el mismo y trata de evitar "la amnesia histórica que se paga con la pérdida de referencias" y de ahondar en "los mecanismos de vertebración y cohesión de la Nación española", según señaló el Presidente del Gobierno, Don José María Aznar, en el discurso de clausura de los mismos.

Los Cursos de Verano para Profesores de Enseñanza Secundaria constituyen un instrumento a través del cual se hace realidad la "Actualización Científica y Didáctica" que constituye la primera de las siete líneas prioritarias contenidas en el Programa de Actuación de la Subdirección General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura. Unas líneas que deben atender a las demandas del mayor número de profesores posible y responder a las necesidades expresadas por las diferentes instituciones educativas.

"En el momento actual de definición de la Enseñanza Secundaria, el papel de las materias de carácter humanístico preocupa a todos los países. Se busca su lugar, intentando conservarlas por su valor formativo y de conocimiento de las raíces de la cultura europea, pero, por fuerza, situándolas en el lugar que razonablemente les corresponde, dada la cantidad de materias que forman parte del currículo escolar." Estas palabras presentes en el "Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria", de la Conferencia de Educación de junio de 1998, muestran, pues, el claro entronque de las líneas de actuación de la Subdirección General de Formación del

Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura con la realidad educativa y definen, nítidamente, el contexto en el que el curso, objeto de este libro, encuentra su justificación.

Las ponencias que conforman este curso tienen una notable significación y ofrecen varias propuestas de interés. Por un lado, la ocasión para actualizar conocimientos junto a historiadores de reconocido prestigio y establecer un contacto con las investigaciones historiográficas recientes sobre un tema que es ciertamente dinámico. Por otro, permite un encuentro entre profesores que desarrollan su trabajo profesional en Comunidades entre las que puede ser deseable una mirada recíproca. Finalmente, el curso es una ocasión propicia para desarrollar elementos de reflexión sobre esa coexistencia de aspectos comunes y factores de diversidad que es uno de los rasgos característicos de la historia contemporánea de España.

Isabel Couso Tapia

Subdirectora General de Formación del Profesorado

ESTADO Y NACIÓN EN ESPAÑA

Antonio Morales Moya
Universidad de Salamanca

En esta ponencia se estudian los conceptos de Estado y nación a lo largo de la Historia de España. El autor se detiene, especialmente, en el siglo XX para hacer un pormenorizado examen del proceso autonómico y de los diferentes nacionalismos. Concluye subrayando la debilidad teórica de los nacionalismos periféricos y de su actual dificultad para respetar el pluralismo de la Constitución de 1978 por el que la autonomía se convierte en la fórmula más respetuosa con los diferentes sentimientos nacionales de los ciudadanos.

Los historiadores tienden, impulsados por su oficio, a remontar el curso histórico buscando las raíces profundas. En esta deriva, y testimoniada por la memoria histórica España se nos muestra, nación y cultura, como una vieja realidad. Una cultura universal que traspasa siglos y continentes y que hemos de entender como el conjunto y algo más, de las culturas ibéricas. Realidad de España -ha escrito Jover-, en cuanto "creación romana y visigoda, latente como utopía durante la Edad Media y restaurada en el Renacimiento gracias a la política peninsular de los Reyes Católicos" ¹. En este rastreo de los orígenes encontramos después la Monarquía hispánica, comunidad política federalizada en la que se integraron, por una parte, las dos Coronas: Castilla (22 provincias más las tres llamadas "exentas" y el Reino de Navarra) y Aragón (con los cuatro reinos: Aragón, Cataluña, Valencia y Mallorca), más, entre 1580 y 1640, Portugal, y por otra, los territorios italianos de la antigua corona aragonesa y la herencia continental de Carlos V. La Paz de Utrecht, fin de la Guerra de Sucesión española, supuso un giro decisivo en la trayectoria histórica de España como comunidad política por cuanto la liquidación de sus compromisos europeos, la ruptura -territorios italianos- de la vieja corona de Aragón y la cristalización definitiva del dualismo peninsular, configuran un Estado mucho más homogéneo.

La política reformista de la nueva dinastía borbónica tiene su centro en el poder absoluto del monarca, verdadera encarnación del

Estado, término entonces indistinto del de Monarquía. Resultado de este renovado absolutismo será la inevitable tendencia a la centralización, la necesidad de configurar España como una realidad unitaria sobre la que se ejerza en plenitud, como está ocurriendo en el resto de las monarquías europeas (salvo Inglaterra), el poder real. Se trataba de hacer de España una Monarquía homogénea, sujetos sus súbditos a unas mismas leyes, a una misma Administración, suprimiendo las especificidades políticas y los privilegios de los distintos territorios peninsulares. Los Decretos de Nueva Planta, promulgados entre junio de 1707 y enero de 1716 y por los que se declaran abolidos los fueros de Aragón y Valencia primero, de Cataluña y Mallorca después, son la manifestación de esta política integradora. A partir de entonces, resulta manifiesto, a lo largo de todo el siglo XVIII, el fortalecimiento y expansión de una organización estatal cuya actividad, no sin contradicciones, irá desestructurando social, económica e institucionalmente el Antiguo Régimen, haciendo posible, en su momento, la emergencia del liberalismo. Un Estado, el de la Ilustración, que orientará toda su actividad -secularizadora, educativa, agrarista, geográfico-histórica, foralista- a la creación de una comunidad nacional, culminando así un proceso histórico. Frente a la concepción tradicional, "austracista", de la Monarquía, se abre paso, con especial fuerza en el reinado de Carlos III, una idea de nación concebida como "un cuerpo social más o menos pasivo y homogéneo bajo la autoridad de un monarca ilustrado, que debe procurar por todos los medios su bienestar, así como la cohesión entre los elementos integrantes del Estado"². Nación equivale ahora a "cuerpo social" representado por el soberano: "Ya no estaríamos ante un agregado jerárquico de comunidades, cuerpos y vasallos, jurídicamente desiguales, sino ante un conjunto de súbditos pero, por otra parte, horizontalmente enlazados entre sí como compatriotas, socios y ciudadanos españoles"³. España se muestra entonces como un espacio político común, acorde con el ideal ilustrado orientado a hacer homogéneas, bajo normas comunes, a las colectividades, como una realidad unitaria, irreductible a un mosaico regional. Resumiendo, con Javier Varela, "definidas las categorías espacio-temporales de la nación, sólo restaba afirmarla en la política como sujeto titular del poder constituyente. Esta será la tarea cumplida, sobre todo, después de las Cortes de Cádiz"⁴.

Las Cortes de Cádiz supondrán el intento de establecer, frente al viejo orden estamental, un nuevo tipo de sociedad y de hacer emerger el Estado liberal. Es la nación soberana -el principio de soberanía nacional no es, en plena Guerra de la Independencia, un mero concep-

to doctrinal, sino el reconocimiento de una evidente realidad, el levantamiento espontáneo del pueblo español- la que revolucionariamente establece y configura un Estado basado en el reconocimiento de los derechos individuales y en la división de poderes, siquiera su organización y práctica administrativa se enraícen en las de la Ilustración. La acción del Estado durante la segunda mitad del siglo XVIII había sido decisiva para la construcción de una comunidad social, históricamente sedimentada, que se pretende territorialmente uniforme, culturalmente integrada e identificada en el tiempo y que, cambio decisivo, aparece en la Constitución de 1812 como soberana. La nación española, libre e independiente ("no es ni puede ser patrimonio de ninguna familia ni persona" art. 12) se concibe por los constituyentes gaditanos como un sujeto político ideal, como "cuerpo moral", en expresión de Juan Nicasio Gallego. Formada exclusivamente por individuos libres e iguales ("reunión de todos los españoles de ambos hemisferios" art. 1^o) es, sin embargo, una entidad distinta de sus componentes: en la nación, unitaria e indivisible, reside la soberanía y no en todos y cada uno de los nacionales, y su voluntad, aunque resultado de un conjunto de voluntades, es única y general a la vez.

La concepción de la nación como exclusivamente compuesta por individuos libres e iguales supone, junto con el rechazo del sistema representativo estamental tradicional, poniendo fin a las prerrogativas de los cuerpos privilegiados, el del organicismo territorial: "Yo quiero -afirmará Muñoz Torrero- que nos acordemos que formamos una nación y no un agregado de varias naciones". Surge de esta forma, un nacionalismo liberal, inexorablemente vinculado a un Estado unitario y centralizado y cuyo fundamento no es ya el poder del soberano en orden a la eficacia administrativa, sino los principios de soberanía nacional y de igualdad entre todos los ciudadanos. La Constitución gaditana implicaba, en consecuencia, la negación de realidades históricas con personalidad diferenciada, el fin de los fueros, contradictorios con los principios fundamentales de aquella, y de sus particulares instituciones, como las Juntas y Diputaciones generales, sustituidas por una nueva organización de la Administración local y provincial, dependiente de la Central. Y con ellos, "la eliminación de sus regímenes peculiares -legales, fiscales, aduaneros- en favor de un sujeto nacional, territorial, legal y económicamente unificado, compuesto de individuos formalmente iguales"⁵. No obstante, precisa Fernández

Sebastián, después de Cádiz las corrientes hegemónicas del liberalismo renunciaron muy pronto en el País Vasco, sin Administración común desde la desmembración (en torno al año 1200) del Reino de Navarra, a las "veleidades rupturales"⁶. Contribuyó a ello la persistencia de las élites tradicionales al frente de las instituciones aún en las coyunturas constitucionales, de tal suerte que -afirma Coro Rubio-: "al mediar el siglo XIX el régimen foral había quedado definitivamente consolidado: el Gobierno había decidido formalmente confiarle la Administración interior de la Provincias Vascas"⁷. El territorio, elemento esencial del Estado, ámbito al que la nación extiende su soberanía, es detalladamente especificado en el artículo 10 de la Constitución. Empero, el Estado unitario y centralizado exigía una nueva división territorial que, con criterios de racionalidad, pusiera fin a la organización vigente, calificada por Toreno de "monstruosa". Sin precisar los criterios, aunque seguramente subyace -máxima racionalidad geométrica- el ejemplo departamental francés, el artículo 11 de la Constitución promete hacer una "división más conveniente del territorio español, luego que las circunstancias de la nación lo permitan". Las instituciones locales, finalmente, se engranan y organizan como instrumento de gobierno en un sistema jerarquizado: los Ayuntamientos quedan subordinados a las Diputaciones y mediante éstas -o directamente- al Poder central, representado por el Jefe Político, arbitrándose un sistema de recursos respecto de las decisiones de aquellos que permiten el control de la vida local por los superiores jerárquicos.

Tras la muerte de Fernando VII, la edificación del Estado-nación liberal, diseñado por las Cortes de Cádiz se reinicia. La década de 1833 a 1843 fue decisiva: la revolución liberal, culminando el proceso iniciado por el absolutismo dieciochesco, se llevó a cabo con la desvinculación de mayorazgos (1836 y 1841), la abolición del régimen señorial (1837) y la desamortización de los bienes de la Iglesia, realizada en 1837 mediante la legislación de Mendizábal y completada en 1855, fecha en la que se liquida también la propiedad comunal. Con el fin de la Guerra carlista (1833-1840), el Estado liberal, dirigido políticamente por militares y en el que también tendrán carácter castrense las instituciones encargadas del orden público, se implanta definitivamente en una España romántica, convertida ya, después de la emancipación americana (consumada entre 1820 y 1824) en una potencia de segunda fila.

El reinado de Isabel II, en el que el país progresa económicamente, siquiera persista la estructura social preindustrial, supone un momento clave en la configuración de un Estado nacional español. Este Estado tendrá su correspondencia historiográfica, ejemplificada en la Historia general de España de Modesto Lafuente, fundamentando un "nacionalismo español que mediante una política exterior *de prestigio* busca revivir las glorias pasadas"⁷⁷ (J. M^a. Jover). Frente al progresismo gaditano, serán los principios del moderantismo, fundados en los conceptos de Constitución material y de soberanía compartida los que se plasman en los dos Códigos constitucionales de mayor vigencia, los de 1845 y 1876⁸, iniciándose el proceso de parlamentarización de la Monarquía. La obra de gobierno de los moderados se caracteriza por estar orientada a la configuración de un orden jurídico unitario y de una Administración rigurosamente centralizada -el proyecto político progresista irá evolucionando hacia una concepción menos homogénea de la nación y más descentralizada del Estado- de acuerdo con el modelo francés para el que, considera García de Enterría, no había en aquel momento alternativa ni en España ni en ninguna otra parte: en efecto, entre 1830 y 1870 cambia el mapa de Europa bajo el impulso de un nacionalismo que en este periodo construirá los grandes Estados-nación liberales que sustituyen a las monarquías del Antiguo Régimen. Nuevos textos jurídicos -Código Penal (1848), Ley de Enjuiciamiento Civil (1855), Ley del Notariado (1862), Ley Hipotecaria (1863)- y nuevas instituciones, como la Guardia Civil, fundada en 1844, testimonian la acción del moderantismo que también afecta al sistema impositivo, simplificado y unificado por Alejandro Mon (1845) y a la educación, regulada por el Plan de Estudios de Gil de Zárate (1845) y la Ley Moyano de Instrucción Pública (1857). El régimen local, dividido el territorio en provincias (noviembre de 1833), se ordenará mediante las leyes provincial y local de 8 de enero de 1845, bajo la autoridad del Gobernador civil, sucesor del Jefe político, dependiente directamente del Poder central. Asistiremos posteriormente, como señala Santamaría Pastor, a una "succión lenta e implacable de las competencias municipales por parte de la Administración central, que no utiliza los Ayuntamientos como instancias ejecutivas, sino que absorbe sus funciones, confiándolos a una estructura de nuevo cuño (la Administración periférica, fundamentalmente)". La causa radica en la "endémica debilidad financiera de las

corporaciones locales, cuyo régimen tributario (frente a las sucesivas reformas del ordenamiento fiscal del Estado) queda petrificado. Este proceso, iniciado en la década de 1830, pero que se prolonga imperturbablemente hasta nuestros mismos días⁹, revestirá, sin embargo, un cierto carácter pendular: frente al liberalismo doctrinario¹⁰, el progresismo -ya se indicó- propugnará una relativa descentralización, manteniendo el carácter electivo del alcalde y propiciando, de esta forma, un mayor protagonismo de la ciudadanía. Recordemos, en fin, los obstáculos puestos a la centralización por el carlismo y el federalismo, así como el mantenimiento del régimen foral en las "Provincias exentas", dentro de la "unidad constitucional de la Monarquía".

Jover critica el funcionamiento real de nuestro liberalismo histórico, incluyendo tanto "la implantación de una centralización cartesiana, inadecuada a la realidad histórica de España, semillero de unas guerras civiles que han sido el cáncer de nuestra historia contemporánea", como "la falsificación sistemática del sufragio, clave y fundamento de todo régimen representativo". Mas en el haber incluye la herencia, "preciosa e irrenunciable" de dicho liberalismo; "una tradición constitucional y parlamentaria; una formulación y reconocimiento formal de los derechos de la persona; una sólida tradición jurídica cimentada en la obra de un conjunto de expertos en las distintas ramas del derecho; la experiencia de un conjunto de hombres de Estado que, partiendo de posiciones políticas diversas, se esforzaron en racionalizar y, en la medida de lo posible, de reformar la estructura y el funcionamiento del Estado y de la Administración". Tal fue la obra esencial de liberalismo español, la construcción de un Estado burocrático legalnacional, reivindicando Arranz, el papel decisivo que en ella jugaron los liberales conservadores¹¹. Aún más, la compleja institucionalización del régimen liberal no supondrá la impugnación del Estado o de la nación española durante la mayor parte del siglo XIX, tal como señalan Andrés de Blas y Laborda, "unificándose los manifiestos particularismos regionales y sectoriales en un mercado español -realmente un mercado cautivo y explotado por las regiones industrializadas, País Vasco y Cataluña, como consecuencia de las políticas proteccionistas- y consolidándose una burguesía española". Esta firmeza del Estado español hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX, fue, por el contrario, "el factor clave para entender el carácter tardío del

nacionalismo español en un viejo Estado carente de una seria política expansiva y sin importantes desafíos internos o externos capaces de animar el despertar que al fin se producirá con la crisis finisecular"¹².

El sexenio revolucionario, iniciado por progresistas y demócratas unidos por el Pacto de Ostende y en el que participaron elementos populares del sur y del este del país, movilizados por el ideario federal, desemboca, al margen de su "capacidad de utopía y vocación de futuro", enfatizadas por Jover, en el fracaso político de la I República. Las consecuencias gravitarán decisivamente sobre España. Por una parte, afirma Pérez Garzón, se producen "queiebras definitivas en el contenido de España", trátase de la unidad interclasista que había caracterizado la revolución liberal o de la emergencia del federalismo, expresión política de las fuerzas populares, como forma de organizar el Estado¹³. Por otra, afecta dolorosamente a la conciencia de un liberalismo para el que la Constitución de 1869 representaba su plena victoria formal, "su culminación democrática"¹⁴.

La Restauración, el período comprendido entre 1875 y 1902, significa políticamente, con la vuelta a la Monarquía, un compromiso entre el régimen moderado y los principios básicos del sexenio, puestos en vigor a partir del primer gobierno Sagasta (1881-1883) hasta llegar a la implantación del sufragio universal en 1890. El sistema político de Cánovas, unitario y centralista¹⁵, continuador de la obra del moderantismo -Código Civil (1889), Tribunal de lo Contencioso-Administrativo (1888)...- abolirá, por ley de 21 de julio de 1876, el régimen tradicional vascongado. No fue posible llevar a cabo el arreglo foral, previsto en 1839 y concluido para Navarra en 1841, si bien los políticos vascos "transigentes" que formaron las Diputaciones provinciales firmarán en 1878 un "concierto económico" con el Gobierno, renovado sucesivamente -1887, 1894, 1906, 1925- y que limita la aportación vascongada al Estado a una cuota fija, quedando al arbitrio de las Diputaciones la recaudación y distribución de los impuestos¹⁶.

Al margen de precisiones terminológicas -¿crisis de fin de siglo?, ¿crisis del 98?, ¿crisis de la modernidad?- el Desastre no sólo supuso el final del Imperio sino que actuó como detonante o acelerador de una serie de procesos que incidirán profundamente en la Historia contemporánea española. El propio Silvela aludirá al "fracaso tremendo de las clases gobernantes" y al "quebrantamiento del respeto del pueblo" hacia las mismas, aun cuando la Restauración, cuyos síntomas de desgaste se venían manifestando a lo largo de los años noventa, sobrevivirá a la crisis durante el siguiente cuarto de siglo¹⁷. El Desastre, sentido como fracaso colectivo, acentuó el pesimismo de las elites intelectuales del país. Tal pesimismo, interpreta Altamira, venía fraguándose en la opinión liberal que consideraba frágil e insuficiente, después de un siglo de luchas, el enraizamiento del liberalismo en la realidad española. Surge entonces la llamada "literatura del 98" que comprende tanto la política y sociológica, regeneracionista, expresiva y superadora del decaimiento espiritual del momento y crítica radical del sistema político, como la de la *Generación del 98*¹⁸. En último término, el 98 significará -en expresión de Andrés de Blas- una verdadera "refundación del nacionalismo español". En efecto, la guerra de Cuba, más civil que exterior para amplios sectores de las élites españolas, fue vista por éstas como la primera derrota de la unidad española. Además, España, a la vez que perdía definitivamente su condición imperial, deberá enfrentarse al reto que supone la emergencia del nacionalismo catalán y, de forma más incipiente, del nacionalismo vasco¹⁹. Con todo, la gran mayoría del pueblo español reafirmará entonces su lealtad a la nación española si bien "superada la hora de la retórica y de la desmesura, tan bien ilustrada en la literatura del Desastre y en buena parte de los autores regeneracionistas, se fue abriendo camino la necesidad de reconstruir las bases mismas del Estado y la nación a favor de unos nuevos discursos nacionalistas"²⁰.

A partir especialmente de la segunda mitad del siglo XIX, asistimos en España, como en Europa, al renacimiento de las culturas regionales, manifestación de la diversidad cultural y lingüística del país, primero en Cataluña, después en el País Vasco, Galicia, Valencia..., bien aceptado por el poder central. Será en el último cuarto de la centuria -Marfany da como fecha auroral la fundación del Centre Escolar Catalaniste (21 de octubre de 1886) como una sociedad filial del Centre Catalá²¹ - cuando el catalanismo cultural adquirirá carácter político. Las Bases de Manresa (1892), postulan la autonomía de Cataluña dentro del Estado español²² y en 1901 nace la Lliga

Regionalista que, con Prat de la Riba y Cambó, desplaza a los partidos de la Restauración. Hay que destacar en este nacionalismo catalán lo que tuvo de proyecto modernizador del conjunto español, tal como recientemente ha mostrado Cacho Viu, aun cuando la contraposición entre una Cataluña avanzada y el atrasado resto de España no deba exagerarse²³. Ante la crisis del Estado, el catalanismo, con una base social reducida hasta los años treinta de este siglo, sólidamente enraizado, sin embargo, en los intereses burgueses y en una rica tradición cultural, con poetas de la talla de Verdaguier o Maragall, "ofrecerá un modelo alternativo para la regeneración de España". A la vez que manifestaba su emoción por el despertar de los sentimientos catalanes, Maragall escribía "Visca l'Espanya (...) l'Espanya veritable (...) aquesta Espanya nostra"²⁴. También Cambó, quien, en plena guerra europea y al final de un texto titulado *El optimismo español*, afirma: "Así como un escultor famoso decía que la estatua se encontraba dentro del bloque informe y que no había más que quitar el mármol que sobraba para que apareciera con todo su esplendor, así creo yo que existe una España de espíritu grande y de porvenir espléndido y para que aparezca sólo falta romper la superposición artificial que actualmente la cubre, quitarle lo que sobra"²⁵. El nacionalismo vasco, cuya genealogía ha rastreado Jon Juaristi analizando detalladamente la literatura costumbrista vasca, añorante del "paraíso perdido del Bilbao preindustrial" -Azkue, el joven Unamuno, Ulacia, Mazas, Orbe, Viar...-²⁶, adquiere forma política con Sabino Arana, fundador del Partido Nacionalista Vasco (PNV) en 1895. El nacionalismo vasco, separatista -Euzkadi abarcaría las provincias vascongadas, Navarra y el País Vasco-francés- e integrista -lo que llevará, en el otoño de 1930, a la escisión de los liberales de Acción Nacionalista Vasca-, tendrá escasa significación política, carente de eco entre industriales, banqueros e intelectuales que -es el caso de Maeztu, Baroja o Unamuno- rechazarán el euskera como forma de expresión. Galicia, tras el renacimiento, en torno a 1840, de su lengua y cultura, contempla la aparición de la Liga Galega en 1897 y, en 1929, de la Organización Republicana Gallega Autónoma (O.R.G.A.). En Valencia coexisten una "renai-xença" de la lengua vernácula y "una incorporación del paisaje natural y social (...) a los grandes temas de la cultura española de la Restauración" (Jover), siendo muy minoritaria la orientación nacionalista y pantacatalanista. Blas Infante publica en 1915 el *Ideal Andaluz*...

La crisis del Estado-nación -"España, país moribundo", será el desmesurado veredicto de Lord Salisbury- en el momento en que otras naciones europeas viven su expansión imperial supondrá, junto a la creciente fuerza que, a lo largo del siglo XX, irán teniendo los movimientos nacionalistas y regionalistas, nuevas reformulaciones de un nacionalismo español que no es, sin embargo, meramente reactivo, sino consecuente con el carácter de la nación como sujeto político de un Estado liberal²⁷. Habrá, sí, un nacionalismo conservador, tradicionalista, que ejemplificará Menéndez Pelayo. Este nacionalismo antiliberal acentuará su deriva autoritaria ante el ascenso de los movimientos sociales y de los nacionalismos periféricos, incorporando el nacionalismo de raíz militar, fruto del Desastre, influido por el regeneracionismo, opuesto al sistema oligárquico de la Restauración, con el que, inicialmente, "compartió pocas características (...) pese a la retórica común"²⁸. Existe, empero, un nacionalismo regeneracionista (Costa, Altamira...) no agresivo sino cooperativo, que nutre el discurso español republicano enraizado en el progresismo de las Cortes de Cádiz y que encuentra su expresión literaria en los *Episodios Nacionales* de Galdós. No quedaría completo el mapa del nacionalismo español sin referirnos a la tradición moderada, susceptible de utilización en contextos distintos, y al que integra, en expresión de Javier Varela, nacionalismo económico y reforma del Estado. Característico del mundo liberal-conservador, tiene en Cánovas su punto de arranque y en Maura su consolidación, formulado, sobre todo, por gentes procedentes de la periferia vinculadas a organizaciones económicas como la Liga Vizcaína de Productores o el Fomento del Trabajo Nacional. De esta suerte -dice Varela- la periferia peninsular no proyectó sólo amenazas de disgregación, sino que de ella procede también "un poderoso impulso de nacionalización española, basada en fuerzas de gran influencia social"²⁹.

Estado español y nación española, no serán por tanto, desde finales del pasado siglo, entidades problemáticas sino realidades que deben ser "regeneradas" como única forma de integrar los desarrollos político, cultural, social y económico que se vienen produciendo, sobre todo a lo largo del reinado de Alfonso XIII. Acordar la "España oficial" con la "España real", sustituir "oligarquía y caciquismo" por las fuerzas vivas de la nación, exigía descentralizar y aún regionalizar el país, sucediéndose diversos proyectos de reforma del régimen local: Silvela

(1890), Maura (1907-1909), Lliga Regionalista (1918). Empero, la desconfianza de los políticos monárquicos, muy especialmente hacia el catalanismo, dará al traste con dichos proyectos y sólo la Ley de Mancomunidades (1913) permitirá la constitución de la catalana mediante decreto de 26 de marzo de 1914: su carácter limitado, lejos de la autonomía, explica la radicalización del catalanismo que llevará a la formación de Acció Catalana en 1922. No obstante, puede afirmarse, con de Blas, que el independentismo "está muy lejos de ser rasgo recurrente de la cosmovisión política del nacionalismo catalán de ayer y de hoy"³⁰. Todavía en 1932, M. Rubió i Tuduri, diputado de Esquerra Republicana de Catalunya y hombre de confianza de Francesc Maciá, se opone a los "separatismos anticuados" y postula su superación por la unidad europea, a la que Cataluña "debe ir conjuntamente con Castilla, Galicia o Vasconia"³¹. Y la casi inanidad política del nacionalismo vasco -la idea de una solución autonómica surge por vez primera en 1917- resulta clara en un periodo en el que la presencia vasca desde las finanzas y la técnica a las letras y el arte, tendrá singular relieve en un Madrid convertido en gran plaza cultural y crisol político³².

El sistema político de la Restauración entra en vía muerta a partir de 1917: las Juntas Militares de Defensa, imponiéndose al poder civil al forzar la dimisión de García Prieto, la Asamblea de Parlamentarios reunida ilegalmente en Barcelona y la huelga revolucionaria convocada por los socialistas, producirán -como señaló Vicens Vives- "unos años de exasperación insólita e invertebrada" en la que "cada porción de la sociedad buscó soluciones drásticas al margen de los demás". Tal fue, asimismo, el diagnóstico de Ortega, quien en 11 de junio de este año publica en *El Imparcial* su artículo "Bajo el arco en ruinas". Vendrá después el desastre de Annual y la Dictadura de Primo de Rivera, fin de la Constitución de 1876, agravándose, en un momento de auge de los nacionalismos europeos, el problema catalán -la Mancomunidad catalana será suspendida y prohibido el uso del catalán en actos oficiales- siquiera, en 1924, ciento veinticuatro intelectuales castellanos manifestarán su solidaridad con la cultura catalana y serán recibidos en Barcelona, al finalizar la Dictadura, en olor de multitudes.

La oposición a la Monarquía cristalizó en el Pacto de San Sebastián (agosto de 1930), fraguado entre republicanos -recientes o

constitucionalistas e históricos- y regionalistas -no participó, sin embargo, el PNV- conscientes éstos del imposible logro de la autonomía en el marco de la monarquía de Alfonso XIII. Instaurada la II República en Madrid el 14 de abril de 1931, el mismo día Maciá proclamará la República catalana en Barcelona, acordándose finalmente con el Gobierno Central la constitución de la Generalitat y la solución del problema catalán en el ámbito del nuevo régimen. El 14 de junio, representantes de cuatrocientos ochenta municipios vascos y navarros aprobarán en Estella un Proyecto de Estatuto del Estado vasco dentro del Estado español.

La solución republicana al problema regional, dentro de la Constitución de 1931, será el llamado *Estado integral*, "compatible con la autonomía de los municipios y las Regiones" (art. 1^º), una suerte de "tercium genus" entre lo unitario y lo federal, que posibilitaba a las provincias interesadas, una o varias, con características históricas, culturales y económicas comunes, su transformación en organizaciones políticas específicas. A tal fin, presentarían su Estatuto a las Cortes que, una vez aprobado por éstas, sería la ley básica de la organización político-administrativa de la región autónoma e integrado en el ordenamiento jurídico del Estado español. La distribución de competencias diferenciaba entre las correspondientes al Estado en exclusividad (nacionalidad, derechos y deberes individuales, representación exterior, relaciones Iglesia-Estado, defensa nacional, Hacienda general del Estado, sistema monetario y ordenación bancaria, etc.) (art. 14), aquellas sobre las que el Estado legislaba, pero cuya ejecución correspondía a las regiones autónomas "en la medida de su capacidad política, a juicio de las Cortes" (legislación penal, social, mercantil, procesal y parte de la civil, régimen minero, agricultura y ganadería, ferrocarriles y carreteras, régimen de seguros, sanidad...) (art. 15) y, finalmente, las que, no comprendidas en los dos artículos anteriores, podrían corresponder tanto la legislación exclusiva como la directa ejecución a las regiones autónomas, conforme a sus respectivos Estatutos (art. 16). Tras arduo debate, el Estatuto de Cataluña fue aprobado en septiembre de 1932, suspendido después del apoyo de Companys y la Esquerra al levantamiento de octubre de 1934 y plenamente restablecido con el triunfo del Frente Popular en febrero de 1936. Vicisitudes políticas -anticipación del Estatuto de Estella a la Constitución, coaligación del PNV con el carlismo, en un intento de convertir Euskadi en un "oasis

católico", falta de acuerdo entre las fuerzas sociales y políticas del País Vasco- retrasarán hasta el 1 de octubre de 1936 -ya iniciada la Guerra Civil- la aprobación del Estatuto Vasco, un texto no foralista, "de izquierdas", inspirado por Indalecio Prieto (J.L. de la Granja), mientras que no llegaría a aprobarse el Estatuto gallego, pese a haber sido plebiscitado en junio de 1936 y llevado a las Cortes en febrero de 1938. Hay que señalar también que, en los primeros meses de 1936, hasta ocho regiones -Valencia, Castilla y León, Aragón, Andalucía, Canarias, Baleares, Asturias y Extremadura- siguiendo el cauce abierto por catalanes, vascos y gallegos, iniciarán o acelerarán los trámites para la elaboración de sus propios estatutos³³.



El problema nacional estuvo en la raíz de la Guerra Civil y, a la vez, se vio influido por ella. En el territorio franquista -la llamada "zona nacional"- se asimilará, influjo de Menéndez Pelayo en Acción Española, españolidad y catolicismo: tal identificación hizo nuestra grandeza entre los siglos XV al XVII y su pérdida, como consecuencia del influjo de países extranjeros -Francia especialmente- nos desviará de nuestro destino imperial católico. Menos influyente, convergente en cierto sentido, la ideología falangista formula, influencia de Ortega, un concepto de nación como "proyecto de vida en común" y manifiesta su admiración por Castilla, "aglutinante de la empresa nacional". En la España republicana, controlada por los gobiernos de Madrid y Valencia -señala de Blas- "resurgirá un nacionalismo liberal, de salvación de la patria amenazada por el enemigo exterior, que Azaña representa con especial plasticidad"³⁴. Los gobiernos catalán y vasco -rectificado por éste el "error de Estella" (De la Granja)- estarán al lado de la República, siquiera, tal como lamentaba Azaña, en víspera de la caída de Bilbao, su verdadera causa fuera la de la "autonomía y semiindependencia"³⁵. Finalizada la Guerra, el régimen de Franco intentará "cerrar un paréntesis de tres siglos" abierto en Westfalia, ante la "aparatoso quiebra del régimen liberal", retornando al Estado unitario y centralizado y reprimiendo radicalmente los nacionalismos periféricos. Fueron promulgadas, no obstante, las Compilaciones de Derecho foral civil (Vizcaya, Álava, Aragón -reformando la aprobada en 1925-

Cataluña, Baleares, Galicia y Navarra) y se mantuvieron el Concierto económico para Álava y el régimen peculiar de Navarra. En el exilio, la revista *Galeuzca* (Buenos Aires, agosto de 1945 a julio de 1946) recoge las tesis comunes en aquel momento a los nacionalismos peninsulares, siendo expresión de un nacionalismo radical, fundado en la autodeterminación, aún cuando su horizonte fuera el de una futura confederación ibérica³⁶.

La posguerra conllevará autarquía económica, represión política y homogeneización cultural. En la primer mitad de los años cincuenta se inicia una relativa tolerancia intelectual, protagonizada por el Ministro de Educación, Ruiz Giménez y los rectores Laín y Tovar, que será sustituida, en cierto modo, a partir de 1956 por la liberalización económica (E. Díaz) que habrá de suponer, en los sesenta, un crecimiento muy importante de la economía del país. También en estos años se produce una cierta apertura política y cultural, truncada con la declaración, en 1969, del Estado de excepción, comienzo de un proceso involutivo del régimen que se irá acentuando hasta la muerte de Franco (1975). La sociedad española, sin embargo, continúa inmersa en unos procesos de cambio -urbanización, industrialización, interrelación creciente con Europa- que la diferencian progresivamente de la España oficial. El régimen del general Franco impulsó unos procesos de carácter económico y social que, paradójicamente, hicieron imposible su continuidad. Contradictoriamente, también, la abrumadora identificación del régimen con la nacionalidad española y sus símbolos clásicos, su centralismo a ultranza, su agresión a los derechos lingüísticos de los españoles..., no sólo refuerza las identidades nacionales territoriales, sino que desgastarán considerablemente al nacionalismo liberal español. Los nacionalismos periféricos, ejemplo de ruptura democrática, se convirtieron por ello en "estrellas de la Transición" (J. Ramoneda), entre las "dudas y perplejidades" del centro-derecha (UCD), el entusiasmo filonacionalista de los partidos de izquierdas (P.S.O.E. y P.C.E.), defensores del derecho de autodeterminación, las escasas aportaciones teóricas de relieve y los intereses de las elites políticas regionales. Así, a partir de 1975, en un contexto de irremediable crisis del Estado centralista, y pese a despertar limitado interés en amplias zonas del país, se generalizarán las demandas autonómicas. Concluyendo, con Andrés de Blas, la génesis de la actual crisis nacional-regional en España se sitúa no tanto en lejanas épocas sino en los tiempos más próximos a la Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición a la democracia³⁷, realizada, por otra parte, con notable

eficacia. Surge una sociedad dotada de amplias libertades. Y, con ella, un nuevo Estado, definido por la Constitución del 27 de diciembre de 1978 como "social y democrático de Derecho" (art. 1^º).

El Estado español, novedad esencial, se organiza territorialmente, de acuerdo tanto con la realidad actual -crisis general del centralismo- como con la compleja realidad, una y diversa, de España, en Comunidades Autónomas. Fundada en una concepción no esencialista sino demótica de la nación, es decir, en el pueblo como "demos" o conjunto de hombres que viven sujetos a las mismas leyes que ellos se dan, sin olvidar la dimensión afectiva o humanizadora del hecho nacional³⁸, en nuestra actual Constitución, ha escrito Rubio Llorente, se alienta "la idea de una España integrada por hombres que tienen una historia común y un grado de solidaridad recíproca mayor que la que les une, por ejemplo, con franceses y británicos, pero con lenguas, tradiciones y costumbres diferentes que todos ellos intentan preservar"³⁹. Nuestro Estado se fundamenta así en los principios unitario, autonómico y dispositivo: se afirma la indisoluble unidad de la nación española y el derecho opcional de las nacionalidades y regiones a convertirse, siguiendo vías de acceso distintas, en Comunidades Autónomas (art. 2^º). Constitución y Estatutos de Autonomía constituyen el bloque constitucional español, siendo aquella la fuente del reconocimiento y atribución de las competencias estatutarias. La autonomía no implica, pues, soberanía: "en ningún caso el principio de autonomía puede oponerse al de unidad", establece el Tribunal Constitucional (STC 4/81). El castellano es la lengua española oficial del Estado, siendo "las demás lenguas españolas, oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas" (art. 3^º). En términos generales corresponden al Estado competencias exclusivas sobre aquellas materias referidas al aseguramiento de la unidad y soberanía del Estado (relaciones exteriores, defensa, aduanas, etc.), a la garantía de la igualdad en el disfrute de los derechos y libertades de los españoles; al corpus básico del ordenamiento jurídico (legislación civil, procesal, penal, etc.) y las que aseguren la política económica estatal. Compete a las Comunidades Autónomas las materias referidas al establecimiento de sus propias instituciones de autogobierno, la promoción de su bienestar económico, la garantía de su identidad cultural y el mantenimiento del orden público. La estructura organizativa básica de las Comunidades Autónomas, determinada por el propio Estatuto resulta muy similar, comprendien-

do, aunque con denominaciones varias, una Asamblea legislativa, un Consejo de Gobierno, un Presidente, elegido por la Asamblea de entre sus miembros y un Tribunal Superior de Justicia⁴⁰. Los territorios vasco y navarro mantienen su régimen foral hacendístico concertado con el Estado. Corresponde, finalmente, al Tribunal Constitucional un papel de garante del diseño autonómico, asegurando a través del tiempo "la observancia del reparto competencial entre el Estado central y las Comunidades Autónomas", asegurando, a la vez que "la unidad del ordenamiento frente a tendencias centrífugas, la persistencia de los poderes políticos y jurídicos propios de los componentes del Estado"⁴¹.

El proceso de desarrollo autonómico ha sido largo y complejo, dada la imperfección y ambigüedad del Título VIII de la Constitución. Aprobados los Estatutos del País Vasco y de Cataluña (1979) y de Galicia (1981), los llamados Pactos Autonómicos de 1981 supusieron la efectiva generalización de las Autonomías, quedando fijado el mapa autonómico con la aprobación, en febrero de 1983, de los últimos Estatutos. Especial significación tendrá la Ley Orgánica 97/1992, de 23 de diciembre -fruto de un Pacto autonómico entre los partidos- por la que se establece la virtual equiparación de todas las Comunidades Autónomas en sus competencias de legislación y de gestión, con la excepción de ciertas peculiaridades históricas y lingüísticas, propias de algunas Comunidades singulares. La autonomía no se funda, pues, en razones históricas, sino que se basa en el derecho fundamental al autogobierno (E. García de Enterría), desdibujándose así la frontera entre "nacionalidades" y "regiones". Consecuentemente, la reforma posterior de Estatutos ha hecho posible la igualación de servicios básicos entre las Comunidades que accedieron al Estatuto por la "vía rápida" (art. 151) y las que lo hicieron por la "vía lenta" (art. 143). España se convierte de esta forma en uno de los países más descentralizados del mundo, con una previsible distribución del gasto público por el que corresponderá al Estado del 54%, a las Autonomías el 33% y a los entes locales el 13% del mismo.

Ahora bien, la construcción definitiva del Estado continúa enfrentada a continuos y difíciles retos. La reforma de la Administración periférica del Estado, suprimidos los Gobernadores Civiles. La necesidad de resolver el grave problema de la financiación autonómica -a principios de 1998, las Autonomías, con más de

600.000 funcionarios, superan los cinco billones de deuda, con un crecimiento del gasto doble que el estatal- manteniendo la imprescindible unidad fiscal del Estado⁴². El régimen jurídico de la llamada Normalización lingüística en Cataluña, producto de un nacionalismo fundado en la lengua, tendente a alterar el bilingüismo de la sociedad catalana, discriminando abiertamente al castellano⁴³. El alcance de los llamados "hechos diferenciales", legitimados por unos "indeterminados y vagorosos Derechos Históricos"⁴⁴: la igualación de competencias autonómicas, desdibujando la diferencia entre nacionalidades y regiones, lleva "a la elevación constante de los techos autonómicos de todos, en una situación de equilibrio dinámico e inestable" (E. Lamo de Espinosa). Ante esta situación, los partidos nacionalistas de Cataluña, el País Vasco y Galicia, pretenden una segunda Transición en la que se reconozca "su soberanía originaria, su cosoberanía futura y su derecho a la autodeterminación", así como que "las restantes comunidades autónomas renuncien a nuevos techos competenciales" (J. Pradera)⁴⁵. O, en un momento histórico en el que la globalización y las organizaciones supranacionales reducen considerablemente la soberanía -mera ficción, para Giddens- del Estado-nación, el alcance de la acción exterior de las comunidades Autónomas. En este sentido, y en cuanto a la incidencia en el diseño territorial autonómico español de nuestra entrada en la Comunidad Europea -señala Solozábal- "sólo al Estado central le compete asumir obligaciones ante el Derecho internacional y sólo él responde por su cumplimiento, de modo que las Comunidades Autónomas ni participan del ejercicio del *ius contrahendi* ni responden internacionalmente por obligaciones que no han asumido, en virtud de su falta de personalidad internacional"⁴⁶.

El régimen autonómico español ofrece, ciertamente, blanco a la crítica: alto costo económico, burocratización excesiva en función del clientelismo, tendencias centralistas de las propias Comunidades, aumento de la desigualdad de renta entre regiones ricas y pobres... Hay razones, sin embargo, y al margen de su irreversibilidad cierta, para considerarlo positivo, por cuanto, subraya García de Enterría, el tratamiento democrático deberá ir atenuando aquellos males. De aquí que, para el ilustre jurista, sus rendimientos sociales y políticos serán crecientes. En este sentido: "el cuadro creado no tiene nada de arbitrario y es más bien el más adecuado -y el más común también- para el porvenir inmediato de una España integrada en Europa"⁴⁷.

Más, aún cuando el Estado autonómico ha podido garantizar la pervivencia de las identidades nacionales, no está siendo capaz de reducir suficientemente las tensiones continuamente creadas por los partidos nacionalistas que impiden cerrar definitivamente su construcción. La raíz del conflicto radica en el enfrentamiento de dos conceptos de nación: frente a la nación democrática establecida por la Constitución, fundada en la racionalidad y en los valores universalistas, abierta, por tanto, necesariamente al pluralismo y la diversidad, la concepción étnica de la nación, fundada en la singularidad natural, racial o lingüística, sostenida por los partidos nacionalistas, lleva a la homogeneización cultural o étnica. El rechazo, o la falta de lealtad a la Constitución, devienen entonces inevitables, convirtiendo la negación política, complicada por la "cultura del agravio", propia de los nacionalismos irredentistas" (J. Juaristi)⁴⁸ en un proceso inacabable abierto sólo a la autodeterminación⁴⁹.

Caracteriza al PNV su ambigüedad: pragmático y, a la vez, marcado por la personalidad de su fundador, esencialista: "Los sucesores de Arana -escribe P. Unzueta- han seguido en la práctica una política gradualista, autonomista; pero nunca han revisado los dogmas fundacionales, incluidos aquellos que resultan insostenibles hoy: el racismo antiespañol, la interpretación de la historia vasca como secular resistencia a la dominación hispana, la identificación de los fueros con soberanía, etc"⁵⁰. El legado sabiniano, empero, parece imponerse. Atrás quedan "el discurso del Arriaga" por el que Arzallus afirmaba la legitimidad de las opciones no nacionalistas en el País Vasco y la "Mesa de Ajuria Enea", acuerdo de los partidos democráticos para aislar y neutralizar el terrorismo, ambos en 1987, sepultados por el acuerdo de Estella-Lizarra (PNV, EA, Euskal Herritarrok e IU) de septiembre de 1998, que propiciando la tregua de ETA⁵¹, respalda políticamente sus objetivos en un frente nacionalista. Transitoriamente, la violencia se reduce a la de "baja intensidad". Concluye de este modo la "vía estatutaria", inadecuada para un "ámbito vasco de decisión", que pretende sustituir las instituciones democráticas por una Asamblea de Municipios Vascos (febrero de 1999) y el concepto aranista de Euskadi por el de Euskal Herria, más propio de los principios de soberanía y territorialidad, inclusiva del País Vasco francés. Ante un abstracto pueblo vasco, permanente a lo largo de la historia⁵², la realidad de una sociedad civil vasca de ciudadanos libres, disuelto el "sueño de Ermua"⁵³, tiende a alejarse⁵⁴.

El nacionalismo catalán, inserto en la tradición romántica, trata de "potenciar al máximo los diversos componentes" de una identidad específica del país (J.M. Puigjaner) que, como "su manera de ser", se codifican en su cultura y su lengua⁵⁵. Ciertamente se niega a España como nación, siquiera Pujol afirmara en el debate constitucional -21 de julio de 1987 (Diario de Sesiones, 116/1978)- "nuestra condición de españoles"; mas no se rechaza, en principio, la Constitución que ha de ser profundamente reformada a fin de convertir a la Generalitat en la Administración única del Estado en el territorio catalán. El Estado de las Autonomías resulta, "artificial", "artrítico" y debe dar paso a un Estado plurinacional⁵⁶, reforzada la identidad cultural y económica por una verdadera soberanía fiscal y política que asegure el "hecho diferencial catalán". Recientemente, X. Rubert de Ventós, defensor del nacionalismo como elemento humanizador de la abstracción estatal y garantía de la diversidad⁵⁷, sueña de esta forma el futuro de Cataluña: "una interdependencia sin interferencia, (...) una capacidad de decisión sin mediaciones ni deseadas ni rentables; (...) poder pactar su seguridad aquí y sus infraestructuras allá; sus símbolos con unos y su política social con otros -en cada caso con el que más ofrezca y convenga-. Eso y no otra cosa es hoy la independencia de un país"⁵⁸. No faltan, sin embargo, las críticas a un nacionalismo que se presenta como "intérprete exclusivo y excluyente de una Cataluña hipostizada, monolítica y ahistórica" (J. Pradera). Apoyado en mitos hoy insostenibles, desde la exclusión del comercio colonial⁵⁹ a la concepción de la Guerra Civil como agresión a Cataluña⁶⁰, el nacionalismo catalán resulta, desde perspectivas políticas distintas, seriamente criticado en la propia Cataluña. Trátese de la Administración, centralista, ineficaz, opaca, escasamente atenta a la cohesión social, o de la cultura, cerrada en sí misma, sometida a una política lingüística discriminatoria para el castellano, la lengua usual para más de la mitad de los ciudadanos catalanes...⁶¹. También constante victimismo, aunque sin concretar el modelo final al que se aspira⁶². Emerge así como alternativa, planteada por el Foro Babel o el socialismo catalán, la negociación de un nuevo pacto constitucional⁶³ que consagre una España federal, basada en el reconocimiento de las diferencias históricas, culturales y políticas, la igualdad de derechos económicos y políticos, la opcionalidad -Estado o autonomía- en cuanto a la prestación de servicios transferibles, y en una apuesta clara por la subsidiariedad: se primará siempre el nivel más cercano⁶⁴. En fin, para Camilo Nogueira, figura destacada del Bloque Nacionalista Galego, la declaración de Barcelona propone, de forma

expresa, aunque quizá no muy precisa, la configuración de un Estado plurinacional, de forma asimétrica, con un ejercicio de las competencias en parte confederal y en parte federal, con fundamentos de soberanía compartida y con elementos de cohesión económica y social reconocidos tanto para el Estado como para la Unión Europea⁶⁵.

Las Declaraciones y documentos de trabajo de Barcelona, Vitoria y Santiago de Compostela, no parecen "demasiado alejados en su fundamentación doctrinal" de la concepción expuesta por Herrero Rodríguez de Miñón, en su libro *Derechos históricos y Constitución*, para defender "la pluralidad asimétrica de España, el carácter diferencial que no federal de su estructura". Severamente criticadas por juristas e historiadores, las tesis de Herrero constituyen, para Javier Pradera, "un mal servicio a la racionalidad que debe presidir los debates democráticos"⁶⁶. La debilidad teórica de los nacionalismos periféricos se refuerza, sin embargo, con el apoyo de sectores importantes del clero, de acuerdo con la dimensión religiosa que el nacionalismo conlleva⁶⁷. También con la tradición de la Iglesia española, permanentemente hostil al nacionalismo liberal, "sustancialmente renuente al proyecto movilizador de la nación de los españoles", proclive, en consecuencia, a "unos discursos nacionalistas de base etnoterritorial cuyos teorizadores y ejecutores políticos han manifestado una proximidad de la Iglesia católica muy superior a la del personal político que ha gobernado en el conjunto de España"⁶⁸. Tal actitud, esencialmente contraria al cristianismo⁶⁹, aflora en textos como la "recomendación" del Consejo Presbiteral de Vizcaya al obispo de Bilbao, exhortándole a abstenerse de celebrar funerales en sufragio de las almas de las víctimas del terrorismo etarra y en la pastoral de los obispos vascos *Diálogos y negociación para la paz* (1987). O en la Hoja de las cuatro diócesis catalanas (Vic, Tarragona, Solsona y Girona), insistentes en su pretensión de constituirse en Conferencia episcopal, *No tomarás el nombre de Dios en vano* (20 de abril de 1997), dirigida a sus feligreses, escrita, afirma Félix de Azuá, en "el lenguaje de la arrogancia, de la división, de la segregación, del conflicto"⁷⁰.

¿Asalto nacionalista al Estado?, tal como subtitula su libro *Si España cae* César Alonso de los Ríos⁷¹. "Cataluña es una nación, pero España no lo es", afirma Pujol, dejando sin nacionalidad a la mayor parte de las regiones españolas. "No creemos en la nación española ni

la aceptamos", reitera Arzallus, aunque, recuerda Azurmendi, "hace 100 años la inmensa mayoría de los vascos creían ser los más españoles"⁷². Negada la nación se afirma el Estado, plurinacional, confederal, bajo el tenue vínculo de la Corona, sometido a una continuada pérdida de competencias, como garantía del apoyo a su gobernabilidad. La filosofía subyacente a esta operación de reducción del grosor de las Administración central del Estado radica, escribe Vidal-Quadras, "en consagrar la autonomía política de las Comunidades Autónomas como valor central del régimen constitucional por encima de otros de superior rango como la unidad nacional, la solidaridad entre los distintos territorios o la garantía de las libertades individuales de orden civil y político"⁷³. Afirmada la deslealtad a la Constitución, explícita o apenas encubierta, como norma básica del quehacer político nacionalista, los intentos, muy escasos por cierto -el Proyecto de Reforma de las Humanidades con la propuesta, fracasada, de que en España se estudiara su Historia, fue uno de ellos- de desarrollar un sentimiento o patriotismo constitucional, parecen condenados al fracaso. *España, español, españolismo*, son términos que tienden a desaparecer del lenguaje por sus connotaciones negativas, asociados, tan extemporánea como injustamente, a un pasado franquista. Existe, pues, una grave crisis de identidad española, precisamente en el momento en que el nacionalismo español reaccionario, fundamentalista, agresivo, carece de existencia real: "al mismo tiempo que ciertos nacionalismos han multiplicado su presión, sus exigencias, y han enarbolado la violencia o han utilizado esa arma como un chantaje, el nacionalismo español unitario ha desaparecido como estado de opinión y como fuerza política"⁷⁴.

Es posible, sin embargo, que, a la par con el debilitamiento de los regionalismos, pasado su momento de auge en los años ochenta y principios de los noventa, los nacionalismos hayan alcanzado su cenit: al menos, subraya E. Lamo de Espinosa, "su forma identitaria-excluyente y en el espacio occidental"⁷⁵. ¿Inflexión? La retórica nacionalista, la "sobrecarga de lo políticamente correcto" (J. Ramoneda), junto con las deficiencias en la acción de gobierno, pudieran explicar que, según los sondeos del Institut de Ciències Polítiques i Socials de Barcelona, entre 1991 y 1996, la consideración de Cataluña como Comunidad Autónoma de España ascendiera ocho puntos, situándose en el 55 por ciento de la muestra, mientras que su percepción como Estado independiente descendiera otros tres⁷⁶. Hoy los nacionalismos,

fiscalmente irresponsables (Informe de la Fundación Pi i Sunyer), resultan incapaces de contribuir a la construcción del Estado de las Autonomías, por cuanto, "al presentarse como propietarios de su territorio lo que tenía que ser un factor de integración aparece, a menudo, como factor de división"⁷⁷. Y es que sólo los partidos de ámbito nacional resultan aptos para garantizar los intereses generales del Estado⁷⁸. Por otra parte, los riesgos de desobediencia civil -tal es el caso de la Junta de Andalucía al aumentar las pensiones no contributivas por encima del incremento experimentado por las del resto del país- en un marco de "competencia desleal y sin reglas de juegos aceptadas por todos" (S. Juliá), son ciertos en una situación de relativa provisionalidad estatal. En fin, la ausencia de "apremiantes urgencias históricas" (E. Trias), por parte de los nacionalistas sólo justifica sus actitudes desde la perspectiva, que tiende a obviarse, de conquista y disfrute del poder político⁷⁹.

Empero, la posible decadencia de los nacionalismos peninsulares pudiera venir, sobre todo, no tanto de su debilidad teórica, ya subrayada, cuanto de su incapacidad para respetar "el pluralismo interno de la Constitución que convierte a la autonomía en la fórmula teóricamente más respetuosa con los diferentes sentimientos nacionales de la población". Cataluña o el País Vasco son manifiestamente realidades plurinacionales como reiteradamente vienen acreditando encuestas de opinión y elecciones democráticas, lo que excluye la autodeterminación. Y los nacionalismos tratan de imponer identidades separadas, desde la radical distinción "ellos" y "nosotros". Ciertamente, la nación no es en Europa una estructura obsoleta, sino que mantiene una vigencia cierta en cuanto espacio solidario y democrático⁸⁰. Mas los grandes Estados plurinacionales y pluriculturales protegen mejor la libertad personal y cultural que los Estados pequeños orientados a la homogeneidad étnico-lingüística y cultural (E.J. Hobsbawm). Recientemente, Chevenement observaba que la mayor parte de los movimientos nacionalistas o regionalistas se inspiran en una concepción identitaria "encerrada a menudo sobre sí misma y referida a una etnia mitificada". La cuestión central surge entonces precisa: se trata de saber "si queremos construir Europa sobre la base de las concepciones étnicas o, si, preservando la herencia del Siglo de las Luces, haremos valer la concepción política, ciudadana, de las naciones, es decir, sociedades fundadas no sobre los orígenes sino sobre la voluntad de vivir juntos"⁸¹.

REFERENCIAS

- 1 A. Morales Moya, "Conversaciones con José M^o Jover", *Nueva Revista*, 43 (febrero-marzo, 1996), p. 25.
- 2 J. Fernández Sebastián, "España, monarquía y nación. Cuatro concepciones de la comunidad política española en el Antiguo Régimen", *Studia Historica*, 12 (1994), p. 54.
- 3 Ibid.
- 4 "Nación, patria y patriotismo en los orígenes del nacionalismo español", *Studia Historica*, nº 2, pp. 35-36.
- 5 J. Pérez Núñez, *La Diputación Foral de Vizcaya. El régimen foral en la construcción del Estado liberal (1808-1868)*, Madrid, 1996, pp. 43-44.
- 6 *La génesis del fuerismo. Prensa e ideas políticas en la crisis del Antiguo Régimen (País Vasco, 1750-1840)*, Madrid, 1991, p. 500.
- 7 *Revolución y tradición. El País Vasco ante la Revolución liberal y la construcción del Estado español, 1808-1868*, Madrid, 1996, p. 259.
- 8 Cfr. J. Varela Suanzes-Carpegna, "La Constitución de Cádiz y el liberalismo español del siglo XIX", *Revista de las Cortes Generales*, 10 (primer cuatrimestre, 1978), p. 67.
- 9 J.A. Santamaría Pastor, *Fundamentos de Derecho Administrativo*, Madrid, 1988, 1, pp. 139 y ss.
- 10 A. Morales Moya, "Conversaciones con José María Jover", pp. 20-21.
- 11 "Los liberal-conservadores y la consolidación del régimen constitucional en la España del siglo XIX", *Historia Contemporánea*, 17 (1998), pp. 169-199.
- 12 "La constitución del Estado en España", en *Estructuras sociales y cuestión regional en España*, Barcelona, 1986, p. 477.
- 13 "La nación, sujeto y objeto del Estado liberal español", *Historia Contemporánea*, 17, pp. 122-123.

14 R. Altamira, "Direcciones fundamentales de la Historia española en el siglo XIX", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XLVII (1923), p. 182.

15 Cánovas concebirá España como una nación unitaria por su historia, geografía y lengua y defiende la centralización como garantía de libertad.

16 Cfr. I. Olábarri, "Un conflicto entre nacionalismos: la "cuestión regional" en España, 1808-1939", en *La España de las autonomías*, Madrid, 1985, pp. 82 y ss, especialmente.

17 Cfr. J.P. Fusi y A. Niño, eds., *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid, 1997, pp. 10-11.

18 Cfr. R. Altamira, "La España actual: su evolución espiritual y social". Conferencia dada en el Comité Nacional de Estudios Políticos y Sociales (París), el 13 de junio de 1927. *En Obras completas*, VIII. Temas de España, Tomo I, pp. 81 y ss.

19 Cfr. A. de Blas, "Refundación del nacionalismo español", *Memoria del 98*, "El País", p. 225; A. Morales Moya y M. Esteban de Vega, "Literatura del Desastre", *Ibid.*, p. 238.

20 A. de Blas, op. cit., p. 231.

21 *La cultura del catalanisme*, Empuries, 1995

22 Cfr. J. Termes y A. Colomines, *Las Bases de Manresa de 1892 i els orígens del catalanisme*, Barcelona, 1992.

23 *El nacionalismo catalán como factor de modernización*, Publicacions de la Residencia de Estudiantes/Quaderns Crema, Barcelona, 1998.

24 S. Balfour, *El fin del Imperio Español (1898-1923)*, Barcelona, 1997, p. 170. Cfr. B de Riquer, *Lliga Regionalista: la burguesía catalana i el nacionalisme (1898-1904)*, Barcelona, 1997.

25 Cit. por A. Vidal-Quadras, *Amarás a tu tribu*, Barcelona, 1998, pp. 103-104.

26 *El chimbo expiatorio. La invención de la tradición bilbaína, 1876-1939*, Madrid, 1999.

27 Cfr. A. de Blas Guerrero, *Tradición republicana y nacionalismo español*, Madrid, 1991

28 S. Balfour, op. cit., p. 192

29 "Nacionalismo económico", en *Memoria del 98*, 15, pp. 235-237.

30 *Sobre el nacionalismo español*, p. 20

31 Cit. por C. Sentís, "Visión de Cataluña en 1930", *La Vanguardia*, 19 septiembre 1992. Una exposición reciente, de la que fue Comisario X. Bru de Sala, ha analizado las sintonías y desencuentros entre Madrid y Barcelona entre 1898 y 1975. Cfr. X. Bru de Sala, "Barcelona, dónde estás", *El País*, 31 de marzo de 1938. Amplia reseña de la exposición en *El País*, 23 de septiembre de 1997. Acerca de la modernización de Cataluña, cfr. M. Tresserras, *D'ací i d'allà (1918-1936)*, Barcelona, 1992, estudio sobre la revista, en la línea de *Vogue o de Varsity Fair*; del mismo título.

32 S. Juliá, "Madrid, Euskadi", *El País*, 7 de mayo de 1995.

33 Cfr. F. Tomás y Valiente, "El Estado integral: nacimiento y virtualidad de una fórmula poco estudiada", en J.L. García Delgado, ed., *La II República española. El primer bienio*, Madrid, 1987; J. González Beramendi y R. Maiz, comps., *Los nacionalismos en la España de la II República*, Madrid, 1991; A. de Blas Guerrero, "El debate doctrinal sobre la autonomía en las Constituyentes de la II República", *Historia Contemporánea*, 6 (1991), pp. 119-143; J. P. Fusí, *El problema vasco en la II República*, Madrid, 1979; J. L. de la Granja, *República y guerra civil en Euskadi*, Oñate, 1990; S. Varela, *El problema regional en la II República*, Madrid, 1976; J. A. González Casanova, "Consideraciones sobre el proceso autonómico catalán durante la II República", en J.L. García Delgado, ed., op. cit.; M. Gerpe Landín, *L'Estatut d'autonomia de Catalunya i l'Estat integral*, Barcelona, 1977.

34 "El problema Nacional Español en el inicio de la Transición", en M. H. da Cruz Coelho y otros, *Pueblos, Naciones y Estados en la Historia*, Salamanca, 1994, p. 165.

36 Cit. por S. Juliá, "Chantaje permanente", *El País*, 20 de octubre de 1996.

37 Cfr. A. de Blas, *Sobre el nacionalismo español*, pp. 77 y ss.

38 "El problema Nacional-Español en el inicio de la Transición", pp. 163 y ss.

39 Cfr. E. Gellner, *Nacionalismo*, Barcelona, 1998.

40 "El entierro de la Constitución", *El País*, 29 de diciembre de 1995.

41 Los Tribunales Superiores de Justicia no son, sin embargo, órganos de la respectiva Comunidad Autónoma, sino del Poder Judicial, único que establece la Constitución en el art. 152 (STC de 23 de abril de 1998).

41 J.J. Solozábal, "Sobre el Estado autonómico español", *Revista de Estudios Políticos* 78 (Nueva época), (octubre-diciembre, 1992), p. 116. Cfr. E. García de Enterría, *Estudios sobre autonomías territoriales*, Madrid, 1985; J.L. Cascajo Castro, "Breves apuntes sobre la nueva plan-ta del Estado de las Autonomías", *Historia contemporánea*, 17, pp. 387-400; A. Jiménez Blanco y J. Martínez Simancas, *El Estado*

de las Autonomías, Madrid, 1997; S. Muñoz Machado, *Derecho público de las Comunidades Autónomas*, Madrid, 1982; F. Tomás y Valiente, *El reparto competencial en la jurisprudencia del Tribunal Supremo*, Madrid, 1988; J. Rupérez Alamillo, "Sobre la naturaleza del Estado de las Autonomías", *Revista de Estudios Políticos*, 81 (Nueva época) (julio-septiembre, 1993), pp. 73-102.

42 Se trata de establecer "cuáles son los límites aceptables de las diferencias fiscales, en ingresos y pagos, entre las distintas autonomías españolas y qué impuestos y qué gastos tienen que ser idénticos en todo el territorio nacional" (A. Recarte). O, dicho en términos de Antoni Castells, de formular un modelo basado en la responsabilidad fiscal, la autonomía, la suficiencia financiera y la solidaridad: "Qué impuestos deben gestionar las autonomías y cómo evitar que las diferencias del sistema foral no comporten privilegios ni agravios para el resto de las Comunidades".

43 Cfr. Foro Babel, *El nacionalismo y las lenguas de Cataluña*, Barcelona, 1999; J. Mosterín, "Los derechos lingüísticos", *El País*, 2 de febrero de 1996; F. de Carreras, "El error de fondo", *El País*, 26 de enero de 1998; T. Ramón Fernández, "¿Es constitucional el modelo de bilingüismo integral?", *ABC*, 5 de julio de 1995; M. Jardón, *La normalización lingüística, una anomalía democrática*, Madrid, 1983; M. Siguán, *La Europa de las lenguas*, Madrid, 1996.

44 Cfr. M. Herrero de Miñón, *Derechos Históricos y Constitución*, Madrid, 1998; v., también, las críticas formuladas a este libro por J. Pradera, "Cuentos de hadas para uso político", *Claves de razón práctica*, 188, pp. 50-59 y J.M. Portillo Valdés, "¿Historia que constituye? Miguel Herrero de Miñón y los derechos históricos vascos", *Revista de Libros*, 26 (febrero, 1999), pp. 20-21.

45 Tales exigencias de los partidos nacionalistas se expresan en las Declaraciones de Barcelona, Vitoria y Santiago. Cfr. J. Pradera, op. cit.; J.M. Pujals, *Les noves fronteres de Catalunya*, Columna, 1998; F. Requejo, *Federalisme per a què?*, Edicions 3 i 4, 1998 y "Plurinacionalidad y asimetrías federales", *El País*, 26 de octubre de 1998; F. Rubio Llorente, "La reforma de la Constitución", *El País*, 10 de septiembre de 1998; M. Jiménez de Parga, "Reforma o destrucción de la Constitución", *ABC*, 2 de octubre de 1998.

46 Ello no obsta, para que, de acuerdo con la delimitación competencial establecida por la Constitución, corresponda a las Comunidades Autónomas, "en exclusiva o de modo compartido (...) la ejecución de los contenidos materiales de los compromisos contraídos por el Estado Central". J.J. Solozábal, op. cit., p. 127.

47 "Sobre el modelo autonómico español y sobre las actuales tendencias federalistas", *Cuenta y Razón*, 30 (octubre, 1987).

48 Cfr. Eduard Escartín, "Los últimos veinte años", *La Vanguardia*, 17 mayo 1999.

49 La autodeterminación fue introducida por los grupúsculos troskistas y marxistas (LCR y MCE) en el vocabulario político vasco (P. Unzueta). Se trata de un concep-

to, reconocido por la ONU en relación con el proceso de descolonización, pero que no puede ser invocado para deshacer un Estado unitario existente (E. García de Enterría).

50 "Se buscan historiadores", *El País*, 4 de diciembre de 1997.

51 J. Juaristi ha señalado que la actitud del PNV ante ETA durante la transición ha sido de "tibieza, connivencia, permisividad y oportunismo", ABC, 11-1-98. Sobre ETA, cfr. K. Aulestia, HB, *Crónica de un delirio*, Madrid, 1998; F. Domínguez Iribarren, *De la negociación a la tregua. ¿El final de ETA?*, Madrid, 1998.

51 Sobre el pueblo vasco, cfr. A. Arnaiz Villena y J. Alonso García, *El origen de los vascos y otros pueblos mediterráneos*, Madrid, 1998; J. Aranda Aznar, "La mezcla del pueblo vasco", *Empiria*, 1 (1998).

53 Tras el asesinato del concejal de Ermua, Miguel Angel Blanco, 300 ciudadanos vascos presentaron en febrero de 1998 un "Manifiesto por la democracia de Euskadi", violentamente atacado por el PNV.

54 Cfr. M. Azurmendi, *La herida patriótica (la cultura del nacionalismo vasco)*, Madrid, 1998. J. Forne concluye su libro *Euskadi, nation e ideologie*, CNRS, 1991, afirmando: "il est difficile de trouver en Europe une société qui ait poussé aussi loin l'exclusion et la ségrégation sociale".

55 Cfr. J.M. Pujal, op. cit.

56 Cfr. J.A. Durán i Lleida, Prólogo a *España-Catalunya. Un diálogo con futuro*. X. Bru de Sala y X. Tusell, eds. Barcelona, 1998.

57 Cfr. *Nacionalismos. El laberinto de la identidad*, Madrid, 1994.

58 "Soberanía? No, gracias, apenas la independencia". *El País*, 16 de octubre de 1998.

59 Cfr. C. Martínez Shaw, "Mitos de la historia. Revisión de viejas interpretaciones del pasado de Cataluña", *El País*, 4 de noviembre de 1990; J. Varela, "Jordi Pujol y la Marca Hispánica", *El País*, 1 de mayo de 1996.

60 Cfr. I. Riera, *Los catalanes de Franco*, Barcelona, 1998.

61 Cfr. A. Vidal-Quadras, *Amarás a tu tribu*, Barcelona, 1998; A. Espada, *Contra Cataluña*, Barcelona, 1997.

62 "Sobre este punto -escribe Francesc de Carreras- la ambigüedad es total: se mezclan primero los conceptos de autodeterminación e independencia, después se pasa del modelo yugoslavo al modelo lituano, en los últimos años se habla de federalismo asimétrico, aunque ahora parece que se pretende una cierta soberanía compartida.

Pero todo este vacío nominalismo poco importa: la cuestión es mostrar insatisfacción por el presente sin concretar nada sobre el futuro. Así, no se habla de lo que va mal en Cataluña y de las responsabilidades del Gobierno de Pujol: de la insuficiencia de las infraestructuras y de los servicios, la baja calidad de la enseñanza, el déficit de la sanidad, la caótica organización territorial, el escaso apoyo a los ayuntamientos, la quiebra técnica en que se encuentra la Hacienda de la Generalitat" ¿Qué dice el Foro Babel?, *El País*, 29 de julio de 1998. Discutible resulta el llamado "saldo fiscal", es decir, la diferencia entre lo que Cataluña soporta en forma de impuestos y lo que recibe en forma de servicios e inversiones: negativo para A. Castells resulta positivo para E. Lluch.

63 El documento del P.S.C., Por Cataluña (septiembre de 1998), elogia, sin embargo, el pacto constitucional de 1978, mediante el cual "la democracia española renunció a imponer a España un Estado centralista y unitario y Cataluña renunció a reivindicar la independencia".

64 Ibid.

65 "El ruido y la razón", *El País*, 21 de septiembre de 1998.

66 Op. cit., p. 59.

67 Cfr. P. Subirós, *L'esquerra i la qüestió nacional i alter paradoxes*, Edicions 62, Barcelona, 1992.

68 A. de Blas, "Catolicismo y nacionalismos en España", *El País*, 22 de mayo de 1996.

69 Cfr. F.J. Laporta, "Sobre la autoridad moral del Episcopado español", *El País*, 5 de abril de 1999.

70 "En nombre de Dios", *El País*, 28 de abril de 1997.

71 Madrid, 1994.

72 M. Azurmendi, *La herida patriótica*, cit. por P. Unzueta, "Vascos de verdad por verónicas", *El País*, 21 de mayo de 1998.

73 Amarás a tu tribu, p. 149.

74 Cfr. S. Juliá, "Españolistas inconfesos", *El País*, 8 de marzo de 1998.

75 "¿Inflexión del nacionalismo?", *El País*, 10 de noviembre de 1997.

76 Ibid.

77 J. Ramoneda, "El aura nacionalista", *El País*, 16 de abril de 1998.

78 Cfr. A. de Blas Guerrero, "Política autonómica y límites del disenso", *El País*, 20 de noviembre de 1997; F. de Carreras, "¿Quién acabará de construir el Estado de las Autonomías?", *El País*, 21 de noviembre de 1996.

79 Tal cree Francisco Ayala, "El nacionalismo es un instrumento de poder", *El País*, 12 de agosto de 1992.

80 Cfr. Y. Lacoste, *Vive la Nation. Destin d'une idée géopolitique*. París, 1997; P. Birbaum, *La France imaginée*, París, 1997.

81 "Los micronacionalismos amenazan a Europa". *El Mundo*, 6 de junio de 1999.

PLURALISMO NACIONAL Y ORGANIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA DE LOS NACIONALISMOS EN LA VIDA EUROPEA

Andrés de Blas Guerrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

El autor estudia el concepto de nación en su vertiente política (cívica) y cultural (étnica), y explicita los rasgos definitorios de cada una de ellas. Seguidamente, analiza el triunfo histórico del Estado nacional y critica el papel de las regiones como alternativa a los Estados en la Unión Europea. Reflexiona, por último, acerca del modelo de relación entre los nacionalismos europeos.

Una explicación de la idea de nación en España debería abrirse, de conformidad con la realidad política del país expresada en la fórmula constitucional, a una doble percepción. De un lado, al concepto de carácter político de la misma, directamente emparentado con la idea cívica de nación, y de otro, al de carácter cultural, con asiento preferente en singularidades de tipo étnico. Se trata de una distinción con origen en la obra de F. Meinecke y que sigue resultando recurrente en los estudios sobre la nación predominantes en la literatura politológica e historiográfica del siglo XX.

Serían rasgos recurrentes de la idea de nación política los siguientes:

1.- Su carácter de referencia ideológica para hacer más fácil la vida del Estado liberal. Lejos de ver la realidad nacional como el prerequisite de los hechos estatales, hay que aceptar, como ya señalaba Ortega y Gasset en los años veinte, que el Estado es en el mayor número de los casos el "gran truchimán" de la idea de nación.

2.- La vocación nacional del Estado se puede rastrear en la vida de los primeros Estados modernos. Su calificación como nacionales

puede resultar, durante un largo trecho histórico, más una aspiración que una realidad. Con todo, no debe infravalorarse la compleja realidad de los fenómenos protonacionales y de los nacionalismos dinásticos como adelantados de una idea de nación política que tendrá su despliegue histórico con la revolución liberal.

3.- El interés del liberalismo en la nación y el nacionalismo de signo político no oculta el distinto tiempo y la diferente intensidad del recurso liberal a la nación. La necesidad de construir el Estado (Alemania e Italia), la existencia de serias empresas imperiales demandantes de una sólida cohesión nacional (Gran Bretaña, Francia), el surgimiento de nacionalismos de signo cultural que pueden poner en cuestión la vida del Estado o las necesidades del proceso de modernización económica y social, son factores de suma importancia a la hora de determinar el ritmo de la movilización nacional. Pero incluso en aquellos Estados en que no se dan o se dan tardíamente estos factores (el caso de España puede ser muy significativo al respecto) resulta obligada una movilización nacional de signo político como consecuencia de factores ambientales profundamente arraigados en la vida europea de la segunda mitad del siglo XIX.

Con la cautela a la que luego se alude, ha podido ser una constante en la literatura sobre la cuestión nacional (F. Meinecke, H. Kohm, J. Plamenatz, A. Cobban, E. Kamenka...) la concesión a este tipo de nación de una adecuación preferente a la lógica política de signo liberal-democrático. El sustrato cívico de la idea de nación política, su sintonía con el protagonismo político de los ciudadanos, estaría en la raíz de este modo de ver la cuestión.

En contraste con este tipo ideal, la idea de nación cultural o nacionalidad podría venir caracterizada por los siguientes rasgos:

1.- Importancia decisiva de factores étnicos y lingüísticos en la definición de la nación. Estos factores y el espíritu singular de un pueblo serían los elementos sobre los que se asienta una realidad nacional cuya "naturalidad" contrastaría con la "artificiosidad" del Estado.

2.- A partir de la idea anterior, se comprende que la relación entre el Estado y la nación se altere notablemente respecto a la prácti-

ca de los viejos Estados nacionales o del liberalismo inicial. De conformidad con esta nueva idea de nación, el Estado deber disfrutar de una previa fundamentación nacional, y allí donde se da una realidad bien definida que no coincida con un Estado propio, cabe presumir un derecho a la realización política de esa realidad nacional en la forma, preferentemente, de un Estado soberano.

3.- Esta idea de nación habría cristalizado en el marco de un *nacionalismo orgánico alemán* y, desde la ciudadela alemana, se habría extendido por el centro y el este de Europa hasta llegar posteriormente a interesar a otros pueblos de la Europa occidental secularmente integrados en sus respectivos Estados nacionales. Choques externos, procesos como los de modernización, industrialización, burocratización y urbanización y fenómenos migratorios serían algunos de los grandes estímulos para la definición de la nación cultural. Sería recurrente en todos los casos la importancia de una movilización a cargo de los ideólogos y activistas nacionalistas, aunque el éxito o fracaso de esa movilización remitiría a factores que necesariamente deben ir más allá del mero ejercicio de voluntarismo político a cargo de unas minorías especialmente sensibilizadas.

Esta distinción debe ayudarnos a entender mejor la complejidad de los hechos nacionales europeos, aunque es aconsejable alguna cautela a la hora de descender de las regiones de la teoría al análisis de la realidad.

Del carácter ideal de esta tipología da buena cuenta el hecho de que las naciones políticas hayan buscado en buen número de ocasiones la homogeneidad en el campo de las realidades culturales (particularmente en el terreno lingüístico y religioso), comportándose en ocasiones de forma similar a lo que damos en llamar naciones culturales. La Francia postrevolucionaria y su cruzada a favor de la generalización del uso del francés en los límites del "hexágono", ofrece un claro ejemplo al respecto.

Sería poco razonable, por otro lado, negar a las naciones o nacionalidades culturales la ocasional defensa de intereses bien concretos de corte utilitario por debajo de la movilización de sus peculiares discursos ideológicos. El caso del nacionalismo flamenco en

Bélgica, escocés en Gran Bretaña o catalán en España, ponen de manifiesto la importancia de legítimos intereses económicos y sociales envueltos en los pliegues de una más o menos vaga literatura "culturalista". Es sabido que la etnicidad puede resultar un buen vehículo de representación, articulación y defensa de intereses. Incluso en aquellas realidades nacionales dominadas por la introspección etnicista, resulta necesario saber apreciar el peso que pueden disfrutar otro tipo de funciones sociales.

Lo que varía en los dos tipos de nación no es el carácter de artefacto que, en última instancia y más allá de lo confesado, corresponde a ambos. Más importante resulta la diferencia entre los materiales y las ideas utilizados en la construcción de uno y otro tipo de nación. Permanece en pie en todo caso la importancia del punto de partida de la idea de nación para ayudar a entender las disposiciones ideológicas de los movimientos e ideologías nacionalistas.

Conviene subrayar, por último, que un movimiento nacionalista tiene la capacidad para modular y alterar su propia idea originaria de nación a lo largo de su desarrollo histórico. Aunque es poco frecuente que una nación de tipo político-cívico pueda evolucionar hacia una concepción estrictamente cultural, no es raro que una nación surgida inicialmente como una realidad preferentemente cultural, se oriente hacia un modelo de nación política capaz de acompañarse mejor a realidades políticas de signo liberal-democrático. La disolución o la atenuación de la singularidad étnica será siempre un acicate de especial importancia a la hora de explicar el tránsito desde la nación cultural hacia la nación política. La evolución, por ejemplo, del nacionalismo quebequés hacia posiciones cívico-políticas es inseparable de la progresiva complejidad cultural y lingüística que caracteriza al Quebec del siglo XX. Razones parecidas pueden explicar una similar evolución, dentro del marco europeo, del nacionalismo catalán o incluso del nacionalismo vasco en la medida en que aspiren a ser fuerzas políticas hegemónicas en el conjunto de unas plurales Cataluña y País Vasco.

Integración europea, mundialización de la política y el futuro de los nacionalismos en Europa

Los Estados nacionales son los artefactos que han organizado la vida política europea a lo largo de los últimos siglos y los impulsores básicos de una predominante idea de nación política, especialmente desde los inicios del siglo XIX. Es verdad que esta organización territorial de la política europea podía haber seguido otros derroteros en los albores de la modernidad; por ejemplo, la práctica imperial o la pauta de las ciudades-Estado del Renacimiento. Sin embargo, las cosas terminaron decantándose a favor del protagonismo de los Estados nacionales. Sobre este tema hay una amplísima literatura. Sin menoscabo de la importancia de algunos autores "clásicos" (por ejemplo O. Hintze, W. Sombart o M. Weber) y de las notables aproximaciones a la cuestión de algunos grandes autores españoles (M. García Pelayo, J. A. Maravall, J. Vicens Vives...), me permitiría llamar la atención del lector sobre dos obras relativamente recientes que pueden serle particularmente útiles en la comprensión de este proceso: la de Ch. Tilly, *Coerción, capital y los Estados europeos, 990-1990* (Madrid, Alianza Universidad) y la de M. Mann (ed.), *The Rise and Decline of the Nation-State* (Oxford, Blackwell).

Si hubiera que aventurar un catálogo de urgencia en relación con los grandes factores que explican el triunfo histórico del Estado nacional, me inclinaría por el siguiente:

* La adecuación del Estado nacional a las grandes empresas bélicas de la modernidad y a sus inevitables exigencias económicas y administrativas. Como ya señalara hace años O. Hintze, la rueda de la guerra será el estímulo favorito de la emergente realidad estatal.

* Su condición de "tabla de salvación" para unas sociedades amenazadas por el riesgo de la guerra civil generalizada. El leviatán hobbesiano sigue siendo el gran símbolo de esta decisiva justificación inicial de los Estados modernos.

* Su adecuación a una fase de economía capitalista inicial. El hecho de conseguir mercados más unificados, la mayor garantía del tráfico mercantil y la expansión del mundo propiciada por los nuevos

tiempos, son factores que coadyuvan a la justificación de los nuevos leviatanes.

* Su correspondencia con el gusto por la racionalidad que se va abriendo paso en la vida europea. El nuevo Estado moderno supone la proyección a la política de la mentalidad renacentista, tanto en los que ésta tiene de innovación como en lo que representa de acomodación y pacto con el momento histórico anterior.

* Su encaje con las aspiraciones del príncipe moderno. El príncipe maquiavélico aspira, a partir del reducto de su reino de procedencia medieval, a llevar adelante un proceso de anexión y expansión en relación a otros territorios circundantes. El Estado moderno se convertirá en la materialización más atractiva de estas ambiciones principescas que adelantan la nada desdeñable fuerza autónoma de lo político en la posterior vida europea.

La combinación de estos factores que ahora me limito a enumerar está en la raíz de la solidez de unos Estados nacionales y de un sistema de Estados sujetos a una honda transformación desde las primeras revoluciones liberales iniciadas en Gran Bretaña y las Provincias Unidas y que toman forma definitiva con la rebelión de las colonias norteamericanas y la Revolución Francesa. Lo que a nosotros nos importa ahora retener es que el nuevo orden liberal, en lugar de erosionar la legitimidad histórica de los viejos Estados nacionales, tiende a completarla en función de nuevos argumentos y circunstancias.

Va a corresponder a los Estados liberal-democráticos asegurar la vigencia de los derechos y libertades individuales. Andando el tiempo, estos Estados van a conseguir el nada fácil equilibrio entre los valores de la igualdad y la libertad contra el pronóstico generalizado de conservadores y revolucionarios del siglo XIX. La propia configuración de la democracia liberal será pensada y aplicada, en medida preferente, a escala de unos Estados nacionales que, desde su acceso a los valores democráticos, van a convertirse en lo que manifiestamente no habían sido desde su nacimiento: en garantes no solamente de la paz interior, sino guardianes también de la paz en el orden internacional en tanto ese orden esté integrado por Estados coincidentes en reconocer la vigencia de los valores liberal-democráticos.

Todas estas circunstancias explican el remanente de legitimidad de que disfruta el grueso de los Estados democráticos europeos y, con ellos, las naciones políticas que los sustentan. Siendo evidente la disposición de las sociedades occidentales a aceptar las reformas del marco político en sintonía con el desarrollo de la Unión Europea y el proceso de creciente densificación de las relaciones internacionales, es mucho menos probable que esas sociedades se decanten por el abandono de unos artefactos que les han prestado y siguen prestando servicios de suma importancia.

Si, pese a lo anterior, nadie duda de la repercusión de los cambios de lugar del Estado en la suerte de los nacionalismos de base política, resulta algo más vaga la percepción del impacto de esas transformaciones estatales también en los nacionalismos de signo cultural y de propensión potencialmente disgregadora. Sobre este segundo punto y el eventual papel de las regiones como alternativa a los Estados en el marco de la Unión Europea, podría tener sentido señalar lo siguiente:

1.- La supuesta crisis de los Estados nacionales implica al mismo tiempo la disolución de los proyectos políticos que habían alimentado el horizonte utópico del grueso de los nacionalismos culturales. Estos nacionalismos han estado muy interesados en subrayar la pérdida de sentido de los viejos Estados nacionales. Pero a partir de esta crítica no es fácil mantener las viejas aspiraciones maximalistas de unos movimientos tendentes a la creación de nuevos artefactos estatales caracterizados por una mayor homogeneidad cultural. De existir una crisis terminal del Estado nacional, no es fácil de entender que esa crisis pueda llevarse por delante a Gran Bretaña al tiempo que cree el Estado de Escocia, apuntille a Francia para que viva Bretaña, o haga inútil a España y llene de sentido a una Euskadi independiente.

2.- Una Europa de las regiones no puede hacer abstracción del muy diferente nivel de desarrollo político que afecta a las regiones "históricas" europeas. Desde la perspectiva española o alemana, por poner dos ejemplos de máximo desarrollo político regional, es hartamente improbable que la aplicación de pautas generales propias de una Europa de las regiones pudiera ser compatible con los actuales niveles de autogobierno en algunos países de la Unión.

3.- Cualquier proyecto de regionalización europea no puede olvidar, además de la capacidad de los Estados nacionales para com-

petir eficazmente con las "regiones históricas", la existencia de otras realidades regionales de carácter transnacional que pueden cuestionar eficazmente unos límites regionales basados en la lógica de los nacionalismos culturales. Los argumentos económicos, sociales y de racionalidad política y administrativa sobre los que se fundamentan determinadas opciones de regionalización, no tienen por qué ser más cuidadosos con consideraciones de carácter étnico o lingüístico que las viejas fronteras estatales. Y algo parecido podría decirse de la configuración de áreas metropolitanas surgidas al calor de la red de intereses de todo orden que se derivan de la fuerza expansiva de algunas grandes ciudades.

Hacia un nuevo modelo de relación entre los nacionalismos europeos

Finalizaba el punto anterior señalando los límites de un hipotético proyecto de "Europa de las regiones" como alternativa al papel jugado hasta aquí por los viejos Estados nacionales. Subrayar esos límites no impide reconocer la aludida necesidad de que los viejos Estados se transformen y adapten a una situación que difiere sustancialmente de la vivida por Europa hasta la Segunda Guerra Mundial. El dato clave a este respecto podría ser la incapacidad del Estado para poder hacer frente con eficacia a las complejas demandas planteadas por las sociedades del momento.

Por muy alta que sea la idea del papel que sigue correspondiendo a los Estados nacionales, habría que aceptar que éstos no pueden pretender hoy cumplir el papel de proveedores universales de las demandas políticas de los ciudadanos. Ha cambiado demasiado la sociedad y la economía internacional como para que esto sea posible. Sin duda es muy difícil conseguir una regulación eficaz de la vida de las empresas transnacionales o perseguir políticas de medio ambiente que garanticen adecuadamente el futuro del planeta. Pero es prácticamente imposible que estos objetivos puedan lograrse mediante la acción aislada de los Estados nacionales. Se abre paso por ello la idea de un nuevo modelo de pluralidad de jurisdicciones en que el papel del Estado nacional se complementa, hacia abajo, con el concurso de los gobiernos locales y regionales y, hacia arriba, con el desarrollo de las grandes uniones regionales del tipo de la Unión Europea y la deseable

emergencia, a partir de la práctica de las Naciones Unidas, de un nuevo gobierno mundial.

Esta pluralidad de jurisdicciones tiene su justificación en la vieja visión liberal-democrática de los artefactos estatales como instrumentos al servicio de las necesidades sociales de los ciudadanos. En buena lógica liberal, esos artefactos siempre han estado necesitados de una renovada legitimidad conseguida, en parte fundamental, en razón de su eficacia. Las competencias que en otro momento histórico pudo monopolizar el Estado, aunque en la práctica el monopolio no fuera nunca tan lejos como la imaginación de sus justificadores, quedan ahora repartidas entre todas esas instancias de poder en tanto en cuanto ese reparto manifieste su capacidad para satisfacer mejor las necesidades de la ciudadanía.

La aceptación del principio de pluralidad de jurisdicciones implica algunas exigencias. Por de pronto, garantizar la coordinación eficaz de esas instancias de poder, evitando el riesgo de duplicidades y de aumento de gastos. La facilidad con que políticos y funcionarios pueden sumar servicios administrativos y órganos de representación y de gobierno, su rara habilidad para el mero superponer de lo nuevo a lo antiguo, debe ser un recordatorio permanente de los riesgos de un proceso de burocratización que, de no ser cuidadosos, podría tener en la idea de pluralidad de jurisdicciones un estímulo involuntario sumamente eficaz. Pero además, y con ello volvemos a un problema clave para la comprensión de los actuales nacionalismos europeos, esta idea requiere la aceptación en profundidad de algunos valores.

No hay posibilidad de que el modelo de pluralidad de jurisdicciones pueda desarrollarse adecuadamente si las sociedades europeas no son capaces de aportar la interiorización y generalización de principios como el de lealtades compartidas, la idea de pluralismo y la defensa de la tolerancia.

Estos valores presentan en ocasiones mayor complejidad de la que gustamos en reconocerles. El debate actual sobre los problemas teóricos y prácticos del multiculturalismo es una prueba de ello. Con todo, su vigencia, con todos los límites prudenciales que queramos introducir, es un auténtica condición sine qua non para la resolución armoniosa de los contenciosos nacionales.

El valor del pluralismo y su expresión territorial es un requisito indispensable para hacer viable la práctica de la pluralidad de jurisdicciones. Un cierto reparto vertical del poder, en la forma de organización federal, regional o autonómica resulta, pues una cuestión previa en la búsqueda de la convivencia entre distintas realidades nacionales en el mismo espacio político estatal. Lo es igualmente una idea de tolerancia entendida en su sentido fuerte, como algo que va más allá de la resignación ante la existencia del error o la diferencia. Se trataría de una actitud receptiva y optimista ante lo distinto como oportunidad de enriquecimiento cultural y vital. La idea de lealtades compartidas no parece representar dificultades insalvables para su observancia en la vida europea. La asunción de lealtad a una nación política no tiene por qué ser incompatible con la lealtad a la nacionalidad cultural y la prolongación hacia arriba (europeísmo, cosmopolitismo) y hacia abajo de ese sentimiento de identificación y pertenencia. En última instancia, se trata de proyectar a la cuestión nacional lo que es la práctica habitual de las sociedades liberal-democráticas en otras cuestiones de signo político, económico, cultural o religioso.

Un planteamiento de este tipo quizá puede transformar lo que hasta ahora se ha visto como problema plagado de amenazas, en fuente de satisfacción de dos significativas funciones políticas:

- Asegurar la lealtad nacional a unos Estados liberal-democráticos que siguen jugando un papel decisivo en la vida política actual. Como me he permitido señalar en otro lugar, determinadas cuestiones fundamentales para la convivencia amenazan ser irresolubles sin la existencia de unos espacios políticos bien delimitados como son unos Estados dotados de niveles de legitimidad a la altura de su significado. Sin su concurso, las reglas procedimentales de la democracia pueden llegar a no valer nada. Las bases mismas de la obediencia política se hacen borrosas sin el soporte de un Estado dotado de una conciencia comunitaria aportada por la idea de nación política. Objetivos especialmente valiosos para la vida democrática de finales del siglo XX (la práctica de la solidaridad, las bases de una política distributiva propia de los Estados del Bienestar) resultan, sin menoscabo de las obligaciones de orden internacional, de muy difícil cumplimiento sin la existencia de unos Estados asentados en una realidad nacional escrupulosamente respetuosa -en complemento a esos deberes internacionales-

del ámbito de los derechos y las libertades individuales y de otras formas de solidaridad existentes en su seno.

- Sacar partido de la fuente de cohesión social y satisfacción personal que pueden representar hoy para buen número de ciudadanos europeos las nacionalidades de signo cultural. Es evidente que, como en el caso anterior, hay límites muy claros a esta función. No todo vale a la hora de dar satisfacción al hambre de identidad étnica sentida por algunos ciudadanos. Tampoco cabe presumir que ese apetito se presente de modo homogéneo para el conjunto de la ciudadanía.

Me parece que el paralelismo trazado en alguna ocasión entre las potencialidades del nacionalismo cultural y el atractivo de las religiones, tiene algún fundamento. Una vez superada la pulsión intolerante y absorbente que late en el "ethos" religioso, conseguida la acomodación de las religiones a las reglas de juego de unas sociedades secularizadas, no debería ponerse en cuestión la importancia del mensaje religioso para la vida de un significativo número de ciudadanos. Algo parecido podría esperarse de unos discursos nacionalistas que, liberados de sus componentes potencialmente amenazadores para la libertad individual y la convivencia ciudadana, pueden convertirse en valiosos complementos de una vida social europea a la que no sobran los elementos de integración y cohesión sociales.

Lo que subyace al reconocimiento de estas funciones de la nación, tanto en su dimensión política como cultural, es una valoración positiva del nacionalismo, como actitud ideológica compatible con los valores liberal-democráticos. La cuestión al respecto no consistiría tanto en subrayar las tensiones entre ambas cosmovisiones políticas sino en subrayar las exigencias al nacionalismo para su compatibilidad con el orden liberal-democrático. Una compatibilidad que ha sido posible históricamente en la vida europea y que nada hace pensar que no pueda ser restablecida en las postrimerías del siglo XX.

GÉNESIS Y DESARROLLO DEL NACIONALISMO VASCO

Andrés de Blas Guerrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

El artículo muestra los diferentes factores que están en el origen del Partido Nacionalista Vasco. Y sigue su evolución histórica hasta el momento actual.

Una explicación en torno al surgimiento del nacionalismo vasco debe partir del recuerdo de que el mismo se produce en la intersección de tres procesos político-sociales que alteran notablemente la vida del País Vasco a finales del siglo XIX. Se trata, en primer lugar, del impacto del fin de las guerras carlistas y la abolición foral. En segundo lugar, de la revolución industrial en Vizcaya en la última década del siglo XIX y, en tercer lugar, del impacto generalizado en la vida española de la crisis del 98.

Hay que aceptar, a la hora de aproximarnos al impacto de la liquidación de las guerras carlistas la compleja relación entre foralismo y carlismo. La clave a este respecto es que la defensa del Antiguo Régimen que supone el carlismo no implica una identificación fundamental con la causa foral. Protesta carlista se produce en territorios españoles sin singularidad foral y la identificación con los fueros sobrepasa en el marco vasco, y hasta en el español, al ámbito del carlismo (M^º Cruz Mina, J. Aróstegui). Una constatación que difumina la interpretación de las guerras carlistas como un movimiento en defensa de la singularidad foral. Es la liquidación de esas guerras la que arrastrará la crisis foral y no la defensa de los fueros la que desencadenará las guerras civiles. La causa foral parece más la asunción por el carlismo de un recurso táctico de innegable fuerza movilizadora en las provincias vascas que el motor fundamental de la propia protesta carlista. El fin de la primera guerra carlista se saldrá con notables alteraciones

del régimen foral ligadas al Pacto de Vergara. Sin embargo, estas alteraciones no imposibilitan la pervivencia del modelo foral como resultado de la identificación con él del régimen moderado. Esta utopía moderada que constituye al fuerismo (Jon Juaristi) se prolonga en el tiempo hasta los inicios de la Restauración. La liquidación de la segunda guerra carlista arrastrará la crisis definitiva del régimen foral a la que la prudencia de Cánovas, heredero en buena medida de la actitud moderada ante la cuestión foral y buen conocedor de la misma, no va a ser capaz de oponer sino la vigencia de unos Concierdos Económicos con los que atemperar esa crisis. Una liquidación en la que convergen la visión nacional y unitaria de España del artífice de la Restauración y el clima de castigo a las provincias vascas por haber sido soportes privilegiados de la guerra.

El resultado de la crisis foral, una crisis con lenta incubación en la política española del siglo XIX, va a desembocar en un momento de perplejidad en la vida política vasca, caracterizado por el desplazamiento de la clase dirigente tradicional, que concluye en alguna medida en la emergencia de una protesta nacionalista. Va a singularizar a la protesta foralista de todos los matices, tanto a la de carácter filonacionalista como a la ligada al mundo tradicionalista, pese a ello, un proceso de doble lealtad a la realidad vasca y a la realidad española, que lo distingue de las iniciales reivindicaciones nacionalistas. Es un rasgo significativo presente en los dos baluartes en que toma cuerpo la protesta foral de signo filonacionalista: la Asociación Euskara Navarra y la Sociedad Euskalerríaca de Bilbao. Los hombres que representan estos dos núcleos fueristas, Iturralde y Suit, Oloriz, Arturo Campión en el caso navarro, Fermín Sagarmíaga, R. de la Sota en el caso bilbaíno, teorizan un discurso nostálgico del régimen perdido que conecta obligadamente, pese a sus matices propios, con el posterior rumbo del nacionalismo. Dejarán en pie, pese a ello, una posibilidad de doble lealtad a las instituciones forales y a la Corona, que choca con la pulsión independentista que caracterizará al bizkaitarrismo sabiniano.

Junto a este sentimiento de frustración que produce la abolición del régimen foral (J. J. Solozábal, J. Corcuera, A. Elorza), tiene una importancia significativa el proceso de industrialización que se desarrolla en Vizcaya a finales de siglo. La obra sabiniana resulta

incomprensible sin la toma en consideración de los cambios sociales y económicos que arrastra ese proceso y que modifica la estructura económica y social de Vizcaya en el lapso de muy pocos años. Especialmente, el hecho migratorio es un gran revulsivo capaz de aproximar a las viejas clases medias del país al nuevo discurso nacionalista. Esta reacción al proceso migratorio es responsable del acento racista y xenófobo que connota al inicial discurso nacionalista en la obra de Sabino Arana, arrastrando su oposición al mismo por parte de una tradición liberal y democrática vasca. Pero este componente se extiende a la protesta de signo foralista de navarristas y euskalerríacos, favoreciendo su posterior evolución hacia la identificación con el nacionalismo. En todo caso, la acción combinada de estos procesos de innovación, la crisis foral y los procesos migratorios ligados a la industrialización, sientan las bases de una protesta nacionalista que responde así, al malestar de importantes sectores de la vida tradicional vasca a la alteración de unas relaciones seculares con el conjunto del Estado en las que se había producido un acomodo pacífico y satisfactorio de esos sectores tradicionales con la vida española. Acomodo y satisfacción que, contra la recreación de la historia por parte del nacionalismo inicial, constituyen el fondo de las relaciones históricas del País Vasco con el conjunto de España. Un fondo que nada tiene que ver con el clima de hostilidad y enfrentamiento recreado por el discurso sabiniano.

La tercera gran excitación para el surgimiento del nacionalismo vasco viene directamente del impacto de la crisis del 98. Como ha insistido particularmente Jon Juaristi, el País Vasco va a responder al momento de desconcierto y crisis nacional que vive España en esta coyuntura con el refugio de una parte de su sociedad en los pliegues de un nacionalismo sabiniano, constituido en tabla de salvación respecto a un Estado y una nación española en serio apuro como consecuencia del desprestigio ligado a la derrota y a la forma fulminante en que la misma se produce. No será ésta la única consecuencia del 98 en la cuestión nacional española. Al mismo tiempo que invitación al surgimiento de unos nacionalismos periféricos de propensión disgregadora, la coyuntura finisecular invitará a una reformulación del nacionalismo español de signo global como consecuencia del mismo impacto de la derrota militar, como resultado del programa de modernización económico-social que se extiende en la vida española de la época y como

fruto de la misma respuesta al surgimiento de esos nacionalismos periféricos, dándose inicio así a una relación dialéctica de los nacionalismos hispanos que no abandonará ya al planteamiento de la cuestión.

Respecto al primer nacionalismo vasco sigue teniendo vigor la distinción que hacen J. Corcuera y J. L. de la Granja de tres etapas iniciales conectadas con la evolución ideológica de Sabino Arana. La primera de ellas (1893-1898) se caracterizaría por su radicalismo. El discurso sabiniano insistirá en estos años en una nueva interpretación de los fueros, entendidos como códigos de soberanía, y en una beligerancia abierta contra España, entendida como enemigo secular del pueblo vasco (*Bizcaia por su independencia*, 1892). Una beligerancia que dará color a una importante tradición nacionalista de signo maximalista. Esta etapa de claro independentismo viene acompañada por la influencia directa del programa integrista, expresada en la última intención religiosa que inspira al ánimo secesionista. Dentro de este período se produce la explicitación del paso del bizkaitarrismo al euzkotarrismo, un rasgo que no perderá ya el nacionalismo sabiniano, y la formulación de un vago ideal anticapitalista acompañado por la consiguiente idealización del mundo rural desde plataformas urbanas. Un rasgo, este último, que caracteriza igualmente a una protesta foralista dispuesta a denunciar la enajenación del País Vasco urbano de la auténtica tradición vasca; rasgo especialmente visible en la obra literaria y ensayística del escritor foralista de más fuste del momento, Arturo Campión.

El segundo período en la obra y la política de S. Arana se iniciaría en 1898 y llegaría a 1902. Vendría dominado por la confluencia con los euskalerríacos y con una clara evolución posibilista del fundador del nacionalismo en su práctica, lo que no va a ser obstáculo para la permanencia de un macizo de ideas independentistas. Rasgo particularmente notable de este período es la superación del componente anticapitalista y el descubrimiento del industrialismo como un rasgo caracterizador del genio y el empuje de la sociedad vasca.

El tercer y último período del primer nacionalismo vasco, dentro de la vida de Arana, se produce en los dos últimos años de su vida. Es el momento de su evolución españolista y de su disposición a sustituir el papel del PNV por una Liga de Vascos Españolistas. Arana

morirá sin haber ultimado se propuesta españolista de la que sería rasgo destacado su política de solidaridad regional con otros territorios españoles. Una política que, especialmente en forma de solidaridad con el catalanismo, está presente desde un primer momento en la protesta de signo foralista. Es significativo de esta no consumada evolución españolista su inserción en un proceso de transformación de sus ideas referentes a la práctica política iniciado con su participación en la vida político-institucional vasca.

A partir de 1906-1908 se irá materializando el control del PNV por representantes de un sector de la burguesía vasca propensos a un entendimiento con las fuerzas monárquicas. Es el momento en que se afianza en el nacionalismo vasco la tendencia a hacer compatible un radicalismo ideológico con una práctica moderada, responsable esta última de los éxitos electorales del período 1917-1919. Unos éxitos electorales favorecidos por el triple impulso que supone la asunción de la causa de las nacionalidades por los aliados, la crisis del Estado de la Restauración que tiene su epicentro en la compleja protesta de 1917 y el "boom" económico de Vizcaya ligado a la Primera Guerra Mundial y a la política neutralista de los gobiernos centrales. Es el momento en que el nacionalismo vasco sintoniza más claramente con los intereses burgueses y modernizadores de la sociedad vasca, constituyéndose en la voz, junto a los sectores sociales tradicionales que se identifican con él desde sus inicios, de un sector importante, aunque no mayoritario, de la burguesía vasca. Este será también el momento en que la reacción de la derecha monárquica arrastre la crisis nacionalista (F. García de Cortázar y J.M. Azcona) y la fundación, en contraste con la existencia de una *Comunión Nacionalista Vasca*, denominación adoptada en 1916, de un nuevo PNV caracterizado por la vuelta a las posiciones radicales en punto a las relaciones con España e inspirado por L. Arana, E. Gallaestegui y A. Zabala.

La dictadura de Primo de Rivera va a ser pretexto para un refugio en la política cultural del nacionalismo vasco, política en la que se asienta su futuro desarrollo. En los momentos finales de la dictadura de Primo de Rivera y en vísperas de la proclamación de la República, se produce en la Asamblea de Vergara la reagrupación del nacionalismo a la que acompaña, sin embargo, la escisión de *Acción Nacionalista Vasca*, un partido político caracterizado por la aproximación a la opo-

sición democrática y por la búsqueda de la reconciliación general del nacionalismo con los postulados liberal-democráticos. La reagrupación se produce de conformidad con el esquema ya tradicional de inflexibilidad teórica compatible con un notable pragmatismo político que permitirá al PNV republicano evolucionar desde el pacto con los carlistas al entendimiento con el Frente Popular. Las nuevas generaciones nacionalistas imponen una aproximación a planteamientos de signo demócrata-cristiano que, en este momento histórico, no van mucho más allá de la asunción de un modelo de Estado cuasi corporativo dentro de los límites preferentes de una democracia de signo orgánico de inspiración cristiana. En el terreno propio de la ideología nacionalista, se refuerza la compatibilidad de una política autonomista, a favor de las posibilidades abiertas dentro del Estado integral republicano, con el mantenimiento de un ideal independentista a favor del restablecimiento foral. Con todo, se perfila en este momento histórico la singularidad de un nacionalismo autonomista que la crisis de la Segunda República evitará que tome forma definitiva en el PNV (P. Unzueta). Este giro autonomista en el seno del nacionalismo ortodoxo va a ser incapaz de cortar las impacencias secesionistas de un sector del nacionalismo aberriano de carácter más radical y popular, abiertamente propiciador de la independencia política y del desmarque de la política española implícito en la opción autonomista. Esta opción autonomista, tras el referéndum estatutario celebrado en 1933, se ve revalidada por la consulta electoral de ese año, momento en que el PNV alcanza los mejores resultados electorales hasta este momento. Las reticencias de la derecha ante el proyecto de estatuto, las ambigüedades de la política peneuvista en Madrid, la doble crisis de 1934 (la protesta de los ayuntamientos vascos respecto a las innovaciones fiscales que atentan a la vigencia del Concierto Económico y las consecuencias del levantamiento de octubre de 1934), no facilitarán la adopción de un estatuto que deberá esperar al inicio de la Guerra Civil para entrar en vigor. Esta vez con la colaboración de una izquierda vasca, representada por el socialismo prietista, que evoluciona así de la hostilidad al estatuto de los inicios de la República a la coautoría fundamental del mismo.

Destaca en este largo período que se cierra con la II República, tal como han subrayado S. De Pablo, L. Mees y J. L. Rodríguez Ranz, el mantenimiento de unas contradicciones de fondo en el seno del

movimiento nacionalista: "A pesar de la clara expansión del Partido Nacionalista Vasco entre 1895 y 1936, las 'contradicciones' marcaron su evolución histórica en la etapa que transcurre desde Sabino Arana hasta el inicio de la Guerra Civil: contradicción entre la reivindicación de la independencia de Euskadi y la práctica de una política autonomista; contradicción entre sectores radicales y moderados dentro del partido; contradicción entre un ideario tradicionalista y una aceptación de hecho del liberalismo y la democracia; contradicción entre su tradicionalismo ideológico y su 'modernidad' en la acción política; contradicción entre el mantenimiento a ultranza del aranismo, tenido como doctrina inmutable (incluso elevando a Sabino Arana al Olimpo de los dioses) y el abandono paulatino en la práctica de las aristas más afiladas de su corpus doctrinal; contradicción entre la ausencia de una definición de la relación entre Euskadi y España (e incluso una negación de España como tal) y la participación en las instituciones políticas españolas; contradicción entre la visión económica del orden social dentro de la comunidad nacionalista y las tensiones sociales existentes en su seno; contradicción entre la aspiración del nacionalismo a representar al conjunto del país y la exclusión previa de los inmigrantes o la propia debilidad del PNV en amplias zonas del territorio reivindicado por el nacionalismo vasco, como sucedía en buena parte de Navarra, por no hablar del 'desierto' del País Vasco francés; contradicción entre la unidad territorial a que aspiraba el nacionalismo y la repetición de problemas interno -en el seno del propio PNV- entre las sensibilidades de los diferentes territorios históricos vascos".

Lo que es indudable en este panorama es la conversión del PNV en un partido populista, de sólida base interclasista limitada por su exclusivismo étnico, en los años republicanos, un partido modernizado en su estrategia política (intensa utilización de la prensa, movilización del apoyo sindical, uso de las técnicas modernas de propaganda) que adquiere los rasgos de un movimiento político por la escasa *significación*, en contraste con el nacionalismo catalán de éste y anteriores momentos, de un pluralismo partidista dentro del nacionalismo vasco. Este carácter de movimiento político viene atemperado por el desenvolvimiento del nacionalismo a lo largo de todo el primer tercio del siglo XX, y también en la coyuntura republicana, en un marco de pluralismo político de la sociedad vasca en que, junto al protagonismo nacionalista, coexiste la presencia de un tercio de la población vasca

identificado con posiciones de derecha española y otro tercio identificado con el mundo del centro-izquierda representado por el republicanismo y el socialismo (J. P. Fusi). Una derecha y una izquierda que, lejos de compartir el proyecto nacionalista de raíz sabiniana, permanecen leales a un complejo proyecto nacional de signo español, sintoniando en ello con la actitud de los intelectuales vascos más destacados del momento. El estallido de la Guerra Civil va a suponer la radicalización del discurso nacionalista vasco a favor de la situación "de facto" derivada del parcial hundimiento de la legalidad republicana y del desbordamiento del marco estatutario (J. L. de la Granja). La Guerra Civil se constituirá así en la renovación del mito foral en cuanto constituye un breve pero intenso momento de cuasi independencia vasca. El fin de la guerra, caracterizado por un final relativamente rápido de la represión franquista hacia el nacionalismo vasco, va a dar inicio a un período de estrecha identificación con el bando aliado tras los inicios de la Segunda Guerra Mundial. Todas las esperanzas nacionalistas se concretan en el acuerdo con unos aliados de los que se espera el fin de la dictadura franquista y el restablecimiento, acaso potenciada, de la situación estatutaria contada por el desenlace de la guerra civil. La evolución de la Guerra Fría pondrá fin a una estrategia que deja sin norte político al PNV del exilio. En este contexto se replantea el sistema de alianzas con las fuerzas políticas españolas, así como la profundización en una clara línea demócrata-cristiana, esta vez sí, equiparada a los movimientos de este signo que se alzan en la Europa de postguerra. En esta situación de relativo desconcierto se producirá el surgimiento de una compleja escisión del movimiento nacionalista protagonizada por ETA que oscilará, desde sus inicios, entre un programa de radicalización nacionalista y una propuesta abiertamente revolucionaria inspirada en los mitos izquierdistas en boga en este momento histórico. Los efectos de una dinámica de acciones y respuestas entre ETA y la dictadura contribuirán a dar apariencia de realidad a una estrategia etarra dominada por la visión del País Vasco como un territorio sometido colonialmente al conjunto de España. La existencia de sólidos datos económicos y sociales en contra de esta interpretación de la realidad va a verse sumergida en la denuncia de la torpe represión policial que el régimen de Franco aplica a la estrategia terrorista. La acción armada de ETA arrastrará una difusa solidaridad con el movimiento terrorista de amplios sectores de la izquierda antifranquista,

creándose así el clima social de identificación de un importante sector de la sociedad vasca con la estrategia etarra hasta fechas avanzadas.

Desde el inicio de la transición política se hará sentir en el seno del PNV la tensión entre una política autonomista y una tentación maximalista, visible en la actitud adoptada ante el proceso constituyente. La falta de reconciliación teórica entre estos dos objetivos, autonomía e independencia, será disimulada, una vez más, en un discurso tacticista en que la autonomía es vista como etapa hacia nuevos objetivos. Un planteamiento que dificulta el despliegue a fondo de todas las posibilidades implícitas al nuevo modelo de organización territorial del Estado adoptado por la restablecida democracia española. Puede resumirse la actitud del PNV en los últimos años como la dificultad para llevar a cabo cuatro aceptaciones de principios que conectan con las contradicciones históricas antes señaladas:

1.- La aceptación de fondo de la integración europea, con lo que ello implica de la puesta en funcionamiento de un esquema de lealtades compartidas capaz de resolver, de una vez por todas, la aceptación del marco estatal en el horizonte de la construcción europea. Ello se concreta en el reticente reconocimiento de un principio de pluralidad de jurisdicciones que tiene su manifestación en la construcción de un Estado autonómico español y en la naturaleza misma de la Unión Europea. Por el contrario, del proceso de integración europea se destaca únicamente por el nacionalismo vasco lo que supone de aparente crisis de los Estados nacionales y de viabilidad para una Europa de las regiones concebida como una oportunidad para la puesta en práctica de una nueva edición en Europa occidental del principio de las nacionalidades. El esfuerzo reestructurador del Estado de las Autonomías oscila entre su valoración como un intento de construir una seria experiencia federalista en la vida europea y su devaluación como una opción descentralizadora en el marco de una democracia continuadora de la vieja dictadura vía el papel protagonista del ejército. Un planteamiento que explica el apoyo nacionalista al estatuto, un apoyo abierto, sin embargo, a posteriores rectificaciones.

2.- La aceptación de la pluralidad interna de la sociedad vasca, paralela a la pluralidad reclamada para el Estado en su conjunto. No se ha producido la renuncia a una comunidad nacionalista (M. Escudero),

situación que corre en paralelo al mantenimiento de un discurso nacionalista de base étnica incapaz de trascender a la formulación de un modelo de nacionalismo político en línea con la defensa de un orden liberal-democrático. La desaparición de una llamada explícita a los viejos ideales sabinianos ha sido sustituida por la apelación a una comunidad étnica en que la singularidad lingüística juega ahora el papel antes atribuido a la singularidad racial, sin que ello implique el ocasional recurso a formas más o menos indirectas de discurso racista.

3.- La aceptación de una renovación ideológica que suponga la revisión a fondo del discurso sabiniano con un siglo a sus espaldas. Un discurso caracterizado por la exclusión de un amplio sector de la sociedad vasca sin el que es imposible un proyecto de futuro político para el país. Una reconversión ideológica que suponga la construcción de un pacto democrático en la sociedad vasca, de imponerse al pacto nacionalista buscado una y otra vez por el nacionalismo moderado. Un pacto que habrá de implicar, entre otras cosas, el fin definitivo de la violencia y el abandono de una compleja actitud de aprovechamiento taticista de la misma en provecho de expedientes políticos. Dentro de esta falta de renovación ideológica llama la atención la creciente negativa por parte de la dirección peneuvista de una tradición autonomista que forma parte sustancial de la historia del movimiento nacionalista vasco. Se trata de una línea de evolución paralela a la del catalanismo que, sin embargo, no ha tenido similar reconocimiento y que ha tendido a desdibujarse con el paso del tiempo en el marco de la democracia española.

4.- La aceptación de un modelo realista en la gestión de una política vasca centrada en la definitiva superación de la crisis económica y en la construcción de un Estado del Bienestar demandado por la sociedad vasca actual.

Unas aceptaciones que tienen poco que ver con la reforma de la actual Constitución en beneficio de proyectos confederales, con el reconocimiento de un vago y mal definido derecho de autodeterminación incompatible con la vigencia del actual orden constitucional o con el mantenimiento de un pacto de gobierno de signo netamente nacionalista en Vitoria. Llama en este sentido la atención, como antes se indicaba, la atenuación en los últimos años del componente foralista y

autonomista que tanta importancia ha tenido en la vida del nacionalismo vasco, particularmente en sus momentos de expansión (segundo trecho de la Restauración, Segunda República, inicio de la Transición) y que, presumiblemente, sigue explicando buena parte del éxito electoral nacionalista. Un componente moderado que forma parte legítima de la historia del nacionalismo vasco y del PNV, con tanto o mayor significado que el componente independentista y soberanista ligado a las primeras formulaciones sabinianas y que ha tenido en los últimos meses un renacer relativamente sorprendente en los planteamientos nacionalistas (Pacto de Barcelona, Pacto de Estella-Lizarra).

El ejercicio de la prospectiva es particularmente difícil en esta materia. Cabe la hipótesis de una cristalización del pacto nacionalista bajo una inspiración radical que, incluso, no orille el planteamiento de situaciones de tensión y enfrentamiento con el estado. Cabe la reconsideración de esta opción radical en provecho de la vuelta a posiciones negociadas y pactistas en coherencia con una línea política que siempre ha inspirado al PNV. En todo caso, el futuro más provechoso para la sociedad vasca y el conjunto de la sociedad española dependerá del triunfo en ella del pluralismo, del asentamiento del orden democrático y del acceso de toda la rica complejidad de sus puntos de vista políticos, culturales y sociales a su arena política.

BIBLIOGRAFÍA

- Mina, M^e Cruz, (1981). *Fueros y revolución liberal en Navarra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aróstegui, Julio, (1988). *El carlismo y la guerra civil* en Historia de España fundada por R. Menéndez Pidal, tomo XXXIV. Madrid: Espasa Calpe.
- Juaristi, Jon, (1987). *El linaje de Aitor. La invención de la tradición vasca*. Madrid: Taurus.
- Juaristi, Jon, (1997). *El bucle melancólico*. Madrid: Espasa Calpe.
- Campión, Arturo, (1983-1985). *Obras completas*, XV volúmenes. Pamplona: Mintzoa.
- Arana, Sabino, (1984). *Obras completas*, III volúmenes. San Sebastián: Sendoa.
- Solozábal, J.J, (1975). *El primer nacionalismo vasco*. Madrid: Tucur Ediciones.
- Corcuera, J, (1979). *Orígenes, ideología y organización del nacionalismo vasco (1876-1904)*. Madrid: Siglo XXI.
- Corcuera, J. y Oribe, Y. (1991). *Historia del nacionalismo vasco en sus documentos*, III volúmenes. Bilbao: Eguzki.
- Elorza, A. (1978). *Ideologías del nacionalismo vasco, 1876-1937*. San Sebastián: Haramburu.
- Escudero, M. (1978). *Euskadi: dos comunidades*. San Sebastián: Haramburu.
- García de Cortázar, f. y Azcona, J. M, (1991). *El nacionalismo vasco*. Madrid: Historia 16.
- Fusi, J. P. (1984). *El País vasco. pluralismo y nacionalidad*. Madrid: Alianza
- Granja, J. L. de la, (1986). *Nacionalismo y II República en el País Vasco*. Madrid: CIS- Siglo XXI.

LA ACTITUD POPULAR ANTE LAS GUERRAS COLONIALES ESPAÑOLAS: DE LA MOVILIZACIÓN PATRIÓTICA AL ANTIMILITARISMO

Mariano Esteban de Vega
Universidad de Salamanca

La ponencia presenta el cambio de actitud -del patriotismo al antimilitarismo- de la sociedad española desde la guerra de África y la guerra de Cuba y Filipinas hasta las campañas de Marruecos. Concluye con una reflexión sobre el proceso de nacionalización llevado a cabo desde el Estado a finales del XIX.

Al hablar de nacionalismo español en relación con el siglo XIX conviene distinguir -lo ha señalado, entre otros, Juan Pablo Fusi- una serie de planos distintos, aunque desde luego relacionados entre sí¹. En ausencia de partidos políticos o movimientos de carácter nacionalista, en los que la españolidad desempeñase un papel central, resulta preciso considerar, al menos, el proceso histórico de construcción del Estado y la Administración central y territorial y, por tanto, la labor nacionalizadora realizada desde el Estado; la idea o ideas (visiones, interpretaciones, imágenes, percepciones) de la nación española presentes en las distintas manifestaciones de la cultura (literatura, arte, teatro, música, ensayo político, derecho, historia...); y, por último, el sentimiento de nacionalidad o patriotismo, entendido como elemento de cohesión e identidad social presente en las reacciones emocionales colectivas, los rituales, los símbolos, los estereotipos, etc.

De todos estos niveles, quizá sea este último, el estudio del patriotismo, el de la identificación simbólica o emocional entre los ciudadanos y la nación, el que resulta más difícilmente aprensible. No obstante, el grado de arraigo de estos sentimientos puede rastrearse a través del análisis de las reacciones detectables ante fenómenos como

la guerra, uno de los momentos en los que esa identificación se ve sometida a las más duras pruebas. Es desde esta perspectiva desde la que nos proponemos abordar la actitud popular ante tres de los principales acontecimientos bélicos en los que España se ve inmersa en la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX: la guerra de África de 1859 a 1860, la guerra de Cuba y Filipinas entre 1895 y 1898 y la nueva guerra de Marruecos a partir de 1909.

La guerra de África

La primera de estas guerras coloniales, la Guerra de Marruecos o, más solemnemente, la Guerra de África, se desarrolla entre 1859 y 1860, durante el reinado de Isabel II, en pleno gobierno de la Unión Liberal de O'Donnell. Esta guerra forma parte de lo que Jover Zamora ha llamado una "política de expediciones militares", que transcurre a partir de 1858, con la expedición a la Cochinchina (entre 1858-63), la propia Guerra de África (que es sin duda el episodio más destacado) y se prolonga con la campaña de México de 1861-62, la reanexión de Santo Domingo -en 1861-, y la Guerra del Pacífico con Perú y Chile, entre 1862 y 1866².

La guerra tuvo por causa inmediata un incidente fronterizo acontecido en Ceuta el 10 de agosto de 1859, que de forma algo inesperada desencadenó una verdadera explosión de la opinión pública, de la prensa tanto ministerial como de oposición, en favor de una intervención armada en toda regla contra el Imperio de Marruecos. Se ha sugerido que existía un plan de O'Donnell para concitar los apoyos del conjunto de la nación, pero según testimonian los estudios más recientes, durante varias semanas el Gobierno no estuvo ni mucho menos decidido a dar ese paso, resultando al final determinante la presión ejercida por los distintos grupos políticos, los militares, los periódicos, la Iglesia y otros sectores sociales. De hecho, significativamente, la declaración oficial de guerra al Imperio de Marruecos, pronunciada el 22 de octubre, contó con el apoyo unánime de todos los diputados a Cortes³.

Desde el punto de vista militar, la campaña estuvo marcada por las improvisaciones, la escasa reflexión y el desconcierto. En este sen-

tido, se ha objetado la demora en la movilización de los efectivos militares, la concepción general de la campaña, la elección de Tetuán como objetivo en lugar de Tánger, la lentitud exasperante del conjunto de operaciones, la dispersión de las fuerzas entre Ceuta y Tetuán, la disposición fragmentada en el combate... También funcionó mal el abastecimiento del Cuerpo expedicionario, lo que hizo que los campamentos españoles vivieran algunas situaciones dramáticas, difundiéndose en ellos enfermedades y epidemias, en especial el temible cólera. No obstante, tras las victorias españolas en Castillejos (1 de enero de 1860), Tetuán (4 de febrero) y Wad Ras (23 de marzo), se conviene un armisticio (25 de marzo) y el 26 de abril -seis meses después, por tanto, de la declaración de guerra- se firma el tratado de paz correspondiente. La guerra había supuesto la movilización de unos 2.000 jefes y oficiales y de más de 43.000 soldados. Las bajas ascendieron, según las fuentes, a entre 4.000 y 7.000 hombres, dos tercios de ellos aproximadamente víctimas del cólera.

Durante todo su desarrollo, la guerra disfrutó de un apoyo prácticamente absoluto del conjunto de la sociedad española. Ya hemos hecho referencia al entusiasmo de la prensa y al apoyo unánime del Parlamento. Durante estos meses se sucedieron, además, las concentraciones, las manifestaciones, los desfiles y los apoyos institucionales. Menudearon las canciones, los poemas, las obras teatrales, los romances, etc., que tenían como objeto la exaltación de la expedición española (recuérdense los Cancioneros de la Guerra de África, o los nombres de Pedro Antonio de Alarcón, Núñez de Arce, Víctor Balaguer, el Marqués de Molins, etc.). Rápidamente aparecieron también las iniciativas de caridad, publicándose largas listas de donativos aportados por representantes de las más diversas instituciones y sectores sociales.

Hace varios años Marie-Claude Lécuyer y Carlos Serrano pusieron de manifiesto cómo este amplio apoyo a la Guerra de África constituyó el punto de encuentro de dos corrientes de naturaleza y significación muy distintas. Una estaba emparentada con el reciente Bienio progresista: el respaldo a la guerra formaría parte de la aspiración a una España comprometida en el camino del progreso económico y susceptible de recuperar el abatido poder de antaño en el concierto mundial, participando en el reparto del mundo que entonces empezaba a abrirse. Otra, en cambio, se hallaba estrechamente vinculada a

los estereotipos históricos a través de los cuales los españoles observaban su pasado: en efecto, el entusiasmo patriótico de estos meses desempeñó un papel importante el substrato educativo tradicional que identificaba a los árabes, a los beréberes, a los "moros", que durante siglos habían sojuzgado la Península ibérica, con bárbaros a los que era preciso civilizar y cristianizar. En este mismo sentido, también Álvarez Junco ha señalado recientemente cómo en torno a esta guerra de Marruecos confluyeron el nacionalismo liberal con un incipiente nacionalismo católico, enarbolado por sectores que hasta entonces sólo se habían legitimado con la ortodoxia religiosa y la legitimidad dinástica⁵.

Todo hace pensar que este entusiasmo patriótico afectó a importantes sectores de las clases populares españolas. Las fuentes indican, por una parte, la amplia participación popular en desfiles, ceremonias, etc. Por otro lado, en estos meses se organizaron también buen número de Cuerpos de Voluntarios en muchos lugares de España: el de Cataluña, por ejemplo, se integró en el Cuerpo de Ejército que mandaba el propio Prim⁶.

El apoyo generalizado a la guerra desbordó incluso la actitud del Gobierno. Las primeras disensiones respecto de la política oficial aparecieron con el armisticio, que muchos consideraron demasiado prematuro, así como con la firma del tratado de paz, una "paz chica", que se consideraba poco ventajosa, pues -como consecuencia del veto del Reino Unido- España no logró consolidar su posesión sobre el territorio arrebatado a Marruecos, ni siquiera sobre la emblemática plaza de Tetuán. A continuación, la repatriación de las tropas fue ocasión de nuevos recibimientos entusiásticos, aunque mezclados ya con críticas al Gobierno por su incapacidad para convertir la victoria militar en ventajas territoriales y por el aspecto lamentable con que muchos de los soldados retornaban a la Península.

El fracaso de esta iniciativa en cuanto intento de recuperar para España un papel internacional de primera línea, así como la ruptura del consenso social y político tras la guerra, ha llevado a algunos historiadores a considerar que la Guerra de África fue una experiencia irrepetible, de forma que a partir de entonces se produciría un radical cambio de rumbo en las actitudes frente a la cuestión colonial en el con-

junto del pueblo español: para el caso de Marruecos, "la euforia -señala Joan Serrallonga- deja paso definitivo a la queja" y "la actitud de rechazo será ya inamovible en la población española"⁷. Sin embargo, algunas otras empresas coloniales que España emprendió en el siglo XIX siguieron registrando un notable apoyo popular. Dejando al margen la primera guerra de independencia cubana, entre 1868 y 1878 -en un momento muy especial de revolución política, crisis social e incluso guerra civil, y en la que el esfuerzo bélico fundamental contra los independentistas cubanos gravitó durante mucho tiempo en los Cuerpos de Voluntarios formados en la isla, y no tanto en las tropas que un Estado en graves dificultades podía reclutar en la Península-, ya en la Restauración la movilización patriótica reaparece en 1885 ante la amenaza alemana de ocupación de las Islas Carolinas, y también en el otoño de 1893, con ocasión de una nueva y breve campaña en Melilla, tras un incidente ocurrido en la frontera, cuando un destacamento de tropas españolas, mandadas por el General Margallo, fue masacrado por los rifeños y el gobierno de Sagasta decidió el envío de una expedición de 22.000 soldados, al mando del general Martínez Campos⁸. Poco después, desde febrero de 1895, España se vería inmersa en una nueva -y mucho más comprometida- guerra colonial, primero en Cuba, y después en Filipinas, y también entonces se pondría a prueba el arraigo en la sociedad española de los sentimientos patrióticos.

La guerra de Cuba y Filipinas

La nueva guerra colonial transcurriría, como es bien conocido, entre febrero de 1895, cuando con el Grito de Baire estalla la segunda -y definitiva- guerra de Independencia cubana, y el verano de 1898, cuando termina la guerra contra los Estados Unidos. Esta larga guerra, de tres años y medio, tiene dos escenarios: Cuba, desde el principio, y Filipinas, desde el verano de 1896, y su final se produce tras la intervención directa de los Estados Unidos en la primavera de 1898, y la espectacular derrota naval sufrida por España tanto en Filipinas como en Cuba, en la que el hundimiento de la flota española tuvo lugar de manera fulminante y sin causar apenas bajas en el bando contrario.

Las guerras de 1895 a 1898 tuvieron enormes costes económicos y sociales. El gasto extraordinario ocasionado por el conflicto

fue de algo más de 2.000 millones de pesetas, una cantidad muy considerable si se estima el montante medio de los déficit del presupuesto en los años anteriores -unos 40 millones anuales- y la limitadísima capacidad recaudatoria del sistema fiscal vigente. El número de soldados enviados a la guerra superó los 200.000, es decir, 1 de cada 85 españoles, mucho más que en las anteriores guerras coloniales españolas. Las bajas ascendieron al menos a unos 60.000 hombres, víctimas la inmensa mayoría de enfermedades mortales, sobre todo de la fiebre amarilla, mientras sólo 2.000 ó 3.000 (en torno a un 4 por ciento) murieron en combate. Las tropas movilizadas sufrieron un equipamiento inadecuado, graves problemas hospitalarios y de transporte, y una alimentación deficiente, de modo que sólo una pequeña parte de los movilizados fueron repatriados en buenas condiciones. La guerra puso de relieve, además, algunos de los rasgos sociales más abiertamente injustos del sistema de la Restauración. Las víctimas salieron casi exclusivamente de las clases populares, pues el régimen de quintas vigente permitía la sustitución del recluta movilizado por otro individuo (lo que habitualmente se hacía, como es lógico, a cambio de dinero) y la redención económica del servicio militar mediante un pago al Estado: de este modo, entre 15.000 y 20.000 reclutas consiguieron cada año de la guerra eludir el servicio⁹.

La dureza de la situación, la evidencia de las desigualdades, permitió la aparición de algunos fenómenos de rechazo a la política oficial y de conflictividad social durante los años de la guerra, que desde luego no encontrábamos en 1859-1860. Los más importantes fueron, de un lado, una serie de respuestas contra el injusto sistema de las quintas y las diversas formas de exención del servicio militar, que se materializaron en algunas resistencias a los embarques de tropas, sobre todo cuando la movilización afectaba a reservistas, muchos de ellas cabezas de familia; y en los intentos de numerosos implicados por evitar la movilización militar, tanto por cauces legales (la redención, la sustitución, la declaración de "no apto" por razones físicas o sociales) como ilegales (la huida para evitar el reclutamiento o la desertión). Por otra parte, durante los años de la guerra, tuvo lugar también una ola de manifestaciones y motines, concentrados sobre todo en la primavera de 1898, y dirigidos contra la carestía y la escasez de las subsistencias y contra los impopulares impuestos sobre las subsistencias¹⁰.

Estas manifestaciones de protesta social tuvieron, sin embargo, un alcance reducido. Por una parte, las resistencias contra la moviliz-

ción de tropas fueron, en realidad, bastante ocasionales. En cuanto a los prófugos, los datos existentes muestran que se trataba de una práctica muy ligada a la emigración: incluso la incomparecencia al llamamiento militar se producía en un alto porcentaje de casos porque el alistado llevaba ya tiempo fuera del país. Además, los años de guerra no fueron los de más altos índices de insumisión, pues el fenómeno se incrementaría después de 1900, en consonancia con la elevación de las tasas de emigración. Los fenómenos de protesta social que tuvieron lugar en España durante estos años no deben confundirse, por tanto, con una movilización directa contra el hecho mismo de la guerra. En este sentido, también resulta muy significativo que durante los motines contra la carestía de mayo de 1898, en plena guerra contra los Estados Unidos, no se pusiese en cuestión la continuidad del esfuerzo bélico con reivindicaciones pacifistas. Por esta razón, la actividad de los grupos políticos opuestos a la política oficial e interesados en canalizar la movilización social en favor de sus propios proyectos e intereses (los republicanos federales de Pi y Margall, los anarquistas y los socialistas) fue muy modesta; además, estos grupos se mostraron contrarios a la guerra y, sobre todo, a las exenciones al servicio militar, y a favor de soluciones políticas al conflicto, pero raras veces negaron la legitimidad de la soberanía española en sus colonias y la necesidad de responder de algún modo a la agresión de los Estados Unidos¹¹.

Frente a esta protesta social muy minoritaria, es preciso considerar la existencia durante estos años de un amplio conjunto de reacciones y manifestaciones de apoyo al conflicto, de las que fueron partícipes sectores muy amplios de la sociedad española. Convendría recordar, en ese sentido, que prácticamente todos los partidos políticos, incluidos los principales de oposición al régimen como carlistas y republicanos, se expresaron a favor de la guerra. Lo mismo hicieron los más importantes grupos de presión: naturalmente, el grupo colonial en sentido estricto, es decir, los españoles con intereses en Ultramar, pero también otros "lobbies" económicos metropolitanos, así como el Ejército y la Iglesia. La guerra recibió igualmente el respaldo de la inmensa mayoría de los sectores culturales e intelectuales: la crítica de los intelectuales regeneracionistas al sistema, que había comenzado antes de su inicio y continuaría después de su final, se detiene -con algunas excepciones, como la de Unamuno y, un poco después, Costa- durante estos tres años y medio. También en este caso casi toda la pren-

sa, incluida la más dispuesta a rechazar la injusticia del servicio militar, sostuvo la legitimidad de la causa española durante el conflicto.

Finalmente, podría afirmarse que la guerra fue también "popular", es decir, que recibió el respaldo de amplios sectores de la sociedad española, pese a la muy desigual distribución de sus costes humanos y económicos. Desde luego, afirmar esto no equivale a decir que la guerra era deseada en cuanto tal. La cuestión que habría que plantearse sería, más bien, en qué medida la sociedad española estimaba que, dadas las circunstancias -la rebelión independentista de Cuba y de Filipinas y la intervención de los Estados Unidos-, la guerra resultaba inevitable. Por supuesto, la respuesta no es fácil, pues además de la corriente dominante resulta preciso considerar las actitudes individuales, los múltiples matices de la opinión según los lugares, los medios sociales o familiares y las opciones políticas e ideológicas, así como la existencia de fases distintas en la evolución de la opinión. Sin embargo, parece claro que la creencia en la indiscutible españolidad de Cuba se hallaba muy extendida en el conjunto de la sociedad española, incluso entre los sectores populares, temerosos de perder, con Cuba, la posibilidad -algún día- de hacer las Américas.

De hecho, existen testimonios muy abundantes de este "patriotismo popular" durante la guerra de 1895 a 1898. El extenso catálogo de poemas y composiciones publicados en revistas y periódicos, reunidos por García Barrón en su Cancionero del 98, muestra un neto predominio de las composiciones "patriotas" y belicistas sobre las contrarias a la guerra. Los cronistas de la época, como Francos Rodríguez, o los primeros historiadores de la Restauración, como Soldevilla, Ortega Rubio o Fernández Almagro, también aportan numerosas pruebas de la "exaltación" popular que recorría entonces los teatros, los cafés y las calles. Las informaciones de la prensa, tanto nacional como provincial o local, permiten seguir, además, el fenómeno -todavía poco estudiado- de las numerosas manifestaciones populares en favor de la guerra que se registran, al son de la Marcha de la zarzuela Cádiz, en la mayoría de las ciudades españolas entre 1895 y 1898, y especialmente en las vísperas de la guerra con los Estados Unidos. Por supuesto, estas manifestaciones no eran espontáneas, sino que respondían a una preparación previa: al comienzo de la guerra por parte de las autoridades, después por la prensa, la Iglesia, los partidos republicanos... Pero ello no puede ocultar el carácter verdaderamente masivo que a menu-

do alcanzaron. Todo hace pensar, en definitiva, que la actitud de aceptación de la guerra -teñida de patriotismo en muchos casos, de resignación sin duda también en otros muchos- resultó ampliamente mayoritaria en el conjunto de la sociedad española.

Ahora bien, como ha señalado recientemente Manuel Pérez Ledesma, tras la derrota y los momentos de estupor -o de apatía y pasividad, de acuerdo con las expresiones más comunes en la época- que produjeron las noticias de los desastres militares, la actitud de la opinión pública cambió de forma bastante radical¹². Es entonces cuando se puede decir que la exaltación dio paso a las críticas, y que los apoyos fueron sustituidos por grandes dosis de desafección. Efectivamente, la guerra había dislocado la vida de innumerables familias obreras y campesinas, al enviar a hijos, hermanos y padres a una campaña distante y brutal, o bien estimulando su salida hacia el extranjero. Las penalidades causadas por la pérdida provisional o definitiva de quienes proporcionaban la mayor parte del sustento familiar, el pan, se habían exacerbado hacia el final de la guerra por la crisis de subsistencias de la primavera de 1898. Para empeorar las cosas aún más, todos los sacrificios habían culminado con una súbita derrota.

La conmoción moral que supuso la derrota se hizo todavía más profunda por las condiciones en que fueron repatriados los veteranos de las guerras. El contraste entre cómo partieron y cómo regresaban causó general indignación y la llegada de los repatriados se convirtió en muchos casos en motivo de agitación o tumulto. Por otra parte, a partir de 1899, la sociedad española conoció un creciente proceso de movilización, fruto del surgimiento de una cultura de la clase trabajadora que había desechado la tradicional deferencia social de las anteriores generaciones y estaba empezando a afirmarse políticamente, sobre todo en las ciudades. Así las cosas, las nuevas aventuras coloniales españolas, desde comienzos de siglo otra vez en África, no alcanzarían ya, ni mucho menos, el mismo respaldo del que habían gozado en el siglo XIX.

Las campañas de Marruecos

Tras la pérdida de los últimos restos del imperio español ultramarino, los intentos por desempeñar algún papel colonial de cierta

relevancia se centraron una vez más en el norte de África, tratando de aprovechar ahora la rivalidad internacional en la zona para ampliar el área de influencia española en Marruecos. Descartando las tentativas alemanas de ganársela, España acabó alineándose en 1904 con la Entente Cordiale franco-británica y, tras una serie de conversaciones y acuerdos acaecidos desde este año hasta 1907, consiguió jurisdicción sobre una gran porción de Marruecos, aproximadamente un veinte por ciento de su territorio.

Pese a que la tarea de hacerse cargo del control de este territorio desbordaba, según algunas opiniones, la capacidad militar y económica española, en 1909 el gobierno de Maura, preocupado por la expansión francesa por el Magreb y presionado tanto por inversores españoles en las minas del Rif como por militares cercanos al propio rey Alfonso XIII, decidió aprovechar un nuevo ataque de las tribus contrarias al sultán de Marruecos (9 de julio), en este caso a los trabajadores del ferrocarril de Melilla, para enviar una gran fuerza expedicionaria que trataría de ampliar la presencia española desde la costa hasta los valiosos yacimientos de las montañas¹³.

La desastrosa organización militar española que carecía hasta de planos topográficos de la zona, produjo inmediatamente una sucesión de derrotas ante un ejército muy inferior en hombres y medios. Cuando las tropas españolas se concentraron en Melilla para ocupar el monte Gurugú, el punto más alto de la zona, desde el que se dominaban todos los alrededores de la plaza fuerte, fueron sorprendidas por ataques rifeños que causaron centenares de muertos. Entre el 18 y el 20 de julio, las unidades españolas se vieron obligadas a retroceder; mal organizados y equipados, los 24.000 hombres que componían la expedición sufrieron un verdadero descalabro en el Barranco del Lobo, al pie del Gurugú, con la destrucción de un regimiento de cazadores completo, más de 1.000 hombres.

Por otro lado, en esta ocasión el Gobierno no se preocupó por obtener un amplio respaldo político o social a su actuación. Sólo así se entiende que mantuviese cerradas las Cortes, sin duda para no tener que responder a interpelaciones molestas, y que tampoco preparase a la opinión para la guerra, contando seguramente con que la respuesta popular sería similar a la de ocasiones anteriores.

Nada de ello sucedió, sin embargo, para sorpresa del gobierno de Maura. Los reservistas fueron llamados a filas el 12 de julio de 1909, y se eligió para embarcarlos el puerto de Barcelona. "Las ceremonias que tenían lugar antes de los embarques parecían calculadas para excitar a la masa", comenta Joan C. Ullman, aunque en realidad eran las mismas que habían desatado el entusiasmo patriótico poco más de 10 años antes, durante la guerra de Cuba:

*"Los barcos de transporte eran propiedad del "clerical" Marqués de Comillas. Los funcionarios del Gobierno no hicieron ningún gesto conciliatorio hacia el reservista ni hacia su familia, abandonada sin medios de subsistencia. En su lugar, los oficiales pronunciaban discursos patrióticos mientras las damas de la alta sociedad, cuyos hijos podían pagar las 1.500 pesetas necesarias para quedar exentos del servicio militar, distribuían medallas religiosas"*¹⁴.

Tras varios embarques de Regimientos desde el 14 de julio, el domingo 18 de julio -con el embarque del Batallón de Cazadores de Reus, enteramente compuesto de catalanes- la tensión estalló por primera vez. Se hizo atravesar las Ramblas a los llamados a filas hacia las cinco de la tarde, hora habitual del paseo de los barceloneses. La multitud se mezcló con los soldados y deshizo la formación, sin que los oficiales pudieran imponer su autoridad. Familiares y amigos marchaban abrazados a los reservistas, mientras anarquistas y republicanos aprovechaban la situación para predisponer al gentío contra el gobierno. En el muelle, las vallas que separaban a los civiles del vapor militar fueron rotas y junto a las expresiones de dolor de las mujeres se oyeron gritos de: "¡Abajo la guerra!". La tensión y el calor causaron -según parece- varios desmayos entre las damas que distribuían escapularios, petacas de tabaco y otras baratijas. Una vez en el barco, y mientras una banda interpretaba la Marcha Real,

*Algunos de los soldados arrojaron las medallas al agua mientras los hombres y mujeres de la multitud silbaban o comenzaban a gritar: "¡Tirad vuestros fusiles!", "¡Que vayan los ricos; o todos o ninguno!", "¡Que vayan los frailes!", "¡Abajo Comillas!". Las autoridades militares ordenaron retirar la escalerilla mientras la policía dispersaba al gentío disparando al aire y deteniendo a los individuos más significados"*¹⁵.

A partir de aquel día se dio orden de suspender los embarques de tropas en Barcelona, aunque ello no pudo evitar que en los días

siguientes se sucedieran los mítines de protesta contra la guerra en la Casa del Pueblo, en las Fraternidades, y en otros centros republicanos, anarquistas, socialistas o de Solidaridad Obrera: en ellos abundaron los gritos desgarradores de las mujeres, las ovaciones clamorosas de los obreros cuando alguien hablaba contra la guerra, o en defensa de las madres y esposas sacrificadas. Una semana después, el lunes 26 de julio, se iniciaría en Barcelona la huelga general que abrió la Semana Trágica. Y aunque no con tanta intensidad, también surgieron manifestaciones de protesta en diversas ciudades españolas. Así, en Madrid, en la estación de Atocha, al partir un convoy con reservistas, se produjeron incidentes semejantes a los de Barcelona y la Guardia Civil hubo de despejar las vías, sable en mano; el propio rey Alfonso XIII, en una gira de visitas a los cuarteles, oyó gritos desagradables en las calles de la capital¹⁶.

En los años siguientes, la política de los gobiernos de la Restauración, a remolque de la política francesa e internacional, se orientó a la consecución de una reorganización político-administrativa del norte de África. Ello condujo, en la práctica, a la creación en 1912 de los Protectorados español y francés, cuya existencia habría de prolongarse hasta la independencia de Marruecos. Las nuevas instituciones no pudieron evitar, sin embargo, como es bien conocido, enfrentamientos muy sangrientos entre rifeños y españoles durante la primera mitad de la década de los años veinte, con las consiguientes movilizaciones de tropas en las que nunca más reapareció el entusiasmo de otros tiempos¹⁷.

Conclusión

El análisis de la actitud ante las guerras coloniales mostrada por la sociedad española durante este período -que arranca con el unánime apoyo social y político a la guerra de África de 1859-1860, asiste a una importante movilización patriótica durante las guerras de 1895 a 1898 y culmina en un amplio rechazo social a la guerra de Marruecos a partir de 1909-, nos conduce, en definitiva, a preguntarnos por las razones de la notable extensión de un patriotismo popular español durante el siglo XIX, y a intentar explicar, por otro lado, la disolución de éste en relación con las empresas coloniales españolas a comienzos del siglo XX.

Es ésta, naturalmente, una cuestión que nos introduce de lleno en el debate sobre el alcance y la eficacia del proceso de nacionalización en la España del siglo XIX, para el que resulta útil distinguir, como hacíamos al principio, las tres dimensiones del nacionalismo español decimonónico a las que nos referíamos al principio¹⁸. Desde esta perspectiva, parece claro, en primer lugar, que en la España del siglo XIX el proceso de nacionalización llevado a cabo desde el Estado y la administración fue, por razones diversas, bastante débil. Por una parte, el Estado careció durante mucho tiempo de los medios necesarios para llevar a cabo dicha tarea: la maquinaria administrativa, el tamaño y las atribuciones del gobierno fueron, en general, muy limitados; los reducidos presupuestos dedicados por la administración a las obras públicas o a otros servicios no facilitaron una rápida articulación económica y social del territorio; por otro lado, ni la escuela (sometida a permanentes estrecheces presupuestarias y en manos de la Iglesia, que socializaba "católicos" y no tanto "españoles"), ni el servicio militar obligatorio (que contemplaba la exención económica) podían cumplir el papel socializador y nacionalizador que desempeñaron en otros países. Pero, por otro lado, al *Estado liberal del XIX le resultó relativamente innecesario* ese esfuerzo de movilización: al contrario que otros países vecinos que se suelen tomar como referencia, desde la invasión napoleónica y la pérdida del grueso de las colonias americanas a comienzos de siglo, España no tuvo que afrontar durante el XIX grandes desafíos externos; además, los evidentes desequilibrios económicos regionales (sobre todo, la excepcionalidad industrial de Cataluña) y la escasa integración económica del territorio, no derivaron hasta finales de siglo en desafíos internos o en impugnaciones de la condición nacional española, que nadie discutía.

En este sentido, convendría no confundir la debilidad de la acción nacionalizadora del Estado con la debilidad de la nacionalización propiamente dicha. En efecto, la España del XIX asistió a la cristalización de un lenguaje y de una cultura política nacionales, así como a la emergencia de diferentes "teorías" sobre España -liberales, republicanas, católicas...-, con sus propias visiones de España y de su historia. La formación de una conciencia nacional durante el siglo XIX estuvo en manos, sobre todo, de estas élites liberales, muchas veces al margen del Estado, que se esforzaron por crear una identidad nacional

española, a través de instrumentos como la literatura, la pintura, el ensayo político y la historia. El esfuerzo de estos liberales se sirvió de la existencia de una conciencia previa de españolidad, apoyada sin duda en los lazos protonacionales generados por la larga convivencia común dentro de una realidad estatal nacida a finales del siglo XV, para articular un genérico patriotismo españolista, un sentimiento de lealtad al Estado y a la nación de los españoles, que en el ámbito popular afloró también en muchas ocasiones. Una de las manifestaciones de este patriotismo popular, quizá incluso de las más relevantes, fue el amplio apoyo que, como hemos visto, encontraron a lo largo del siglo los conflictos coloniales españoles.

La guerra del 98 fue, sin embargo, la última guerra colonial que gozó de popularidad en la historia contemporánea española. Las reacciones ante la Guerra de África a partir de 1909, la incapacidad del Estado español para seguir beneficiándose de un nacionalismo que contemplase la penetración militar y comercial en África, pusieron de relieve la obsolescencia de los instrumentos y valores que durante décadas habían permitido, en circunstancias similares, una considerable movilización patriótica. Lo que separa la Marcha de Cádiz de 1898 de las protestas antimilitaristas de la Semana Trágica en 1909, es, podría afirmarse así, el comienzo de la crisis nacional española del siglo XX. En efecto, durante el siglo XIX los mecanismos que ligaban al Estado y la nación de los españoles -esencialmente, los de un liberalismo oligárquico, basado en la desmovilización ciudadana- funcionaron equilibradamente. Las guerras de 1895-1898 contribuyeron, sin embargo, a minar ese consenso social, de modo que tras el Desastre la retórica patriótica hasta entonces eficaz comenzó a revelarse vacía y a perder capacidad movilizadora. De esa manera, la crisis de legitimidad que el régimen de la Restauración sufre a partir de 1898 puso en cuestión no sólo la relación entre los ciudadanos y el Estado, sino que se tradujo en una auténtica fractura de la "conciencia nacional", que permitió que afloraran graves problemas de identificación con la idea misma de España. Se inició así un fenómeno de "desvertebración" (en el sentido utilizado por Ortega en 1921), por el que tanto algunas regiones como clases sociales del país dejaron de sentirse parte de un mismo todo.

REFERENCIAS

- 1 Por ejemplo, en Juan Pablo FUSI AIZPURÚA, "Los nacionalismos en España. Una perspectiva histórica", en VV. AA. *Estudios de Historiografía regional* (Jornadas en Homenaje a Agustín Millares Torres), Las Palmas, Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1996, pp. 237 a 247.
- 2 Cfr. José María JOVER ZAMORA, "Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874", *Zona Abierta*, 31, abril-junio de 1984, pp. 1 a 22, así como su prólogo al tomo XXXIV de la *Historia de España de Menéndez Pidal*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981, sobre todo el apartado "Centralismo y nacionalismo. Sobre la idea de España en la época de los nacionalismos europeos", pp. LXXVIII-CV.
- 3 Cfr. sobre todo Joan SERRALLONGA, "La guerra de África (1859-1860). Una revisión", en Isabel BURDIEL (Ed.), *La política en el reinado de Isabel II* (Ayer-29), Madrid, Marcial Pons, 1998, pp. 139-159, y "La guerra de África y el cólera (1859-1860)", *Hispania* LVIII/1, núm. 1998, Madrid, 1998, pp. 233-260, así como Francesc BONAMUSA, "España y las guerras de África", en VV. AA., *La guerra en la historia*, Salamanca, Eds. Universidad, 1999, pp. 287-319.
- 4 Marie-Claude LÉCUYER y Carlos SERRANO, *La guerre d'Afrique et ses repercussions en Espagne, 1859-1904*, París, P.U.F., 1976.
- 5 José ÁLVAREZ JUNCO, "El nacionalismo español como mito movilizador. Cuatro guerras", en Rafael CRUZ y Manuel PÉREZ LEDESMA (Eds.), *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza, 1997, pág. 48 y ss.
- 6 En este sentido, parece más significativa la formación en Cataluña de cuatro compañías de voluntarios, integradas por un total de 445 hombres, que la ausencia de 18 de ellos (apenas un 4%) el día del embarque de las tropas; cfr. Joan SERRALLONGA, "La guerra de África (1859-1860). Una revisión", loc. cit., p. 152.
- 7 Joan SERRALLONGA, "La guerra de África (1859-1860). Una revisión", loc. cit., pp. 140 y 159 respectivamente.
- 8 Por ejemplo, Juan Pablo FUSI, "Idea de nación y sentimiento nacional en la España de la Restauración", en Antonio R. DE LAS HERAS, Valerio BÁEZ y Pilar AMADOR (Eds.), *Sobre la realidad de España*, Madrid, Universidad Carlos III, 1994, pp. 97 a 107.

9 Cfr., sobre todo las aportaciones a este tema de Carlos SERRANO, la mayoría de ellas recogidas en su síntesis *Final del Imperio. España, 1895-1898*, Madrid, Siglo XXI, 1984, y en *Le tour du peuple. Crise nationale, mouvements populaires et populisme en Espagne (1890-1910)*, Madrid, Casa de Velázquez, 1987.

10 Sobre todo, Carlos SERRANO, "Guerra y crisis social: los motines de mayo del 98", en *Estudios de Historia de España (Homenaje a Tuñón de Lara)*, Madrid, U.I.M.P., 1981, pp. 439 a 449, y "Prófugos y desertores en la guerra de Cuba", *Estudios de Historia Social* nº 22-23, Madrid, 1982, pp. 253 a 278.

11 Una argumentación más detallada de esta sección del trabajo, puede verse en Mariano ESTEBAN DE VEGA, "Grupos y actitudes sociales en España ante las guerras coloniales de 1895 a 1898", en Isidro SÁNCHEZ SÁNCHEZ y Rafael VILLENA ESPINOSA (Eds.), *Sociabilidad fin de siglo. Espacios asociativos en torno a 1898*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, pp. 101 a 124.

12 Manuel PÉREZ LEDESMA "La sociedad española, la guerra y la derrota", en Juan PAN-MONTOJO (Coord.), *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*, Madrid, Alianza, 1998, pp. 91 a 150.

13 Como subraya Álvarez Junco, hasta entonces, en el norte de África, las tropas españolas se habían aventurado fuera de los enclaves ocupados desde los tiempos de los Reyes Católicos solamente dos veces (en 1859-60 y en 1893-1894), en ambas ocasiones en expediciones de castigo organizadas tras algún ataque rifeño. En 1909 los objetivos eran mucho más ambiciosos. Cfr. José ÁLVAREZ JUNCO, *El Emperador del Paralelo. Lerroux y la demagogia populista*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 374 y ss.

14 Joan Connelly ULLMAN, *La Semana Trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España, 1898-1912*, Barcelona, Ariel, 1972, pp. 296 y ss.

15 Joan Connelly ULLMAN, *La Semana Trágica*, pág. 296 y ss.

16 Tomamos este relato de Joan Connelly ULLMAN, *La Semana Trágica*, pág. 296 y ss., de Joaquín ROMERO MAURA, *La Rosa de Fuego. El obrerismo barcelonés de 1899 a 1909*, Barcelona, Grijalbo, 1975, pág. 501 y ss., de José ÁLVAREZ JUNCO, *El Emperador del Paralelo*, pág. 375 y ss., y de Sebastian BALFOUR, *El fin del Imperio español, 1898-1923*, Barcelona, Crítica, 1997, pág. 132 y ss.

17 Cfr. Francesc BONAMUSA, "España y las guerras de África", loc. cit., pág. 302 y ss.

18 Sobre este debate, además del libro de Andrés DE BLAS, *Sobre el nacionalismo español*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989, puede verse la polémica entre Borja DE RIQUER y Juan Pablo FUSI, en *Historia Social* nº 7, Valencia, 1990, pp. 105 a 134, así como los trabajos del primero "La débil nacionalización

española del siglo XIX", *Historia Social* nº 20, Valencia, 1994, pp. 97 a 114, y "Nacionalidades y regiones. Problemas y líneas de investigación en torno a la débil nacionalización española del siglo XIX", en Antonio MORALES y Mariano ESTEBAN, *La Historia Contemporánea en España*, Salamanca, Universidad, 1996, pp. 73 a 89; y de Juan Pablo FUSI, "La organización territorial del Estado", en España. *Autonomías*, vol. V, Madrid, Espasa-Calpe, 1989, y "Centralismo y localismo: la formación del Estado español", en Guillermo GORTÁZAR (Ed.), *Nación y Estado en la España liberal*, Madrid, Noesis, 1994, pp. 77 a 90.

LA EVOLUCIÓN DEL NACIONALISMO CATALÁN

Guillermo Gortázar

Universidad Nacional de Educación a Distancia

El trabajo describe y analiza la evolución histórica del nacionalismo catalán, desde 1880 hasta nuestros días, con el Acuerdo de Barcelona. Posteriormente, el autor extrae una serie de consideraciones y aventura diferentes senderos en el camino del nacionalismo catalán.

Muy probablemente, el nacionalismo es uno de los temas claves de la España del siglo XX. En efecto, una vez resuelta la virulencia de la lucha de clases de los años treinta, puede decirse que hoy no hay grandes escisiones sociales como las había en la España de los años veinte, de los años treinta o del final del siglo pasado. También ha sido básicamente resuelto el tema de la forma de estado. Hoy no está en cuestión la Monarquía como lo estuvo en los años veinte y en 1930. Pero sin duda alguna, aparece pendiente en nuestro país el tema de los nacionalismos, singularmente el vasco, el catalán y ahora, más recientemente, el gallego, si bien estos dos últimos en menor medida y dramatismo que el que atraviesa el País Vasco. Así se refleja en la "Declaración de Barcelona", firmada por CiU, BNG y PNV, en la que se reclama textualmente: "el principio de soberanía que resulta cualitativamente distinto del principio de autogobierno que se consolida mediante el desarrollo de los estatutos de autonomía".

A continuación me propongo describir y analizar la evolución histórica del nacionalismo catalán, desde su inicio en 1880 hasta nuestros días, es decir, hasta el Acuerdo de Barcelona. De la experiencia histórica del catalanismo político se puede deducir que, en situaciones de estabilidad constitucional, el catalanismo moderado resulta hegemónico y se aleja voluntariamente de aventuras políticas que puedan alterar sustancialmente el orden constituido. Esa es la experiencia de la Lliga Regionalista entre 1909 y 1931. Por otra parte el catalanismo de

origen federalista tiende a crecer desmesuradamente en situaciones de inestabilidad política y es finalmente arrastrado a posiciones rupturistas por movimientos sociales mucho más revolucionarios. Esa es la experiencia de Esquerra Republicana entre 1923 y 1939.

Dado que mi aproximación a este tema es histórica, me propongo estructurar por etapas las experiencias del nacionalismo catalán desde los años ochenta del pasado siglo a nuestros días. De esta manera estableceríamos una primera etapa que podríamos denominar de "formación inicial del nacionalismo catalán en dos corrientes". Por un lado la Lliga Regionalista y, por otro lado, el Centre Català, en un periodo de tiempo que va de 1880 a 1909. Una segunda etapa, que podríamos llamar "la hegemonía de la Lliga Regionalista hasta la Dictadura de Primo de Rivera" y ocupa los años 1909-1923. Una tercera etapa que abarcaría desde el año 1923 hasta el año 1939 y que podríamos titular como "el ascenso de las opciones nacionalistas radicales". Una cuarta etapa, iría del año 1939 al año 1977, y que podríamos definir como un largo periodo de reconstrucción del nacionalismo catalán que titularía como la "oposición a la Dictadura del General Franco". Y por último, una quinta y etapa, desde el año 1978 al año 1999 del reciente periodo constitucional, que podríamos también denominar "del consenso constitucional al Acuerdo de Barcelona".

A continuación, paso a desarrollar los hitos principales de estas cinco etapas. En la primera, la formación de dos corrientes catalanistas, entre los años 1880 y 1909, nos centramos, en primer lugar, en la formación de la Lliga Regionalista cuyos líderes principales más significados fueron Prat de la Riba y Cambó. A su vez, esta corriente regionalista tenía unos orígenes previos en los años treinta y los años cuarenta del siglo XIX, que se basaban en un cierto provincialismo católico, de Balmes o un catalanismo conservador como el de Mañé i Flaquer o el obispo de Vic, Torrás i Bages. Tanto uno como otro estaban vinculados al tradicionalismo y al carlismo de tal manera que puede decirse que originariamente esta corriente política tenía un fundamento tradicionalista en sus reivindicaciones ante el Gobierno central.

Estos planteamientos se orientaron rápidamente hacia un autonomismo político y hacia la descentralización administrativa, dentro de España, con una posición política que siempre giraba, o siempre se

apoyaba, en dos conceptos que son decisivos en el nacionalismo catalán moderado como son el posibilismo y el gradualismo. De hecho, los textos y discursos de Prat de la Riba y de todas estas personalidades, son extraordinariamente moderados, integradores y muy alejados de la violencia verbal y conceptual que por los mismos años expresaba el nacionalismo vasco por medio de Sabino Arana.

Junto a esa corriente de tipo conservador conocida como la Lliga Regionalista, surgió una segunda corriente catalanista de orientación federalista. Es una corriente que originariamente tenía un planteamiento político, llamémosle centrista y moderado, que después se fue deslizando hacia posiciones y corrientes más radicales y en ocasiones a partidos políticos abiertamente republicanos e independentistas como es el caso de la Esquerra Republicana. El líder originario fue Pi i Margall quien fundó el Centre Catalá. Su sucesor más caracterizado fue Valentí Almirall. Después de estos dos liderazgos decimonónicos, esa corriente federalista pasó a manos de Esquerra Republicana de Catalunya, bajo el liderazgo de Maciá y Companys.

El marco en que se desenvuelven estas dos corrientes es el marco general del fin del siglo, de la crisis del 98, y lo que se podría llamar la etapa central de la Restauración. Es una etapa que se caracteriza por la transformación de los regímenes parlamentarios de notables, ya sean liberales o conservadores, ante la nueva irrupción democrática de nuevos partidos de masas y nuevas corrientes de pensamiento. De forma que en aquella época, en aquellos años, el protagonismo político lo ejercían los antiguos partidos dinásticos, el partido liberal y el partido conservador, pero irrumpió de una manera masiva y con una gran influencia y con una gran presencia el socialismo como movimiento sindical y también el anarquismo. Junto a ellos, surgieron otros movimientos que no se encontraban representados en el sistema de turno pacífico de la Restauración como son los católicos, nacionalistas, reformistas y el partido radical.

Esto hacía que la ubicación del nacionalismo catalán dentro de los partidos del turno fuera muy difícil, prácticamente imposible, porque no formaba parte de los dos partidos principales sino que se situaba fuera del juego político principal de Madrid. Sin embargo, este nacionalismo moderado de la Lliga Regionalista emergía como un fac-

tor de modernización más que de tradicionalismo y además, decidió, en el cambio de siglo, aceptar el parlamentarismo y aprovechar el movimiento de masas que llevaba tras de sí el catalanismo.

Ahora bien, ese nacionalismo tenía muy difícil su ubicación en el sistema de partidos de la Restauración, en primer lugar porque no procedía de la tradición parlamentaria liberal, más bien era de tradición carlista; por otro lado, el turno tenía su propia representación en las provincias catalanas. Se trataba de extensiones de los partidos dinásticos de Madrid en Cataluña, con personalidades nombradas desde Madrid. Por otro lado, la Lliga no era un partido que contemplara el Parlamento como un lugar de acción política, sino que consideraba el parlamentarismo como un medio. Los líderes de la Lliga tenían un concepto instrumental del Parlamento, un lugar donde se puede ejercer influencia, un lugar donde se tiene que estar, el lugar principal en el que se desarrolla la acción política. Lo que los dirigentes de la Lliga no desplegaron fue un concepto de lealtad constitucional y así, en el año 98, ese nacionalismo moderado regionalista tuvo la oportunidad de hacer una primera aparición pública a través de un movimiento regeneracionista muy fuerte vinculado a la crisis del 98, por la independencia de Cuba, Filipinas y Puerto Rico.

En efecto, en aquel marco, la Lliga se vinculó a un planteamiento regeneracionista, rupturista del sistema, que propugnaba un reformismo amplio y de descentralización que iba contra el turno y a eso se le llamó genéricamente una nueva política catalanista cuya misión era presionar a Madrid e influir en los círculos de la Corte. Ahí estaban dos personalidades importantes como Joan Girona y Durán i Bas que encontraron en el general Polavieja un banderín de enganche para hacer un planteamiento de presión política sobre los partidos del turno, sobre la Corona y sobre el Parlamento.

El profesor Varela Ortega ha estudiado esa conjunción entre descontentos del ejército, licenciados de la guerra de Cuba y de Filipinas y ese movimiento catalanista político y de regeneracionistas también vinculados a movimientos de clases medias insatisfechos por las subidas de impuestos por la guerra, que llegaron a promover una suerte de golpe de estado frente al turno. El movimiento regeneracionista intentó presionar a Su Majestad la Reina Regente señalando que,

los partidos dinásticos no habían estado a la altura de las circunstancias en la guerra del 98 y que era el momento de designar un presidente del Consejo de Ministros, ajeno al turno. Para ello se constituyó entre otras cosas una "Junta Regional en Cataluña de adhesión al programa del General Polavieja" con la pretensión de incrementar el proteccionismo arancelario y buscar un nuevo concierto económico como el que disfrutaba el País Vasco. Se trataba de un movimiento poderoso que contaba con el apoyo de la principal burguesía de España y con un general prestigioso como Polavieja. Aquel movimiento puso a la reina María Cristina en una difícil situación y solamente la unión de la habilidad de Sagasta y la lealtad de la Reina a la Constitución puso fin al intento de ruptura del sistema legal de la Constitución. La Regente terminó neutralizando al general Polavieja quien aceptó poco después el Ministerio de la Guerra con Silvela, en un cambio hacia el conservadurismo dinástico. Incluso un miembro destacado del catalanismo político regionalista, Durán i Bas, aceptó la cartera de Gracia y Justicia.

El resultado de aquel movimiento catalanista y regeneracionista fracasó en el sentido de que no consiguieron su objetivo de colocar al general Polavieja en el poder, no pudieron por esta vez, romper el turno de los partidos constitucionales. Al contrario, lo que sí hizo Silvela fue integrar dentro de su Gobierno a Polavieja y a Durán i Bas, diluyendo su posición de fuerza en la acción política de la responsabilidad gubernamental. Por si fuera poco, este mismo Gobierno, con Fernández Villaverde en Hacienda, elaboró un nuevo presupuesto en el año 99 con impuestos sobre sectores industriales para enjugar las pérdidas de la guerra. El balance no podía ser más negativo para el catalanismo "regeneracionista": se había desaprovechado la oportunidad, habían apostado por el general Polavieja y finalmente entraron a formar parte de uno de los gobiernos del turno como resultado de la crisis del 98.

Esta posición política tan poco efectiva, hizo que ganara protagonismo en la Lliga un nuevo liderazgo de Prat de la Riba que presentó una opción política distinta consistente en centrarse en Cataluña: tener fuerza en Cataluña para tener fuerza en España. Prat es quien tuvo un planteamiento de hacer un partido en Cataluña para actuar en Cataluña y en función de esa fuerza que se tenga en Cataluña ser influ-

yente en Madrid. Sobre la base de una alianza electoral muy amplia, en las elecciones legislativas de 1907, Prat promueve "Solidaridad Catalana". En aquel año, esta coalición obtuvo un gran éxito con 41 escaños de los 44 en juego. Si bien es cierto que veinte de ellos fueron a parar a manos de los partidos más radicales o republicanos no es menos cierto que el resultado electoral indicaba que el turno, los partidos del turno liberal y conservador en Cataluña, estaban en crisis y en abierto retroceso. En efecto, la representación política de Cataluña en Madrid, ya no era propiedad exclusiva de los antiguos notables decimonónicos sino que emergía una nueva fuerza política moderna, con planteamientos de movilización electoral ajenos a los designios de Madrid y que tenían programa propio y personalidad propia.

Sin embargo, poco después de celebrar estas elecciones se produjo el conflicto social conocido como la Semana Trágica de Barcelona. La movilización revolucionaria del radicalismo sindical y republicano determinó la ruptura de la coalición de Solidaridad Catalana y clarificó la posición de la Lliga. En efecto, los catalanistas moderados poco tenían que ver con la violencia revolucionaria desplegada en la ciudad durante aquella semana que hizo necesaria la intervención del ejército.

Después de la experiencia traumática de la Semana Trágica, en adelante Prat de la Riba tuvo muy claro que sus tres puntos de referencia tenían que ser la Monarquía, el orden público y la descentralización. Pero esto era muy diferente del federalismo republicano, también del radicalismo anticlerical y del activismo sindicalista. La Lliga consideraba que el activismo sindical era una amenaza y, efectivamente, poco después evolucionó hacia el pistoleroismo. En otras palabras, la Lliga Regionalista que tenía una posición preponderante en el catalanismo dentro del Congreso de los Diputados y que había pasado a tener un partido propio de gran representación en Cataluña, llegó a la conclusión después de la Semana Trágica de Barcelona, que los compañeros de viaje radicales podían ser extremadamente peligrosos. Por eso apelaron al ejército: para que terminara con una semana de pesadillas. En consecuencia, la Lliga clarificó extraordinariamente su posición en torno a estos tres ejes (Monarquía, orden público y descentralización) lo cual les hizo distanciarse claramente del federalismo y del radicalismo anticlerical y del activismo sindicalista.

La segunda etapa es la que va desde 1909 hasta 1923 y constituye la etapa de mayor influencia de la Lliga Regionalista en la política española y catalana desde la Semana Trágica hasta la llegada de la Dictadura de Primo de Rivera. Estos planteamientos posibilistas, gradualistas y de moderación de Prat de la Riba determinaron o influyeron posibilitando que don Eduardo Dato, en el año 1913, aprobara la Mancomunitat catalana a la vez que Cambó emergía como uno de los primeros y principales parlamentarios en Madrid.

Esa unión de Prat de la Riba en Barcelona y de Cambó en Madrid hizo que la Lliga Regionalista tuviera un peso político muy consistente. Sin embargo, el sistema de la Restauración en estos años, sobre todo a partir de 1913, precisamente cuando se aprueba la Mancomunidad catalana, empieza a expresar o a dibujar sus propios límites. En primer lugar la Restauración era un régimen político que procedía de una sociedad rural y tradicional y difícilmente casaba con las nuevas ciudades industriales y urbanizadas de inicios del siglo XX y mucho más a partir de la Primera Guerra Mundial. Por otro lado Maura aceleró la crisis del sistema al debatir el liderazgo conservador, primero en sus propias filas y en segundo lugar ante el Rey. Por si fuera poco, también el liderazgo del partido liberal entró en crisis debido al asesinato de Canalejas en el año 1913. División de los partidos dinásticos, crisis de liderazgo y aparición de nuevas opciones políticas iban haciendo ingobernable el país. La Constitución de 1876 se había quedado pequeña para acoger con holgura el dinamismo político y la nueva sociedad española del siglo XX, más urbana e industrializada.

La expresión más clara de aquellas dificultades fue la aparición de partidos con amplio apoyo en las ciudades, que no obedecían la disciplina de ninguno de los dos partidos del turno. Uno de ellos era la Lliga Regionalista y el otro el partido radical de Lerroux. Pero también estaban los reformistas y por supuesto los partidos republicanos.

Esta etapa, del año nueve al año veintitrés, fue un periodo posibilista para el catalanismo político que dio lugar a la Mancomunitat en el año trece, pero estuvo alterada por la crisis revolucionaria de 1917. En efecto, en 1916, el señor Cambó consideraba que no era comprensible que lo que representaban el partido Reformista, la Lliga Regionalista -los nuevos partidos que se situaban en los límites del sis-

tema-, no pudiera gestionar el poder y fueran completamente ajenos al gobierno. Esto confluyó en la crisis de 1917, que fue un movimiento de parlamentarios a los que se sumó el ejército a través de las Juntas de Defensa y el movimiento obrero por medio de una huelga general.

No es cuestión de detenerme ahora en la crisis de 1917 pero desde el punto de vista de la Lliga Regionalista supuso una apuesta por la ruptura con los partidos del turno y con la Constitución al solicitar Cortes Constituyentes. Pero, como en 1909, el hecho de que el sistema se resquebrajara a través del movimiento militar de las Juntas de Defensa y de la huelga general, muchos parlamentarios se desentendieron de aquel amplio movimiento. Finalmente el resultado no fue la convocatoria de unas Cortes Constituyentes sino un gobierno de coalición, presidido por el conservador don Antonio Maura, en el cual Cambó ocupó la cartera de Fomento. En otras palabras, en una situación de crisis general se produce una reagrupación de los viejos liderazgos del turno con Maura, la incorporación de Cambó en ese nuevo gobierno, y el cierre de filas del partido liberal y conservador, con la finalidad, lógicamente, de someter tanto a las Juntas de Defensa como al movimiento obrero en plena huelga general.

Cambó aparte de ocupar la cartera de Fomento y gestionar el poder, consiguió que poco después, en el año diecinueve, se redactaran unas primeras bases para la autonomía de Cataluña. Todo este proyecto autonomista y la nueva dinámica que implicaba la participación de la Lliga en los gobiernos de Madrid en el año diecinueve y en el año veinte, estalló por los aires con el advenimiento de la Dictadura de Primo de Rivera en 1923.

Entramos por tanto en esa tercera etapa con Primo de Rivera. La Dictadura fue muy bien recibida, cuando no alentada, por la burguesía catalana y desde luego tuvo la neutralidad de la Lliga. Puig i Cadafalch, presidente de la Mancomunitat, que había sustituido a Prat de la Riba ya fallecido, declaró poco después del golpe de estado: "Primo de Rivera me ha asegurado que Cataluña no tiene nada que temer del golpe". El señor Puig i Cadafalch no estuvo muy acertado porque las intenciones de Primo de Rivera se podían adivinar desde el primer momento en que se impuso militarmente al Rey. Y así, la Mancomunitat fue disuelta en el año 1925 e incluso Primo de Rivera,

en una política neocentralista absolutamente, fuera de lugar, llegó hasta cerrar el Fútbol Club Barcelona.

La Dictadura de Primo de Rivera ha gozado de numerosas bendiciones y comprensiones por parte de muy diversos historiadores, desde Tuñón de Lara hasta Javier Tusell. Hoy esos juicios favorables al golpe de Primo de Rivera están en revisión. El primer alegato sobre sus funestas consecuencias se debe al Conde de Romanones en su libro *Las responsabilidades del Antiguo Régimen* publicado en 1926 y después ha sido Raymond Carr quien ha iniciado una revisión historiográfica a favor del régimen constitucional de la Restauración.

El hecho objetivo es que Primo de Rivera no sólo eliminó el sistema de partidos dinásticos que habían dado gobierno y estabilidad al periodo más prolongado de Constitución y de libertad en España durante cincuenta años sino que también destruyó el regionalismo moderado de la Lliga que actuaba dentro de la Constitución y favoreció el posterior desarrollo espectacular de los partidos republicanos y de izquierda pero también el nacionalismo radical de Maciá y Companys. De forma que el balance de la Dictadura no pudo ser más negativo.

Esta tercera etapa, del año 1923 al año 1939, que he definido como el ascenso de la opción nacionalista radical en un contexto de crisis política general, se caracteriza por esta decadencia de la Lliga Regionalista. Tal es así que, finalmente, en 1933 cambia de nombre y pasa a llamarse en la República, Lliga Catalana, mientras se produce un extraordinario crecimiento de la influencia de Esquerra Republicana de Cataluña. La Esquerra se configuraba como un partido radical de izquierdas que basculaba entre el federalismo y el independentismo. Se dio la paradoja de que ese movimiento radical de izquierdas parecía como si fuera la nueva derecha nacionalista en Cataluña, de tan limitada y reducida que había quedado la Lliga Catalana.

Pero retomando el orden cronológico, en el año de 1926 Maciá era un dirigente de Esquerra quien, según los procedimientos de la época, como otras opciones republicanas revolucionarias, adoptó una estrategia armada y entró por Francia, con seiscientos milicianos, por Prats del Moyó. Lógicamente se trataba de una iniciativa aventurera

que fue por supuesto vencida por el ejército y desarmada en Francia. Sin embargo Maciá tuvo a partir de ese acontecimiento un protagonismo y un nombre muy reconocido dentro del catalanismo político y lideró todo un movimiento que dio lugar a la redacción del Estatuto de Nuria, posteriormente plebiscitado con un voto a favor apabullante del setenta y cinco por ciento. En el Congreso de los Diputados de las Cortes Republicanas, el Estatuto fue rebajado de "Estado Autónomo" como establecía el proyecto de Nuria a "una República integral unitaria compatible con la autonomía de ciertas regiones".

Esta notable rebaja de planteamiento fue obra de los diputados republicanos tanto de izquierda como de centro y derecha y fue finalmente aceptado por Esquerra Republicana, si bien una parte de ellos creía que se trataba de una traición a Nuria. Finalmente ganó la opinión de Maciá que consideraba aquello un mal menor y un paso transitorio hacia metas posteriores más ambiciosas.

En 1934 se produjo un movimiento revolucionario contra la República debido a la conformación de un gobierno de centro-derecha resultado de las elecciones que se habían celebrado en el año 1933. Por lo que se ve, ni republicanos de izquierda, ni socialistas, ni nacionalistas estaban dispuestos a aceptar el resultado electoral de 1933. El sucesor de Maciá, que había muerto en enero del año 1934, don Luis Companys, declaró, en plena Revolución de Asturias, el Estado Catalán de la República española que tuvo tan solo una duración de diez horas porque inmediatamente Companys fue detenido. El resultado de aquel movimiento revolucionario, que era una declaración práctica de independencia, fue que el Gobierno de centro-derecha de la República suprimió el Estatuto catalán, el 2 de enero de 1935.

Puestas así las cosas en febrero de 1936 en Cataluña, al igual que en el resto de España, se produjo una mayoría del Frente Popular con una Esquerra de Cataluña aliada con los socialistas. Como una clásica paradoja de los movimientos revolucionarios en situaciones de cambio, Esquerra y el PSUC que habían sido la izquierda radical durante la Restauración pasaron a constituirse en el elemento estabilizador, la "derecha", durante el periodo de la Guerra Civil frente a anarquistas y POUM (troskistas). Así se produjo una "guerra civil" dentro de la Guerra Civil en Cataluña por el control del edificio de Telefónica en Barcelona.

Esquerra era quien tenía nominalmente el Gobierno en Cataluña y no podía aceptar que un elemento tan sensible como las comunicaciones estuvieran fuera de su control. Por ello Esquerra se vio obligada a pedir ayuda al Gobierno republicano central quien, restaurado el control de la ciudad, a su vez adoptó medidas estrictas de control del orden público. Por si esto fuera poco, en el año de 1937 el gobierno republicano de Negrín se instaló en Barcelona y el gobierno de la Generalitat lógicamente pasó a un segundo plano. Una Generalitat que estaba regida en aquellos momentos por la Esquerra Republicana y el PSUC, pero es interesante destacar que, una vez más, en plena crisis de la Guerra Civil y en plena guerra civil interna entre Esquerra y el POUM, Esquerra apela al Gobierno central, en este caso un Gobierno republicano de izquierdas, a su vez en guerra civil con la otra mitad de España. Pero de alguna manera, aquella apelación demuestra, como fue la experiencia de 1909, que en unas condiciones difíciles por la situación social en Cataluña, los nacionalistas catalanes terminan pidiendo el socorro del ejército español, al ejército central republicano, para resolver sus dificultades internas.

Así damos paso a la cuarta etapa, terminada la Guerra Civil, que podría llamarse de la "Oposición a la Dictadura" entre el año 39 y el año 77. En 1939, Franco disuelve la Generalitat y se inicia un nuevo periodo. En el año cuarenta, don Luis Companys, entregado por los alemanes que ocupaban Francia, fue fusilado después de un juicio sumarísimo. Desde el año 40 al 46, el liderazgo del catalanismo político le corresponde a Josep Isla, quien reside en Méjico, un poco en la línea del resto de los políticos republicanos. Pero en el año 47 Josep Tarradellas, nuevo líder del catalanismo político, se traslada a Francia desarrollando una nueva política más centrada en cuestiones culturales y trabajando políticamente dentro de Cataluña con la identificación del catalanismo igual a democracia, en abierta oposición al general Franco.

A lo largo de todos estos años se va configurando una hegemonía social y política del nacionalismo catalanista que incluso afecta o imbrica a los partidos de izquierdas como son el PSC y el PSUC que en adelante van a asumir esas tesis nacionalistas en la medida en que *catalanismo y democracia habían sido fusionados, identificados, por la labor de Tarradellas*. La expresión más clara del triunfo de Tarradellas

fue, en el año 1971, la Asamblea de Cataluña donde junto a la democracia, la libertad y la amnistía, se reivindicó el Estatuto como un elemento clave de la nueva Cataluña en libertad. Esta Asamblea de Cataluña es un triunfo sin duda del liderazgo de Tarradellas y refleja la influencia de esa generación de viejos políticos provenientes de los años cuarenta y de la guerra civil que favorecen un sentido de pacto muy acusado y que recuerda en cierto sentido al que tuvo Carrillo con su partido comunista en el periodo de la transición.

La quinta y última etapa, la etapa actual, va del año 78 al 99 y la denominó: "Del consenso constitucional a la Declaración de Barcelona". Se trata de una etapa claramente marcada por el catalanismo moderado de CiU con un liderazgo muy fuerte, primero de Tarradellas, pero poco después de Jordi Pujol. Pujol recoge sin duda la tradición política catalanista, del catalanismo político de la Lliga Regionalista en su origen, si bien finalmente, parte de CiU ha derivado, al concepto soberanista que es ajeno a esta tradición política. Una tradición política que se centraba en dos métodos de acción política que son el posibilismo y el gradualismo, y por tanto en el desarrollo ad limen del estatuto. Esta posición política sin duda encuentra la oportunidad del máximo desarrollo con el salto que supone para Convergència i Unió las elecciones generales del año 93 y del año 96 en que se convierte en partido bisagra con dos gobiernos de mayorías minoritarias como son el caso del gobierno del partido socialista del 93, y en segundo lugar, con el gobierno popular. Todo esto hace que en esta etapa constitucional el Estatuto se encuentre desarrollado en su práctica totalidad y solamente queda pendiente una nueva solución al tema de financiación.

Este catalanismo político hegemonizado hasta ahora por Convergència i Unió se encauzó, desde Tarradellas a Pujol, favorablemente por el pacto constitucional de modo que CiU puede considerarse heredera de la Lliga Regionalista en cuanto a su moderación, posibilismo y gradualismo. Conviene recordar aquí que a diferencia del PNV de Arzallus, que se abstuvo en el referéndum constitucional, Pujol votó favorablemente la Constitución, hizo frente sin ninguna clase de matices al terrorismo de Terra Lliure y fue el primer político que manifestó su apoyo a la Constitución con ocasión del golpe del 23-F de 1981. Es como si el líder catalán hubiera tenido muy presente la expe-

riencia de 1909 y 1923 en las que la intervención del ejército termina radicalizando la política y arrastra al electorado, posteriormente, hacia otras opciones federalistas y radicales.

Esta tradición de la Lliga presente en CiU (gradualista, posibilista y constitucional) choca con la dinámica abierta por una parte de sus dirigentes por medio de la Declaración de Barcelona que supone una solicitud formal de reforma de la Constitución que incluye el derecho a la autodeterminación. De forma que CiU en estos momentos se encuentra dividida en relación a las consecuencias de dicho Acuerdo, por cuanto la nueva propuesta soberanista aproxima a este partido a otra tradición política, la corriente federalista que hoy por hoy está recogida en el PSC y en Esquerra Republicana.

Para concluir, me gustaría hacer algunas consideraciones deducibles de las etapas históricas reseñadas. En primer lugar señalar que el nacionalismo catalán es un movimiento similar a otros nacionalismos europeos a finales del siglo pasado en el marco de la transición de los regímenes liberales a las modernas democracias y, hay que decir que en general esos nacionalismos actuaron de forma que socavaron los regímenes liberales establecidos, utilizando la movilización de amplias capas sociales y alterando profundamente los regímenes constitucionales. El nacionalismo catalán, por tanto, fue más un elemento de desgaste y de crisis del régimen liberal que un elemento de su apuntalamiento, especialmente cuando el nacionalismo moderado de la Lliga fue sustituido por el nacionalismo radical de Esquerra Republicana. La responsabilidad del ascenso de Esquerra se debe a la nueva derecha autoritaria española que emerge en 1923, con Primo de Rivera, y rompe con la tradición constitucional de todo el siglo XIX, desde 1834.

En segundo lugar, el nacionalismo moderado contribuyó a la crisis de la Restauración más que a su apuntalamiento por cuanto sólo gobernó en Madrid en situaciones de emergencia: bien solicitando la ayuda en 1909 del Gobierno central o bien en gobiernos de concentración nacional de 1918-1920; pero no como un partido del sistema que se articulara con normalidad dentro del turno de la Restauración.

En tercer lugar, es conveniente recordar que el nacionalismo moderado en 1909, en 1923, y el radical en el año 1937 apelaron al

ejército español en situaciones de grave descalabro y crisis social y esa es una experiencia vivida muy intensamente por la sociedad catalana.

En cuarto lugar, destacar que la "tentación rupturista" aparece más claramente en momentos de una gran crisis nacional, como fue la Revolución de Octubre de 1934 con la proclamación del Estat Catalá. Los momentos en los que se produce un deslizamiento hacia posiciones más radicales son los de inestabilidad política, como 1923 y 1931. En efecto, con Primo de Rivera emerge la figura de Maciá y la retirada de Cambó y en 1931 se produce una clara decadencia del nacionalismo moderado, un crecimiento espectacular del nacionalismo radical que es federalista, socialista y genéricamente soberanista.

No es este lugar para predecir el futuro de los nacionalismos en el marco de regímenes constitucionales estables y en la Europa del euro y de la economía global. Pero lo más probable es que, en los próximos diez o quince años, se produzca el mantenimiento de una notable influencia electoral nacionalista, que como siempre dependerá de los aciertos respectivos de las élites políticas en concurrencia y de los estados de opinión. En Cataluña lo más previsible es un cierto mantenimiento de la situación actual de partido bisagra por parte del nacionalismo catalán moderado lo cual implica una "conllevarza" (por utilizar el concepto de Ortega y Gasset) del conjunto de España con el nacionalismo catalán.

Ahora bien, el futuro del ese nacionalismo resulta problemático porque tendrá que tomar decisiones importantes en los próximos años, tales como el cambio de liderazgo o la participación en el Gobierno central como un elemento "normal" en el marco de una alianza parlamentaria. Así, el catalanismo moderado tiene dos posibilidades o salidas: una es el mantenimiento del statu quo y el retraimiento de CiU dentro de Cataluña con el crecimiento de las tesis soberanistas y que conduciría a una crisis de relación con el resto de España ya fuera por la vía de la Declaración de Barcelona, ya fuera por la vía de la izquierda federal que en cualquier caso implica una crisis del sistema político, constitucional, en unión, además, con el nacionalismo vasco y gallego.

La otra posibilidad, que a mi juicio es más conveniente para España y para el conjunto de los catalanes, es una participación plena

en la gobernalidad, es decir, no sólo apuntalando CiU los gobiernos minoritarios de Madrid, sean del PP o del PSOE, sino formando parte del sistema de turno de partidos entrando en el Gobierno de Madrid. Una participación que no tendría que responder a una situación de emergencia (como en 1909 y en 1918) sino como la normalidad del funcionamiento del sistema de partidos español, en el que CiU, de hecho, entre 1993 y 1999, ha ocupado el papel bisagra del Partido Liberal en la República Federal Alemana.

Es decir el "partido bisagra" debería o podría ejercer responsabilidades de gobierno con plena normalidad y daría una estabilidad y una neutralidad a unos planteamientos nacionalistas que, en la tradición de la Lliga Regionalista, podrían terminar siendo funcionales dentro de el Gobierno de Madrid. Para ello es esencial el mantenimiento de la estabilidad institucional y la consolidación y ampliación de la fuerza política del PP tanto en Cataluña como en el conjunto de España. También es esencial un liderazgo político catalanista que en el caso de Cataluña espero y deseo que se oriente en la dirección de la moderación, de la integración, de la participación, y no en la dirección que tomaron desde hace años los líderes del Partido Nacionalista Vasco. Creo sinceramente que en el caso de Cataluña no es así y que en el futuro tanto el electorado como las nuevas elites (debido a la experiencia de los riesgos a que conduce salirse de la senda constitucional) se inclinarán más por esta segunda opción de participación plena en la gobernabilidad de España ya sea con una nueva mayoría minoritaria del Partido Popular o del PSOE.

REALIDAD Y FICCIÓN EN LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN CATALUÑA

David Martínez Fiol.
Profesor del IES Mollet del Vallés, Barcelona

En esta ponencia se analiza el Currículo de Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria y su aplicación en Cataluña. Se aborda tanto desde la perspectiva legal (desarrollo legislativo en Cataluña) como en lo que concierne a su aplicación en los Centros de Enseñanza de esa Comunidad Autónoma.

La reforma: la imposible síntesis entre aspiraciones corporativas y educativas

La aplicación de la reforma de la enseñanza entre la segunda mitad de los años ochenta, momento en que se realizaba de forma experimental, y la década de los noventa, aplicación que se efectuó de forma generalizada, despertó entre los docentes de toda España unas expectativas sumamente contradictorias. Para la mayoría del profesorado parecía que por fin los gobernantes, el Estado, la Administración o como lo queramos llamar, se hacían eco de sus demandas de reordenación y reformulación de los planes de estudio y de sus maneras de aplicarlos.

Sin embargo, la idea de reforma que tenían los docentes era sumamente dispar, dada la existencia de numerosos grupos corporativos que conforman el elenco de profesores: maestros de primaria, profesores de secundaria (entre éstos los de BUP y los de FP); además, en el mundo de la FP, existían los profesores de comunes y los de taller, y dentro de éstos los tecnólogos y los profesores de prácticas. Para complicarlo más, habría que añadir, la eterna división dentro de cada una de estas pequeñas corporaciones, la división que establece la interinidad y la titularidad del funcionario. De esta manera, la reforma de la

enseñanza no sólo debía poner remedio a las disfunciones de los planes de estudio, sino al complicado panorama laboral existente en el mundo de la docencia.

La realidad de la aplicación de la reforma demostró que las utópicas ideas de los teóricos eran castillos en el aire. La falta de dinero para infraestructuras, las exigencias corporativas del profesorado, de los padres y de los alumnos, condujeron a un replanteamiento de la misma reforma. Así, en las zonas de España administradas directamente por el Ministerio de Educación o de Cultura, los créditos variables desaparecieron y se tendió a un tipo de plan de estudios sumamente clásico, pero que mantuvo aquellos aspectos evaluatorios y de discurso programático (como objetivos iniciales o terminales, currículos adaptados, de centro, de área, etc.) propios de la reforma. Es decir, se mantuvo el discurso reformista para hacer patente que algo había cambiado. En todo caso, no todo se mantuvo igual.

La reforma vista desde Cataluña

En Cataluña, la coalición gobernante en la Generalitat desde 1980, *Convergència i Unió*, hizo de la reforma de la enseñanza una punta de lanza de lo que el pujolismo definía como el proceso de nacionalización o renacionalización de Cataluña. En este sentido, la política educativa de los diferentes gobiernos pujolistas se fundamentó en la necesidad de demostrar que la aplicación de la reforma en Cataluña era netamente diferente a la del resto de España en todos los aspectos: en los planes de estudio y en la resolución de las aspiraciones corporativas del profesorado. En el terreno de los planes de estudios, la Generalitat mantuvo todos aquellos elementos que habían sido rechazados en el territorio competencia del Ministerio de Educación: créditos variables y crédito de síntesis en la ESO y los trabajos de investigación en el nuevo bachillerato.

La fórmula reformista planteada desde la Generalitat y por el propio Parlament, con el consentimiento de la mayor parte de las fuerzas políticas de Cataluña, permitía incidir en el hecho de que Cataluña era una sociedad diferente y más moderna que el conjunto de España. O al menos en su discurso político. Porque la realidad de esta pro-

puesta exigía ingentes inversiones en nuevos centros o en la ampliación de los existentes (los créditos variables exigen dotar y utilizar muchas más aulas que un proyecto educativo tradicional y clásico). Pero también exigía una mayor dedicación horaria de los profesores.

Si bien, de entrada, el profesorado de Cataluña parecía dispuesto a aceptar la transición hacia la reforma, no tardaron en aparecer y en crecer aceleradamente las críticas y las negativas a ésta. El sector más renuente a ello fue siempre el sector de maestros de taller y tecnológicos de la FP y, en menor medida, los de BUP. Los primeros, porque vieron que las horas de la nueva FP no era las suficientes para mantener unas plantillas hinchadísimas. Los segundos, porque dedujeron con toda la razón, que el nuevo sistema, aunque conseguía el reto de escolarizar a toda la población menor de 16 años, estaba condenado a la reducción de niveles conceptuales. Esto como mínimo sino se invertía en las infraestructuras anteriormente mencionadas.

Las deudas seculares de la Administración autonómica catalana impidieron las inversiones necesarias para crear una reforma al gusto de todo el mundo. Así, la falta de dinero para crear más centros y, por tanto, aumentar las aulas para tratar la diversidad, pusieron al tradicional profesorado de BUP definitivamente en contra de la reforma: pensaban que con el tratamiento de la diversidad no tendrían a los alumnos indisciplinados y poco estudiosos que siempre iban a la FP; pero ahora estaban convencidos que los iban a tener de por vida. Y éste era un colectivo notable en su número que se sumó al de tecnológicos y maestros de taller. Parecía que eran los profesores de las asignaturas comunes de la FP (cansados de sufrir con un alumnado perennemente indisciplinado y analfabeto) y los maestros de primaria los más dispuestos a aceptar la reforma. Pero también estos sectores acabaron hartos, en su mayoría, por la falta de respuesta inversora de la Generalitat a las necesidades infraestructurales de los centros.

Entonces, la Generalitat quiso solventar el malestar existente entre los docentes en el terreno salarial, pero sus deudas seguían impidiéndolo. Así se inventaron aumentos de sueldo encubiertos: oposiciones a cátedras para compensar a los profesores más antiguos, la instauración de sexenios que acompañaban a los clásicos trienios y la concesión de cualquier comisión de servicio, aunque ello significase des-

montar plantillas y centros. Ya no parecía interesar, en la práctica, la reforma, sino que el colectivo de enseñantes no crease problemas.

Pero, el Gobierno pujolista siempre se ha movido preocupado por su imagen externa: mezcla de pragmatismo, pero sobre todo ideología, puesto que ésta lo cubre todo.

El currículum oficial de Ciencias Sociales en Cataluña

El conjunto del currículum de la enseñanza infantil, primaria y secundaria en Cataluña, está dotado de un fuerte discurso nacionalista, extraordinariamente vertebrado para el fin de lo que anteriormente denominábamos la renacionalización de Cataluña.

Esta renacionalización tiene, en parte, su fundamento en la necesidad no declarada de paliar en un sentido catalanista los efectos de la abundante inmigración andaluza y extremeña de los años sesenta. Ésta, situada fundamentalmente en la periferia de Barcelona, ha sido un foco de votantes socialistas y comunistas a lo largo de los últimos veinte años y, en mucho menor medida, de los populares. Es más, ha sido el factor de las derrotas de CiU en la provincia de Barcelona en las diferentes elecciones legislativas, y su abstencionismo ha sido el elemento que ha permitido las victorias pujolistas en la autonómicas.

Así, si el pujolismo no ha podido atraer y aglutinar en su proyecto a la mayor parte de la población inmigrante de los años sesenta y a sus hijos, sí que, para solventar esta deficiencia, ha tenido como objetivo atraer a sus nietos, destinatarios, como los nietos de las familias de origen catalán, de la actual reforma. Ésta es la idea de lo que llama Pujol "la Cataluña del futuro". En este sentido, es en la educación infantil y primaria donde las propuestas educativas de tipo nacionalista son más visibles y elementales.

En el artículo 3 del "Decret 94/1992, del 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil" se indica que los niños habrán de desarrollar toda una serie de capacidades, entre las cuales, según el punto 3.9., está la de "conèixer, mitjançant la participació en manifestacions culturals, tradicionals i folklòriques, signes

d'identitat propis de Catalunya". Por otro lado, ni una sola referencia al marco español o mundial. De hecho, la propuesta de la Generalitat de que el alumnado catalán conozca su entorno inmediato, Cataluña, no es ningún despropósito. Lo cierto es que, didácticamente, es lo que se hace en todas las comunidades autónomas de España. Ahora bien, el punto conflictivo se encuentra en el sentido político de la propuesta cuando se habla de los "signes de identitat propis de Catalunya". Lo que condujo a la denuncia de buena parte del profesorado, incluso algunos catalanistas, era el exceso de politización del proyecto educativo catalán. Que fuese tan politizado en su exposición creó un fuerte rechazo entre los diferentes sectores sociales y políticos catalanes.

Más evidente es el artículo 6.1. en el que se afirma que "el català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació infantil". La expresión "s'utilitzarà normalment" deja entrever que existen otras lenguas (subliminalmente el castellano) que también ayudarán a formar al alumno. Para matizar, el artículo 6.3. plantea que "en qualsevol cas, es respectaran els drets lingüístics de l'alumne, d'acord amb la legislació vigent". Es decir, que la Constitución y el propio Estatut señalan que las lenguas oficiales en la comunidad catalana son el catalán y el castellano.

Ahora bien, la impronta del modelo de enseñanza y de sociedad pujolista se encuentra en la relevancia que adopta el área de religión. Si bien inicialmente el decreto realiza una declaración de principios tolerante y abierta a todos los credos ("La legislació vigent del nostre país, juntament amb tota una llarga tradició del seu sistema educatiu, garanteix el dret de tots els ciutadans a l'ensenyament religiós escolar d'acord amb les pròpies conviccions"), éste ha sido redactado por los obispos de la diócesis de Cataluña. Y, en consecuencia, todo el decreto habla del área de religión católica: "L'educació de l'infant no pot prescindir d'aquest fet. Concretament, extracta d'iniciar-lo al descobriment del fet religiós a Catalunya, especialment de la tradició catòlica, en el marc de la cultura mediterrània".

Catalanismo y cristianismo son los ejes de la propuesta pujolista. Desde los sectores izquierdistas (es decir, ERC, PSC-PSOE, Iniciativa o Esquerra Unida i Alternativa) se ha utilizado irónicamente

el concepto franquista de nacionalcatolicismo para definir la síntesis pujolista. Sin embargo, CiU se defiende de estos ataques afirmando que catalanismo es igual a democracia y que la iglesia católica catalana siempre fue antifranquista. Ante esto poco tienen que decir los catalanistas y los independentistas de izquierdas, ya que comparten con los pujolistas una notable herencia de cristianismo antifranquista. Asimismo, notables diputados de CiU proceden de la socialdemocracia.

Por tanto, el decreto de educación infantil de la Generalitat pretende en el papel, y siempre en el papel, moldear al niño en su aspecto moral y de identidad en sentido cristiano y catalanista, entendidos ambos conceptos como sinónimos de democracia y tolerancia. A continuación, la educación primaria se fundamenta, como ampliación de lo aprendido, en la educación infantil: si bien en ésta el marco de referencia parece exclusivamente el catalán, en la primaria se le indica al alumno, que la realidad catalana se inserta en un marco mediterráneo y español, e incluso mundial. Así, el "Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària" sostiene para la denominada "Àrea de Coneixement del medi. El medi social i cultural" que "la finalitat de l'ensenyament del coneixement del medi social i cultural, especialment de la geografia i de la història, és potenciar en l'individu unes determinades capacitats intel·lectuals, formar-lo en una sèrie de coneixements, habilitats i actituds, perquè pugui comprendre millor la societat i el món d'avui i pugui accedir-hi amb maduresa i responsabilitat. Aquesta finalitat principal ha d'anar acompanyada de components estabilitzadors, i d'aprenentatges d'hàbits democràtics i de la consciència de pertinença a la societat i nacionalitats catalanes en una perspectiva humanista i universal".

Finalmente, el currículum de Ciencias Sociales en la educación secundaria (tanto obligatoria como postobligatoria) estaba pensado para dar contenido histórico a los valores actitudinales, morales y, como no, políticos, establecidos en las etapas infantil y primaria. Así, en 1993, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ya con Joan M^º Pujals como conseller d'Ensenyament (hasta 1992 lo había sido Josep M^º Laporte), publicó un libro destinado a los docentes catalanes del área de sociales en el cual se explicitaban las pautas fundamentales para vertebrar y orientar la asignatura en

el terreno de la ESO. De esta forma se afirmaba de una forma rotunda e inequívoca que "les Ciències Socials van adreçades a unes persones que són els joves i les joves ciutadans d'una nació particular (Catalunya), emmarcada en un Estat (Espanya), en una identitat genèrica (cristianooccidental) dins d'un món on s'articulen d'altres cosmovisions i identitats./ Catalunya és el medi nacional per a aquests futurs ciutadans i ciutadanes adults; per tant, les característiques plurals i diverses de la nació catalana, també la seva història, vertebren i són presents de manera irrenunciable en la configuració dels continguts del àrea com una expressió de la identitat pròpia./ Des d'aquesta identitat caldrà analitzar l'entorn, entès com els espais més propers i físicament perceptibles d'una manera directa, i també com l'ampli conjunt d'informació percebuda pels mitjans de comunicació i l'espectre de valors que se'n deriva".

Por tanto, la docencia de las Ciencias Sociales en la ESO en Cataluña estaba plenamente cargada de formación del espíritu nacional catalán, hasta el punto de marcar también la secuenciación histórica tradicional: "Quant a les seqüències històriques, es deixa un ampli marge per emfasitzar aquelles que es creguin més convenientes, si bé es determina una seqüència d'Història de Catalunya, atès que es concep el medi català com a nacional". Es decir, se podía llegar al absurdo de reducir a la mínima expresión la Prehistoria y la Historia Antigua universal (menos, lógicamente, la aparición del cristianismo) y potenciar el estudio de la Ampurias griega y la Tarraco romana por ser episodios considerados como la cuna del espíritu civilizador de los catalanes. En este sentido, los íberos resultarían plato de segunda categoría.

Los déficit del currículum de Ciencias Sociales: menos ideología y más materia

Este despropósito se concretó en los manuales editados por la editorial Barcanova (representante de Anaya en Cataluña), los cuales fueron elaborados por Cristòfol Trepà ("alma mater" del currículum de sociales en Cataluña). Ciertamente, el protagonismo de la historia de Cataluña en los diferentes créditos comunes llegó al absurdo en el crédito común 5: de los descubrimientos geográficos se pasaba a la política y a la sociedad de la Edad Moderna, pero se ilustraba a través

de Cataluña. Únicamente, se citaban en una columna los territorios de la Monarquía española de los Austrias y se dedicaban hasta cuatro páginas para explicar la "Guerra dels Segadors" y las instituciones catalanas en la Monarquía española. Para nada salían los diferentes Consejos, ni los virreyes, ni las colonias americanas de España.

Inicialmente tuvo un notable éxito porque su presentación de gráficas e ilustraciones era impecable, así como sus cuadernillos de ejercicios. Sin embargo, en los últimos años, Santillana y, sobre todo, Vicens Vives, le han empezado a quitar el mercado. Y no por un tema nacionalista, cuyo despropósito era evidente, sino sobre todo, porque de contenidos era muy flojo. Siguiendo en la Edad Moderna, la obsesión catalana hacía perder de vista temas tan importantes como el de la Reforma, la Contrarreforma o la Guerra de los Treinta Años. O, en el tema de las monarquías absolutas, Barcanova le dedicaba dos párrafos o simplemente se olvidaban de las revoluciones liberales, porque interesaba más explicar la aparición del catalanismo decimonónico, por otra parte, más conservador y ultramontano que liberal.

Ahora bien, los docentes entendieron que detrás de la retórica catalanista de los gobiernos de Pujol no había materia, es decir, conceptos. Detrás de tanto valor democrático, cristiano y catalanista, alguien se había olvidado simplemente de hacer un temario que condujese a unos niveles aceptables de conocimiento histórico para los alumnos. Porque los teóricos de la ESO, en Cataluña y en el resto de España, adaptándose a sus respectivas realidades e intereses políticos, sólo se habían preocupado por formar ciudadanos políticamente correctos: ya sea en clave vasquista, catalanista, particularista, regionalista o simplemente española.

De este gran déficit en el terreno de los conceptos surge el debate en torno al fallido y polémico decreto de Humanidades, elaborado por el equipo de la antigua ministra de Cultura, Esperanza Aguirre. En este sentido, el decreto tenía una vertiente positiva: pretendía elevar la presencia de las Humanidades en el conjunto de la enseñanza media, además de ampliar los diferentes temarios. Por fin, parecía que el terreno de los conceptos ganaba terreno al de las actitudes, valores y normas. Sin embargo, se produjo un punto de fricción en

el campo de los contenidos: gobiernos autonómicos como el catalán adujeron que el decreto tenía una notable carga ideológica españolista. Como desde la izquierda española nadie quería verse salpicado por el síndrome del *florido pensil*, se hizo acoso y derribo al decreto Aguirre.

Obviamente, el contenido del decreto era discutible, pero la clase política cerró una vía de debate que debía haber puesto sobre la mesa el tema fundamental de la enseñanza española: el fracaso de la reforma en el terreno de los conocimientos. El problema no es que a los alumnos no les interesen las Humanidades o no sean sensibles a éstas, es que son insensibles a las propias matemáticas. Porque el siguiente problema es el real de fondo: la obligatoriedad y la consiguiente masificación de la enseñanza hasta los 16 años diluye a los alumnos buenos en un magma de mediocridad. Y este estado de cosas se hace especialmente patente en sociedades urbanas y masificadas como la catalana y, por supuesto, como la madrileña (entiéndase como autonomía), la vasca o la valenciana.

Desde este punto de vista, el gobierno de la Generalitat se sintió sumamente ofendido cuando las estadísticas demostraron, hace un par de años, que Cataluña presentaba el grado más elevado de fracaso escolar. Y ello se hacía más hiriente cuando los alumnos encuestados afirmaban desconocer quienes eran Pau Claris, Francesc Macià o Lluís Companys. Sin ir más lejos, yo he llegado a ser testigo de un alumno miembro de ERC que desconocía las causas por las cuales Felipe V y los Borbones eran motivo de odio por parte de su partido: es decir, desconocía las causas de por qué el 11 de setiembre se celebra el día nacional de Cataluña.

En definitiva, el problema principal no es si los decretos educativos tienen una mayor o menor connotación política, el problema básico está en la reforma. Durante la primaria los niños no son evaluados. En el ámbito de las Ciencias Sociales hacen trabajos específicos a partir de temas de interés muy puntuales. Si se celebra el día de Sant Jordi, las dos semanas anteriores toca trabajar la Edad Media Catalana desde un punto de vista folclórico y lúdico, pero no integrado, este trabajo, en una programación cerrada y coherente. Es decir, existe esta programación, pero es obviada frecuente y sistemáticamente por la tesis de los puntos de interés.

Conclusión: seguimos con la ideología, pero el problema es la infraestructura y los conocimientos

Y sin embargo, la respuesta sigue siendo más ideología. Con la aplicación generalizada del bachillerato en toda Cataluña, la presencia de la asignatura de Historia en segundo curso como asignatura de Historia de España Contemporánea, nos encontramos que todos los manuales son prácticamente de Historia de Cataluña Contemporánea. Por ejemplo, el fenómeno pistolero de los años 1919 a 1922 de Barcelona, es de obligada aparición en todos los manuales. Ahora bien, ninguno indica que este fenómeno también tenía lugar en el País Vasco o en Andalucía, y en las mismas fechas. Y muchas ampliaciones fuera del ámbito histórico catalán no se pueden realizar por dos causas fundamentales: hay que explicar todo el temario oficial de cara a las PAU y éste, en la asignatura de Historia (en concreto de Historia Contemporánea de España) está fundamentalmente ubicado en Cataluña.

A este problema hay que añadir el trabajo de investigación: se exige al alumno que, sin tener grandes conocimientos históricos, o una mínima sensibilidad histórica, actúe como un verdadero historiador. Pero es que, encima, el trabajo de investigación le quita al alumno el tiempo de estudio necesario para superar un bachillerato sobrecargado de asignaturas donde, a veces, se ponen trabajos que tienen la dimensión de un trabajo de investigación.

En definitiva, la razón de ser del trabajo de investigación no es la formación cultural del alumno, por mucho que los legisladores catalanes intenten demostrar lo contrario. La verdadera naturaleza del mismo reside en el mismo factor que en la ESO certifica la existencia de los créditos de síntesis: el realizar asignaturas o ejercicios no planteados en el resto de España, es decir, el ser diferentes al resto de España.

Ahora bien, en la actualidad, que los decretos de los currículos de historia estén repletos de referencias nacionales no supone ningún problema. La retórica catalanista está demasiado arraigada en el discurso oficial de todos los partidos, incluso en la del mismo Partido Popular de Cataluña. Se ha convertido en un auténtico sello de marca

de hacer política en Cataluña. De hecho, dentro de Cataluña, esta retórica ha sido tan utilizada por todos que ha perdido su capacidad anti-sistema. Sólo desde fuera de Cataluña, y por desconocimiento de su realidad, existe la creencia de que los catalanes están al borde de la ruptura con España. En el quehacer cotidiano, los intereses de los catalanes son otros: las pensiones, las guarderías, los salarios, los precios, el paro, la marginalidad, la sanidad.

Por tanto, en el terreno de la docencia, el profesorado de Cataluña no se siente presionado por la Administración para que haga *alumnos catalanistas*. Se da por supuesto, aunque no sea del todo cierto, que se hace. Le permite al docente, sin decirlo, hacer lo que buena-mente pueda con la condición nunca explicitada de no airear esta realidad. En este sentido, el profesor de sociales puede reconducir los diferentes vacíos conceptuales a título individual o, lo que es más frecuente, en consenso con los compañeros del departamento de sociales del correspondiente centro escolar.

En realidad, en la precampaña electoral de las elecciones autonómicas catalanas no se han estado debatiendo temas conceptuales e ideológicos sino infraestructurales y competenciales: qué partido hará mas guarderías, quién construirá más institutos, quién potenciará más la escuela privada o, lo más novedoso, quién se atreverá a ceder a los Ayuntamientos parte del control de los colegios e institutos públicos ahora dependientes de la Generalitat. En el fondo, el gran móvil de la enseñanza no es la ideología o los conceptos: es el dinero. Sin éste, no hay guarderías, ni institutos, ni colegios privados, ni concertados, ni nada.

MEMORIA HISTÓRICA Y CULTURA POLÍTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Feliciano Páez-Camino Arias
Catedrático del IES Blas de Otero, Madrid.

El autor propone la recuperación escolar de la enseñanza de la Historia de la civilización y de la Historia política, para poder forjar una memoria histórica y una cultura política que sirva de base para un comportamiento cívico consciente. Asimismo sugiere que los contenidos de la enseñanza sean aplicados desde una perspectiva crítica capaz de romper con los esquematismos y los tópicos que suelen nutrir los nacionalismos de muy diverso ámbito.

La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria (en la actualidad, Obligatoria entre los 12 y los 16 años y Bachillerato de 16 a 18 años) desempeña un papel importante en la conformación de la imagen del pasado que se transmite a las nuevas generaciones de ciudadanos; es decir, contribuye decisivamente a forjar la memoria histórica de la que éstos son depositarios y serán, a su vez, transmisores. Por otra parte, el estudio escolar de la historia puede constituir la ocasión para adquirir un conocimiento acerca de las realidades políticas del presente: una *cultura política*, fundamentada en la experiencia histórica, que sirva de base a un comportamiento cívico consciente¹.

Aunque compartamos la idea de que el estudio de la historia guarda una relación más o menos explícita con la formación de la memoria histórica y de la cultura política de los adolescentes, los profesores de Historia en Secundaria tenemos seguramente bastante que aprender, reflexionar y debatir -entre nosotros y con otros historiadores, responsables políticos y ciudadanos interesados- acerca de los contenidos, las formas y los límites de esa responsabilidad intelectual y moral que asumimos en primera línea didáctica.

El tema general de este curso atañe, ciertamente, a asuntos que son propios de nuestra tarea docente, como el estudio de las formas de

organización territorial de España en los siglos XIX y XX, o el análisis tanto de los rasgos comunes como de las diversidades que conviven, a veces conflictivamente, en ella. Pero, además, el tema del Estado y la nación nos sitúa ante algunos de los aspectos más relevantes, y también más espinosos, de nuestra actividad: la contribución, a través de la enseñanza de la historia, a la elaboración de identidades colectivas; y la conveniencia de que el conocimiento histórico sirva para que esas posibles identidades no sean un factor de enfrentamiento, exclusión o aislamiento.

Teniendo en cuenta, sobre todo, estos últimos aspectos, la ponencia se centra en dos conjuntos de propuestas:

- La recuperación escolar de dos facetas de la historia que, tras una etapa de postergación académica, vuelven a cobrar fuerza en la historiografía: la historia cultural o de la civilización y la historia política, entendida principalmente -aunque no sólo- como historia del Estado.

- El cultivo de los contenidos habituales en la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica que pueda resultar desmitificadora de los esquematismos y los tópicos que suelen nutrir los nacionalismos de diverso ámbito.

El refuerzo de la historia de la cultura

O, si se prefiere, de la historia de la *civilización*, ya que, dejando de lado el debate sobre las diferencias entre los conceptos de cultura y civilización, es este último término el que fue consagrado por Rafael Altamira en una gran obra de cuya primera edición pronto se cumplirá un siglo: la *Historia de España y de la civilización española*, publicada en 1900. Evocando sin ambages el magisterio de Altamira, ha realizado José María Jover, hace ocho años, un sereno alegato "Por una historia de la civilización española", incluido en su libro titulado *La civilización española a mediados del siglo XIX*. Más recientemente ha visto la luz en Francia una recopilación de trabajos que se presenta a la vez como una reivindicación del mismo objeto de estudio, bajo el título *Pour une histoire culturelle* ².

Se trata, en suma, de una tradición historiográfica largamente adormecida pero que presenta signos de reanimación y que conecta con algunas incorporaciones temáticas recientes al ámbito de análisis de los historiadores. Podemos establecer que esta antigua y revitalizada historia de la civilización o de la cultura tiene por objeto genérico el estudio de las formas de percepción y representación del mundo: cómo se gestan, se expresan y transmiten. Es un asunto que cobra una dimensión social particularmente significativa a partir de la expansión de una *cultura de masas*, proceso que, como es sabido, se afirma sobre todo desde el periodo de entreguerras.

Pues bien, una reforzada presencia de estos temas en la enseñanza secundaria -donde hasta el presente suelen aparecer bastante arrinconados³- podría, además de reforzar la sintonía escolar con el quehacer historiográfico, constituir una fuente de aprovisionamiento de una memoria histórica más rica y menos constreñida. Veamos algunas de las bazas que para ello nos brinda la historia de la cultura.

Una atención a los grandes protagonistas de la cultura es una buena excusa para relativizar la importancia del lugar de nacimiento y subrayar las relaciones con el exterior. Pensemos en el ejemplo de dos de los españoles más universales del siglo XX: Picasso y Lorca. Sin menoscabo de su condición de andaluces, su vida y su obra se impregnan de otras referencias españolas (Madrid, Cataluña, Galicia...); sin perjuicio de su condición de españoles, su obra se consolida con la estancia fuera de España (París; Nueva York...). El fecundo diálogo entre raíces culturales y valores universales tiene, en personajes como éstos, una buena ocasión para ejemplificarse.

El conocimiento de las realidades culturales atenúa los desgarrones que en la memoria histórica pueden provocar ciertos avatares políticos. En nuestro caso, permite proseguir la recuperación de esa amplia parte de la cultura española vinculada a posiciones democráticas y progresistas que fue largamente silenciada tras la Guerra Civil. Por lo demás, la historia de la cultura lleva a cabo una especie de decantación en la que los valores estéticos y cívicos más firmes terminan prevaleciendo sobre las modas o sobre las coyunturas. Es normal que los personajes conserven ante la historia su caracterización ideológica (que en todo caso suele ser más compleja que las etiquetas que

los acompañan) pero ésta no debe agotar la significación de aquéllos. Bueno es que en la historia cultural española quepan juntos Pérez Galdós y Pereda, o Giner de los Ríos y Menéndez Pelayo, sin que las preferencias o afinidades de fondo o de forma que hacia ellos podamos sentir impidan la consolidación de un patrimonio cultural común por encima de las diferencias ideológicas o territoriales.

Por más que su transmisión esté preferentemente en manos de profesores "de letras", la historia de la cultura no puede ignorar esa faceta esencial que es la historia de la ciencia, ni tampoco puede aguardar sin más a que los profesores "de ciencias" se decidan a abordar la dimensión histórica de sus propias disciplinas. El desarrollo de la ciencia en España, en particular en el periodo comprendido entre el Sexenio democrático y la Guerra Civil, no puede resumirse en una referencia a la gran figura de Ramón y Cajal. Es lamentable que nombres como los de Luis Simarro, Ignacio Bolívar, Blas Cabrera, Miguel Ángel Catalán o Enrique Moles, entre otros, le digan poco a la mayor parte de los españoles. Por lo demás, desde Echegaray a Marañón o a Negrín, pasando por los *doctores* Federico Rubio Galí, Jaime Vera o José María Esquerdo -o, más recientemente, Luis Martín Santos- las relaciones de los hombres de ciencia con el mundo de las letras y con el de la política han sido constantes en nuestra historia⁴.

Otro aspecto que no conviene desdeñar es la historia de la educación. Los avances producidos en la generalización de ésta son a menudo ignorados por los beneficiarios actuales de ese proceso. En la cultura española hay, también en este caso, referencias insoslayables como la Institución Libre de Enseñanza, en cuyo ámbito de influencia se desarrollaron instituciones esenciales para el desarrollo de la cultura española y su relación con el exterior, como la Junta para Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes con sus diversos laboratorios, o la Estación de Biología Marítima de Santander, creada en 1886 y dirigida por el naturalista vinculado a la I.L.E. Augusto González de Linares. Este acercamiento geográfico a Santander nos lleva hasta el recinto mismo en que se celebra este curso: el institucionista y socialista Fernando de los Ríos -el cincuentenario de cuya muerte en el exilio conmemoramos este año-, siendo ministro de Instrucción Pública de la República, promovió la creación de esta Universidad Internacional, así como de la Feria del Libro de Madrid, o del teatro ambulante La Barraca que dirigiera Lorca.

Al tener objetos de estudio en *copropiedad* con otros campos, la historia de la cultura tiende con facilidad puentes hacia otras materias (literatura, filosofía, ciencias), incluidas las del mismo departamento (arte) y hacia actividades culturales relevantes no asociadas con disciplinas académicas en Secundaria (cine). Esa relación con el exterior no debe hacer olvidar el estudio de la propia casa: los grandes historiadores forman, obviamente, parte de los hacedores de cultura y es llamativo que los alumnos puedan pasar por las clases de Historia en Secundaria sin oír siquiera el nombre de quienes más han contribuido a elaborar el conocimiento histórico que se les brinda.

El estudio de los hechos culturales arroja luz sobre otros aspectos de la historia y, en el caso de España, ayuda a valorar la importancia de ciertos acontecimientos o a percibir los numerosos puntos de contacto entre la historia nacional y la historia universal. Sin referencias a la cultura es difícil, por ejemplo, calibrar en su justa medida la significación y la obra de la Segunda República o la dimensión destructiva de la Guerra Civil.

Seguramente como consecuencia del abundante uso sectario que se ha hecho de ellos y de su identificación con un patriotismo autoritario y excluyente, los símbolos nacionales (bandera, himno) están lejos de suscitar un consenso activo en la sociedad española. Es posible que una visión amplia y pluralista de la cultura española, engarzada en la cultura universal, pueda servir para proponer una identificación positiva de lo español que no quede reducida al ámbito vociferante de las *hazañas deportivas*.

El cultivo de una renovada historia política

Tras una etapa de postergación historiográfica, la historia política ha vivido en el último cuarto de siglo un proceso de desanquilosamiento y expansión que ha permitido hablar de una "refundación", sobre bases más amplias, de esta faceta de la historia. Junto a una relegitimación del objeto político, se ha producido una diversificación de los objetos de estudio, compatible con un cierto afán globalizador. René Rémond, uno de sus principales valedores, ha subrayado el poder federador de lo político sobre el conjunto de lo histórico⁵.

La expansión conjunta de la historia cultural y la historia política ha facilitado un enriquecimiento mutuo, una de cuyas manifestaciones es el estudio de la *cultura política*. Ésta se sitúa en la confluencia de los sistemas de pensamiento con las prácticas cotidianas; es algo así como el zócalo, formado por pensamientos y hábitos, en el que se apoyan las conductas políticas de los individuos. También la *memoria histórica* se sitúa en el entrecruzamiento de lo político y lo cultural.

La recuperación de una renovada historia política ha de fundamentarse en una dignificación de la propia palabra *política*. Una percepción normalizada de ésta, entendida como elemento de análisis social y factor de formación personal, debe encontrar su sitio en el interior de las aulas. Existen hoy fuertes carencias en la instrucción cívica que se proporciona en el ámbito escolar, y esas carencias están a menudo alimentadas por un tópico temor a que cualquier suministro de información para el desarrollo de la propia cultura política constituya una ocasión para el adoctrinamiento o una fuente de conflictos ideológicos, cuando la verdad es que el adoctrinamiento dogmático prospera sobre todo en los medios más aquejados de desinformación histórica y política.

La larga etapa de desprestigio propagandístico encarnada por la *Formación del Espíritu Nacional* cursada durante el franquismo parece haber seguido gravitando negativamente sobre una instrucción cívica y política que no parece razonable negar a los ciudadanos de un Estado democrático. Lo cierto es que hoy los alumnos suelen tener un bajo nivel de conocimiento sobre el funcionamiento de las actuales instituciones políticas de España o de la Unión Europea y no es infrecuente detectar en ellos un amplio reflejo de los tópicos sociales que satanizan la actividad política o descalifican sistemáticamente a sus protagonistas. La historia política en Secundaria pasa por un acercamiento al estudio del Estado, al menos en cuanto concierne a la España contemporánea. Aquí tropezamos también con una palabra maltratada y conviene aclarar que utilizamos el término Estado en su más amplia acepción política, no como remilgada perífrasis para evitar pronunciar el nombre de España (sustituyéndolo por una expresión, Estado español, de clara raíz franquista), ni con el uso restrictivo que lo identifica sólo con el poder ejecutivo central, como si las Comunidades Autónomas o los Ayuntamientos no fueran también el Estado.

Pues bien, para situarse históricamente, a nuestros alumnos les conviene mucho tener una familiaridad con las instituciones básicas del Estado español actual, y disponer de ciertos elementos de comparación con el pasado y con otros Estados del presente. Ciertamente es que el propio conocimiento historiográfico del funcionamiento real del Estado español contemporáneo es mejorable; y verdad es también que para acercarse a su funcionamiento real a veces existen jugosas fuentes indirectas, como la constituida por los diarios personales de Manuel Azaña.

El análisis de las características del Estado no excluye ciertamente que el alumno se sitúe en la perspectiva del "peatón de la historia" para saber cómo se integran los ciudadanos en él (sufragio y otras formas de participación), qué da y qué pide el Estado a los ciudadanos (sistema de impuestos, servicio militar, educación, asistencia sanitaria, comunicaciones...). Y, en esa línea de análisis, la forma en que el Estado esté organizado territorialmente -a veces abusivamente convertida en la piedra de toque de toda valoración- puede llegar a ser incluso un elemento de importancia más bien secundaria.

La revisión crítica de ciertos tópicos

Algunas visiones tópicas sobre temas relacionados con la diversidad interna de España están arraigadas incluso en sectores del profesorado. Veamos algunas precisiones al respecto que, si bien están bastante acreditadas en la historiografía, tienen dificultades para penetrar en la opinión más común.

Lo reaccionario, que suele presentarse -para bien o para mal, desde fuera o desde dentro- como muy español resulta tener, en muchos casos, un origen bastante foráneo, y ello es constatable desde el absolutismo de 1814 al fascismo de 1936.

La asociación entre centrífugo y progresista no es históricamente cierta y, si bien no conviene pasar de un esquematismo al opuesto, justo es reconocer que a menudo es más cierto lo contrario: el carácter conservador, cuando no reaccionario, de muchas propuestas anticentralistas, como lo muestran el carlismo y las corrientes dominantes en los nacionalismos vasco y catalán.

La asociación entre nacionalismo periférico (especialmente catalanismo) y modernidad cultural no siempre se cumple, y a veces se produce más bien a la inversa. Los ejemplos podrían ser muchos pero si escogemos uno de curiosa actualidad, el darwinismo, nos encontramos con que uno de sus principales introductores en España, el aragonés Odón de Buen (1863-1945), que explicaba las teorías evolucionistas en la Universidad de Barcelona, fue por ello objeto de duros ataques, desde una perspectiva católica, por parte de la *Institució Catalana d'Història Natural* que, fundada en 1899 -se conmemora pues el centenario de su nacimiento- es la primera sociedad científica que publicó habitualmente en lengua catalana ⁶. Ello nos remite, además, al tema -no siempre suficientemente señalado- de la fuerte impregnación clerical de los nacionalismos.

No cabe identificar sin más al nacionalismo con el respeto a la diversidad, como lo muestra el escaso respeto a sus propias minorías que han practicado habitualmente los nuevos Estados que han nacido de la descomposición de un Estado más amplio. No parece descabellado afirmar que, históricamente, no suele ser la fragmentación sino la integración lo que más respeta la pluralidad y garantiza los derechos individuales.

Algunos episodios particularmente dramáticos de la historia común de los españoles no pueden presentarse más o menos descaradamente como el enfrentamiento entre una voluntad nacional periférica y el poder central del Estado. El mito según el cual vascos y catalanes fueron víctimas supuestamente prioritarias de la sublevación franquista no resiste el análisis de la fractura social que la Guerra Civil produjo en esos territorios (y menos aún si se añade Navarra a cuenta del País Vasco), ni respeta la memoria de cuantos, sin invocar otra patria que España, combatieron en defensa de la legalidad republicana.

El cuidado de las palabras

Aunque en el Congreso de los Diputados la "minoría catalana" no sea la formada por todos los diputados catalanes sino por los nacionalistas de CiU (que son ciertamente minoría en el conjunto de los representantes de Cataluña), en el uso corriente, y sobre todo en la práctica escolar debemos esforzarnos por evitar la identificación ver-

bal del conjunto de unos ciudadanos con la adscripción nacionalista de una parte de ellos. Así, no conviene decir los *vascos* cuando queremos decir los *nacionalistas* vascos, ni los *catalanes* cuando queremos decir los *catalanistas*. La razón es obvia: esas identificaciones excluyen, si nos atenemos al respetable lenguaje de las urnas, a casi la mitad de los vascos, que no se identifican con el nacionalismo, y a más de la mitad de los catalanes, que tienen la sostenida costumbre de votar por opciones no nacionalistas, sin ser por ello menos catalanes. Esas abusivas identificaciones verbales -en las que a menudo se cae por puro descuido, sin profesar la ideología que expresan- abonan las tesis de los que piensan que sólo son verdaderos vascos o catalanes los que comparten el ideario nacionalista, y también las de los que se complacen en profesar una hostilidad genérica a lo vasco o lo catalán, globalmente tildado de antiespañol. Quizá no esté de más recordar que algunos de los análisis más sólidamente críticos sobre el nacionalismo se los debemos a gentes tan vascas o catalanas como Jon Juaristi, Patxo Unzueta o Jordi Solé Tura, entre muchos otros.

Otro abuso verbal es el empleo de la primera persona del plural con referencia al pasado: los españoles "recibimos" a los fenicios, "echamos" a los moros, "exterminamos" (o "redimimos") a los indios... como si los que habláramos fuéramos necesariamente descendientes de los de dentro y no de los visitantes, o encarnáramos una especie de continuidad legitimadora. Incluso en libros muy atentos a las novedades metodológicas podemos espigar referencias al estancamiento de "nuestro imperio" o a las causas de "nuestra decadencia"⁷. En ese sentido, tampoco está de más sustituir, en muchos casos, la expresión "pertenece a" -que los alumnos tienden a usar abundantemente- por las más ponderadas "forma parte de" o "está integrado en".

Y, ya que abordamos en este curso cuestiones relativas a la nación, viene al caso llamar la atención sobre la insostenible permanencia cívica y escolar del término *nacionales* para referirse a los vencedores de la guerra de 1936-39, conflicto civil -y por lo tanto con nacionales en ambos bandos- de cuya internacionalización sacaron, por cierto, mejor provecho los autodenominados "nacionales". Cosa distinta es conservar la memoria del uso excluyente del término, entre comillas o en cursiva, en frases aclaratorias como: "los sublevados contra la República, que adoptaron el apelativo de *nacionales*...".

La asunción no esquemática de la diversidad

La diversidad constitutiva de España es una realidad en la que conviene profundizar, estableciendo matices y evitando los esquematismos. Para percibir la diversidad hay que reconocer, en primer lugar, lo que es común, y se manifiesta por ejemplo en la fuerte sincronización de muchos de los principales acontecimientos de los siglos XIX y XX, incluidos aquellos movimientos revolucionarios ochocentistas que son actos de soberanía de contenido *nacional*, aunque tengan una expresión *local*⁸.

La línea delimitadora de la diversidad histórica no coincide necesariamente con el actual mapa autonómico de España. No son irrelevantes las diversidades internas existentes en cada una de las actuales comunidades, y señalarlas puede servir también para combatir ciertas mitificaciones. No conviene ignorar, por ejemplo, que hubo navarros anticarlistas, o la importancia y el arraigo de las tradiciones liberal y socialista en el País Vasco. Por lo demás, esas diversidades internas suelen seguir expresándose en la actualidad, como lo muestran los resultados electorales de cualquier Comunidad. Pierre Vilar lo escribió con claridad en su ya clásico estudio sobre *Cataluña en la España moderna*: "Si puede hablarse de *las Españas*, puede hablarse también de *las Cataluña*s".

Aunque es una obviedad, a los nacionalistas o regionalistas que subrayan la diversidad hay que recordarles que ésta no se acaba cuando termina la propia región. Las típicas contraposiciones entre el País Vasco y España, en las que lo que no es propio y diferenciado resulta ser un todo homogéneo y ajeno, revelan, por parte de quien las hace, una insensibilidad ante toda peculiaridad que no sea la de uno mismo.

Al ilustrar la diversidad de España, es bueno no referirse sólo a lo que más estridencia conlleva. En un libro reciente sobre estos temas, titulado *España y las Españas*, en el que el autor manifiesta insistentemente una postura crítica hacia los excesos nacionalistas, las referencias a los territorios en los que éstos se producen es desmesuradamente mayor que la atención suscitada por cualesquiera otros; así, en los siglos XIX y XX, de las dos regiones demográficamente más significativas de España, Andalucía y Cataluña, la primera recibe 11 menciones y la segunda 137. Parece que la atención a la diversidad -si

se permite la expresión en este contexto- dependiera de la conflictividad que tal diversidad es capaz de suscitar, lo que no dejaría de abonar las posiciones más ruidosas e insolidarias.

Las diferencias internas no excluyen la existencia de analogías ni siquiera en un ámbito más amplio que el exclusivamente español. Los puntos de contacto de la Historia de España en su conjunto con las corrientes más generales de la historia son continuos, aunque haya existido una larga tendencia a ignorarlos y a contemplar como genuinamente españolas situaciones históricas parangonables con las perceptibles en un contexto más amplio. Ya Jaume Vicens Vives llamó la atención a ese respecto pero es sobre todo en los últimos años cuando se están elaborando *síntesis de Historia contemporánea de España* que, como la de Juan Pablo Fusi y Jordi Palafox, tienen a gala desarrollar un enfoque que subraya más los elementos de homogeneidad que las supuestas especificidades. Con referencia al tema que más directamente nos ocupa hay también algún reciente alegato en ese sentido ⁹.

Relatividad y contradicciones de las identificaciones colectivas

El conocimiento histórico se aviene mal con las visiones esencialistas acerca del pasado. Por eso conviene recordar, a quienes puedan ignorarlo u olvidarlo, que ni España ni ninguna de las realidades políticas que en ella se albergan son entes metafísicos procedentes de la noche de los tiempos, sino creaciones de la historia, más o menos coyunturales, cuya delimitación temporal y espacial es objeto de estudio por los historiadores y puede ser objeto de discusión y revisión por los ciudadanos.

Aunque el futuro suele construirse sobre el pasado, en ciertos discursos las cosas funcionan a la inversa. Hay recreaciones del pasado que casi no tienen otro sustento que la voluntad de legitimar proyectos, más o menos descabellados, para el futuro. Ciertas posiciones nacionalistas pueden considerarse más o menos utópicas pero son, desde luego, *ucrónicas*: se fundamentan en un pasado inexistente. También las tradiciones que pueblan la visión del pasado han sido inventadas en algún momento y en función de intereses y necesidades concretas, como ha subrayado y documentado Eric Hobsbawm. Y esas tradiciones pueden haber experimentado diversos y muy curiosos pro-

cesos de reelaboración, como ocurre, por ejemplo, con la conmemoración del once de septiembre de 1714 en Cataluña¹⁰. El encuadramiento histórico de los mitos, y la consiguiente relativización de su valor, puede extenderse también a los símbolos (banderas, etc.), lo que quizá ayude a promover una convivencia no conflictiva entre ellos.

Tampoco es vana tarea, ni en lo historiográfico ni en lo cívico, poner de relieve las contradicciones más elocuentes de los discursos o símbolos de identificación colectiva. Algunos "hechos diferenciales" consagrados, como el europeísmo catalán, merecen una reconsideración y el complemento de otros menos frecuentemente evocados: ¿acaso la fuerza adquirida por el anarcosindicalismo no es uno de los más claros hechos diferenciales de Cataluña con respecto al resto de España? Algunas de las supuestas especificidades del nacionalismo vasco tienen el sabor clerical de la más rancia derecha española. Jon Juaristi ha explicado que "en realidad el concepto de raza en Sabino [Arana] está enraizado en el prejuicio casticista español y cristiano-viejo de la *limpieza de sangre*, del que representa un desarrollo particular"¹¹.

Bucear en el origen histórico de ciertas tradiciones esencialistas puede proporcionar algunas anécdotas expresivas. Por ejemplo, el kilt, la falda que usan los hombres y que es el símbolo escocés por antonomasia, es una simple prenda de trabajo de los madereros, inventada por un empresario cuáquero inglés en el siglo XVIII y promovida por Walter Scott a rango de prenda tradicional de Escocia con ocasión de la visita del rey Jorge IV a Edimburgo en 1822. La sardana, símbolo folklórico catalán por excelencia, no fue en su origen sino una danza comarcal gerundense, cuya primera noticia documentada se remonta a 1573, en que fue prohibida -que esa sí que es una ecuménica tradición clerical- por el obispo de Gerona, que la consideraba inmoral; su estabilización musical no se produce hasta comienzos del siglo XX, y se debe fundamentalmente a Pep Ventura, nacido en Alcalá la Real, provincia de Jaén.

El que la falda escocesa la inventara un inglés y la sardana la consolidara un andaluz no son a la postre cosas particularmente sorprendentes porque ni los empresarios ingleses escaseaban en Escocia a finales del XVIII ni los inmigrantes andaluces en Cataluña a comienzos del XX. Profundizar en las paradojas anecdóticas que a menudo acompañan a los mitos generadores de identidades colectivas permite

revelar partes significativas, aunque menos oficiales, de la realidad histórica. A veces permite también ilustrar la conocida tesis del apasionamiento ortodoxo de los conversos. Recuérdese por ejemplo -por no acercarnos mucho en el espacio ni en el tiempo- a Eamon de Valera, nacido en Nueva York de padre español, y convertido él mismo en padre de la patria irlandesa; o al paneuropeísta conde Coudenhove-Kalergi, nacido en Tokio de madre japonesa.

Subrayar paradojas y proponer desmitificaciones es labor que tiene más fácil éxito de público cuando los mitos que se someten a crítica son los de los demás. Sin embargo, y aunque la tarea resulte en este caso algo más ingrata, es muy deseable practicar, sobre todo en el ámbito docente, lo que podríamos llamar la desmitificación "a contrapelo". Es decir, incluir en el cupo de la crítica una dosis suficiente de mitos propios y proponer elementos de valoración positiva de aquello que el tópico y la presión sociocultural consagran como lo otro o lo rival. En ambientes en los que las más grotescas rivalidades, alimentadas por ignorancias recíprocas, se refuerzan con los enfrentamientos llamados deportivos, brindar elementos para un mejor conocimiento, por ejemplo, de Cataluña en Madrid y viceversa es, intelectual y cívicamente, una actitud oxigenante.

Conocer lo catalán y asumirlo como propio, en vez de reprocharle ásperamente que no quiera serlo, es una tarea que tienen pendiente muchos alumnos del resto de España, donde siguen proliferando actitudes como la identificación de la unidad nacional con el monolingüismo, o la ignorancia despectiva hacia la lengua catalana y cuanto en ella se ha escrito. Evidentemente, estas actitudes se alimentan de algunas intemperancias paralelas procedentes del catalanismo, y por eso -junto a otras razones- resulta alentadora la actitud de Pascual Maragall cuando propone asumir el castellano, "enorme fortuna de la que participamos los catalanes", como lengua de Cataluña y a la vez promover el conocimiento del catalán fuera del ámbito en el que es hablado comúnmente.

Conclusión

Concluyamos con algunas consideraciones de carácter general, de las que quizá convenga hacer partícipes a nuestros alumnos:

La historia y la cultura abonan el cultivo de afinidades concéntricas, plasmadas en la posibilidad de saberse parte de comunidades de distinto radio que no tienen por qué definirse por su recíproca oposición. Por ejemplo, no hay razones históricas que impidan ser a la vez vasco, español, europeo...; y desde luego no se es más -o mejor- vasco por manifestar despego u hostilidad hacia lo español, ni más español por mirar con desconfianza allende los Pirineos.

Tales afinidades, más o menos electivas, no constituyen algo así como un individuo colectivo del que se forma parte por designios metahistóricos, sino que son un marco, históricamente configurado, para el ejercicio democrático de la ciudadanía por parte de individuos diversos, libres e iguales en derechos.

Frente al ruidoso patriotismo vinculado a eventos deportivos que, con el asiduo refuerzo de los medios de comunicación, practican no pocos de nuestros alumnos, cabe cultivar un civismo sereno y crítico.

Civismo frente a patriotismo. Y es que esta última palabra ha quedado muy desgastada por usos energuménicos. Pero quizá quepa reconciliar ambos términos en un "patriotismo constitucional" -según la expresión de Jürgen Habermas- que supone una lealtad a los principios democráticos en los que se funda la Constitución, incluso si se discrepa del texto.

Tampoco es mala cosa compartir patrióticamente una diversidad asumida como riqueza. Javier Tusell ha propuesto recientemente, en relación con el tema de España, la fórmula "patriotismo de la pluralidad" que tiene mucho que ver con nuestra tarea docente, ya que, según el autor, ha de fundamentarse en una "auténtica pedagogía de la pluralidad" y "sólo una política cultural y educativa adecuadas pueden tener ese resultado"¹². En ese sentido, quizá haya llegado el momento de proyectar hacia el interior de España el ejemplo de las conferencias internacionales que, desde el periodo de entreguerras, se vienen celebrando para que la enseñanza de la historia contribuya a la paz entre los pueblos¹³.

En todo caso, educar(se) es lo contrario que empequeñecer el propio horizonte cultural y político. "Nunca traces tu frontera, ni cuides de tu perfil; todo eso es cosa de fuera" escribió Antonio Machado, y es difícil decirlo de forma más sugestiva.

Quiero concluir evocando, en relación con estos temas, dos mensajes que nos vienen de sendas tradiciones históricas que aún nos nutren: el de los ilustrados que, como Voltaire, proclamaban que donde estaba la libertad, estaba su patria; y, un siglo después, el del movimiento obrero de estirpe socialista que afirmó que los seres humanos debían tener, por encima de todas las demás, una patria fundamental, y que esa no era otra que la humanidad.

REFERENCIAS

1 Para documentar una sensibilidad ya antigua por estos temas podemos recurrir a Rafael Altamira, historiador, pedagogo y jurista español (muerto en el exilio mexicano en 1951), que es una caudalosa fuente de observaciones lúcidas sobre este y otros asuntos. En unas conferencias pronunciadas en noviembre de 1922 en la Universidad de Valencia sobre las *Direcciones fundamentales de la historia de España en el siglo XIX*, afirmaba: "al fin y al cabo, la historia que nos interesa socialmente no es la que saben los catedráticos, sino la que sabe el español que pasa por la calle y que en virtud de su conocimiento del pasado interviene muchas veces en la historia actual como actor y como colaborador". Desarrollando ese tema, Altamira pronunció en Madrid, también en 1922, su discurso de ingreso en la Academia de la Historia titulado *Valor social del conocimiento histórico*.

2 Jover Zamora, José María: *La civilización española a mediados del s. XIX*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991. Rioux, Jean-Pierre; Sirinelli, Jean-François (dirs.): *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997.

3 No parece que los temas sobre cultura y arte que aparecían en los programas y libros de texto de la *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* de 3º de BUP, ya en trance de extinción, figuraran habitualmente entre los más tratados en clase. En el currículo oficial de la Historia [de España] que se cursa en 2º del actual Bachillerato figuran diversas referencias a aspectos culturales (que aparecen destacadamente en los materiales didácticos publicados por el MEC en 1993); pero las pruebas de acceso a la Universidad -tan decisivas, a la postre, para el establecimiento de prioridades- tienden a ignorar su existencia.

4 He procurado desarrollar este tema en el artículo: "Una edad de oro de la ciencia en España (1868-1939)", *Tiempo y Tierra* (A.E.P.H.G., Madrid), nº8, 1999, 81-106.

5 Véase, en particular, Rémond, René (dir.): *Pour une histoire politique*, Paris, Seuil, 1989.

6 Este tema ha sido abordado en Casado de Otaola, Santos: *Los primeros pasos de la ecología en España*, Madrid, M.A.P.A. - Residencia de Estudiantes, 1997, p.47.

7 Sánchez Prieto, Saturnino: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Siglo XXI, 1995, p.82 y p.88, respectivamente.

8 A este respecto véase Pérez Garzón, Juan Sisinio: "La nación, sujeto y objeto del Estado liberal español", *Leviatán* (Madrid), II-nº75, 1999, p.76.

9 "La historia de cada uno de los grandes pueblos de Occidente tiene indiscutibles notas peculiares; pero sólo si observamos las de los demás caeremos en la cuenta de que la de España no es tan original como a menudo se pretende; que no pueden entenderse sus rasgos esenciales, ni los rasgos esenciales de la de cada una de sus regiones históricas, si no los contemplamos a la luz de la Historia general del Occidente europeo. Las visiones nacionalistas, sean de radio mayor o de radio menor, caen por su propia naturaleza narcisista en la tentación de situarse y situar el objeto de su estudio en un universo a su medida. Es el camino más corto para conocer mal e interpretar peor". Luis González Antón: *España y las Españas*, Madrid, Alianza, 1998, p.11.

10 Esa celebración, hoy consagrada por el catalanismo, fue cultivada en el siglo XIX como un mito nacionalista español por los liberales progresistas, que la entendían como un ejemplo de lucha contra el absolutismo, al igual que lo hacían con el movimiento comunero. En cambio, Prat de la Riba la anatematizó por tratarse de una derrota y por expresar la resistencia de los elementos más exaltados frente a las más aconsejables posiciones pactistas. Véase Martínez Fiol, David: "Creadores de mitos. *El Onze de Setembre de 1714* en la cultura política del catalanismo (1833-1939)", *Manuscripts*, nº15, 1997, 341-361.

11 Juaristi, Jon: *El bucle melancólico. Historias de nacionalistas vascos*, Madrid, Espasa, 1997, p.217.

12 Tusell Javier: *España, una angustia nacional*, Madrid, Espasa Calpe, 1999, pp. 232-234.

13 En su inicio tuvo -una vez más- un papel descollante Rafael Altamira. La Conferencia Internacional de Enseñanza de la Historia, creada en París en 1932 perduró, presidida por él, hasta 1936, celebrando congresos en La Haya en 1932 y Berna en 1934.

LA RELACIÓN ENTRE PASADO Y PRESENTE EN LA CLASE DE HISTORIA

Feliciano Páez-Camino Arias
Catedrático del IES Blas de Otero, Madrid

El artículo muestra diversos aspectos de la compleja interrelación del pasado y el presente, subrayando las repercusiones que ello tiene en la enseñanza de la Historia. Reivindica el estudio y la enseñanza de la historia de lo reciente, sin eludir sus temas más espinosos, rechazando que las imágenes acerca del presente o los proyectos sobre el porvenir se sustenten en un pasado censurado o idealizado.

La relación entre pasado y presente, que es un elemento insoslayable en la clase de Historia, adquiere una importancia particularmente significativa cuando al ayer se le atribuye la función de sustentar las reivindicaciones del hoy o de inspirar las propuestas acerca del mañana. La invención de un pasado por quienes están en disposición de imponer una visión de la historia a la medida de sus proyectos, de sus intereses o de sus complejos, tiene en España algún ejemplo tan extremo como el de la historia escolar impuesta en los inicios del régimen franquista. Pero, sin llegar seguramente a esos extremos, algunos elementos de la historia propia abordados en la actualidad por las diversas Comunidades autónomas pueden recaer en una historia idealizante y aleccionadora, orientada, en suma, a una nueva formación de *espíritus nacionales*.

Asumir que el análisis del pasado nos brinda elementos esenciales para situarnos conscientemente en el presente, sin convertir por ello al pasado en un mero pretexto para orientar o legitimar las opciones en boga: ese punto de vista inspira el conjunto de consideraciones que se exponen a continuación.

Una gravitación recíproca

"Un diálogo sin fin entre el presente y el pasado": pocas objeciones pueden ponerse a esta ya clásica caracterización que E. H.

Carr hizo de la Historia. La gravitación del pasado sobre el presente resulta evidente, aunque es verdad que cuando el presente corre muy deprisa, a veces no queda tiempo para contemplar un pasado que no sea el más inmediato. El siglo XX es el primero en el que "el hombre no se piensa como un heredero" ha escrito recientemente el francés Alain Finkielkraut en un ensayo titulado *L'ingratitude*. Quizá eso aumente la conveniencia de transmitir a los adolescentes, fundamentalmente a través de la historia, la obviedad de que el mundo es mucho más viejo que ellos.

Sin embargo, la aceleración histórica también puede convertirse en una baza favorable para el conocimiento del pasado. Los cambios ocurridos desde finales de la década de los ochenta del siglo XX han hecho más visible el movimiento de la historia y han suscitado un recedido interés por conocer las raíces que el cambiante presente tiene en el pasado. También en España la transición política, iniciada hace un cuarto de siglo, añadió a los benéficos efectos de la libertad un crecido interés por conocer las zonas ocultas de un pasado cuyo estudio había sido hurtado a varias generaciones de españoles. Como ha señalado François Bédarida, la fermentación de la conciencia histórica del cambio no puede sino estimular la conciencia histórica del presente ¹.

Recíprocamente, el presente tiene también una influencia, desde luego compleja, sobre el conocimiento del pasado. Un siglo antes de que Carr escribiera la frase referida, Jules Michelet (1798-1874), a quien la historiografía romántica debe varias de sus más importantes aportaciones al conocimiento humano sobre el pasado, proclamaba: "La historia no está hecha ni para contar ni para probar, está hecha para responder a las preguntas sobre el pasado sugeridas por la contemplación de las sociedades presentes." Los grandes renovadores de la escuela de los *Annales* insistieron en el tema: "comprender el presente por el pasado, y también, y sobre todo, el pasado por el presente" sostuvo Lucien Febvre; y, entretanto, Benedetto Croce acuñaba su célebre afirmación de que "toda historia es contemporánea".

Todo ello no debe servir para negar el interés intrínseco del pasado, incluido el lejano. Que el pasado se conozca inevitablemente desde el presente no quiere decir que sólo tenga interés para conocer el presente. Por otra parte, el presente pesa a veces demasiado en nues-

tras interpretaciones globales del pasado. Piénsese, por ejemplo, en la influencia que el trauma de la Guerra Civil tuvo en el esquematismo interpretativo de la historia de España que enfrentó, en apasionada pugna, a historiadores de la talla de Américo Castro y Claudio Sánchez-Albornoz; o en los numerosos "fracasos" (de la revolución burguesa, de la industrial, de la liberal, etc.) que poblaron la historiografía sobre el siglo XIX español, en contraste con las recientes corrientes normalizadoras de nuestra historia contemporánea².

Pero la deformación de la relación entre pasado y presente que más directamente nos atañe en este curso es la que consiste en proyectar abusivamente sobre el pasado preocupaciones actuales o proyectos de futuro. Corremos, en efecto, el riesgo de contribuir a la divulgación de un pasado fabricado a la medida de ciertas propuestas del presente; tal es el caso evidente, aunque no exclusivo, de los nacionalismos, incluidos aquellos que se forjaron en el siglo XIX para legitimar y estructurar los actuales Estados-nación.

Tradición y actualidad de la historia reciente

La relación pasado-presente requiere, para liberar al presente del autismo histórico, un elemento de sutura, que a veces le es regateado al historiador: la historia *de lo reciente*. Es una faceta de la historia que, a decir verdad, se está incorporando crecientemente a los programas escolares.

La historia de lo reciente es, en realidad, muy antigua. El estudio de lo próximo en el tiempo, con referencias, explícitas o no, al presente, tiene una acreditada tradición historiográfica. No otra cosa que referirse a acontecimientos recientes hacían Tucídides cuando historió las guerras del Peloponeso, o Tácito cuando trataba los inicios del Imperio romano.

Más cerca de nosotros tenemos el elocuente ejemplo de Marc Bloch (1886-1944) que, en circunstancias harto dramáticas, puso su formación y su talante de historiador, en este caso medievalista, al servicio de un análisis lúcido del presente. El resultado fue un estudio riguroso, en caliente y en primera persona, de la derrota francesa de

1940, titulado *L'étrange défaite*³, y que no fue publicado sino póstumamente, después de que el compromiso de Bloch con su tiempo lo llevara a integrarse en la Resistencia antinazi y a morir fusilado en junio 1944, ya en vísperas de la Liberación.

El *status* de la historia de los hechos recientes ha quedado consagrado en la propia Francia al crearse en 1978 el *Institut d'Histoire du Temps Présent*, dirigido por François Bédarida y vinculado al *Centre National de la Recherche Scientifique*. En España vivimos un proceso en que historiadores de lo contemporáneo se acercan al estudio de lo reciente (franquismo, transición, etc.) y practican a la vez el análisis periodístico de la actualidad política; es el caso de Santos Juliá, Javier Tusell o Antonio Elorza, entre otros.

El problema más arduo, cuando se abordan objetos históricos próximos en el tiempo, es discernir qué es lo relevante entre la avalancha de información y ser capaz de articular una explicación que dé cuenta de la complejidad del tema. En la era de la comunicación que estamos viviendo, la abundancia de informaciones de detalle puede coexistir con una desinformación de fondo sobre lo esencial; algo de eso han puesto de relieve las guerras del Golfo Pérsico y de Bosnia. Pero, más temprano que tarde, la historia contribuye a proporcionar una perspectiva explicativa.

Una de las críticas sobre la historia de lo reciente previene contra la intromisión del historiador en un proceso aún no concluido, subrayando la peligrosa ignorancia de lo que está por venir. La pregunta clave sería ¿cómo tratar las causas cuando no se conocen los efectos? Se trata de una desventaja a la que, de todos modos, se puede sacar algún provecho. Ciertamente, en esta historia se acrecienta el carácter siempre provisional de los conocimientos y de las conclusiones; pero tiene también un elemento favorable: el historiador no se ve tentado a centrar su atención sólo en aquel pasado que ayuda a explicar lo que ocurrió después.

Otras objeciones insisten en el riesgo de apasionamiento que corre un historiador que está inevitablemente envuelto en la historia que analiza, faltándole, además de perspectiva, esa serenidad de juicio que proporciona el paso del tiempo. Esta consideración invita a relati-

vizar, a contextualizar, más aun que de costumbre, los juicios del historiador; pero no anula el interés de su trabajo. Cabe añadir que los temas más lejanos en el tiempo pueden también, al ser evocados desde un presente conflictivo, convertirse en objeto de apasionamiento y manipulación, como en el caso de Francia han mostrado las celebraciones del bicentenario de la Revolución francesa en 1989 o de los mil quinientos años del bautismo de Clodoveo en 1996.

Ahora bien, legitimar el análisis histórico del tiempo presente no debe servir para retrazar fronteras excluyentes con otras etapas históricas. ¿Acaso están claros los límites entre un pasado muerto y un pasado vivo? Para hacer historia de lo reciente hay que conocer bien la historia contemporánea, y también la de épocas anteriores. Incluso para comprender mejor lo contemporáneo y valorar sus especificidades es preciso tener referentes en la historia precedente. Así de bien lo explica Marc Bloch en una poco conocida cita que extraemos de su libro sobre la *extraña derrota* francesa:

A la enseñanza de la historia] en nuestros liceos no se le puede reprochar que desatienda el mundo contemporáneo. Al contrario, concede a éste un lugar cada vez más exclusivo. Pero, justamente porque no quiere contemplar más que el presente o el pasado muy próximo, se vuelve incapaz de explicarlo: como un oceanógrafo que, negándose a levantar los ojos hacia los astros con el pretexto de que están demasiado lejos del mar, no supiera ya encontrar la causa de las mareas. Es verdad que el pasado no mueve todos los hilos del presente; pero, sin él, el presente resulta ininteligible. Y lo que es quizá peor: al privarse deliberadamente de un campo de visión o de comparación suficientemente amplio, nuestra pedagogía histórica ya no consigue transmitir, a los espíritus que pretende formar, ni el sentido de lo diferente ni el sentido del cambio⁴.

El papel del acontecimiento: actualidad y conmemoración

La importancia recobrada en la historiografía por el estudio del *acontecimiento* abona la utilización didáctica de éste, tanto cuando se produce en la actualidad como cuando se trata de una conmemoración relativa al pasado.

Lo que ocurre en nuestro tiempo puede tener una gran significación histórica, aunque no siempre lleguemos a calibrar su importancia en el momento. Desde 1989, la última década del siglo XX ha

estado llena de acontecimientos que han marcado el fin de un ciclo histórico, el del mundo bipolar y la guerra fría, hasta el punto de que, según Hobsbawm, llevamos ya tiempo fuera de los límites cronológicos del *corto* siglo XX, que se habría extendido sólo entre 1914 y 1989.

Los acontecimientos del presente son asimismo estímulos para promover la revisión o reinterpretación del pasado; piénsese en la importancia que la depresión económica de los años treinta tuvo en la tesis de Hamilton sobre la "revolución de los precios" del siglo XVI, o en los recientes replanteamientos de la historia de los imperios austro-húngaro y ruso, animados por los acontecimientos en la Europa danubiana y por la descomposición de la U.R.S.S. La historia reciente puede subrayar también la importancia de ciertos espacios (los Balcanes, por ejemplo) o llamar la atención sobre ciertos temas (relación entre religión y política).

El presente supone, no obstante, una trampa didáctica en la que no conviene caer. No debemos pasarnos las clases corriendo afanosamente detrás del acontecimiento de impacto o del tema de moda. También tiene un valor educativo el recordar lo que en ese momento no protagoniza la actualidad. A tal respecto, no viene mal ser un poco *braudeliano* y preferir la hondura frente al fragor.

Observaciones y precauciones parecidas requiere el acontecimiento que se conmemora (sin que necesariamente se celebre) y para el que conviene aprovechar la abundancia de información -y tal vez de motivación- sin permitir que eso monopolice la actividad docente. Las observaciones que sobre ello hacía Altamira en 1931 en el *Bulletin du Comité International des Sciences Historiques* revelan que, a este respecto como a otros, muchas cosas sensatas están ya dichas hace tiempo:

"Aprovechar las oportunidades históricas de casa día: aniversarios, acontecimientos nuevos, noticias del día, problemas que preocupan, en un momento dado, a la colectividad local; (...) prescindir en absoluto de los "juegos históricos" (representaciones más o menos teatrales, personificación de personajes históricos por los niños, dramatización artificial, no realista de los hechos) y situar la historia nacional en el cuadro de la Historia universal, partiendo de ésta o a la inversa".

Conocer para no repetir

La clase de historia no debe eludir, sino al contrario convertir en experiencia útil, aquel pasado que puede seguir doliendo en el presente. La amnesia respecto de los aspectos más terribles de la historia, además de deshonrar a las víctimas, prepara el camino hacia la repetición del horror. Como afirmó Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*, "toda realidad desconocida prepara su venganza". El tema ha sido retomado en los últimos años a propósito de los intentos de ocultar o minimizar el holocausto promovido por los nazis; el helenista francés Pierre Vidal-Naquet ha escrito jugosas consideraciones al respecto en un libro cuyo título es ya una declaración: *Los asesinos de la memoria*⁵.

Por su parte, Theodor Adorno (1903-1969) ha llegado a escribir que "cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita". Y para ello es preciso mantener la memoria de lo que ocurrió, ya que "ahí radica, en medida nada desdeñable, el peligro de que el terror se repita, en mantenerlo lejos de nosotros y apartar con violencia a quien ose hablar del mismo, como si el culpable fuera él, por ser tan poco delicado, y no los autores"⁶.

En España, el tema esencial en este sentido es el de la Guerra Civil y el franquismo, cuya incorporación al ámbito escolar se está produciendo, aunque quizá no con la rapidez y la profundidad deseables. Además de dar cuenta de una de las etapas más dramáticas de nuestra historia, se trata en este caso de hacer frente a la larga sombra de los mitos cultivados y divulgados por el régimen nacido de la guerra. Y éstos son asuntos en los que los alumnos de Secundaria pueden -aunque ya no por mucho tiempo- recabar fuentes materiales y testimonios orales en el medio familiar⁷.

El tema del franquismo guarda, por lo demás, una inevitable relación con el del nacionalismo. Al identificar largamente su régimen político con la nación misma y con la salvaguarda de la unidad del Estado, Franco puede ser considerado -en expresión de González Antón- como "el patético responsable del mayor proceso desnacionalizador que ha vivido la España contemporánea"⁸. Ciertamente, la propaganda y la educación franquistas por un lado, y la falta de

discernimiento de algunas de sus víctimas por otro, han podido hacer creer que la idea de España es intrínsecamente reaccionaria, ocultando no ya la existencia de una tradición de nacionalismo español progresista y abierto al mundo, sino la posibilidad misma de añadir estos adjetivos a la condición de español no nacionalista. Para colmo de paradojas, el régimen franquista, que invocó ritualmente "la unidad de los hombres y de las tierras de España", promovió un singular crecimiento de los desequilibrios regionales, reforzando la concentración industrial en el País Vasco y en Cataluña, beneficiarias del proteccionismo arancelario y de una considerable llegada de mano de obra inmigrada procedente de otras regiones españolas.

Que el esencialismo españolista del franquismo y su común hostilidad a la España "rota" y a la España "roja" provocaran un entendimiento de la izquierda -en principio no nacionalista- con los nacionalismos catalán, e incluso vasco, puede explicarse por razones de coyuntura y oportunidad políticas durante la oposición al franquismo. Pero lo que resulta menos coherente es la impregnación ideológica sufrida por la izquierda en ese contacto con los nacionalismos periféricos. Una izquierda que tuvo precisamente a gala no ser nacionalista -ni clerical- y cuya deseable renovación no vendrá seguramente del abandono de esas posiciones críticas.

Repoblar la memoria colectiva

La clase de Historia es un lugar privilegiado para combatir esa amnesia social que tan destructivos efectos tiene sobre la cultura y, por ende, sobre el cultivo de los valores cívicos. La memoria colectiva debe ser repoblada, frente a la ignorancia y también frente a la tergiversación, procurando que la superación de esta última no desemboque en la primera. En efecto, está bien que a nuestros alumnos no se les suministre el mito de que los Reyes Católicos hicieron la unidad nacional o que "monta tanto, Isabel como Fernando"; pero la alternativa razonable a eso no es que los monarcas en cuestión desaparezcan de la Historia, o que sólo sobreviva uno u otro de los miembros de la pareja en función de que la clase se imparta en Valladolid o en Tarragona.

Combatir la tergiversación de la memoria tiene que ver con conocer -y en su caso revisar- los cambios de nombres realizados por el franquismo para reorientar ideológicamente y dar apariencia de novedad a instituciones nacidas de la fecunda tradición progresista española y, a menudo cristalizadas durante la Segunda República. Sin ir más lejos, una de las creaciones republicanas, la Universidad Internacional de Santander, fue suprimida para reaparecer con el apelativo redentor de "Menéndez Pelayo"; y aun hoy, incluso si se recuerdan los orígenes de esta institución, es corriente escuchar y hasta leer que Fernando de los Ríos fundó la "*Universidad Internacional Menéndez Pelayo*". Otro caso es el de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que fue suprimida y, al poco, recreada -tras drástica depuración de sus miembros- como Consejo Superior de Investigaciones Científicas, utilizando para este cambio la parte final y menos conocida del nombre de la institución primigenia. El bautizo religioso llegó incluso a sus órganos concretos, y así el Museo Pedagógico Nacional, que tanto había debido a la iniciativa de Manuel B. Cossío, quedó convertido en el Instituto "San José de Calasanz" del *nuevo* CSIC.

La del nombre de las cosas no es cuestión tan baladí como a veces se piensa. No debe serlo, en todo caso, para un profesor de Historia, que está en buena posición para saber y transmitir que los nombres y sus cambios son a menudo una simbólica y expresiva huella de la evolución histórica. En todo caso, la respuesta al uso sectario y propagandístico de la memoria -cuyo epítome pueden ser las selectivas lápidas de *caídos por Dios y por España* conservadas sobre todo en los muros de las iglesias- no debe ser una invitación a la amnesia colectiva, sino a la construcción de una memoria documentada, plural y crítica. Tal es el camino para superar heridas y no repetir desastres, y por él han transitado, con voluntad reconciliadora, varios países sumidos en las dos guerras mundiales del siglo XX; en alguno de ellos, como Francia, existe una actividad historiográfica centrada en el análisis de "los lugares de memoria"⁹.

Es posible que un mejor acercamiento a nuestro pasado más doloroso contribuya a incrementar el hábito de interesarse por las huellas aparentemente más banales del ayer en nuestro entorno. Cuando nos encon-

tramos con alumnos que no saben quién fue el personaje que da nombre a la calle donde viven o al Instituto donde estudian, o quién fue el prócer ante cuya estatua pasan con frecuencia, podemos pensar que hay un hábito de curiosidad histórica que no hemos sabido despertar en ellos.

Continuidad y cambio: las palabras en el tiempo

La relación entre pasado y presente que vertebra la clase de Historia implica la comprensión del carácter complementario que tienen dos elementos que a veces son percibidos como contrapuestos: la continuidad y el cambio; o, si se prefiere, la tradición y la renovación. El cambio es la entraña misma de la Historia y ciertos ejercicios de reflexión pueden ser oportunos al respecto, subrayando, por ejemplo, el carácter utópico que en su día tuvieron realidades que hoy parecen normales incluso a los herederos ideológicos de quienes se opusieron a ellas (sufragio femenino, libertad política, control de la natalidad); ello no implica avalar acríticamente cualquier propuesta utópica (y a tal respecto cabe calibrar el precio que ciertas utopías han costado en el siglo XX a la humanidad, de la mano de personajes como Hitler o Stalin).

A propósito de ellos, es de señalar que ni la palabra "raza" puede tener ya la misma connotación a partir de Hitler, ni el comunismo asociado a Stalin tiene igual significado que cuando Marx lo utilizó para calificar su *Manifiesto*. Y es que uno de los elementos en los que se puede apreciar la convivencia histórica de continuidad y cambio es la evolución del sentido de ciertas palabras y la diversidad de los significados que pueden contener. Es obvio que ni Antonio Machado cuando evocaba "el pasado macizo de la raza", ni Miguel Hernández cuando clamaba "¿quién habló de echar un yugo sobre el cuello de esta raza?" estaban haciendo profesión de fe racista, ni afirmando la existencia de una raza española en el absurdo sentido que hoy daríamos a tal expresión. Tampoco utilizaban los republicanos federales la palabra Estado en su sentido corriente en la actualidad, sino que era el nombre con el que designaban las regiones autónomas (Estados federados) integrados -según su proyecto- en la nación española.

Conviene, en todo caso, captar las tergiversaciones corrientes en el uso de términos históricos. Un buen ejemplo, en relación con el tema de este curso, puede ser el creciente uso satanizador del término "jacobi-

nismo", presentado como una mezcla de vocación centralista y espíritu intolerante o violento. Es corriente que tal o cual político nacionalista catalán o vasco califique a tal otro político no nacionalista, y no por ello menos catalán o vasco (Borrell o Almunia, por ejemplo), como jacobino irredento. Más allá de la anécdota del club político instalado, durante la Revolución Francesa, en el refectorio de un antiguo convento de dominicos (conocidos popularmente en Francia como jacobinos), caben juicios diversos -y no todos ellos en consonancia con el tópico negativo- a propósito del papel histórico de los jacobinos. Si alguien quiere confirmar esa diversidad, puede comparar la definición que del término dan, por extensión, la Nueva Enciclopedia Larousse ("partidario acérrimo de la democracia política") y el Diccionario de la Real Academia Española en su edición de 1992 ("dícese del demagogo partidario de la revolución violenta y sanguinaria"). Como se ve, incluso a nuestros académicos cabría pedirles, con todo respeto, un poco más de ponderación en las referencias históricas.

Quizá no esté de más recordar que la utilización del término en sentido denigratorio está arraigada en la tradición absolutista española; Galdós lo pone en boca de sus personajes de ese signo. E incluso llegó a convertirse en verbo, como revela esta cancioncilla dirigida a *la soberana del Pilar* bajo la reacción fernandina: "-Ya que ahora gritamos -"Viva el despotismo", -váyase al abismo -quien jacobinó"¹⁰.

Algún otro término precedente de la más avanzada tradición liberal, sufre con frecuencia un abusivo uso denigratorio. Es el caso del supuesto "radicalismo" del nacionalismo terrorista y sus aledaños. Como explica Antonio Muñoz Molina, "los bárbaros que asedian y linchan en manada a personas inermes usurpan sin derecho el hermoso calificativo de radicales, que en otro tiempo perteneció a quienes defendían (...) la democracia, el laicismo y la instrucción pública".

La actualidad del pasado

Es conocida la dificultad general, y en particular de los adolescentes, para imaginar el pasado sin lo que podríamos llamar anacronismos psicológicos. Éstos consisten en proyectar hacia el ayer la mentalidad, los valores y las referencias del presente, desarrollando la costumbre de regañar a los muertos, o considerarlos con desdén de

supervivientes. Pero los desentendimientos también se producen en sentido inverso; es decir, no comprender lo muy actuales que pueden resultar problemas o situaciones que se nos presentan con un cierto "disfraz de arcaísmo" (la expresión es de Manuel Azaña).

En este sentido, puede ser oportuno analizar textos del pasado referidos a problemas que guardan relación con los del presente, para ponderar analogías y diferencias. Un buen ejemplo sobre un tema de actualidad en el que están implicados los nacionalismos es un texto de Victor Hugo, sobre la crisis de los Balcanes en 1876, cuyo tema y cuya conclusión -a Europa le hace falta "una nacionalidad europea"- expresa la continuidad de ciertos problemas y de ciertas soluciones ¹¹.

Más en relación con el tema general del curso y con su entorno geográfico, podemos proponer, asimismo a título de ejemplo, un breve texto que, referido a la Constitución de 1931, aborda problemas que también son de la nuestra. Escribía la diputada socialista Matilde de la Torre (Cabezón de la Sal, 1884 - Ciudad de México, 1946), en unos apuntes fechados el 1 de octubre de 1936, a propósito de la aprobación del Estatuto Vasco: "Si hemos de legislar a fuerza de estatutos, cambiemos de una buena vez la estructura de la República y convirtámosla en federal. Una Constitución adecuada a ese carácter sería más moderna y menos difícil que la actual, conglomerado de *posibilidades imposibles*".

La relación entre pasado y presente puede incorporar más de dos referencias temporales: es muy ilustrativo tener en cuenta los análisis sobre el pasado realizados desde una situación histórica que ya es, a su vez, pasado analizable. Pensemos en las reflexiones de Galdós sobre la España fernandina desde el presente -para nosotros histórico- de la Restauración; o en la visión cinematográfica de Jean Renoir sobre la Revolución Francesa desde la Francia del Frente Popular. En ocasiones, el análisis histórico se convierte en fundamento de una acción política que hoy es ya también objeto de análisis. La obra de Azaña es muy fecunda a ese respecto. Por ejemplo, en "*El Idearium de Ganivet*", donde su lúcida interpretación sobre las Comunidades de Castilla está en relación con la política que él mismo se proponía impulsar frente a la Dictadura de Primo de Rivera. O en el enmarque

histórico que procura dar a la propia actividad política republicana por él encabezada¹².

Los futuros del pasado

Concluyamos con un tema que, al menos a primera vista, resulta escurridizo. El historiador trabaja básicamente con la realidad (sin olvidar que los proyectos y los deseos forman también parte de ella) y no es su principal tarea especular con lo que pudo ser y no fue. Pero eso no significa que deba retener del pasado sólo lo que contribuya a explicar el desarrollo posterior de los acontecimientos. Lo que realmente ha ocurrido no era lo único que podía ocurrir: el presente no era el único futuro posible del pasado que se estudia. José María Jover se ha referido a ello con claridad y vale la pena reproducir la cita en la que lamenta...

... la arbitraria ligereza con que tantas veces hemos establecido la ilación del proceso histórico olvidando la contingencia de cada uno de sus eslabones; olvidando que, cualesquiera que hayan sido los condicionamientos presentes en cada coyuntura, ha sido una decisión humana -más o menos compleja, más o menos apremiada por las circunstancias- la que ha resuelto la opción entre esa continuidad de transcurso que los manuales presentan como inexorable consecuencia de lo que antecede, y esas otras posibilidades, despreciadas por el historiador, que quedaron en futuribles. Es cierto que, en no pocos casos, los condicionamientos son tan férreos que dejan escaso margen a la decisión de un hombre o de un equipo. Pero, aun prescindiendo de los análisis que sociólogos y politólogos han dedicado al tema, las minuciosas encuestas -obra de periodistas y de historiadores- que han recaído sobre algunas de las más trascendentales decisiones políticas contemporáneas, la profundización y sistematización de las motivaciones que actúan en el hombre de Estado, han puesto en evidencia la radical insuficiencia de un nexo fatal entre lo ocurrido antes y lo que sobreviene después¹³.

Ello nos conduce al tema, no exento de riesgos ni de atractivos, de los llamados *contrafactuales*. Especular sobre qué hubiera ocurrido si determinados hechos históricos no se hubieran producido puede dar lugar a resultados muy diversos en contenido y calidad. Pero cuando quien se atreve a hacerlo es un buen conocedor de lo que realmente pasó y de su trascendencia, el asunto puede ser ilustrativo y estimulante. Una reciente recopilación de *Alternatives and counterfactuals* (traducida al castellano con el al parecer inevitable título de *Historia virtual*) recoge un ejemplo español, sobre el seguramente aun menos

evitable asunto de *¿qué hubiera pasado sin la rebelión militar de 1936?*, trazado con mano maestra por Santos Juliá¹⁴.

De no haberse producido la Guerra Civil -concluye Juliá su jugoso análisis- España "habría podido mirar atrás sin renegar de su historia". Mirar hacia atrás asumiendo la historia en su complejidad, y sacar de ella aliento para entenderse y mejorar: ésa es una razonable pretensión que en España ha ido abriéndose paso, en medio de dificultades, en el último cuarto del siglo XX. Para consolidarla sería bueno que procuráramos no basar en un pasado censurado o idealizado las reivindicaciones sobre el presente o las imágenes sobre el porvenir. El rechazo de tales complicidades se fundamenta en razones cívicas y morales; pero también de rigor intelectual y profesional.

Por supuesto, el conocimiento del pasado no se detiene en el presente sino que seguirá reelaborándose en el futuro. Pero en cada época se puede construir una relación inteligente y serena entre pasado y presente, que es en sí misma un cierto fundamento para el futuro. Es de desear que el siglo XXI abunde en los grandes avances del siglo XX (el del protagonismo creciente de las mujeres, entre otros), sin renovar los errores crueles que, en España y fuera de ella, han caracterizado también al siglo que acaba. Muchos de ellos tienen que ver con eso que Miguel Hernández llamó en uno de sus últimos poemas: "Un mito de patrias: una grave ficción de fronteras".

REFERENCIAS

- 1 Bédarida, François: "La dialectique passé/présent et la pratique historique", en *L'histoire et le métier d'historien en France, 1945-1995*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1995, p.79
- 2 Véase David R. Ringrose: *España, 1700-1900: el mito del fracaso*, Alianza, 1996
- 3 Bloch, Marc: *L'étrange défaite*, Gallimard (Col. Folio-Histoire nº27), 1990. No hay, que sepamos, versión española de esta obra singular redactada entre julio y septiembre de 1940. Tras ella Bloch escribió las notas que conforman su también póstuma *Apologie pour l'Histoire ou le métier d'historien (1949)*, con versión en español titulada *Introducción a la historia*, México, F.C.E., 1992
- 4 Bloch: *L'étrange défaite*, pp.186-187
- 5 Madrid, Siglo XXI, 1994 (Paris, La Découverte, 1987)
- 6 Dos citas más extensas, y no menos enjundiosas, del mismo texto:
"El deporte es ambivalente: puede generar, por una parte, efectos contrarios a la barbarie y antisádicos mediante el juego limpio, la caballerosidad y el respeto por el más débil. Por otra, sin embargo, puede fomentar en algunas de sus formas y procedimientos, agresión, brutalidad y sadismo, sobre todo en personas que no se someten ellas mismas al esfuerzo y la disciplina del deporte sino que se limitan a ejercer de meros espectadores; en quienes acostumbran a vociferar en los estadios. Esta ambivalencia debería ser analizada sistemáticamente. En la medida en que la educación pueda ejercer alguna influencia al respecto, sus resultados deberían ser aplicados a la vida deportiva.
"Me temo que por muchas y amplias que sean las medidas que se tomen en el ámbito de la educación, apenas será posible impedir que sigan surgiendo asesinos de mesa de despacho. Pero que haya seres humanos que en posiciones inferiores, reducidos a esclavos, ejecuten lo que les perpetúa en su esclavitud y les priva de su propia dignidad, (...) esto es cosa contra la que cabría hacer algo mediante la educación y la ilustración".
Adorno, Theodor W.: "Educación después de Auschwitz", en *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998, 79-92
- 7 Entre la creciente bibliografía, me permito llamar la atención acerca del IV simposio de la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía, celebrado en Segovia en septiembre de 1996, sobre el tema "Enseñar la Historia reciente:

España bajo el franquismo". Sus conclusiones pueden verse en el nº 3 de la revista *Tiempo y Tierra* (1996), pp. 235-241 (también en *ConCiencia Social*, nº1, 1997, 159-163) y buena parte de sus contenidos en diversos artículos de *Tiempo y Tierra* nº 6, 1998.

8 González Antón, Luis: *España y las Españas*, Madrid, Alianza, 1998, pp. 613-614

9 Nora, Pierre (éd.): *Les lieux de mémoire*. I: *La République*, II: *La Nation*, III: *La France*, 7 vols. Paris, Gallimard, 1984-1992.

10 Hay, con todo, quien sigue sintiendo correr por sus venas las machadianas "gotas de sangre jacobina". Por ejemplo, Claudio Magris, que recientemente explicaba: "Mi alma jacobina hace que, para mí, la fecha en la que Napoleón entró vencedor en Viena sea una fiesta nacional" (Entrevista en *El País semanal*, 23.5.99).

11 "Lo que está pasando en Serbia muestra la necesidad de los Estados Unidos de Europa. Que a los gobiernos desunidos les sucedan los pueblos unidos. Terminemos con los imperios asesinos. Amordacemos los fanatismos y los despotismos. Rompamos las espadas que sirven a las supersticiones, y los dogmas que llevan el sable en la mano. Que no haya más guerras, ni más masacres, ni más carnicerías; libre pensamiento, libre cambio, fraternidad. ¿Acaso es tan difícil la paz? La República de Europa, la federación continental, no hay más realidad política que ésa. Los razonamientos lo constatan, los acontecimientos también. (...) Lo que las atrocidades de Serbia dejan fuera de duda, es que a Europa le hace falta una nacionalidad europea".

Victor Hugo: Manifiesto "Por Serbia", París, 29.8.1876. Traducido de Carpentier, Jean; Lebrun, François: *Histoire de l'Europe*, París, Seuil, 1990, pp.363-364.

12 Véase, por ejemplo, esta consideración contenida en el discurso de clausura de la Asamblea de Acción Republicana, Madrid, 16.10.1933, al término de su primera etapa de gobierno:

"Estos dos años, estos tres años, ¿quedarán en la historia española como uno de los intentos generosos que se encuentran en nuestro pasado, como aquel trienio del 20 al 23, como aquel bienio constituyente del 54 al 56, como los inicios de la revolución del 68 y de la República del 73? ¿Quedará esto así, emergiendo del mar español como un recuerdo, para algunos amable, para otros funesto, maldecido por unos, venerado por otros?"

13 Jover Zamora, José María: *La civilización española a mediados del s.XIX*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 377.

14 Repoduzco el párrafo de conclusión:

"Democracia frente a dictadura; economía abierta frente a autarquía; urbanización y desarrollo industrial frente a reruralización; crecimiento económico frente a estancamiento y miseria; participación en la fundación de la ONU y en la reconstrucción de Europa frente a aislamiento; firma del tratado de Roma frente a pactos con el Vaticano y con Estados Unidos; clase media profesional frente a una empobrecida

clase media funcionarial; continuidad de una riquísima tradición cultural frente a las rupturas del exilio; secularización frente a Estado católico: es fácil imaginar el contrafactual de una España sin guerra, porque si no hubiera habido guerra civil, España habría consolidado en los años cuarenta una democracia, que habría confirmado el fin de su retraimiento, se habría incorporado a Europa, habría asistido desde el principio a la formación del Mercado Común y luego de la Comunidad Económica Europea, se habría evitado la alianza bilateral con Estados Unidos, se habría liberado de la tutela católico-militar y, sobre todo, habría podido mirar atrás sin renegar de su historia".

Juliá, Santos: "España sin guerra civil. ¿Qué hubiera pasado sin la rebelión militar de julio de 1936", en Ferguson, Niall (dir.): *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?*, Madrid, Taurus, 1998, p.207.

LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: CARENCIAS Y POSIBILIDADES

Alicia Vivas Sendín

Profesora del IES García Morato.- Madrid

El trabajo nos muestra cómo conciben los alumnos la materia de Historia y aconseja sobre cómo acercar esta materia al estudiante. También, en esta ponencia, la autora hace un repaso crítico del contenido de los programas de Historia de Enseñanza Secundaria, con especial hincapié en la LOGSE, destacando no sólo sus carencias sino también las posibilidades que su desarrollo ofrece.

Presentación

Antes de iniciar mi conferencia, quiero agradecer -como profesora de Instituto- haber podido intervenir en el curso, ya que no siempre estamos presentes en estos debates los que a diario "sufrimos" o "gozamos" en las aulas con la práctica docente.

Por lo demás, pretendo hacer una modesta reflexión sobre la enseñanza de la Historia en Secundaria. Para ello considero imprescindible comenzar destacando cómo conciben los alumnos nuestra materia (el modo en que entienden los conceptos históricos), para pasar a continuación a comentar los programas (principalmente los de la LOGSE) y terminar destacando algunas carencias y posibles soluciones, que puedan resultar útiles a los que nos dedicamos al "noble" menester de enseñar Historia a unos adolescentes que -de entrada- parecen concederle escaso interés (si tenemos en cuenta sus impresiones cuando a principio de curso osamos preguntarles qué es para ellos la Historia y cuál su utilidad).

¿Cómo entienden los alumnos la historia?

Para empezar, daremos por supuesto que todos estamos de acuerdo en que la Historia debe ocupar un lugar destacado en la ense-

ñanza. Mucho antes que nosotros se ha reflexionado sobre su importancia como formadora de la personalidad de los alumnos y se han propuesto modos interesantes y útiles de impartirla. Ya en 1895 Rafael Altamira, adelantándose a su tiempo, proponía, en su libro *La enseñanza de la Historia*, frente a los sistemas tradicionales y el libro de texto, "una clase impartida como algo cercano a una conversación, en la que se entrecruzasen las explicaciones del profesor con la participación activa de los alumnos". Desde entonces, con diferentes enfoques, se ha insistido en la importancia de la Historia como formadora de la personalidad de los alumnos, repitiendo hasta la saciedad su función de transmisora de valores (contribución a despertar el espíritu crítico de los chicos, respeto a la verdad, fomento de la solidaridad, la tolerancia, etc.).

Pues bien, con tales premisas, parece necesario detenerse en primer lugar a prestar una especial atención a las *características psicológicas* de nuestros alumnos, pues de lo contrario podemos llenarnos la boca de grandes palabras pero nuestro trabajo acabará siendo inútil.

Para empezar, lo primero que hay que tener en cuenta será la *edad* de los alumnos a los que impartimos clase. A propósito de la Historia que enseñamos y cómo la entienden los adolescentes, varios autores ofrecen información del mayor interés para nosotros como docentes. Si bien, no todos ellos coinciden en sus observaciones, querría destacar las aportaciones de los profesores Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero que, en diversos artículos, señalan el modo en que conciben los alumnos la Historia, aclarando cómo entienden los conceptos históricos y cuál es su representación del tiempo y de las diferentes etapas históricas.

Si partimos de las afirmaciones de los autores citados, los conceptos son entendidos inicialmente (hasta los 14-15 años) de forma personalizada (así, por ejemplo, el concepto de *Monarquía* se identifica con el de *Rey*). Además, es preciso conocer que lo primero que llega al chico es la *imagen* y después el *concepto*.

Otra observación que se debe tener en cuenta es que, para el preadolescente, la sociedad está compuesta por una serie de elementos estáticos e inconexos. Sólo después comprenderán que se trata de un *todo* único y dinámico y que cada parte tiene una influencia relativa

sobre el resto de las partes (así los alumnos no suelen creerse que la prosperidad económica puede traducirse en un auge cultural, ya que ambas son para ellos realidades separadas).

Pozo y Carretero destacan que los alumnos sufren una enorme confusión en cuanto a la noción de *tiempo histórico* y aún no tienen clara la idea de simultaneidad (hasta los 14-15 años no conciben que un mismo tiempo pueda medirse de diversas formas: por ejemplo, era cristiana y era musulmana). A ello añadiremos las serias dificultades que les supone realizar simples operaciones matemáticas con fechas históricas. Curiosamente, les resulta más fácil realizar un ejercicio de cálculo en clase de Matemáticas que averiguar el tiempo transcurrido entre 1789 y hoy.

Por otra parte, es sorprendente comprobar que, si bien conocen muy pronto que las causas preceden a los efectos, comprobar esto mismo en el mundo histórico se retrasa muchos años. Además, muestran tendencia a buscar la explicación de un hecho en una sola causa (les resulta muy difícil una explicación multicausal, así como conceder mayor importancia a unas causas que a otras) y acostumbran a regirse por la regla de semejanza: las causas deben ser del mismo tipo que los efectos (así un hecho religioso, como la Reforma Protestante, debe tener únicamente causas religiosas).

Si a todo lo anterior añadimos, volviendo a la concepción del *tiempo histórico*, que el chico muestra dificultades para situarse en el pasado (lo cual le lleva a juzgar los hechos históricos desde su perspectiva occidental del siglo XX) y que su imagen del mismo está llena de tópicos (guillotina, siervos, castillos, etc.), o tenemos en cuenta en nuestras clases esta realidad o dejarán mucho que desear los resultados conseguidos.

De todo lo anterior concluimos, si aceptamos esta tesis piagetiana, que nuestra primera tarea consiste pues en convencernos de que una Historia demasiado abstracta no puede ser impartida a los alumnos antes de los 15 años (no olvidemos que la Secundaria Obligatoria abarca el tramo 12-16).

Por ello, descorazona tanto comprobar que para muchos alumnos de la ESO, la Historia es a priori un "ladrillo", una materia depo-

sitada en los libros de texto, que ellos tienen que "estudiar" y que les sirve para aprender y no para "comprender". Y lo que está bien claro es que el chico sólo alcanzará su último escalón cuando al fin "comprenda" y cuando llegue a ver que el *presente* es consecuencia directa del *pasado* y será causa del *futuro*.

Para otros pedagogos, en cambio, (equilibrando así el planteamiento anterior) las posibilidades de aprendizaje del alumno no dependen tanto de su grado de madurez como del tipo de enseñanza que se les ofrezca y del grado de competencia del profesor.

Debemos recordar además, dado que no estamos solos en la tarea de educar, el peso cada vez mayor de los medios de comunicación social, que suelen ofrecer una idea narrativa de la Historia donde lo que importa es divertir y entretener (cuando no manipular los hechos históricos). Y para colmo de males, las imágenes previas que tienen los alumnos suelen ser muy resistentes al cambio.

Ante este panorama y la realidad que podemos observar en nuestras clases a diario, ya que cualquier profesor puede dar fe de la confusión de conceptos que sufren sus alumnos (y debemos reconocer que a veces los propios profesores y los libros de texto contribuyen a esa confusión) no podemos extrañarnos de que conceptos como *Estado* y *nación*, de los que trata el presente curso, y otros como *democracia*, *nacionalismo*, etc., sean definidos de maneras peregrinas por los chicos (así como son mayoría los que aseguran, por ejemplo, que el Jefe del Estado Español es José María Aznar).

Lo que sí parece claro, independientemente de los diversos puntos de vista que poseamos, es que si no tenemos bien presente en nuestras clases esta realidad psicológica de los alumnos, no deberá extrañarnos el fracaso escolar o, dicho de otro modo, que la enseñanza de Historia fracase.

¿Qué hacer pues?, ¿volver a "contar historias"? Pues según Pozo y Carretero la mente del alumno está sin duda más próxima a esas historias que a la Historia Conceptual. En ellas al menos hay héroes con los que identificarse. Fernando Savater señala que "los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino historias; nos parecemos

menos a las cuentas que a los cuentos". Sin embargo, esa presentación de la Historia puede producir, en ocasiones, concepciones deformadas que muchas veces conservamos como adultos. De modo que es preciso buscar opciones. Tampoco se trata de abandonar por completo los conceptos históricos, sino más bien de situarlos en su justo lugar, ya que los conceptos son elaboraciones intelectuales, pero no son realidades en sí mismas: los señores feudales no sabían de la existencia del "feudalismo", que es un concepto creado por los historiadores.

Así pues, los conceptos (algunos tan complejos como *Estado y nación*) deberán enseñarse en la medida en que respondan a las necesidades del alumno y cuando sirvan para entender una realidad concreta. El papel del profesor será proporcionar "realidades" de complejidad creciente que requieran conceptos cada vez más complejos y abstractos.

Esta concepción de la Historia requiere nuevos métodos, consistentes en recurrir a modos de presentar la información más próximos al alumno. Sería útil "hacer" una Historia más viva y menos libresco: visitas a museos, utilización de fotografías, vídeos, testimonios... y, por supuesto, acudir en ocasiones a la ayuda inestimable de la Literatura. En este sentido es interesante un artículo de los profesores Feliciano Páez-Camino y Pilar Llorente (publicado en "Cuadernos de Pedagogía") en el describen una experiencia de cómo enseñar el siglo XIX español trabajando algunos *Episodios Nacionales* de Galdós y La Regenta de Clarín, en colaboración con el seminario de Literatura: así, explicando la Restauración en clase de Historia y el Realismo en la de Literatura, los chicos pudieron romper con la percepción generalizada de que cada asignatura es un compartimento estanco sin relación entre sí.

Desgraciadamente no siempre se puede dedicar el tiempo deseado a experiencias similares, especialmente en el último curso de Secundaria, a causa de los programas de Selectividad que obligan a desarrollar contenidos amplios. No obstante, siempre se puede implicar al alumno de un modo activo en la labor de investigación y construcción del conocimiento histórico.

A los chicos de los primeros cursos de Secundaria les puede ser muy útil trabajar con su *Historia personal* y elaborar sus propias expli-

caciones sobre los hechos acaecidos. Narrando su propia historia, los chavales ven que todo está relacionado entre sí (pasado-presente-futuro) y comprenden con claridad la importancia de las causas y consecuencias ("mis decisiones personales influirán en mi futuro") entendiéndolo más fácilmente el sentido de la Historia. Este trabajo lo realiza con éxito en sus clases el profesor Miguel Ángel Ortega, del Colegio "Montserrat" de Madrid. Aplicando su idea en mis propios alumnos, he podido observar la importancia que tiene para ellos el trabajo de relacionar la Historia Universal con la personal. Cuando los chicos investigan en su propia historia, entienden que estudiar el pasado (mi pasado) sirve para comprender el presente (mi presente). Pueden también familiarizarse con el uso de documentación (libro de familia, fotos...) y fuentes orales. De esta forma se logra despertar su curiosidad por conocer el porqué de las cosas, reconstruyendo los hechos con ayuda de unos pocos elementos que tienen a su alcance.

Para terminar con este apartado, sólo me queda añadir que los métodos activos citados sólo cobrarán sentido dentro de una programación que crea más en la *formación* que en la *información*; en todo caso, no se trata de que los alumnos se hagan historiadores sino de que aprendan Historia. Si tenemos en cuenta que la Secundaria empieza a los 12 años, no tiene sentido hablar de conceptos complejos, como los que aquí tratamos, si no atendemos a la conveniencia de pisar la realidad. Y la realidad tiene que ver con el conocimiento de las capacidades de los alumnos, con los métodos utilizados y con la competencia del profesor.

No es nada fácil la tarea que tenemos encomendada, pero sería muy gratificante contribuir a que nuestros alumnos llegaran a encontrarle gusto al conocimiento del pasado, comprendiendo que no está muerto, que quienes mueren son las personas, pero no sus ideas, sus sueños y esperanzas. Y que lo que las gentes del pasado pensaron e hicieron forma parte de lo que somos. Sólo si somos capaces de transmitirlo, lograremos alumnos que no vuelvan a definir la Historia como ese "ladrillo" consistente en memorizar datos, que sirve como mucho para poseer cultura general. Sabrán así de su utilidad para conocer y comprender nuestra realidad y para enseñarnos a ser cada vez un poco más solidarios y más libres.

Y, ahora ya sí, pasemos a los contenidos de los programas de Secundaria, analizando sus posibles carencias y posibilidades. Para

ello tomo prestadas las ideas y el análisis de Feliciano Páez-Camino, profesor de Secundaria y ponente de este mismo curso, que las expuso más ampliamente en su brillante conferencia "Análisis de la situación actual de la enseñanza de la Historia" impartida en el seminario *Nacionalidad, historia y educación* (28-11-98) organizado por la Fundación CIVES.

Programas

1. Con la *Ley General de Educación* de 1970 encontramos en EGB la materia de Historia (unida a la de Geografía, bajo el nombre de Ciencias Sociales) dividida a lo largo de los tres últimos cursos: en 6º se impartía Historia hasta el siglo XV; en 7º, siglos XV-XVIII; y en 8º, Historia Contemporánea, "Civilizaciones Actuales" y España en el siglo XX.

En cuanto al BUP, en 1º curso se impartía una "Historia de las civilizaciones y del arte" (4 horas semanales); en 3º, "Historia de España y de los países hispánicos" (4 horas), y en COU, dos opciones imponen "Historia del Mundo Contemporáneo" (4 horas) más, opcionalmente, "Historia del Arte" (4 horas).

En FP la presencia es menor, limitándose en FP1 a una "Historia Universal" (4 horas).

2. Con la LOGSE, que por su vigencia nos interesa especialmente, encontramos:

- Una primera etapa obligatoria (ESO, de los 12 a los 16 años) en la que se estudia la materia junto a la Geografía y otras Ciencias Sociales, de acuerdo con un currículum abierto en el que la Historia suele aparecer dividida: por ejemplo, desde la Prehistoria hasta el siglo XVII en el 1º ciclo y del XVII al XX en el 2º.

- Una segunda etapa no obligatoria, el nuevo Bachillerato, en el que se estudia en 1er curso una "Historia del Mundo Contemporáneo", obligatoria en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (4 horas) y en 2º otra Historia común a todas las

modalidades (3 horas), que recibe ese nombre: "Historia", aunque se trata de una Historia de la España Contemporánea.

Es destacable que en el nuevo Bachillerato se refuerza la perspectiva cronológica y se mantiene de forma más clara la identidad entre las materias (en contraste con su disolución en la ESO) desapareciendo la famosa trinidad: "conceptos, procedimientos, actitudes".

Carencias

Situándonos en el presente y centrándonos por tanto en la LOGSE, queremos destacar ciertas carencias -ya detectadas algunas en el Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria (Grupo de trabajo, MEC, junio 1998) y analizadas y ampliadas por miembros de la AEPHG- que naturalmente deberán ser debatidas:

1. Incoherente articulación entre las dos asignaturas del Bachillerato y entre éste y la ESO, con ausencia de una estructura común en el reparto de la materia. Con el currículum abierto se permite que los profesores de cada centro hagan su propia distribución, lo cual puede suponer una dificultad para el alumno que cambie de centro.

2. Tendencia en los libros de texto a analizar lo español separadamente de lo universal (pese a no derivar necesariamente de los programas de ESO).

3. Contenidos muy genéricos, de modo que no se perfila claramente una enseñanza común.

4. Posibilidad de restricción del ámbito de estudio histórico en beneficio de exaltaciones localistas (las referencias de carácter regional deberán estar conectadas con espacios históricos más amplios).

5. Equilibrio entre Geografía e Historia en perjuicio de esta última, que necesitaría, por su densidad, una presencia mayor en los programas (facilitando así un espacio a conocimientos de Historia de la Cultura, estudio histórico de las religiones, etc.).

6. Disolución de las demás Ciencias Sociales sin una definición clara y sin un profesorado específico. Se observa la ausencia de materias complementarias como Derecho, Sociología, etc. (aunque sí incorpora la Economía).

7. Abuso de "jergas curriculares", llegando a lo ridículo.

8. Mantenimiento de la tradicional separación: Ciencias / Letras

Posibilidades

1. Apertura del marco espacial de estudio, frente a la proliferación de localismos, aumentando los contenidos mínimos comunes.

2. Confección de programas que sean fruto de un consenso político y social que garantice la continuidad, por encima de coyunturas políticas concretas.

3. Asumir los nuevos medios didácticos, sin renunciar por ello a las lecciones magistrales.

4. Abrir las fronteras de la Historia a otras materias (especialmente a la Literatura).

5. Aprovechar la mayor presencia de la Historia de España Contemporánea frente a planes antiguos, pero sin que ello suponga una reducción drástica del estudio de etapas anteriores.

6. Formación permanente, tanto en habilidades didácticas como en actualización de contenidos, tratando de mantener la ilusión y el *engrase*.

7. Fomentar los intercambios escolares entre centros de diferentes Comunidades Autónomas, con el fin de conocerse mejor (atención a la "diversidad").

8. Despertar el interés de los alumnos por una materia que, en principio, no les parece demasiado interesante. Esta es la propuesta

más interesante y la más difícil. Si creemos, de veras, que la Historia educa, no podemos dejarnos vencer por el desánimo.

Algunas reflexiones finales e invitación al debate

Como aportación final quisiera recoger algunas observaciones de autores que considero de especial interés y que confío en que motiven al posterior debate. Se trata de reflexiones que no sólo afectan al sentido y función de la Historia sino también a aspectos didácticos que no serían excluyentes de otras materias. Tomo así las dos facetas que como profesores nos interesan: la *Historia* y la *Pedagogía*.

En cuanto a la *Historia*, parece ya fuera de dudas (malo si al menos nosotros no lo creemos así) que se trata de una materia de gran importancia en la formación de los alumnos. Tuñón de Lara asegura que sirve para "conocer los cimientos de nuestra vida actual, saber de dónde venimos, quienes somos y aumentar las posibilidades de saber a dónde vamos".

Visto así no parece pequeña la función de la Historia y sin embargo para el historiador García de Cortázar el argumento de Tuñón no es suficiente. Para él la Historia tiene una misión desatendida: contribuir a la formación política de los ciudadanos. Y puesto que a veces ha servido para justificar el poder y convertir ciertos abusos en derechos adquiridos, García de Cortázar defiende que la Historia debería tener algo de "Historia-Tribunal": condenando y juzgando a los injustos y poniéndose al lado de los débiles, de las minorías, ayudando así a constituir una sociedad más igualitaria. Asegura que las sociedades más sanas son las que mejor conocen su Historia (así, actitudes como las de algunos vascos, por ejemplo, sólo se pueden dar desconociendo la Historia). Pero la investigación sobre el pasado no puede hacerse más que desde el presente y el presente del historiador es el mundo en que vive, por lo cual no podrá esquivar la carga política que flota en el aire. Así pues, para García de Cortázar la Historia tiene una alta misión: proporcionar soluciones y officiar el arreglo del presente. El verdadero historiador debe estar preparado para subvertir el presente, haciéndolo más favorable y positivo para todos.

Son muchos los autores que sostienen que la Historia posee una fuerte carga política e ideológica. Josep Fontana, en su obra *La*

Historia después del fin de la Historia, insiste en que "los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para *razonar, preguntar y criticar*, mientras reconstruimos una nueva esperanza y evitamos que con la excusa del fin de la Historia, lo que acaben sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor". Fontana asegura que, de entre las Ciencias Sociales, la Historia tiene el privilegio de ser la que mayores servicios puede rendir a los hombres, porque es la más próxima a la vida cotidiana y la única que abarca lo humano en su totalidad: "Merece la pena que nos esforcemos en recoger del polvo del abandono y el desconcierto esta espléndida herramienta de conocimiento de la realidad. Y que nos pongamos entre todos a repararla y a ponerla a punto para un futuro difícil e incierto".

Bien, pues parece que es mucho lo que tenemos entre manos y, asumiendo esta tesis, muchos males de nuestra sociedad sanarían mejorando la enseñanza de la Historia. Sin embargo, no hay que engañarse, debemos reconocer que nos falta ganar la batalla principal: convencer a los alumnos de su utilidad. A unos alumnos que cada vez plantean mayores problemas de disciplina y falta de atención. La ampliación de la escolarización obligatoria agudiza estos problemas: no hay que olvidar que es eso: "obligatoria", y así la perciben muchos alumnos, lo queramos o no, como una carga impuesta. Así que no sólo se trata de *qué* enseñar y de la importancia de lo que se enseña, sino cómo enseñar a unos jóvenes con frecuencia desmotivados. De modo que además se nos pide que seamos "educadores", tarea nada fácil para unos profesores que, en gran parte, carecemos de formación pedagógica (afortunadamente ahora parece que las Universidades prestan mayor atención a la Didáctica).

Y también se nos pide ilusión, entusiasmo, capacidad de motivación, etc. Porque, como ya hemos visto, no es igual enseñar a un chico de 13 años que a uno de 18 (tal vez en la Universidad sea más importante qué enseñar, pero en nuestro ámbito cobra especial importancia cómo enseñar); todo ello supone un fuerte desgaste psicológico para el profesor. Nos encontramos así en una situación en la que el profesorado universitario se ocupa principalmente de la Ciencia y el de Secundaria de la didáctica. Y creemos que en ocasiones es empobre-

cedora esta postura. Si bien es cierto que la opinión de todo el profesorado de Secundaria no es común, sería deseable que fuera oída con mayor frecuencia su voz, tanto en instancias oficiales (colaborando en la elaboración de programas adecuados, por ejemplo), como en los medios de comunicación. Si se nos confía lo que hay que enseñar, de justicia sería concedernos un mayor protagonismo en nuestra tarea. Por otra parte, algunos de los profesores mejor preparados, a causa de la conocida endogamia universitaria, encuentran (si tal fuera su deseo) taponado el paso a la enseñanza superior.

Pero como no es nuestro talante ir de "sufridores", ciertamente aquí seguimos, tratando de mantener la ilusión contra viento y marea, pese al esfuerzo que ello suponga (aunque aprovechamos para recordar que algo más de reconocimiento y ayuda serían muy recomendables). Así que para terminar con optimismo emplearé palabras optimistas: las de Marc Bloch (referidas a la Historia) y otras más recientes de Fernando Savater (aplicadas a la Pedagogía).

Marc Bloch describe en 1941 la función de la Historia apuntando que, incluso si fuera incapaz de otros servicios (que no es el caso), por lo menos puede decirse en su favor que "distrae". Y destaca que su objeto está hecho para seducir la imaginación de los hombres: "... Cuidémonos de quitar a nuestra ciencia su parte de poesía. Cuidémonos de sonrojarnos por ello (...) Bastaría para su defensa que se reconociera su necesidad para el pleno desarrollo del 'homo sapiens'".

En cuanto a nuestro filósofo Fernando Savater, encuentro interesante casi todo lo que escribe, pero las citas que recojo pertenecen a su libro *El valor de educar* donde, entre otras sugerentes ideas, señala:

Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito: si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa (...) Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado. Para que haya futuro hay que reconocer el pasado como propio y ofrecerlo a quienes vienen detrás de nosotros (...) Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir, indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo ... De modo que la cuestión educativa no es 'neutralidad-partidismo' sino establecer qué partido vamos a tomar.

Y así termino... con Savater y con la ponencia, pero robándole antes al filósofo unas últimas palabras que nos empujan a la sencillez y a la humildad en nuestro oficio de profesores:

La virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan no estriba en su contenido, sino en la concreta manera de impartirlas. No es cuestión del qué, sino del cómo (...) Los sesudos dómines consideran trivial cuanto se enseña con sencillez (...) Yo creo que la principal causa de la ineficacia docente es la 'pedantería' pedagógica ... El profesor que quiera enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla: como los pedantes dan tal deseo por obligatorio, sólo logran enseñar algo a quienes efectivamente sienten de antemano ese interés.

Eso dice Savater. Y yo humildemente lo suscribo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRA, Rafael (1997): *La enseñanza de la Historia*. Reedición de la edición de 1895 y estudio preliminar a cargo de R. Asín Vergara. Akal, Madrid.
- BLOCH, Marc (1949): *Introducción a la Historia*. 1ª edición en español, 1952. Decimocuarta reimpresión, 1992. Fondo de Cultura Económica.
- CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (comp.) (1989): *La enseñanza de la Ciencias Sociales*. Visor, Madrid.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Clío en las aulas*. Akal ediciones.
- FONTANA, Josep (1992): *La Historia después del fin de la Historia*. Crítica, Barcelona.
- GONZÁLEZ, Isaac (1998): "Una didáctica de la Historia". Ediciones de la Torre. Madrid.
- GORTÁZAR, G. y CRUZ (1986): "Cómo estudiar Historia. Guía para estudiantes". Editorial Vicens Vives. Barcelona.
- POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1984): "Enseñar Historia o contar 'historias'. Otro falso dilema". Cuadernos de Pedagogía, nº 111, pp.45-50.
- SAVATER, Fernando (1997): "El valor de educar". Ariel. Barcelona.

La diversidad histórica de España: su imagen en la Enseñanza Secundaria

Josefa Otero Ochaíta
Catedrática del IES Emilio Castelar, Madrid

La autora realiza un estudio sobre la importancia dada a la diversidad histórica de España en el currículo de Segundo de Bachillerato. Lo aborda a través del análisis del Decreto de Mínimas, de su posterior desarrollo para el Territorio MEC y las Comunidades Autónomas con competencias educativas, y de libros de texto editados en diversas Comunidades Autónomas.

En los programas de Historia de Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato se presentan bastantes oportunidades para plantear la composición plural de España y la diversidad de los pueblos que la integran. Sin embargo, en la ESO, el grado de madurez adquirido por los alumnos desaconseja utilizar métodos en los que predomine el análisis, y resulta más acertado explicar la historia a través de técnicas descriptivas. Además, el carácter generalista del temario, que abarca desde la Prehistoria a la Edad Contemporánea, y en un marco universal, reduce mucho la posibilidad de detenerse mínimamente en el estudio de las peculiaridades internas de España.

El curso donde mejor se puede plantear un estudio de estas características es en Segundo de Bachillerato. Por primera vez en los programas escolares la materia se centra en la etapa contemporánea y se imparte al alumnado mejor preparado para asimilar la complejidad de los hechos históricos. Para las autoridades educativas, tanto centrales como autonómicas, y para los educadores en general, es un importante reto, porque del tratamiento que se dé a esta parte de la historia de España pueden fomentarse actitudes de respeto y solidaridad entre los jóvenes de las distintas partes del país; o sembrar resentimientos por hechos del pasado, en su mayoría ya superados, o que sólo pueden superarse a través de una voluntad común de entendimiento.

Por estas razones he delimitado el presente estudio al currículo de Segundo de Bachillerato, abordándolo desde dos perspectivas complementarias: el programa oficial y su desarrollo en los libros de texto. La primera parte del trabajo trata del desarrollo del proyecto de "mínimos" realizado para el territorio MEC y para otras siete comunidades autónomas con competencias educativas: Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana ¹.

En una segunda parte analizaré el tratamiento dado al tema de la diversidad histórica de España en algunos libros de texto: tres del territorio MEC, dos de Andalucía, y dos de Galicia ². Los libros estudiados que desarrollan el proyecto del territorio MEC pertenecen a editoriales muy utilizadas en los centros escolares de todo el país: Anaya, Santillana y Akal. Quizás extrañe la ausencia de la editorial Vicens Vives, pero aún no había sido editado el libro de Segundo de Bachillerato en el momento en que preparé la Conferencia. De Galicia he analizado dos escritos en gallego y editados en La Coruña: editoriales Bahía y Vía Láctea. También hubiera sido interesante analizar el proyecto de la editorial Xerais de Vigo, pero no lo ha editado de momento. En Andalucía, por lo general, se utilizan los libros del territorio MEC, aunque en algunas editoriales se elaboran versiones específicas para Andalucía, como en Algaida, vinculada al grupo Anaya, y la valenciana Ecir, que son las que voy a analizar.

Análisis de los currículos de las distintas autonomías

El primer lugar he estudiado el *ámbito espacial* que las autoridades administrativas señalan como propio de la asignatura y el concepto de España que dimana de esta primera delimitación espacial.

A tenor de las introducciones, se parte de similares perspectivas desde el territorio MEC y otras cinco comunidades autónomas, que coinciden en señalar: "a España como ámbito de referencia fundamental, entendida ésta como una nación, históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido (R. D. 1178/92)".

En el currículo de Cataluña el ámbito se circunscribe al marco nacional de Cataluña y en la enumeración de los objetivos se señalan

conocimientos tanto de España como de Cataluña, y de Cataluña como de España, queriendo significar con esta alternancia que a lo sumo deben tratarse con la misma magnitud. También esa intención parece extraerse de otros desarrollos curriculares (Galicia, Navarra, Canarias) que, aún señalando como ámbito de estudio a España, añaden a continuación y como coletilla el ámbito de su respectiva comunidad. Un caso más complejo es el del País Vasco, en cuyo currículo se señala como ámbito de estudio a Euskal Herria, si bien se añade que se prestará especial atención: "a las transformaciones que han repercutido más directamente en el País Vasco entendido como un espacio de identidad propia" ³.

El concepto que de España formulan los currículos de Cataluña y del País Vasco es muy distinto del aceptado por las demás comunidades. En el de Cataluña, a España se le atribuye la categoría de Estado y se le niega la de nación: "patrimonio históricamente configurado de carácter plural y comportado por todos los habitantes de su estado"; en el del País Vasco se hacen difíciles equilibrios para no citar a España ni como nación, ni como Estado. Por ejemplo, para resaltar la constitución plural de España subraya: "la existencia dentro y fuera del territorio peninsular de una diversidad de pueblos y nacionalidades...". Fórmula tan ambigua que podría referirse a cualquier país del mundo.

También se observan importantes diferencias en el *ámbito cronológico* que, por lo general, coincide con una mayor profundización en los periodos de la historia de España en los que cada comunidad considera que se han originado sus peculiaridades. Andalucía dedica mucha más atención al apartado de las raíces históricas, sobre todo para incluir las aportaciones culturales de Al-Andalus; mientras Cataluña, el País Vasco y la Comunidad Valenciana se centran más en el siglo XIX y XX, singularmente en este último siglo Cataluña, que denomina el primer bloque de contenidos Las raíces del siglo XX (ver Ilustración nº1).

Las subdivisiones internas son bastante similares a las planteadas por el currículo de mínimos, aunque se detectan algunos epígrafes específicos que individualizan cada comunidad y que, en ocasiones, singularmente en el caso de la cultura, olvidan el estudio de lo que ocurría en los demás ámbitos del país (como si la cultura fuera susceptible de una delimitación tan precisa).

Contenidos conceptuales de los currículos de Historia de España, 2º de Bachillerato (LOGSE)						
Territorio MEC	Las raíces de la España contemporánea	Construcción del estado liberal e intentos democratizadores	La España de la Restauración	España en el mundo de entreguerras	España durante el franquismo	La recuperación democrática
Cataluña	Las raíces contemporáneas del siglo XX		Poder y conflicto en el primer tercio del siglo XX		El franquismo	La transición y la democracia
País Vasco	El tránsito del Antiguo Régimen a la época contemporánea.	Construcción del estado liberal e intentos democratizadores	La Restauración	Crisis de la monarquía y Guerra Civil.	La Dictadura franquista	Transición y democracia.
Andalucía	La sociedad española actual Las grandes etapas de la Historia de España La génesis de los procesos históricos contemporáneos	La construcción del Estado liberal y la introducción del capitalismo en España	La España de la Restauración	España en el mundo de entreguerras	España durante el franquismo	La historia reciente. La recuperación democrática
Comunidad Valenciana	Las raíces de la España contemporánea	Construcción del Estado liberal	La España de la Restauración	Dictadura, República y Guerra Civil	España durante el franquismo	La recuperación democrática
Navarra	Las raíces de la España y la Navarra contemporáneas	Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores. Fueros y la Revolución liberal en Navarra	España y Navarra en la Restauración	España en el mundo de entreguerras	España y Navarra durante el franquismo	La recuperación democrática en España y Navarra
Galicia	La Transición del Antiguo Régimen en la España contemporánea	La construcción del Estado liberal y sus dificultades	España en el periodo de entreguerras		El régimen de Franco	La España actual
		Transformaciones socioeconómicas desde comienzos del siglo XIX hasta la Guerra Civil				
Canarias	El concepto de España, su interna organización y articulación territorial y su situación en el mundo; origen, evolución y diversificación a lo largo de su historia Un largo y difícil proceso constituyente de España El proceso de desarrollo económico español España en el contexto de las relaciones internacionales Cambio cultural y transformación social					

En el apartado referido a la *construcción del estado liberal*, esta tendencia es más notoria en Cataluña, en donde se profundiza poco en el desarrollo político porque en definitiva se busca el marco para destacar el principal objetivo del bloque temático: la identidad nacional catalana (Cultura, conciencia e identidad nacional catalana durante el siglo XIX). Algo parecido ocurre en el apartado de *La Restauración* del currículo del País Vasco: "Cultura, conciencia e identidad vasca durante el siglo XIX: lenguas y literatura, música y arte" (cita lenguas en plural por la diversidad lingüística del euskera, cuya unificación, como es sabido)-, se produjo artificialmente en 1963).

También la perspectiva con que se afronta el tema de los nacionalismos históricos difiere en los currículos de algunas comunidades. En Cataluña sólo se trata del catalán (Catalanismo político hasta la Segunda República); en el País Vasco, se citan los del Estado, aunque se abunda en el propio, mientras en Galicia, se citan los tres históricos.

En los tres últimos bloques temáticos que comprende desde el periodo de entreguerras a la actualidad, Cataluña y País Vasco pormenorizan mucho más los temas, añadiendo epígrafes específicos de la evolución de los sucesos históricos en sus respectivas zonas. Por ejemplo, en el último bloque temático referido a *La Recuperación democrática* coinciden en dedicar tres de los cinco apartados propuestos a la historia reciente: el primero a la institucional (Generalitat o Estatuto de Guernica y Amejoramiento de Navarra (aunque esta última no se destaca ni en el propio currículo de Navarra), el segundo al desarrollo social y económico, y el último a la normalización lingüística. También otras comunidades señalan la evolución reciente de sus comunidades al hilo de los respectivos estatutos autonómicos, aunque de manera más modesta ocupando el último epígrafe.

El proyecto curricular de Canarias merece capítulo aparte porque, en lugar de utilizar una trama cronológica en la distribución de contenidos, aborda el estudio desde una perspectiva temática. El primer bloque, *El concepto de España*, se inicia con los Reyes Católicos y sigue la evolución de dicho concepto hasta la Constitución de 1978. En los siguientes se refiere a los siglos XIX y XX, pero abordando sucesivamente los aspectos institucionales, económicos, de política

exterior y culturales. En la distribución interna de los apartados y para explicar hechos o situaciones motivadas por una multiplicidad de causas, subraya aquellas que parecen demostrar un supuesto conflicto permanente entre centralismo y descentralización. El ejemplo más notorio es la acusación al ideario liberal en su conjunto de promover la centralización y uniformización, hecho que supuso la reacción de los regionalistas y nacionalistas, por lo visto libres de cualquier contaminación liberal: "El conocimiento de las reacciones de los regionalismos y nacionalismos ante los empeños centralistas y uniformizadores del ideario liberal"⁵.

Por último he analizado qué *criterios se fijan para evaluar la diversidad histórica de España* y las propuestas de organización territorial del Estado establecidas en los siglos XIX y XX. Coinciden, incluso con el mismo texto, el territorio MEC y las comunidades autónomas andaluza, navarra y gallega: "Los alumnos serán capaces de señalar las peculiaridades en el desarrollo de determinadas regiones españolas, de situarlas en el tiempo y de precisar sus fundamentos económicos, sus protagonistas sociales y sus implicaciones políticas y culturales. Identificarán y analizarán, relacionándolas con personajes, con situaciones históricas y con fuerzas políticas, las propuestas más relevantes de organización territorial del Estado, y conocerán la organización actualmente vigente con arreglo a la Constitución de 1978"⁶.

En los currículos del País Valenciano y de Canarias se advierte una tendencia a circunscribir los conocimientos históricos del alumno a la etapa posterior a la Restauración democrática, por lo que parecen atender más a objetivos políticos que propiamente históricos:

"Con este criterio se trata de valorar si los alumnos entienden la realidad española actual como una pluralidad de nacionalidades y regiones con diversos niveles de desarrollo y si analizan críticamente los proyectos políticos del momento, teniendo en cuenta las contradicciones de la España presente"⁷.

Por otra parte, algunos criterios de evaluación son francamente mejorables. Por ejemplo del criterio propuesto en el proyecto curricular del País Valenciano para medir el conocimiento de los alumnos sobre la evolución histórica de la organización del Estado, podría

deducirse que las distintas concepciones de Estado dependen más de las peculiaridades regionales que de las diferencias ideológicas: "Se pretende comprobar si los alumnos son capaces de entender las diferentes propuestas de organización del Estado que surgen desde las *distintas regiones y nacionalidades: Estado centralista, federal, unitario, autonómico*". O, en el criterio del proyecto curricular canario establecido para comprobar los conocimientos adquiridos por los alumnos sobre la evolución política de los siglos XIX y XX se transmite un cierto esquematismo, rayano en el *maniqueísmo*, al proponer contrastar los avances y retrocesos de una serie de conceptos que presentan como alternativas: "Sería deseable que fueran capaces de reflejar los hechos y las secuencias en un eje cronológico y que pudieran explicar los avances y retrocesos de las alternativas (absolutismo-liberalismo, centralismo-federalismo, monarquía-república, dictadura-democracia)".

He dejado para último lugar los criterios de evaluación de los currículos vasco y catalán porque, como era de esperar a tenor de la orientación dada a la materia, en nada coinciden con los enunciados de las demás comunidades autónomas. En ningún momento los alumnos tendrán que demostrar conocimientos acerca de otra comunidad autónoma que no sea la propia ni, por tanto, adquirir la certeza de que la diversidad económica, social y cultural de España es una herencia que enriquece a los nacidos en este país. Esta última sea quizá la conclusión más dolorosa y la que debería hacer reflexionar a los políticos de las distintas comunidades autónomas: la historia es un proceso cambiante, pero avanzar hacia el futuro no consiste en cercenar las raíces históricas, sino aprender de ellas, por mucho que algunas reaviven amargos recuerdos. En suma, es una pérdida para los españoles no tener una historia común en bachillerato que recuerde a las jóvenes generaciones el pasado de su país.

Análisis de algunos libros de texto

A) Análisis externo

Primeramente me voy a detener en algunos aspectos formales de los libros de texto que pueden orientar acerca del grado de acierto de las editoriales al encargar o aprobar los proyectos de desarrollo de los currículos. Salvo en el territorio MEC, los libros precisan todavía

del *placet* del Gobierno autónomo correspondiente, lo que descarga a los editores de parte de culpa, ya que, en definitiva, tienen que plegarse a consideraciones con las que no siempre están de acuerdo. Por otra parte, no todas las editoriales se han atrevido aún con un libro como éste de Historia de Segundo de Bachillerato, curso que aún no está implantado en todos los centros, que además no es de obligatorio uso por parte del alumnado y que, para adaptarse a todo el mercado nacional, precisa de versiones bastante distintas, a tenor de los currículos oficiales.

La autoría de los libros es colectiva, salvo en el caso de la editorial Santillana en la que figura como autor único Xavier Tusell. Entre los autores de las otras editoriales se encuentran conocidos historiadores, por ejemplo en la editorial Anaya: Valdeón, García Cortazar y Donézar; y grupos de profesores de Secundaria con una larga trayectoria de trabajo en equipo como en la editorial Akal formado por los profesores del IES Pablo de Neruda de Leganés, José A. Hernández, Flora Ayuso y Marina Requero; o en ECIR, el grupo Edetania-Optio. En algunos de estos trabajos colectivos a veces falta coordinación. Un caso muy evidente es el de la editorial Anaya, que pese a tener uno de los mejores proyectos, se nota demasiado la pluma del autor: por ejemplo, el planteamiento de Valdeón es mucho más expositivo que el de Donézar.

La presentación es bastante dispar. Algunos mantienen una distribución de temas y materiales muy similar a la de los libros de Secundaria Obligatoria, con abundancia de epígrafes, uso de negritas y colores de fondo para diferenciar lo más importante del texto, ejercicios con preguntas de comprensión sobre el texto principal o los documentos que lo acompañan y glosan. La editorial Algaida es la que peca más de este exceso de colores y tipografía de grandes caracteres que no parece muy propio de un libro para alumnos de Segundo de Bachillerato. En el extremo opuesto estaría el proyecto de Akal, cuyos autores apuestan por un diseño más relacionado con la línea de libros del antiguo C.O.U., en el que sin faltar introducciones, cronologías y documentos, el discurso del texto se agrupa en epígrafes bastante amplios y con un uso comedido de cursivas. Una línea intermedia sería la del proyecto de la editorial gallega Bahía, que inicia los bloques temáticos con amplios resúmenes del periodo, seguido de la relación de los conceptos básicos, para después narrar el desarrollo histórico en grandes epígrafes.

El discurso principal de los libros tiende a ser más descriptivo que analítico. En ocasiones es una estrategia intencionada de los autores (Akal) para que los alumnos extraigan las conclusiones; pero en algunos casos, la narración es tan sintética que fomenta más la memorización que la comprensión (el texto completo de Algaida, o la etapa de la Restauración en el de Santillana). Además, ese déficit no se arregla con la inclusión de muchos textos históricos o imágenes, porque con la escasa información teórica proporcionada, difícilmente se pueden analizar los documentos. Un ejemplo de lo dicho estaría en el proyecto de Anaya, en donde los documentos están bastante bien seleccionados (Manuel Fernández Cuadrado), pero en ocasiones el texto principal acompaña poco. Los resultados son aún peores en la Editorial Vía Láctea, o en la editorial Algaida. En esta última, sobre todo el apartado denominado Protagonistas de la Historia, presenta una visión bastante parcial y tendenciosa de la Historia. La excepción es el libro de la editorial Bahía en donde prima el análisis sobre la descripción.

La extensión de la mayoría de los libros de texto se acerca a las 500 páginas, salvo las dos versiones para Andalucía: 400 páginas en el caso de Ecir y 380 en el de Algaida. Por otra parte, en esta última editorial, además de ser pocas, están mal aprovechadas, por el tipo de letra excesivamente grande y las múltiples subdivisiones de los epígrafes. En conjunto, es el texto que desarrolla menos los contenidos y no siempre con la rigurosidad científica que sería recomendable.

Distribución de los libros de texto por bloques de contenido

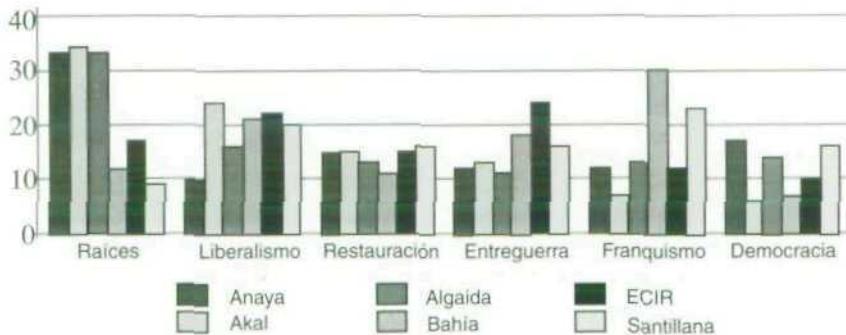


Ilustración nº 2

La distribución interna por bloques temáticos difiere según las editoriales, sobre todo el primero y el último. El primero, por el grado de profundidad con que se tratan los temas previos a la Historia Contemporánea, al apartado del currículo Las Raíces de la España Contemporánea. Salvo la editorial Santillana, que inicia los contenidos en el siglo XVIII, las demás lo hacen en la Prehistoria. Esta etapa anterior al siglo XIX ocupa alrededor de un tercio en las editoriales ECIR, Algaida y Santillana, mientras que en Akal sólo representa el 10 por ciento del libro. En el último apartado, referido a la Restauración Democrática, puede extenderse hasta los sucesos de la actualidad, como en los textos de Anaya y de Santillana, o finalizar poco después de la Constitución de 1978, dedicando sólo algunos párrafos a las décadas de los ochenta y noventa (Akal, un siete por ciento; Algaida, un seis por ciento).

B) Análisis interno

El concepto de España y el modelo de Estado liberal

Uno de los primeros requisitos que deben cumplir los libros de texto para plasmar la diversidad de las historias nacionales consiste en explicar, con suficiente claridad, desde cuándo se puede hablar propiamente de España como Estado-nación y qué factores han influido en el tránsito del sistema liberal al democrático.

Las editoriales Bahía y Akal reflejan cumplidamente ambos aspectos, y además siguiendo metodologías distintas, lo que aumenta las posibilidades de elección en consonancia con las preferencias del profesorado. La editorial Bahía hace una presentación muy pormenorizada sobre las ideologías políticas del siglo XIX, diferenciando los dos modelos más importantes del liberalismo (el doctrinario y el democrático) y aprovechando para explicar las ideologías que quedan fuera del sistema político liberal: socialismo, nacionalismo, tradicionalismo. Además, mantiene un acertado equilibrio entre la explicación del sistema político liberal y la evolución de los hechos históricos. La editorial Akal, aún careciendo de una definición precisa sobre el modelo liberal, o de una síntesis orientativa al principio o final del periodo, acierta bastante en su planteamiento porque subraya los distintos

modelos de liberalismo, al utilizar una narración muy detallada de los hechos y contrastar distintos puntos de vista sobre los acontecimientos, de tal forma que el juego político entre conservadores y progresistas se refleja con bastante fidelidad.

Los proyectos de Santillana y Anaya siguen a los anteriores en cuanto a seriedad en el planteamiento de los temas, aunque el balance final es más negativo. En la editorial Anaya se estudia con cierto detenimiento el modelo político liberal, pero sin embargo, se utilizan abusivamente síntesis para explicar los acontecimientos y frases demasiado rotundas incapaces de plasmar la compleja realidad histórica. Sirva como ejemplo el párrafo en el que se intenta demostrar la incidencia de la guerra de la Independencia (La guerra nacional, en el epígrafe de esta editorial) en la formación de la identidad nacional española: "La lucha contra los franceses acrecentó el sentimiento de pertenencia a una misma comunidad y conformó una nueva mentalidad de españoles, por encima de las adscripciones regionales o de reinos". (Anaya, pág. 127).

También en ambas editoriales, aunque no sea privativo de las mismas, se observa un déficit importante en la explicación del liberalismo, que se circunscribe prácticamente al modelo conservador, mientras la ideología y las propuestas progresistas se desdibujan en el entramado político, reduciéndose a veces a levantamientos revolucionarios. Esta falta de sensibilidad hacia la diversidad de los modelos políticos liberales lleva en algunos casos a menospreciar el proyecto progresista, identificado en los casos más extremos con el caos y el desorden, en vez de presentarle como el embrión del futuro modelo democrático del que en la actualidad gozamos: "La preocupación de los moderados era hacer compatibles dos conceptos: orden y libertad. En este sentido, las disposiciones de los progresistas sobre la libertad de prensa —libertad de expresión—, sobre los ayuntamientos, con alcaldes elegidos por votación popular, y sobre la Milicia Nacional podían ofrecer apoyos a posibles revoluciones, o por lo menos estaban lejos de fomentar el orden". (Anaya, pág. 175).

Los libros que acentúan la importancia del modelo liberal moderado, son también poco críticos con el sistema político canovista. De su discurso parece deducirse que los *gobiernos de turno* era una

fórmula para favorecer la estabilidad política y se concede al rey una función *moderadora* que se corresponde poco con la realidad histórica: "Además trataba de ser un sistema de integración, de tal modo que el poder no lo monopolizase un solo partido. También se había hecho patente que el rey iba a servir de árbitro entre los partidos, decidiendo cuándo uno debía sustituir al otro, valorando su grado de cohesión y el grado de exigencia del poder por parte de la oposición. Cuando un partido amenazaba con la ruptura, para evitar que ésta se produjera, se le solía dar el poder" (Santillana, 173). Sin duda es mucho peor la versión ofrecida por la editorial Algaida, en la que la oposición al sistema canovista queda parcialmente desdibujada al considerar a Sagasta como integrador de la izquierda progresista: "Cánovas y Sagasta se entendieron perfectamente entre sí, y ambos con los reyes, don Alfonso y doña María Cristina, siempre respetuosos con la Constitución. Ello les valió muchos seguidores: si Cánovas aglutinó a los moderados y a los unionistas de antaño, Sagasta integró a la antigua izquierda progresista" (pág. 227).

El concepto de España y el modelo de Estado democrático

Para el tema que nos ocupa, la diversidad de las historias nacionales, los libros de texto deberían subrayar la identificación entre modelo democrático y descentralización política, como reconocimiento de las diversas peculiaridades de algunas zonas del país (de hecho tres de las cuatro constituciones democráticas así lo plantean: la de 1873, la de 1931 y la de 1978). Otro punto de obligado tratamiento será la explicación multicausal de los fracasos de la implantación democrática propiciada por la Primera y la Segunda República, resaltando la resistencia de las fuerzas políticas dominantes en el sistema liberal a ceder parte de sus privilegios, y el temor de las clases medias a las reivindicaciones de las masas populares.

En lo que se refiere al *Sexenio democrático* la mayoría de los textos coinciden en señalar a las teorías del federalismo republicano como fórmulas nuevas de vertebración del país, utilizando la libre asociación de regiones, pero más como un reconocimiento a la libertad individual que como un talante meramente regionalista, pese a que él mismo no estuviera excluido del proyecto (de hecho en los textos de

Akal y de Santillana se señala el intento de constitución del Estát Catalá -marzo de 1873- como manifestación de esa tendencia): "no hay que ver una voluntad de regionalismo, sino una concepción política general que partía de la necesidad de que las naciones se constituyeran mediante pactos libres y voluntarios entre individuos, siguiendo un proceso piramidal que muchos pensaron que debía producirse de forma espontánea" (Santillana, pág.134).

La Constitución de 1873 está por lo general poco explicada, aunque en algunos textos como en Akal o Santillana se haga una extensa *relación de sus características*. Se echa de menos el análisis sobre el modelo de Estado que propone, ya que desde luego no puede considerarse federalista, sino fruto de un acuerdo entre republicanos federales y unionistas, que la acercan bastante a las siguientes constituciones democráticas y marca un camino nuevo en la conformación política del país.

El tratamiento dado a la Constitución de 1931 es bastante irregular. En Akal y Bahía resulta satisfactorio, en Ecir y Anaya demasiado superficial y en Santillana y Algaida francamente inaceptable. En el caso de Santillana se advierte un acentuado sectarismo al interpretar el periodo republicano. El tema se inicia con el siguiente párrafo introductorio: "Si tenemos en cuenta el resultado final del régimen republicano, resulta toda una paradoja el entusiasmo unánime con el que el pueblo español lo recibió" (pág. 264). En la conclusión del tema se culpabiliza de la guerra civil exclusivamente al sector izquierdista: "El segundo bienio resultó un periodo estéril. De todos modos sólo en la etapa del Frente Popular, a partir de 1936, se inició la senda hacia la Guerra Civil" (pág. 282). Parece francamente fuera de lugar criticar tan ácidamente al pueblo español cuando intentó, por segunda vez, dotarse a sí mismo de una Constitución, aunque para la desgracia de todos y no precisamente por culpa de la mayoría del país, un sector del ejército, impulsado por parte de los perdedores de las elecciones de 1936, terminase *manu militari* con este proyecto. Teniendo en cuenta lo anterior, no extraña el análisis que realiza sobre la Constitución de 1931, en el que parece incluso poner en duda su carácter democrático: "Pese a su tono democrático, el sistema constitucional implantado por el nuevo régimen republicano no resultaba el mejor. De hecho, contribuyó en buena medida a multiplicar las dificultades del régimen naciente porque facilitó la inestabilidad gubernamental" (pág. 271).

El caso de Algaida es bastante parecido en su no disimulada inclinación política, a lo que se suman errores de contenido difíciles de interpretar, como la vinculación de una denominada exaltación republicana con valores democráticos (tan propios de la monarquía como de la república) tales como la definición laica del Estado o el sufragio universal femenino. Por su interés incluyo el texto completo:

Constitución de 1931. Rasgos que le eran propios: a) su carácter socializante, que queda subrayado al definir el régimen como una República democrática de trabajadores de toda clase; b) Su exaltación republicana, que se hace evidente en aspectos como la definición laica del Estado, el establecimiento de la Cámara única, la responsabilidad del Gobierno y el sufragio universal, extendido a las mujeres; c) Su signo liberal, que salvaguarda la propiedad privada y otras garantías de carácter individual. d) Como novedad se reconocía el derecho a solicitar estatutos de autonomía lo que venía a solucionar el problema suscitado con la proclamación de la República catalana en el contexto de un Estado federal español (pág. 291).

Estos dos últimos casos son paradigmas de lo que no se puede hacer al explicar la historia reciente de España, que merece, aparte de un análisis crítico y ponderado de los hechos históricos, común para cualquier otra etapa, una mayor delicadeza en el tratamiento de los temas, y que del discurso se extraiga ante todo respeto hacia las distintas opciones ideológicas o políticas.

La relación entre democracia y descentralización política está planteada en la mayoría de los libros de forma más nítida cuando se estudia la Constitución de 1978. Por lo general se indica la asociación popular que en la década de los setenta ligaba al regionalismo o nacionalismo con la libertad y la unidad nacional con la represión, y se advierte que ese sentimiento era fruto de la represión política del franquismo frente a los movimientos nacionalistas. Como ejemplo más evidente de dicha identificación entre descentralización y democracia se cita en el libro de texto de Akal la organización del *Consell de Forces Polítiques de Catalunya*, donde se unían todas las fuerzas democráticas catalanas y desde donde se elaboró el eslogan de *Libertat, amnistia y estatuto de autonomia*, uno de los más vitoreados en todas las manifestaciones democráticas en cualquier parte del país. Tampoco

es menos acertada la estimación del texto de Santillana cuando advierte del temor de una parte de los españoles ante la descentralización, considerada por ellos como sinónimo de disgregación del país: "la nueva organización territorial del Estado resultaba para una buena parte de la sociedad española mucho más revolucionario que el paso de un régimen de dictadura a un sistema democrático" (pág. 424).

El Artículo 8º de la Constitución de 1978 referente a la organización territorial del Estado, se valora positivamente por la mayor parte de los libros de texto. El más crítico es el de Santillana que acepta el fondo pero difiere en la fórmula utilizada: "El título octavo, relativo a la organización territorial del Estado, fue el más discutido y también el más endeble desde el punto de vista jurídico y técnico. Se llegó a una fórmula desafortunada y ambigua, pero con ello se pretendía lograr un marco en el que fuera posible incluir la reivindicación de los derechos históricos del nacionalismo vasco, los deseos catalanes de tener una Generalitat semejante a la de los años treinta y una fórmula que diera respuesta al sentimiento regionalista que había surgido en el resto de España" (pág. 424).

Nacionalismo y reconocimiento de la diversidad histórica de España

Antes de evaluar el tratamiento dado al nacionalismo, voy a señalar algunas interpretaciones vertidas sobre la formación de España en la Edad Moderna, que no deberían figurar en los libros de texto por su carácter acientífico. Las editoriales que más pecan en este sentido son Algaida y Vía Láctea, que además presentan los hechos desde ópticas contrarias, lo que favorece el contraste entre dos formas impropias de presentar la historia de España.

Para Algaida, los Reyes Católicos tuvieron la virtud de transformar la España Medieval en una España Moderna: "Efectivamente transcendental fue el reinado que, conjuntamente protagonizaron Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón. Ellos se encontraron, en 1475, con unos reinos medievales y entregarán, en 1516, una monarquía moderna. No es verdad que los reyes concibieran la unidad de España, pero sí lo es el que aspirasen a integrar, en una misma línea dinástica, todos los reinos peninsulares" (pág. 62).

La editorial Vía Láctea considera que la pugna entre centralismo y descentralización constituye uno de los principales problemas de la historia moderna de España: "Toda la historia de nuestra Edad Moderna, es ciertamente una constante pugna, a veces sorda, a veces muy audible, entre las fuerzas unificadoras y las fuerzas diferenciadoras de la realidad peninsular. Topamos así ante uno de los mayores problemas de nuestra historia, que parece aún una cuestión pendiente de solución" (pág. 26).

En el tratamiento de los Decretos de Nueva Planta la visión de estas dos editoriales es contrapuesta y exagerada en ambos casos. Para Vía Láctea fueron sólo una cuestión cosmética, para Algaida consiguieron la unificación plena del Estado español:

Vía Láctea: *En el caso peninsular es obvio que los decretos de Felipe V no pasaron de ser una cosmética unificadora bajo la que pervivieron las realidades nacionales históricas, que evidenciaron su persistencia a lo largo del siglo XIX -carlismo, República federal-, pese a los esfuerzos de los gobiernos de la Restauración para mantener una fuerte centralización administrativa, sólo maquillada por medidas parciales, como la concesión del concierto vasco (pág. 90).*

Algaida: *Se trataba de imponer en todos los reinos la homogeneidad política e institucional que una monarquía moderna requería. Y para ello, había que unificar las leyes, aboliendo y derogando los fueros y privilegios de los distintos reinos de España (pág. 110).*

Para estudiar el nacionalismo me he centrado en tres aspectos: el concepto que se transmite de nacionalismo en los libros de texto, si se matizan las diferencias ideológicas dentro de estos movimientos políticos, y cómo se refleja la incidencia de los nacionalistas en los acontecimientos históricos.

En lo que se refiere al concepto de nacionalismo, el planteamiento más claro y matizado corresponde al texto de Bahía. Como preámbulo al apartado de los nacionalismos periféricos dedica un capítulo entero a explicar lo que en el texto denomina *La cuestión nacional española*. En el mismo analiza en primer lugar al nacionalismo español y señala dos categorías de españolismo: aquel que se inspira en la

Corona como símbolo de unidad, que considera el territorio de la dinastía borbónica como base territorial, y que recoge como propios los valores de la Iglesia católica; y aquel otro que considera la construcción de España como fruto de un cuerpo de asociados bajo las mismas leyes y con el objetivo de profundizar en los derechos individuales, el laicismo y la modernización del país. Esta distinción puede ayudar al alumno a comprender la permanente transformación de las instituciones, y salvar el peligro del victimismo, cuando las soluciones dadas en el siglo XIX y principios del siglo XX eran el fruto de un sistema político volcado en satisfacer únicamente los intereses del grupo dirigente del país.

Por eso me parece errónea la tendencia observada en los demás libros de texto que sólo mencionan al *españolismo* en la dictadura franquista y, por tanto, resulta difícil transmitir al alumnado que el nacionalismo español posee valores positivos. Como muestra, sirva el siguiente párrafo del libro de texto de la editorial Anaya: "el nacionalismo español, fruto del pensamiento falangista y tradicionalista, vino a constituir parte esencial del ideario del régimen franquista y fue utilizada como fórmula popular movilizadora durante los años de aislamiento internacional" (pág. 320).

El origen de los nacionalismos periféricos se trata, por lo general, con bastante detenimiento en todas las editoriales. Siempre se incide en la multiplicidad de causas que favorecieron su aparición. La interpretación de la editorial Bahía es la más completa al sugerir la importancia que tuvo en este proceso el fracaso de la política uniformadora del propio Estado liberal español, incapaz de extender el sistema educativo y de desarrollar un ejército nacional, además de su ineficacia administrativa. Lo que debería evitarse es relacionar el origen del nacionalismo periférico con la pérdida de la unidad nacional, como apuntan algunas editoriales, o por el contrario retrotraer sus raíces hasta los Decretos de Nueva Planta (editorial Vía Láctea).

Un error bastante extendido (Santillana, Akal, Algaida, Ecir) al tratar los nacionalismos periféricos, consiste en llenar de siglas el discurso principal y añadir pocas matizaciones sobre las diferencias existentes en el nacionalismo. De tal suerte que parece un movimiento monolítico y, en ocasiones, coincidente con los partidos nacionalistas

actuales. Se pierde así la oportunidad de conocer las transformaciones políticas del nacionalismo en sus cien años de existencia, así como las vías que en algún momento se agotaron.

En todos los libros hay tres momentos de la Historia Contemporánea de España en los que se dedican epígrafes específicos a los nacionalismos periféricos: a finales del siglo XIX, en la Segunda República, y en la Restauración democrática. No obstante, la extensión y la profundidad con que se trata este movimiento político dista mucho de ser uniforme y destacan por su rigurosidad y por el carácter explicativo de sus discursos, las editoriales Anaya y Bahía.

El origen del nacionalismo catalán está tratado de forma bastante positiva en la editorial Anaya, pese a que el epígrafe donde se incluye es poco acertado (Regionalismos y nacionalismos contra Madrid). Destaca las teorías de Almirall, explica el surgimiento de la Lliga y finaliza explicando el encuentro de ambas tendencias en la figura de Prat de la Riba. Bahía matiza aún más el catalanismo, distinguiendo la vertiente mayoritaria de Prat de la Riba (que define como visión orgánico-historicista: conservadora, tradicionalista y burguesa), y la vertiente de Antoni Rovira y Virgili (cuya doctrina antepone la voluntad de los individuos a la tradición y fomenta el nacionalismo democrático).

Durante la Segunda República, en la mayoría de los libros no se aclara suficientemente el cambio que supuso la tendencia izquierdista del nacionalismo, representado por la Esquerra Republicana. En Santillana, que sí se matiza, la Esquerra está tratada con bastante desconsideración: "agrupaba a nacionalistas exaltados, a simpatizantes de extrema izquierda y también había logrado atraerse a elementos más moderados procedentes de Acció Republicana" (pág. 276). Tampoco durante el franquismo o la Transición los libros de texto matizan la diversidad ideológica del nacionalismo catalán, pese a dedicar algunas editoriales bastantes páginas a las dos últimas décadas de la historia de España (Anaya y Santillana cuarenta páginas y Bahía veinte, un ocho por ciento y un cuatro por ciento de los libros, respectivamente).

Sobre el origen del nacionalismo vasco en el siglo XIX, sólo tres editoriales explican suficientemente el significado político del

sabinismo: Anaya, Bahía y Santillana. Las dos primeras lo interpretan desde posiciones muy cercanas: movimiento creador de los agravios contra el poder central y los maquetos, con tendencia marcadamente antiespañolista. También coinciden en la evolución del PNV hacia el autonomismo, más como postura táctica que como renuncia a los principios independentistas. El texto de Santillana no explica la ideología, aunque sí justifica la postura de Sabino Arana como representante de una generación que ha experimentado la transformación del mundo rural al industrial. Aunque desde luego la rapidez con que se instauró la industrialización en el País Vasco no tenga parangón con ningún otro sitio de España, y se entienda la violencia que generó en algunos sectores vascos, no parece adecuado que ese factor justifique la existencia de un nacionalismo con componentes racistas, y que así se transmita en un libro de Enseñanza Media. Tampoco es justificable que se culpabilice al gobierno de la Segunda República por no aceptar el Estatuto de Estella. En el texto de Santillana figura como principal causa el carácter católico del Estatuto, pero omite la existencia de imperativos legales: el Estatuto solicitaba la anexión a la República Española como Estado federal, lo que lo dejaba al margen de la Constitución de 1931.

En el análisis del nacionalismo vasco durante el régimen franquista y la etapa de la Transición debería evitarse el excesivo protagonismo de ETA, que merma espacio o incluso deja en el olvido a otros movimientos pacíficos de recuperación nacionalista. El texto de Santillana es el que más espacio dedica a ETA, señala su origen, su evolución, las distintas ramas y los atentados terroristas. Curiosamente, esta editorial intenta desvincular el origen de ETA de los jóvenes *peneuvistas*, cuestión indiscutible en los demás libros de texto. Por ejemplo, Anaya señala: "Mientras los padres conjugan protestas domésticas contra el régimen con sus buenos negocios y su progreso social, ellos se asfixian en una sociedad privada de los derechos más elementales" (pág. 348).

En los capítulos dedicados al siglo XIX y al primer tercio del siglo XX la mayoría de las editoriales sólo hacen vagas referencias al tercer nacionalismo histórico, el gallego, que a veces se circunscribe a dar razón de su existencia -como es obvio se exceptúan las editoriales gallegas-. Incluso se da el mismo tratamiento al nacionalismo gallego que al andalucismo (Anaya y Algaida) o al valencianismo

(Santillana). A partir de la Transición, el nacionalismo gallego se desdibuja aún más, y no se lo considera distinto del resto de los movimientos autonomistas del territorio español. La editorial Anaya plantea la situación general de las autonomías en estos términos: "A imitación, las más de las veces, de los nacionalistas catalanes y vascos, los líderes regionales de los partidos ahondaron en la historia particular de cada comunidad en busca de raíces y argumentos que legitimasen las pretendidas aspiraciones de autogobierno de las regiones" (pág. 399). Aunque el texto se ajusta bastante a la realidad autonómica, es un tanto injusto tratar por igual al nacionalismo gallego que al madrileño o al canario.

La editorial Akal mantiene una metodología distinta en la explicación del nacionalismo, la misma que desarrollaba al estudiar el Estado liberal y el democrático: transmitir a través de la narración pormenorizada de los acontecimientos la participación de las regiones en la historia contemporánea de España. En este sentido, la matización ideológica del nacionalismo catalán es fácil de comprender cuando se comprueba el carácter dinamizador de Cataluña y el acicate que su postura política suponía para otras zonas periféricas con parecida evolución económica o sentimiento de *identidad propia*. También se entiende la diversidad nacionalista cuando se explica la actuación del nacionalismo vasco y catalán durante la Guerra Civil. La negativa del Gobierno vasco a destruir las industrias vascas antes de exiliarse a Francia, pone en entredicho la fidelidad del PNV a la causa republicana; y más aún, se comprueba las diferencias nacionalistas en el caso de Cataluña cuando se estudian las divergencias entre los tres modelos políticos que cohabitaron: el del gobierno de la República, el de la Generalitat y el anarquista.

La importancia de los *acontecimientos* en el desarrollo nacionalista se hace presente en todos los libros de texto a partir de la Transición política. Se presta atención a las negociaciones entre el Gobierno central y los respectivos líderes del nacionalismo catalán y vasco para alcanzar la normalización posfranquista. Aunque, en ocasiones las explicaciones son excesivamente prolijas, ya que se trata de un periodo demasiado cercano y en el que la historia todavía tiene mucho que investigar. Por ejemplo, me parece fuera de lugar el texto que se incluye en Santillana sobre las dudas de Suárez a restituir la

Generalitat de Cataluña, cuando, aunque seguramente tuviera sus dudas, en definitiva Suárez lideró el proceso: "En principio Suárez no estaba dispuesto al restablecimiento de la Generalitat, alegando que él era el presidente de un país de 36 millones de habitantes y su interlocutor era el representante de un gobierno en el exilio que había sido vencido en la guerra civil. Tarradellas le hizo ver que un jefe de gobierno que no supiera dar una solución al problema de Cataluña pondría en peligro de manera inevitable el futuro de la Monarquía democrática" (pág. 425).

Por otra parte considero un error incluir en el libro de Historia acontecimientos ocurridos en fechas muy cercanas (1996 en el texto de Anaya), porque en sí son más relatos periodísticos que propiamente históricos, ya que para alcanzar esa cualidad precisan de una decantación que sólo se consigue con el paso del tiempo y la posibilidad de enfrentarse a los hechos con una mayor frialdad y diversidad documental. Como ejemplo de tratamiento inadecuado estaría el dado por Anaya al *hecho diferencial* catalán: "Seguro de la fuerza que le confieren sus apoyos al PP, Jordi Pujol reclama para Cataluña una nueva lectura de la Constitución que acepte "el hecho diferencial catalán", o se enfrenta abiertamente con el Gobierno a propósito del Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades" (pág. 437).

Claro que también este mismo *hecho diferencial* puede tratarse con una mayor delicadeza y que sirva como enseñanza al alumno del funcionamiento constitucional español. En este caso el ejemplo corresponde a la editorial Bahía:

Diferentes sentencias del Tribunal Constitucional se refieren a esta cuestión; la filosofía de fondo que las inspira es compaginar una homogeneidad mínima con la realidad histórica y política, lo que se viene denominando "hecho diferencial". Así todas las CC.AA. y sus actos políticos están sometidos a la Constitución y sus respectivos Estatutos de Autonomía (que tienen que ser aprobados por las Cortes); rigen para todas los mismos criterios de representación en el Senado; sus regímenes no pueden ser afectados por un Decreto-ley; a todas les afectan las mismas normas en materia de incompatibilidades de los cargos públicos. Pero algunas lograron con anterioridad el reconocimiento de ciertos derechos que la Constitución reconoce y ampara y que se traduce en un mayor nivel de competencias. Esta diferenciación entre las CC.AA., por los techos competenciales parece incluso, a juicio del Tribunal Constitucional, aconsejable que se mantenga (pág. 516).

Conclusiones

En el análisis de los libros de texto se comprueba la dificultad de los editores para recorrer en sólo dos cursos las distintas exigencias en cuanto a metodología y desarrollo de los contenidos que separan la ESO y el Bachillerato. Es una prueba más de lo necesario que sería una transición más larga y más lenta: es decir, se necesita un Bachillerato de tres años.

Por otra parte, escribir un buen libro de texto conlleva muchas dificultades, y en algunas ocasiones se le presta una atención secundaria, como si de una obra menor se tratase. En muchos libros se descuida la redacción, los excesos de síntesis simplifican la riqueza histórica y en el peor de los casos, presentan parcialmente los temas, mientras que la Historia reciente se infla de anécdotas en aras de un actualismo más periodístico que histórico.

Por último, los que nos dedicamos a la educación (profesores, editores y Administración educativa) debemos asumir como propia la responsabilidad de transmitir a los adolescentes la oportunidad que nos brinda el Estado democrático actual para trabajar en pro de la solidaridad entre los españoles y del respeto a sus peculiaridades, y que, aceptar la Historia de España como patrimonio común, es fundamental para que desde el presente se forje el futuro aunando la voluntad y los intereses de todos.

REFERENCIAS

- 1 En la fecha en que se preparó la conferencia que ahora recoge este artículo, pertenecían al Territorio MEC: Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia.
- 2 He elegido los textos del Territorio MEC y de Andalucía por vivir en ellas la mayor parte de los estudiantes del país. En el caso de Galicia por ser la tercera comunidad histórica de España y no haber participado ningún conferenciante gallego o en representación de esta comunidad en el Curso.
- 3 Todos los textos recogidos en este apartado en referencia al País Vasco están tomados del Anexo al Decreto 82/96, de 5 de marzo de 1996 (DOGC, 13-3-96).
- 4 Todos los textos recogidos en este apartado en referencia a Cataluña están tomados del Anexo al Decreto 180/97, de 22 de julio de 1997 (BOPV, 29-8-97), por lo que no se volverá a indicar la cita.
- 5 Todos los textos recogidos en este apartado en referencia a Canarias están tomados del Anexo al Decreto 101/95, de 26 de abril de 1995 (BOC, 25-5-95). El ahora citado es el epígrafe d) del primer apartado temático: El concepto de España, su interna organización y articulación territorial y su situación en el mundo: origen, evolución y diversificación a lo largo de su Historia. Antes de señalar los epígrafes se indica como principal objetivo que los alumnos conozcan a grandes rasgos la trayectoria histórica de España.
- 6 Todos los textos recogidos en este apartado en referencia al Territorio M. E. C están tomados del: Anexo al Real Decreto 1179/92.
- 7 Todos los textos recogidos en este apartado en referencia al País Valenciano están tomados del Anexo al Decreto 174/94, de 19 de agosto de 1994 (DOGV, 29-9-94).

BIBLIOGRAFÍA

- Decretos sobre la Historia de España en el currículo de Bachillerato. Sus principales apartados (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) aparecen recogidos en el anexo al R. D. 1178/92 de enseñanzas mínimas y desarrollados en los anexos siguientes:

- Territorio M. E. C: anexo al Real Decreto 1179/92.
- Andalucía: anexo al Decreto 126/94, de 7 de julio de 1994 (BOJA, 26-7-94).
- Canarias: anexo al Decreto 101/95, de 26 de abril de 1995 (BOC, 25-5-95).
- Cataluña: anexo al Decreto 82/96, de 5 de marzo de 1996 (DOGC, 13-3-96).
- Comunidad Valenciana: anexo al Decreto 174/94, de 19 de agosto de 1994 (DOGV, 29-9-94).
- Galicia: anexo al Decreto 275/94, de 29 de julio de 1994 (DOG, 31-8-94).
- Navarra: anexo al Decreto foral 169/97, de 23 de junio de 1997 (BON, 17-10-97).
- País Vasco: anexo al Decreto 180/97, de 22 de julio de 1997 (BOPV, 29-8-97).

-Libros de Texto (Segundo de Bachillerato LOGSE)

- Alfeirán, J., Brea, A., Castro, C., Romero, A., *Historia*, A Coruña, Bahía Edicions, 1997.
- Burgos, M., Armesto, J., Calvo, J., García, A., Jaramillo, M., Martín, S., *Historia de España*. Algaida, 1997
- Cobo, F., Granados, J.A., *Historia de España*, A Coruña, Vía Láctea, 1998.
- García de Cortazar, F., Donézar, J.M., Valdeón, J., Fernández Cuadrado, M., *Historia*, Anaya, 1998.
- Grupo Edetania, *Historia*, Valencia, ECIR editorial, 1998.
- Hernández, J. A., Ayuso, F., Requero, M., *Historia de España*, Madrid, Akal, 1997.
- Tusell, J., *Historia de España contemporánea*, Madrid, Santillana, 1996.

- Libros y artículos de prensa consultados.

- Balcell, A., "Cataluña: la marcha hacia el autogobierno", *Historia 16*, nº 200, 1992.
- Costa Rico, A., "Historia de Galicia, educación e construcción nacional", *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*. nº3. Barcelona, 1997-1998.
- Elorza, A. "España entre el pasado y el futuro", *Historia 16*, nº 200, 1992.
- Fusi Aizpurúa, J.P., "El desarrollo autonómico a través del Tribunal Constitucional", *Historia 16*, nº 200, 1992.
- García de Cortázar, F., "País Vasco: el vuelo del moscardón", *Historia 16*, nº 200, 1992.

- Gisper C. y Prats, J. M^a, *España, un estado plurinacional*, Barcelona, Blume, 1978.
- Guerra, A., "Andalucía: la realidad contra el deseo", *Historia 16*, nº 200, 1992.
- Portero Molina, J.A., "Galicia: poder sin fracturas", *Historia 16*, nº 200, 1992.
- Rodríguez Bornaetxea, F., "Educación formal no universitaria y construcción nacional en el País Vasco desde el franquismo a nuestros días", *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*, nº3, Barcelona, 1997-1998.
- Solá, P., "Aspectes diferencials i comparatius de la investigació històrico-educativa als Països Catalans: una reflexió en veu alta sobre la feina d'historiador de l'educació catalana", *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*, nº 3, Barcelona, 1997-1998.
- Tusell, J. *España, una angustia nacional*, Madrid, Espasa, 1999.
- Valls, R., "Los manuales escolares españoles de Historia", *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*, nº 3, Barcelona, 1997-1998.

UN SENTIMIENTO DE CRISIS (sobre enseñanza de la historia)

Ramón López Facal

Catedrático del IES Pontepedriña, Santiago de Compostela

Ante el patente sentimiento de crisis de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia, el autor realiza un viaje a través de la Historia de España y de la historiografía escolar, durante los siglos XIX y XX, para rastrear las causas del mal citado.

En la actualidad se ha difundido una sensación bastante generalizada de que existe una crisis de la enseñanza en general, y en particular de la enseñanza de la historia. Entre los factores que influyen en ella están, en mi opinión, los que se derivan de la inadecuación entre contenidos y métodos que se mantienen en la enseñanza por una parte, y las nuevas aspiraciones y valores emergentes en las sociedades de hoy, por otra. Para acercarnos a este problema presentaré, en primer lugar, algunos rasgos sobre los orígenes y la configuración de los tópicos historiográficos escolares para concluir con una apuesta por la renovación de la enseñanza de la historia que no se limite únicamente a incorporar nuevos contenidos ¹.

Historia enseñada: la crisis de un sentimiento

El Estado-nación en España, al igual que en otros países, tuvo sus orígenes en los cambios revolucionarios liberales y fue asentándose de manera vacilante pero progresiva a lo largo de todo el siglo XIX. Las viejas instituciones de la monarquía absolutista fueron sustituidas por otras representativas de "la nación". Las clases medias -las situadas entre la aristocracia decadente y las masas populares sumidas en la pobreza y la ignorancia- reclamaron con éxito el poder político y lograron ejercerlo sin complejos en su propio beneficio, excluyendo inclu-

so del derecho al sufragio a la mayoría de la población durante mucho tiempo.

"En un siglo mercantil y literario como el presente, es necesario que las clases medias dominen porque en ellas radica la fuerza material, y no corta parte de la moral, y donde reside la fuerza está con ella el poder social, y allí debe estar también el poder político". Alcalá Galiano, *Lecciones de Derecho político constitucional* impartidas en el Ateneo de Madrid y publicadas en 1843.

Pero todo poder que pretenda perpetuarse necesita de instrumentos de cohesión social que vayan más allá de los mecanismos meramente coercitivos. Durante el Antiguo Régimen, la religión jugó ese papel esencial de difundir valores de sumisión al orden social, interiorizado como natural y eterno por sus supuestos orígenes divinos. La burguesía revolucionaria, que ejerció el poder tras las revoluciones liberales descubrió muy pronto el papel movilizador del nacionalismo como nueva religión laica que permitía aunar voluntades por medio de la lealtad al nuevo imaginario: la nación. El nacionalismo español adoptó, desde sus orígenes, algunos elementos esencialistas y, de manera destacada un historicismo que encubría los cambios revolucionarios como recuperación de antiguas esencias: las Cortes, depositarias de la soberanía nacional, se presentaban como herederas de las viejas instituciones medievales e incluso de los Concilios de Toledo; se pretendió hacer derivar la autonomía y representación de los Ayuntamientos de los antiguos municipios romanos; e incluso se pretendió relacionar las libertades constitucionales con reivindicaciones formuladas durante la rebelión comunera.

La historiografía romántica asumió con entusiasmo una perspectiva nacionalista de la que carecían las historias escritas durante el Antiguo Régimen, realizadas con intenciones bien diferentes. Modesto Lafuente publicó su *Historia General de España* a partir de 1850 utilizando, en buena medida, informaciones obtenidas de la obra de Juan de Mariana publicada por vez primera 250 años antes, pero adoptando cambios muy significativos: no sólo abandonó los aspectos míticos más fantasiosos que Mariana había tomado de las crónicas medievales (orígenes bíblicos...) sino que, fundamentalmente, introdujo un cambio tanto en el objeto como en el sujeto de la historia. Si la historia, desde

la antigüedad, se había justificado como discurso moral para los individuos (recuérdense la cita de Cicerón, reiterada hasta el hastío, "historia magistra vitæ")², ahora irrumpió la idea de que la ejemplaridad del pasado es especialmente útil para los pueblos, para las naciones, y que son precisamente éstas las protagonistas de la historia.

La Historia romántica pasó a ser algo más que la mera relación cronológica de reinados y dinastías, convirtiendo al *pueblo español* en el verdadero protagonista. Antes de las revoluciones liberales existieron ya sentimientos *protonacionalistas* (en denominación de Hobsbawm) o *etnopatrióticos* (en la de Alvarez Junco); el mismo Mariana justificó la edición latina de su historia (1592) en la necesidad de mostrar a otras naciones «los principios y medios [por los que España] se encaminó a la grandeza que hoy tiene»; y se pueden encontrar expresiones similares en Quevedo o Saavedra Fajardo; este tipo de expresiones, muy minoritarias, no implicaban la identificación de España como una entidad política supraindividual sino más bien como un territorio -la Hispania de la versión latina que por supuesto incluía también a Portugal y no a las islas Canarias- en el que se sustentaba la gloria de una monarquía católica protegida por la providencia divina. A partir de la historiografía romántica, por el contrario, se desarrolló la idea de nación común, compartida, concebida como un organismo con un alma eterna -o formada en un pasado muy remoto- que se manifiesta tanto en la continuidad de las instituciones jurídicas como en las acciones de individuos singulares que en determinados momentos expresaban el afán colectivo, el carácter nacional: Indíbil y Mandonio, Viriato, Guzmán el Bueno o Daoiz y Velarde son considerados al mismo nivel que Fernando III o que los Reyes Católicos. La nación es el sujeto histórico hacia el que se promueve el sentimiento de lealtad, y la exaltación de la monarquía se hace en función de ese sujeto. Muchos historiadores, como Lafuente, siguieron siendo providencialistas, pero ahora concretaron la predilección divina sobre la nación y no sobre una determinada dinastía real.

La transición entre la historiografía del antiguo régimen y la liberal nacionalista fue relativamente sencilla. El edificio liberal se construyó con los materiales de la etapa anterior desechando muy pocos, aunque modificando la finalidad y el enfoque. Se insistió ahora en aspectos antes poco relevantes (las Cortes medievales, los comu-

ros...) pero el deseo de legitimación histórica del nuevo régimen facilitó la continuidad frente a la ruptura. Desde principios del siglo XIX, los aspectos jurídicos se han considerado como una expresión más del carácter nacional -conforme a las corrientes iusnaturalistas- existiendo una opinión compartida de que los legisladores traducían en cada época el sentir común de las naciones; por eso se destacaba la importancia de instituciones -como la monarquía- que ponían de manifiesto el alma del pueblo a lo largo de la historia nacional.

La enseñanza de la historia se institucionalizó en los nuevos Estados-nación tras las revoluciones liberales. En el Antiguo Régimen se mantuvo la tradición clásica y humanista de considerar la historia *como una modalidad menor de la literatura, con una finalidad moral* como se ha dicho ya, limitada a minorías educadas en un reducido número de colegios religiosos. Con todo, fue en esta etapa en la que se fijaron las pautas que presidieron la historia escolar posterior: una síntesis global que se iniciaba en los orígenes bíblicos, seguidos de un amplio resumen de la historia grecorromana y de una sucesión de dinastías reales protegidas por la providencia, completada con las figuras de los grandes héroes y guerreros ³.

El Estado liberal que emergió a partir de las Cortes de Cádiz fue consciente desde sus inicios de la importancia de la educación, y de que el control del sistema escolar era uno de los instrumentos básicos para la consolidación del proceso de construcción nacional. El triunfo de un Estado constitucional, basado en la igualdad jurídica y en las libertades individuales, solamente era posible si se asentaba en un amplio cuerpo de ciudadanos, es decir, de un conjunto de individuos conscientes que conocen y asumen los nuevos derechos políticos y participan en los asuntos públicos. Quintana fue el primero que formuló en España las líneas maestras de la argumentación liberal al respecto; la educación debía servir para formar ciudadanos jurídicamente iguales y, al mismo tiempo, legitimar las desigualdades naturales que se producían en la sociedad:

[La Instrucción] enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir; su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles para los demás; y señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad. (...) Es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar á nin-

guno la adquisición de otros mas altos, aunque no sea posible hacerlos todos universales. Aquellos son útiles á cuantos los reciben, y por eso es necesario establecer y generalizar su enseñanza, y es conveniente establecer la de los segundos, porque son útiles también a los que no los reciben. (Quintana, 1813, apud MEC, 1985 -2ª ed.- p. 381)

El informe de Quintana serviría posteriormente como base para la estructuración del sistema escolar inspirándose, por su parte, en las propuestas revolucionarias francesas. Proponía los tres niveles educativos que tuvieron continuidad hasta el presente. La enseñanza primaria debería ser pública, gratuita, uniforme e impartida exclusivamente en lengua castellana para que:

proporcionaran al hombre aquellos conocimientos que, siendo necesarios á todos, deben ser comunes a todos; y por consiguiente, hay una obligación en el Estado de no negarlos a ninguno, pues que los exige todos para admitirlos al ejercicio de los derechos del ciudadano (ibídem, p. 384).

Rechazaba la generalización de la enseñanza de la historia, excluyéndola de una enseñanza primaria destinada a las "clases laboriosas" y que no debían distraerse con conocimientos reservados a las "clases medias":

... en algunas [escuelas] de las del reino, dirigidas por maestros hábiles y celosos se amplía la enseñanza hasta dar algunos principios elementales de gramática castellana, algunas nociones de geografía, y tal cual conocimiento de la Historia de España. Pero nos hemos hecho cargo también de cuán superficiales y cuán pobres son los conocimientos que en esta parte pueden adquirir los discípulos, cuán difíciles de grabarse en sus mentes infantiles, y por último, cuán fáciles de olvidarse, y por lo mismo, qué inútiles en los que han de aplicarse al instante a las ocupaciones laboriosas de la sociedad (ibídem, p. 386).

El arraigo de las concepciones humanistas tradicionales se refleja en que todavía no le atribuye a la enseñanza de la historia un papel relevante para la formación ideológica de esas clases medias a las que se reservaba el ejercicio de la ciudadanía

el objeto de este segundo grado de instrucción es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada (ibídem, p. 388).

En el informe Quintana se proponía una división de estos estudios secundarios en tres secciones, la primera centrada en los conocimientos matemáticos, la segunda de estudios literarios, y la tercera de estudios morales y políticos. De la propuesta parece deducirse que se incluía a la historia entre los "conocimientos útiles" (matemáticas, política...) sino entre los "agradables", que eran un signo de distinción social de las clases ilustradas, pero no "útiles";

Aunque la lógica, considerada como el estudio analítico del entendimiento humano; y la Historia, por sus aplicaciones morales y políticas, debieran tal vez colocarse en la tercera sección, la primera, sin embargo, como arte de raciocinar, que debe servir de base y preparación para el de escribir; y la segunda, como cuadro animado de la elocuencia y la imaginación en que se representan vivamente los caracteres y costumbres de las naciones y de los individuos, tienen su lugar conveniente entre los estudios de literatura, y se asocian oportunamente a ellos (ibídem, p. 393).

Esta percepción de la historia cambió desde mediados del siglo XIX, es decir, a partir del momento en que se institucionalizó el sistema educativo español; pero el cambio no significó una ruptura radical con la historiografía escolar anterior. De hecho, continuaron utilizándose *manuales escritos en el siglo XVIII (Isla, Iriarte...)* u otros *inspirados directamente en ellos (Díaz de Rueda...)* incluso hasta la Restauración. Pero, al mismo tiempo comenzaron a publicarse nuevos libros de texto en los que se plasmaron los tópicos nacionalistas románticos, contribuyendo a su difusión y consolidación hasta tiempos recientes. A partir de la segunda mitad del siglo XIX se elaboró una interpretación canónica de la historia de España, fundamentada en cuatro pilares:

- *La idea de soberanía territorial*: la nación -España- está formada por un territorio con cierta unidad, delimitado por unas fronteras que viene determinadas en gran medida por una realidad geográfica "natural". La abstracta idea de nación se materializa visualmente a través de los mapas, tanto escolares como de los que presiden numerosos organismos e instituciones públicas.

- *La unidad legislativa y política*: se identifica la nación con cierto grado de unidad política, con un Gobierno central y un sistema legislativo común, en cualquier momento del pasado.

• *El carácter común* es la base de la identidad nacional. Los españoles mantienen, y han mantenido siempre, comportamientos y actitudes similares; este supuesto carácter común es fruto, sobre todo, de compartir un mismo marco territorial esencialmente homogéneo en su diversidad (el relieve accidentado ha propiciado el individualismo, etc.).

• *La unidad religiosa católica*. El catolicismo, e incluso la iglesia católica como institución, contribuyó a forjar la identidad común de los españoles. Esta valoración, común al liberalismo moderado y al tradicionalismo integrista, acabó imponiéndose incluso entre los ambientes liberal progresistas.

Estos elementos proporcionan las claves de análisis del pasado que se recoge en los libros de texto y que van a conformar los tópicos reproducidos por la historiografía escolar:

• En los "primitivos pobladores" iberos se manifestó por vez primera el "carácter español" (valor, austeridad, individualismo, generosidad, amor a la independencia, resistencia a lo que viene de fuera...), como se "constata" en las luchas por la "independencia" frente a fenicios, cartagineses y, sobre todo, a los romanos.

• Los romanos, si bien inicialmente odiosos en tanto que conquistadores extranjeros, merecen una valoración positiva a partir de la época imperial (tras la conquista) en la medida en que aportaron unidad política a la península, unidad lingüística y, ante todo, por considerar providencial su papel para la difusión del cristianismo.

• Se exalta la monarquía visigoda como fundadora del primer Estado nacional, por haber unificado el territorio peninsular jurídica y políticamente, y por haberlo dotado de una única identidad religiosa tras la conversión de Recaredo.

• La Reconquista se plantea como una gran "prueba" en la que los "españoles" (obviamente esta categoría incluye exclusivamente a los cristianos) expían los pecados de su desunión y vicios pasados y, solamente con la unidad y tras ocho siglos de denodados esfuerzos, lograrán recomponer la unidad perdida y siempre añorada.

- Con los Reyes Católicos se alcanza el apogeo histórico cuando restauran la unidad nacional de España.

- Con la monarquía de los Austrias se inicia la decadencia española al dedicar la mayor parte de sus esfuerzos a las empresas exteriores y olvidar los verdaderos problemas de la nación (que eran los asumidos por los comuneros).

Durante la mayor parte del siglo XIX, son escasas las informaciones sobre el siglo XVIII y aún menos frecuentes las valoraciones. Las pocas que se formularon fueron habitualmente positivas, salvo en los escritores antiliberales (integristas) que desde finales del siglo XIX censuraron abiertamente los esfuerzos modernizadores de los ilustrados, considerándolos "contrarios a los verdaderos sentimientos de la nación". Algo similar ocurrió con la valoración de las transformaciones liberales del siglo XIX, coincidiendo únicamente en la apreciación de la guerra llamada "de la independencia" que, desde mediados de siglo, se magnificó y mitificó desde todas las posiciones ideológicas.

Este conjunto de tópicos, con escasas modificaciones, estará presente en la historiografía escolar hasta los años finales del franquismo, hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Las diferencias ideológicas y metodológicas, muy notables, no afectaron en lo esencial a la idea de nación. Así, la tradición liberal progresista contribuyó a la modernización historiográfica y pedagógica (difusión del método histórico o positivismo, modernización los de contenidos escolares incluyendo temas de prehistoria, etc.); sin embargo, compartió con el integrismo católico una orientación nacionalista que era deudora del historicismo organicista.

Rafael Altamira que además de historiador se ocupó numerosas veces de problemas relacionados con la enseñanza de la historia, también autor de libros de texto -probablemente la persona con mayor prestigio e influencia en este ámbito hasta su exilio, como consecuencia de la victoria franquista- enriqueció el discurso escolar con nuevas aportaciones: trató de que la historia escolar se refiriese a la "civilización española" para dar cabida a lo que entonces se llamaba "historia interna" (economía, cultura...) frente a la tradicional "historia externa" que se limitaba a una relación de acontecimientos políticos; incorporó estudios recientes de Prehistoria, incluyendo las teorías de la

evolución, e Historia Antigua teniendo en cuenta las aportaciones de la Arqueología; valoró positivamente las aportaciones culturales del Islam en Al Andalus; la expansión colonial en América, las reformas borbónicas del XVIII y el proceso de modernización del XIX...

Pero, al mismo tiempo, coincidió con otros tópicos del discurso histórico romántico, apenas modificados por un mayor rigor documental: la perspectiva evolucionista de la historia, concebida como un proceso de progreso continuado desde las antiguas divisiones hasta un estado nacional centralizado, es bastante parecida a las ideas expresadas ya por Modesto Lafuente medio siglo antes, aunque difiere de la del integrismo católico que se reformuló por esa época. También es similar la valoración de los visigodos (unidad religiosa, superación de la división cultural...) aunque critique la práctica política de una aristocracia guerrera insolidaria. Su baremo para valorar el pasado, y especialmente la época medieval, es el mayor o menor grado de unidad políticas alcanzado en cada momento; el reinado de los Reyes Católicos es, por lo tanto, el momento de "cristalización del ideal nacional" porque pone fin a las divisiones medievales. La valoración es pues, similar a la que figuraba ya en la historiografía romántica. Incluso, a pesar de sus convicciones democráticas, justifica la expulsión de los judíos -aunque moralmente le parezca condenable- porque obedecía a una *finalidad superior que era la unidad nacional*.

El pensamiento integrista católico, por su parte, que se reestructuró a partir de los años ochenta del siglo pasado con aportaciones de Menéndez Pelayo, Ganivet y, posteriormente, con el último Maeztu o Pedro Sainz Rodríguez, compartió igualmente bastantes tópicos con la historiografía romántica. Es común la creencia en un supuesto carácter español con parecidos atributos (ascético, espiritual, individualista, intuitivo, guerrero... para Ganivet [*Idearium español*, 1897]). Las diferencias más importantes son su rechazo de la modernidad y el progreso y una simplificación de la idea de nación de la que destacan de manera obsesiva su dimensión religiosa católica a la que subordinan otro de sus elementos de referencia: la monarquía. Estos son los campos de confrontación con el pensamiento progresista puesto que con ellos comparten otras dimensiones de la nación que, por ello, suelen pasar desapercibidas: la identificación de la soberanía territorial como una realidad intemporal y la existencia misma de un carácter nacional.

Los libros de texto que participaron de esta corriente tuvieron mayor difusión en los centros privados religiosos que en los públicos con anterioridad a la dictadura franquista que eliminó -incluso físicamente- la tradición liberal. Su integrismo se reflejó en la valoración de cada etapa histórica en función del poder y la influencia alcanzada en cada momento por la iglesia católica y, en menor medida, por la mayor o menor autoridad real. Desde el punto de vista metodológico y pedagógico los manuales fueron extremadamente conservadores y muy desfasados incluso para la época en que se publicaron: no sólo recogían habitualmente mitos como los orígenes bíblicos de los españoles (descendientes de Túbal, hijo de Jafet y nieto de Noé...) sino que se mantenía la arcaica estructura de preguntas y respuestas de los catecismos eclesiásticos.

Tanto el integrismo como el liberalismo progresista anteriores a la Guerra Civil compartieron ideas nacionalistas comunes, de tipo historicista (creencia en una identidad colectiva fraguada y expresada a través del tiempo) y *organicista*. Son comunes elementos organicistas como el valor que se atribuye a la lengua común -el castellano- como expresión del carácter del pueblo español; la idea de raza española como comunidad cultural o espiritual antes que biológica y que asumen explícitamente tanto Menéndez Pelayo o Maeztu como Ortega y Menéndez Pidal; la idea de *sagrada unidad territorial* que se proyecta hacia el pasado; la convicción de que existe un "*alma*" colectiva del pueblo español que trasciende a los individuos; la mitificación de tradiciones y *costumbres* que reflejarían ese alma común (la *austeridad* del campesino castellano...); e incluso, como hemos indicado, la dimensión religiosa -católica- del carácter español.

Los manuales de historia franquistas, anteriores a la LGE, fueron escasamente originales, limitándose a asumir las fórmulas integristas a las que acabamos de aludir y a perseguir y erradicar cualquier otra interpretación de la historia. Su nacionalismo se vuelve aún más excluyente, considerando no sólo *no-españoles* sino incluso antiespañoles a todos los que no compartían sus puntos de vista: el valor positivo español se identifica con católico que acepta la supremacía de la iglesia frente al poder civil; y cualquier otra actitud era considerada negativa, anticatólica y, por ende, antiespañola. Las escasas diferencias con el integrismo católico anterior a los años treinta se limitaron a cier-

tas fórmulas externas que adoptaron del fascismo italiano (exaltación del imperio, el *caudillo*...) o evitar pronunciarse sobre la opción monárquica como forma de gobierno deseable.

El franquismo ha sido, entre otras cosas, una manifestación exacerbada de nacionalismo español que, paradójicamente, acabó por propiciar la crisis de esa identidad nacional que pretendía promover. Al vincular la idea de nación a valores premodernos, abiertamente enfrentados a la idea de progreso, contribuyó a que entrase en crisis tan pronto como se inició en los años sesenta un proceso de modernización de la sociedad española. El cambio es perceptible a partir de la aprobación de la LGE en 1970.

Con la LGE, los sectores *tecnocráticos* trataron de adaptar el régimen franquista a los modelos dominantes en el mundo capitalista desarrollado, abriéndose paso valores asociados al liberalismo y a las democracias que habían sido negados y perseguidos durante más de treinta años. Sin entrar a valorar ahora la importancia de la LGE en la extensión de la escolarización, en relación con la enseñanza de la historia el resultado ha sido una ruptura radical con las formas que se habían establecido en el siglo pasado y que habían mantenido caracteres comunes -un nacionalismo español histórico-organicista- por encima de las obvias diferencias ideológicas.

En la EGB, que vino a sustituir a la anterior enseñanza primaria, los contenidos de historia de España se diluyeron en un área de conocimiento de *ciencias sociales*, en la que se incluyeron contenidos de historia universal, geografía física y humana y algunos temas de educación vial, cívica, etc. En el bachillerato, además de una asignatura de Historia de las civilizaciones en el primer curso, se implantó en tercero otra inicialmente denominada "*Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*", con esa ambigua alusión a lo hispánico que conectaba con el concepto de *hispanidad* formulado Ramiro de Maeztu -y que el régimen de Franco había convertido en uno de sus fundamentos ideológicos- y también con la tradición americanista liberal de preguerra.

A partir de la LGE la enseñanza de la historia tuvo como principal referente historiográfico la influencia indirecta de *Annales* difun-

dida en España a partir de Vicens Vives y sus discípulos, e incorporando también, en cierta medida, la perspectiva marxista de Pierre Vilar. La historia política disminuyó drásticamente su presencia en los contenidos escolares, incrementándose notablemente la dimensión económica y social. Se eliminaron las referencias más tópicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (íberos, visigodos, Reyes Católicos...) aunque con alguna excepción, no relacionando la construcción del Estado nacional con ninguna época, ni siquiera con las transformaciones liberales del siglo XIX; sencillamente se eludió el problema. Se da la paradoja de afirmar explícitamente en casi todos los manuales que con los Reyes Católicos no se alcanzó la unidad nacional sino que se trató simplemente de una "unión dinástica", pero sin aclarar en qué momento se alcanzó esa "unidad nacional" que posteriormente se da por supuesta. La ausencia de la más mínima información y reflexión sobre el proceso de construcción nacional en España y el correspondiente nacionalismo español, motor de ese proceso, no ha impedido -antes bien, ha favorecido- que se perpetúen de manera implícita las concepciones tradicionales, histórico-organicistas, sobre la nación española, tanto a través de mapas (los mapas histórico suelen incorporar la frontera pirenaica, incluso los referidos a la época romana) como en el discurso o en las actividades ⁴.

La LOGSE ha significado un cambio mucho menor que la LGE en relación con los contenidos y orientaciones historiográficas. Sin embargo, no es la percepción que se tiene de ella en determinados ambientes, tanto políticos, como periodísticos o académicos. A este respecto son muy conocidas, por la polémica originada en torno a ellas, las posiciones mantenidas por Esperanza Aguirre cuando era ministra de educación, respaldadas en lo fundamental por la RAH (Real Academia de la Historia).

El final de la dictadura franquista fue acompañado por un rechazo popular generalizado a sus símbolos. Se cuestionaron sus valores excluyentes que había tratado de inculcar por la fuerza. El deseo de superar cuanto antes el régimen que acababa de desaparecer facilitó el abandono de las ideas en las que se había sustentado el nacionalismo español desde sus orígenes, tanto los mitos fundacionales de la nación (Sagunto, Viriato, Don Pelayo...) como la misma concepción centralista y uniformizadora de la nación. Al mismo tiempo, adquirieron legitimidad democrática ideas y prácticas alternativas al

viejo nacionalismo centralista español; esta reacción contribuye a explicar tanto la eclosión de los nacionalismos periféricos -vasco, catalán, gallego... y otros más recientes como el valenciano, el canario, el aragonés, etc.- como la casi nula oposición popular a la profunda transformación política y administrativa del estado que significó la nueva estructura autonómica.

Los nuevos ámbitos de poder nacidos con la transición democrática se apresuraron a crear los elementos simbólicos que legitimasen su existencia, recurriendo de nuevo al *descubrimiento* de las esencias regionales o nacionales a través de elementos historicistas y organicistas. En pocos años todas las Comunidades autónomas se han dotado de sus correspondientes historias y geografías que demuestran su unidad orgánica en el tiempo y el espacio; casi todas ellas financiadas con fondos públicos, bien de Cajas de ahorro, bien de las propias instancias políticas.

La nación es una idea, un sentimiento, no una realidad material; es una construcción político-ideológica que se ha desarrollado a partir del siglo XIX tratando de garantizar la cohesión social de una colectividad a partir de la asunción de una identidad compartida. Casi todos los nacionalismos europeos son deudores de la tradición esencialista romántica y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esta idea. Hasta que el contexto internacional (proceso de integración europea en el marco de la guerra fría...) propició su superación, al menos en sus aspectos más xenófobos y belicistas. Pero este proceso no ha ido acompañado de una reflexión crítica -es decir, histórica- sobre la naturaleza del concepto de nación, su génesis y evolución. Simplemente se ha ocultado ante una avalancha de nuevos contenidos y enfoques tendentes a *demostrar* la identidad común de los países democráticos de Europa occidental (desde el pasado grecorromano, hasta la pretendida uniformidad de las sociedades feudales, la ilustración o la revolución industrial).

La pervivencia de concepciones esencialistas, vergonzantemente ocultadas por los viejos nacionalismos europeos (español, francés o británico) se manifiesta sin rubor ni complejos en aquellos otros que les son alternativos por estar referidos a ámbitos que, desde el siglo

pasado, han tratado de englobar y negar, sea el escocés, el corso o el gallego que, en el caso español, se revisten además de una legitimidad democrática por su pasado antifranquista, legitimidad que le es negada al español. De este contraste nace la sensación de crisis en aquellos sectores de la sociedad que se siente huérfanos de las únicas referencias nacionales que han conocido y en las que se han formado (la historia común, el territorio común, el carácter común... de los españoles) cuestionado por quienes tiene un referente nacional alternativo que se basa en la *diferencia* y en afirmar una *comunidad* diferente. No está en crisis la historia de España, sino un cierto sentimiento de la nación española nacido en unas circunstancias muy diferentes a las actuales.

Tratar de promover un nacionalismo español esencialista -histórico-organicista- está hoy, en mi opinión, condenado al fracaso. Para lograr la cohesión social interclasista, que es el objetivo y la virtualidad política de los nacionalismos, es necesario que la sociedad asuma valores comunes. La actual evolución política española hace cada vez más improbable que los valores que se pretenden comunes se asienten en tópicos, mitos y elementos creados por el esencialismo romántico, desde el momento en que han arraigado en cada comunidad autónoma referencias incompatibles con ellos. Quizá sea más razonable fundamentar la legitimidad de las instituciones en valores democráticos en el sentido de lo expresado por Habermas cuando se refiere a un patriotismo constitucional, que podría hacer posible la convivencia de personas con referentes simbólicos distintos. Pero no puede pretenderse que se vuelva a orientar la enseñanza de la historia hacia una finalidad patriótica y adoctrinadora; sería renunciar a su dimensión formativa crítica que es la que debe justificar hoy su presencia en el sistema escolar⁵.

Un sentimiento de crisis: la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Existe un sentimiento, bastante generalizado, de que la enseñanza de la historia está en crisis, al menos en las actuales enseñanzas medias (ESO y bachilleratos). Este sentimiento surge desde dos perspectivas diferentes más complementarias que contradictorias. Por una

parte, la de aquellos que añoran la intencionalidad patriótica de los manuales escolares de su infancia, llenos de referencias míticas, actualmente ausentes en los programas y en los libros de texto, a la que nos hemos referido en el apartado anterior. Por otra parte, la de quienes están convencidos de la "degradación" de la calidad de la enseñanza en general, y de que los estudiantes de hoy en día cada vez aprenden menos cosas.

Es cierto que el viejo concepto de nación ha entrado en crisis en las sociedades democráticas, cada vez más mestizas. La enseñanza de la historia se orienta en mayor medida hacia la interpretación de una identidad supranacional. Este hecho es perceptible no sólo en la historia que se enseña en las etapas no universitarias sino, fundamentalmente, en las más recientes publicaciones de historiadores profesionales empeñados en demostrar la normalidad del proceso español (es decir, sus similitudes con otros países de Europa occidental) ya sea al analizar la evolución económica en el XIX, las redes caciquiles y el fraude electoral de la etapa canovista o las actitudes antidemocráticas y golpistas de la derecha española en los años treinta. Como ha sido siempre habitual en la historiografía, la actual perspectiva de normalidad histórica de España no es más que una proyección de los valores y actitudes del presente; la similitud y la diferencia no son más que dos dimensiones complementarias en cualquier análisis histórico. Es indudable que España, como estado europeo formado a partir del siglo XV y como Estado-nación nacido de las revoluciones liberales del XIX, comparte numerosas referencias culturales (en el más amplio sentido de la palabra) con otros estados vecinos; pero también diferencias notables. Las elites culturales han elaborado un discurso nacionalista a partir del siglo XIX parecido, pero a diferencia de Francia, Italia o Alemania ese discurso no ha sido asumido por amplias capas de la población, entre otras razones por limitaciones en la escolarización y por el diferente papel que han jugado los ejércitos nacionales en cada caso. Y el fracaso relativo del nacionalismo español ha facilitado un mayor desarrollo de nacionalismos con un referente alternativo (catalán, gallego, vasco...) aunque tampoco estos hayan logrado la derrota, eliminación o superación, del sentimiento nacional español en sus respectivos territorios. Nos encontramos en este momento con un "empate histórico" entre el nacionalismo español y los periféricos, "cuando no con la constatación de un doble y paradójico fracaso" (Núñez

Seixas, 1999) en que ambos se bloquean mutuamente ante la imposibilidad de implantarse uno de ellos de manera exclusiva o hegemónica.

Las sucesivas encuestas del CIS coinciden, todas ellas, en mostrar que la mayoría de la población de las comunidades, en las que la presencia de nacionalismos alternativos al español es muy relevante, asume como compatibles la doble identidad, española y autonómica⁶. Esta situación no es necesariamente estable o permanente, y puede cambiar por motivos variados (cualquier crisis institucional, económica, etc. puede tener efectos imprevisibles). La inestabilidad de esta situación se percibe, o al menos se intuye, en los ambientes más sensibilizados por una u otra identidad nacional y repercute en su valoración de la importancia de la formación histórica de la población.

La importancia que se atribuye a la historia en los imaginarios nacionalistas (español o "alternativos") hace que los contenidos de esta asignatura y su orientación sean un permanente campo de confrontación ideológica, lo que no sucede con otras materias: resultaría insólito que un ministro discrepase de un consejero autonómico sobre la enseñanza de la física, las matemáticas o, incluso, sobre los contenidos de lengua y literatura en las que también existe un obvio componente ideológico. Pero parecen normales (por lo frecuentes) las polémicas sobre la enseñanza de las humanidades, que en la práctica se limitan a reclamar la presencia de una "legado histórico común" por parte de unos, frente a otros que reivindican el conocimiento de sus "raíces específicas". En mi opinión el error está en seguir concibiendo hoy la enseñanza en general, y la de la historia en particular, como el instrumento para la formación de una identidad nacional. En una valoración, quizá algo optimista, Carlos Forcadell (1998) afirma que, desde lo que el denomina "la comunidad profesional", "nadie parece contradecir que no hay que formar alumnos educados (nacionalmente), sino ciudadanos educados para la crítica, el ejercicio de la libertad personal e intelectual, y las movedizas exigencias de la aldea global" (pág. 147). Dejando al margen a bastantes historiadores que parecen diferir de esta aseveración, y de manera destacada la RAH, no parece que esta posición sea asumida, salvo como mero discurso declarativo, en bastantes

dirigentes políticos y una parte considerable de los medios de opinión que reclaman reforzar "su" identidad nacional a través de la enseñanza de la historia.

En el *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades* (1998) encargado por el MEC a una comisión de expertos se concluye que "un adecuado estudio de la historia permitiría transmitir al alumnado ante todo el sentido de 'historicidad'". De su redacción se deduce una concepción reduccionista y bastante arcaica de los procesos de enseñanza-aprendizaje limitados a un simple acto de transmisión (emisión-recepción), por lo que, consecuentemente, sus propuestas *reformadoras* pasan por incrementar la cantidad de "transmisiones"; desde este punto de vista "más" equivale a "mejor" de modo que las recomendaciones finales se limitan únicamente a proponer un incremento de las horas de clase, y, aunque se aboga genéricamente por una enseñanza que "supere lo local y se abra a lo universal" eso se concreta exclusivamente en detallar más los contenidos de Historia de España volviendo a las tradicionales síntesis presentes en los manuales escolares a lo largo de los 150 años anteriores y trasluciendo que su verdadera preocupación se limita a recuperar las señas de una identidad nacional que sienten amenazadas:

Una mejor comprensión y entendimiento de nuestro presente exige ir más allá de lo puramente contemporáneo. En el caso de nuestra historia significa remontarse a algunos acontecimientos anteriores, partiendo de la romanización hasta la invasión musulmana, y prestando especial atención al surgimiento de los Reinos y las Coronas en la Edad Media y al proceso de su articulación dentro de la Monarquía Hispánica. En este sentido, es esencial, a juicio del Grupo de Trabajo, estudiar específicamente el funcionamiento de la Monarquía Española a lo largo de los siglos XVI y XVII (pág. 164).

Los profundos cambios experimentados en las sociedades actuales, entre otros los que afectaron a las comunicaciones y difusión de la información hace que una enseñanza que se base en la transmisión de informaciones sea estéril y estará, además, condenada al fracaso. En la actualidad cualquier adolescente tiene a su disposición una enorme avalancha de informaciones sobre casi cualquier tema entre los que se incluyen, por supuesto, los históricos pero, al mismo tiempo, carece de los más elementales criterios para poder seleccionar, jerarquizar, estructurar y valorar todo aquello que recibe. Ninguna escuela

puede competir, ni en medios ni en tiempo o intensidad con las fuentes de información extraescolares (cine, cómics, televisión...). La función de la enseñanza no puede por ello seguir siendo la de transmitir más informaciones, como cuando no existía esa amplia difusión masiva, sino la de contribuir a que los y las estudiantes sean capaces de analizar críticamente las informaciones que se les ofrecen y elaborar juicios de valor razonados sobre los aspectos de la convivencia humana que la sociedad, en cada momento, considera más problemáticos o relevantes. Esa capacidad de análisis crítico implica una dimensión temporal, histórica ya que es necesario comprender la génesis y evolución de aquello que nos preocupa para poder alcanzar un conocimiento más riguroso del presente. Con estas premisas, la enseñanza de la historia no puede tratar de abarcar contenidos excesivamente amplios -y mucho menos en la adolescencia⁷- sino, por el contrario, delimitar los contenidos sobre los que se trabaje en el aula. La amplitud de los contenidos escolares conduce en menor o mayor medida, caer en la superficialidad y la simplificación, es decir, lo contrario a desarrollar capacidades críticas.

Coincidimos con Ignacio Pozo (1996) de que "el aprendizaje de la cultura acaba por conducir a una cultura del aprendizaje"⁸. Las viejas estrategias educativas, basadas en la transmisión de informaciones que debían ser recordadas por medio de la repetición hasta poder ser reproducidas lo más fielmente posible, podían ser útiles para la pervivencia de modelos sociales jerarquizados, en los que aceptar las fuentes de autoridad académicas servía también para desarrollar la sumisión y acatamiento del orden social y político establecidos. La creencia generalizada en que existían verdades científicas, absolutas e incuestionables, en las que se asentaban estas concepciones educativas -esta cultura del aprendizaje- se resquebrajó a partir de la revolución científica que trastocó, en primer lugar, los fundamentos de la física a principios de este siglo, y posteriormente de las demás ramas del conocimiento. Sin embargo, la vieja metodología educativa pervivió en escuelas, institutos y universidades, recurriendo a compendios en los que los saberes se presentan como algo cerrado y definitivo que llevaban aparejadas estrategias de memorización repetitiva.

La cultura occidental ha estado presidida por la idea de que la humanidad disfrutaba de un progreso continuado gracias al desarrollo

científico y técnico; su misión era someter a las fuerzas irracionales de la naturaleza y erradicar la ignorancia y la barbarie. La historia servía para documentar el progreso hacia la civilización representada por los estados nacionales que garantizaban la estabilidad, el orden, el crecimiento económico y el desarrollo cultural, y alcanzaban su culminación en el expansionismo colonialista. Estos tópicos culturales, que responden a una mentalidad burguesa⁹, hace tiempo que han sido cuestionados, pero siguen integrando las representaciones sociales asumidas por un elevado número de personas. Si no existe una reflexión crítica, fundamentada en conocimientos, los estereotipos son muy difíciles de superar.

La extensión de la educación a toda la población hasta los 16 años es un hecho muy reciente en España; la mayoría de los y las escolares que finalizan la ESO representan la primera generación que alcanza ese nivel de escolarización en sus respectivas familias. No hace falta más que recordar que hace unos treinta años solamente alcanzaban el nivel de escolarización equivalente (reválida de 6^º) el 10 por ciento de los alumnos que habían iniciado la enseñanza primaria, que no eran todos. Sin embargo, paradójicamente, existe la percepción de que los escolares aprenden y saben cada vez menos. Las causas de esta distorsión son complejas. En la actualidad la mayoría de jóvenes y adolescentes aprenden muchas más cosas que antes, pero la mayoría de ellas son diferentes de las que a esa edad se aprendían hace treinta o cuarenta años; en todo caso lo que aprenden es mucho menos de lo que pretenden sus profesores, sus padres o la administración, pese a invertir una considerable cantidad de esfuerzo, tiempo y dinero, los resultados son decepcionantes.

El fácil recurso de culpabilizar a los agentes que intervienen directamente en el proceso (*los estudiantes no estudian, los profesores no enseñan*), además de injusto como toda generalización, oculta las causas reales del problema y no contribuye a mejorar la situación. Pocas personas son conscientes de que la sociedad actual se caracteriza, entre otras cosas, por tener unas exigencias de aprendizaje continuado; esas demandas no pueden compararse a las de ninguna otra época anterior, ni en calidad ni en cantidad (Pozo, 1996). Sin ánimo de ser exhaustivo, hoy se exige de la escuela que familiarice a los escolares con nuevas tecnologías de la imagen y la

información; que logre que hablen fluidamente al menos un par de lenguas más, además de la propia; que los forme en valores que incidan en su *comportamiento cívico*, rechazando la violencia y fomentando el diálogo y el respeto por las minorías; que proporcione una educación sanitaria que mejore sus hábitos de vida evitando la comida basura, el alcohol, tabaco y otras drogas; que se comprometa activamente en la defensa del medio natural y del patrimonio; que enseñe a respetar las normas de circulación vial; que promueva la solidaridad y la cooperación; que desarrolle prácticas deportivas; que proporcione una *sólida formación artística, musical, científica, técnica, humanística*, etc.; y además, que logre que los y las estudiantes triunfen en la vida, empezando por los exámenes de acceso a la universidad para poder matricularse en la carrera deseada. Aunque para eso deban olvidar la solidaridad, la cooperación, y desarrollar la "agresividad", la competitividad, etc., puesto que lo único que se valora en la práctica es el éxito individual.

Las demandas crecientes de aprendizaje desbordan ampliamente las posibilidades de cualquier sistema escolar con lo que se produce el efecto paradójico de deterioro: parece que cada vez se aprende menos porque cada vez se exige conocer más cosas y más complejas. Es necesario asumir seriamente un cambio cultural en la enseñanza. No se puede seguir utilizando estrategias educativas de hace cien años para lograr responder a demandas nuevas.

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

sociales emergentes pero en la práctica se rechazan al excluirlos de la reflexión histórica o del currículo escolar.

Es necesario cuestionarse si los contenidos presentes en los *currícula* actuales son los adecuados para formar ciudadanos críticos capaces de construir una sociedad más democrática y solidaria. O si, tal vez, la educación histórica debiera ocuparse preferentemente de analizar la génesis y evolución de los grandes problemas presentes en nuestra época: los que afectan a la vida de las personas, los recursos y la subsistencia de los seres humanos; a sus formas de organización social, tanto de ámbito familiar como las relaciones de género y clase y, por supuesto, las que se refieren a la convivencia política; las relaciones de poder y dominación; las creencias, conocimientos, formas culturales y artísticas; las razones por las que amplios colectivos han estado excluidos de la historia oficial, etc. que reflejan y condicionan la percepción del mundo. Y al tiempo que nos planteamos el qué: los nuevos contenidos acordes con las finalidades y valores que deseamos desarrollar en nuestra sociedad, superando los mitos nacionalistas del pasado, es necesario revisar también el cómo: si las estrategias tradicionales son las adecuadas para que la mayoría de la población consiga pensar históricamente sobre lo que la rodea.

A modo de conclusión, creo que efectivamente hay una crisis de un sentimiento, el de identificación afectiva a una comunidad nacional que se había fundamentado en elementos esencialistas, y que ha orientado la enseñanza de la historia desde el siglo pasado; y por otra parte un sentimiento de crisis de la enseñanza, y específicamente la de la historia, por su inadecuación a las aspiraciones de las sociedades democráticas. Las respuestas a esta crisis son plurales, pero podemos agruparlas en dos grandes conjuntos: las de los que reclaman un regreso a los valores y contenidos que han existido en el pasado y la de los que consideramos que es necesario un cambio sustancial, más coherente con los nuevos valores sociales. Cada una de las posturas implica diferencias ideológicas, pero también metodológicas y didácticas. La respuesta honesta pasa por hacer coherente lo que hacemos con lo que decimos: que los contenidos y estrategias utilizadas en la enseñanza de la historia estén en función de los valores que declaramos. Para ello es necesario que los profesores y las profesoras nos cuestionemos constantemente lo que hacemos mientras lo estamos haciendo, convirtiendo en objeto de reflexión lo que hasta ahora no ha sido más que nuestro instrumento de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

CONFERENCIA DE EDUCACIÓN, GRUPO DE TRABAJO, 1998. *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria*. Ministerio de Educación. Madrid. [Ejemplar poligrafiado] 173 p.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. 1994. "Lo que la Historia nos enseña sobre la enseñanza de la Historia". En ARMAS CASTRO, Xosé (Corrd.). *Ensinar e aprender Historia na Educación Secundaria*. ICE Universidade de Santiago de Compostela, pp 11-39.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. 1997b. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor. Barcelona. 384 p.

FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos; 1998a. "Historiografía española e Historia nacional: la caída de los mitos nacionalistas". *Ayer*, 30. pp 141-158.

IGGERS, Georg G.; 1998, *La ciencia histórica en el siglo XX*. Idea Books, Barcelona, 156 p.

LÓPEZ FACAL, R. , 1999. *O concepto de nación no ensino da historia*. Tesis doctoral. Facultad de Historia de la Universidad de Santiago de Compostela. [Edición en CD Rom]

LÓPEZ FACAL, R., 1999. "Aprendizaje de la cultura y cultura del aprendizaje", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. nº 13. Universidad de Valencia.
MAESTRO, Pilar; 1996. *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. 2vols

MEC -MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 1979-1990. *Historia de la Educación en España. 5 Tomos, 6 vols.: I Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz; 1979.; II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868; 1979.; III De la Restauración a la II República; 1989.; IV La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil. 1931-1939.; 1991.; V nacional-catolicismo y educación en la España de Posguerra -vols 1 y 2-; 1990.*

NÚÑEZ SEIXAS, Xosé Manoel, 1999, *Los nacionalismos en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Hipòtesi. Barcelona, 176 p.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio, 1996, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza, Madrid, 383 p.

SEPÚLVEDA, Isidro, 1996; "La eclosión nacionalista: regionalismos, nacionalidades y autonomías" en Tusell, J. E Soto, A. (eds.); *Historia de la transición*, 1975-1986. Alianza, Madrid, pp 409-443.

VALLS MONTÉS, Rafael; 1991; "La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica". *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales n°5*, Valencia, pp 33-47.

REFERENCIAS

1 Hemos desarrollado con cierta amplitud este tema en nuestra tesis doctoral *O concepto de nación no ensina da historia* leída en septiembre de 1999 en la Facultad de Historia de la Universidad de Santiago de Compostela. [Existe una edición en CD Rom realizada por esta universidad].

2 Véase al respecto la valoración del conocimiento histórico en un manual escolar de 1798:

«-¿Qué nos enseña, pues, principalmente la Historia?

-Nos enseña 1º a conocer la suma sabiduría y providencia de Dios en todas las cosas, a admirar y adorarla por los maravillosos sucesos que de quando en quando expone á la vista en el tearro de este mundo. 2º Quando ama Dios a los buenos, los muchos beneficios, y particular protección con que los favorece; y al contrario fquando aborrece a los malos, y quan severamente los castiga, tarde ó temprano. 3º Las continuas revoluciones y mudanzas de las cosas, de que hablan las historas, demuestran con evidencia, quan vanas y caducas sean todas las cosas terrenas, y luego quan poco se han de apreciar. 4º Así las perfecciones y virtudes de los buenos, como las imperfecciones y vicios de los malos, que nos precediéron, nos sirven como de espejo en que podmos ver claramente lo que conviene hacer y lo que importa evitar, & c.» [Citado por Raimundo Cuesta, 1994].

3 Cf. VALLS MONTÉS, Rafael; «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica». *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales* nº 5, Valencia, 1991, pp. 33-47. Sobre los orígenes de la historia escolar resulta imprescindible la obra de CUESTA FERNÁNDEZ, R. 1997, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*.

4 Me he ocupado de estos aspectos en López Facal, R. 1999, «La nación ocultada»; apud Pérez Garzón, Sisinio (coord.) *La historia al servicio del poder*. Crítica, Barcelona (en prensa). Y también en mi tesis doctoral (López Facal, 1999).

5 Esta crisis del sentimiento nacional no existe sólo en España. El diputado conservador británico, John Stokes, se expresaba así en una sesión parlamentaria, en 1990: «En la actualidad existe una gran preocupación sobre la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas. En vez de enseñar generalidades y grandes temas, ¿por qué no se vuelve a los buenos tiempos de antaño en que se aprendía de memoria los nombres de reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?». [Citado por Pilar Maestro, 1996].

6 «Fenómeno general, adquiere su dimensión más significativa en las nacionalidades históricas, donde se ha desarrollado una doble identificación que no entiende ambas dimensiones como excluyentes, sino como complementarias o —aún más visualmente— como concéntricas» (Sepúlveda, 1996, 443).

7 No deja de ser sorprendente que se proponga un conocimiento extenso de la historia en los niveles escolares inferiores (ESO) y se seleccionen menos contenidos en los superiores (Bachilleratos, Universidad). Si la profundización sólo es posible delimitándolos como, parece deducirse de esa estructura, parece que se renuncia a ello en los niveles obligatorios sustituyéndolos por un leve barniz de superficialidad.

8 Vid. López Facal, R. 1999, «Aprendizaje de la cultura y cultura del aprendizaje», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 13 (Universidad de Valencia).

9 «Por "burgués" no entendemos aquí, en el sentido de Marx, una clase definida ante todo por su relación con los medios de producción, sino un mundo vital, un modo de pensar y de actuar, que si bien está relacionado con las circunstancias de poder político y económico, las excede con mucho e influye en ellas». (Iggers, 1998, p. 18)

CONCLUSIONES.

En los siguientes párrafos se recopilan las conclusiones suscritas por los participantes en el curso, a partir de un documento previo expuesto por Antonio Morales Maya (parte I) y Josefa Otero Ochoita (parte II), director y secretaria del curso, respectivamente.

I

1. Las naciones no son realidades esenciales, son realidades históricas que fraguan a través del tiempo, que pueden decaer y hasta dejar de existir. Desde esta perspectiva las naciones pueden ser estudiadas y analizadas racionalmente.

2. Existen naciones culturales y naciones políticas. Las primeras se basan en elementos étnicos: lengua, religión, *volkgeist*... o históricos. Las segundas, en vivir juntos bajo un sistema de libertades. La nación política supone una comunidad humana, unida por la lealtad a la Constitución, a un sistema de derechos y libertades. En el curso se ha acentuado esta última perspectiva.

3. La España de las autonomías es una fórmula adecuada para resolver el problema nacional español, un problema con raíces históricas, pero que en épocas recientes adquiere una especial relevancia. El sistema autonómico, pese a los problemas suscitados por su funcionamiento, posibilita resolver el problema nacional, y acerca el Estado y la Administración al ciudadano. Permite, además, un sistema de lealtades compatibles: a las comunidades autonómicas, es decir, a las diversas nacionalidades y regiones que forman España, a la nación española, a la Comunidad europea.

II

4. Los profesores de Enseñanza Secundaria deberían tener mayor presencia y participación en la elaboración y eventuales reformas de los planes de estudio.

5. Los planes de estudio deben ser fruto de un amplio consenso social, tener una cierta estabilidad, y que su elaboración no dependa de las cambiantes coyunturas políticas.

6. No debe utilizarse la enseñanza de la Historia para desarrollar exaltaciones localistas y nacionalistas, particularmente si éstas se construyen desde el rechazo y la oposición a las demás comunidades.

7. Entre los diversos aspectos a los que atiende la enseñanza de la Historia no cabe olvidar aquellos que, como la cultura, pueden promover el entendimiento entre alumnos de distintas comunidades.

8. La diversidad de puntos de vista en el análisis y en la enseñanza de los hechos históricos es legítima, pero no es compatible con la existencia de conocimientos que podemos considerar objetivos, aunque sean provisionales, que son fruto del esfuerzo investigador de los historiadores y que deben ser transmitidos con rigor a los alumnos.

9. Conviene mantener el equilibrio entre lo que pueden considerarse tendencias extremas en el aspecto metodológico procurando encontrar posiciones de síntesis. Por ejemplo, la práctica ausencia de la Historia del siglo XX no puede sustituirse por un casi monopolio de ésta; y los abusos memorísticos característicos de otras épocas, no deben ser sustituidos por una supresión radical de toda memorización.

10. Teniendo en cuenta que la única asignatura de Historia de Bachillerato LOGSE, que es común a las cuatro modalidades supone un estudio de la Historia Contemporánea de España, atenta a las diversidades internas y sus conexiones con la Historia Universal, y precedida de una análisis de las "Raíces históricas de la España Contemporánea", estimamos que dicha asignatura debe estar dotada de una hora más semanal de clase.





9 788436 933376



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

UIMP
*Universidad Internacional
Menéndez Pelayo*