

Carlos Forcadell
Ignacio Peiró (Coords.)



Lecturas de la Historia

Nueve reflexiones sobre Historia
de la Historiografía

b

COLECCION ACTAS

;católico"; institución:" fernando:el;católico"; institución:" fernando:el;católico"; institución:"

LECTURAS DE LA HISTORIA

Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía

Coordinadores

Carlos Forcadell - Ignacio Peiró

LECTURAS DE LA HISTORIA

Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía

Coordinadores
CARLOS FORCADELL - IGNACIO PEIRÓ

M. Á. CABRERA ACOSTA
J. J. CARRERAS ARES
R. CUESTA FERNÁNDEZ
A. DUPLÁ
M. MARÍN GELABERT
G. PASAMAR ALZURIA
J. S. PÉREZ GARZÓN
P. RUIZ TORRES
R. VALLS MONTÉS



INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.)
Excma. Diputación de Zaragoza
Zaragoza, 2001

Publicación número 2.223
de la
Institución «Fernando el Católico»
(Excma. Diputación de Zaragoza)
Plaza de España, 2
50071 Zaragoza (España)
Tff.: [34] 976 28 88 78/79 - Fax: [34] 976 28 88 69
ifc@dpz.es

FICHA CATALOGRÁFICA

LECTURAS de la Historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía / M. Á. Cabrera Acosta... [et al.]; Coordinadores: Carlos Forcadell, Ignacio Peiró.- Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», 2001.

274 p., il.; 24 cm

ISBN: 84-7820-630-2

1. Historia contemporánea-España-Historiografía. I. FORCADELL, Carlos, coord. II. PEIRÓ, Ignacio, coord. III. CABRERA ACOSTA, Miguel Ángel et al. IV. Institución «Fernando el Católico», ed.

© Los autores.

© De la presente edición, Institución «Fernando el Católico».

ISBN: 84-7820-630-2

Depósito legal: Z-43/2002

Preimpresión: Ebro Composición, S. L. Zaragoza.

Impresión: INO Reproducciones, S. A. Zaragoza.

IMPRESO EN ESPAÑA. UNIÓN EUROPEA

PRÓLOGO

Al presentar un libro consagrado a la historia de la historiografía, ya no es necesario comenzar con una justificación. La palabra, las reflexiones sobre lo que los historiadores piensan de sí mismos o sobre su disciplina, la valoración crítica de la literatura histórica y su transmisión a través de la educación, se han convertido en algo familiar en el mundo de los profesionales españoles. Por descontado, la curiosidad por el estudio del pasado del propio grupo, el afán por desentrañar los caminos recorridos por la historia y el deseo de responder a las numerosas preguntas que la práctica histórica plantea en la actualidad han generado diferentes miradas y explicaciones historiográficas. La celebración de un coloquio en homenaje a Juan José Carreras en diciembre de 1998 bajo los auspicios de la Institución «Fernando el Católico», nos proporcionó la oportunidad de escuchar y reunir en un volumen nueve propuestas para leer la historiografía contemporánea española.

Cada uno de estos estudios desarrolla un punto de vista determinado de un proceso histórico que, iniciado a mediados del siglo XIX, atravesó la etapa de profesionalización y el largo túnel de la dictadura franquista para terminar alcanzando los años finales del siglo XX. Al mismo tiempo, cada estudio se centra en un segmento de un itinerario que, atestado de significados y representaciones que se continúan, se superponen y se transforman, no es único, ni lineal. El paso de una práctica cultural de las clases ilustradas al de disciplina restringida a los que se llaman a sí mismos historiadores se ve acompañado de la creación de las entidades historiográficas correspondientes (academias, universidades, congresos o aulas escolares) y sigue con una variedad de discursos históricos sobre los que se formaron las distintas ideas de España como nación.

No en vano, buena parte de los historiadores de la historia consideran lo *nacional* como unidad de referencia. Y es que, si bien el concepto pertinente de *historiografías nacionales* deberíamos rastrearlo a lo largo del siglo XVIII, pues, como ha señalado el profesor José Carlos Mainer, los hombres de ese siglo resultaron ser los primeros poseedores de una con-

ciencia histórica del pasado historiográfico (y/o literario), lo cierto es que, saltando los años de la difícil coyuntura del tránsito del antiguo régimen a la sociedad liberal, fue a partir de la década de los cuarenta cuando, conviviendo con la fortísima inercia de una tradición neoaristotélica —transmitida por el sistema educativo— y el ideal ilustrado de una historia útil y patriótica, se inició el proceso de formación histórica de las historiografías nacionales europeas. Fue entonces cuando la historia nació como *asignatura escolar*, es decir, como componente de la socialización y la identificación nacional del futuro ciudadano. Un elemento que, junto a la literatura, será fundamental en la exaltación de los mitos y tradiciones del pasado que componen la historia de la patria y en la configuración misma de un imaginario histórico colectivo que dará sentido a la galería heroica nacional, creada en gran medida por los prohombres dieciochescos y eruditos académicos decimonónicos, pero cuyo impulso definitivo estuvo relacionado con la configuración de la *profesión de historiador* a principios del Novecientos. Tanto en Europa como en los Estados Unidos la aceptación del modelo alemán resultó determinante para que surgieran grupos de profesores empeñados en hacer de la Universidad un espacio donde se desarrollase la *historia científica* que sirviera de orientación para la investigación y la enseñanza del pasado.

Sobre este telón de fondo el primer artículo del libro, «El entorno ecuménico de la historiografía», está consagrado a explorar los pasos seguidos en la construcción del marco institucional para la cooperación internacional de los historiadores profesionales. La sabia mirada de Juan José Carreras nos acerca al tablero de la política y la diplomacia académica donde se desarrollaron los primeros Congresos Internacionales de Historia surgidos al final de la era de la razón, de la confianza de la historia en sí misma y la seguridad en el mundo en que vivían los historiadores. Sin contar con representantes de la historiografía española, que apenas había iniciado su proceso hacia la profesionalización, el estudio es la narración histórica de un fracaso cuyo núcleo dramático se encuentra en las crecientes pasiones nacionalistas a las que no fueron inmunes las distintas comunidades científicas nacionales, y cuyo trágico desenlace final hizo de la primera guerra mundial no sólo «una guerra entre historiadores», sino una experiencia definitiva que afectó a toda la generación de «padres de la profesión» y la concepción futura de la historia.

En adelante, las cosas nunca serían igual para unas historiografías que habían brotado al tiempo que se organizaban los Estados-nación europeos. Con «Nación española y revolución liberal: la perspectiva historiográfica de los coetáneos», Juan-Sisinio Pérez Garzón ofrece una amplia selección de las ideas sobre lo español y la genealogía de España vertidas por los escritores de historia del reinado de Isabel II. Liberales doctrina-

rios, tradicionalistas, progresistas y demócratas rivalizaron por encontrar en la historia los valores culturales necesarios para dotar de legitimidad las instituciones implantadas por el liberalismo, glorificar los logros del Estado y definir las esencias colectivas de la nación idealmente identificada con el pueblo soberano. Sin embargo, al convertir la patria en una realidad nacional, unitaria e interclasista, al recuperar del pasado formas históricas que les sirvieran para articular el presente de su sociedad, estos «hombres de la revolución española» no tuvieron la necesidad social, ni la inclinación moral de pensar en el carácter excluyente de una cultura histórica creada para uso y disfrute de unos pocos: aquellos que, alejados del «populacho», habían alcanzado la categoría de ciudadanos españoles.

Como demuestra Pedro Ruiz Torres en «Política y ciencia de la historia en la Universidad de Valencia entre 1868 y 1939» (tercer artículo del libro), tampoco los profesores de historia de la época del liberalismo se sintieron en la obligación de cuestionar los principios ideológicos contenidos en la explicación de la historia de España. Convertidos en meros epígonos de la conservadora cultura académica y transmisores de la memoria histórica nacional gestionada desde Madrid por los académicos de la Historia y los archiveros, deberemos esperar a la etapa de la profesionalización (1900-1939) para que una reducida minoría de docentes universitarios comenzara a reflexionar sobre la necesidad de reformar las enseñanzas históricas impartidas en la Universidad, la formalización del objeto de investigación, los planteamientos hermeneúticos de la ciencia de la historia o los componentes deontológicos y cívicos de la profesión de historiador. Contando con el precedente de aquellos filósofos (o teólogos laicos) de la historia que fueron los krausistas —representados en el texto por la oración de José Villó y Ruiz pronunciada en 1870—, el profesor Ruiz Torres describe la evolución del pensamiento histórico de este grupo de catedráticos analizando el discurso inaugural del curso de 1918-1919 de la Universidad de Valencia leído por José Deleito y Piñuela y la conferencia dictada, en 1937, por el primer rector de la Autónoma de Barcelona, Pere Bosch Gimpera. A pesar de algunas diferencias en sus objetivos, ambos compartían un punto de vista progresista de la historia y los dos hicieron hincapié de un modo similar en el aspecto dialéctico que significaba la crítica de los fundamentos científicos de la historiografía tradicional y la revisión en su sentido plural y «plenamente democrático» del concepto mismo de España.

Pero la guerra civil estaba allí y a la «España» pensada por el catedrático catalán apenas le quedaba futuro. Pronto las tropas franquistas entrarían en Valencia y tanto José Deleito como Bosch Gimpera ejemplificarían el destino reservado por los vencedores a los historiadores progresistas: la depuración, la marginación y el exilio. Rotos los puentes

con el ayer, la segunda parte del libro lo componen tres artículos dedicados a explorar diferentes aspectos de la historiografía oficial franquista. En «Historiadores locales e historiadores universitarios. La historiografía española en su contexto internacional, 1948-1965», Miguel Marín Gelabert realiza un ensayo de historiografía comparada con la intención de precisar las diferencias del caso español con las trayectorias seguidas por la historia local en las principales historiografías continentales y esbozar, en la segunda parte del trabajo, los rasgos que caracterizaron la inserción de lo local en el marco de la cultura histórica del franquismo. Pervertido el modelo profesional por la ideología y las interpretaciones del pasado en claves políticas, Gonzalo Pasamar Alzuria con «La profesión de historiador en la España franquista» describe el proceso de reconstrucción de aquella comunidad de historiadores que, después de haber sobrevivido a la guerra, vivieron la dictadura como la realidad *normal* de su mundo académico y de su práctica historiográfica. Una realidad que provocaría una especie de repliegue historiográfico interior, una acomodación a temas «clásicos» hispanos que, lastrados por una sobrecarga de hipótesis ideológicas, reelaboraría en claves fascistas los tópicos y estereotipos producidos por la más rancia historiografía reaccionaria decimonónica. Y todo ello con el objetivo de recalcar, desde sus orígenes, la dimensión unitaria de la historia de España y los principios eternos y consustanciales a la nación y la raza. En este sentido, bajo el título de «El franquismo y el mundo antiguo. Una revisión historiográfica», Antonio Duplá examina alguno de los mitos (el carácter nacional español, la idea de imperio concretada en los emperadores romanos «españoles» o el de la catolicidad como base de la «integridad cultural española») articulados por los historiadores de la antigüedad e instrumentalizados por los divulgadores y propagandistas del primer franquismo. Y es que, preocupados los dirigentes franquistas por el control general de la enseñanza de la historia en todos sus niveles, los docentes universitarios e investigadores en general participaron de los esfuerzos adoctrinadores, de los tópicos escolares y las imágenes difundidas por la propaganda del régimen.

No es gratuito, pues, que los artículos «La historiografía escolar española en la época contemporánea: De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar», de Rafael Valls Montés, y «La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas», de Raimundo Cuesta Fernández, tengan como tema principal la enseñanza de la historia. En el primero de ellos, Rafael Valls realiza un completo balance historiográfico de los estudios que, desde distintos planteamientos teóricos, metodológicos y temáticos, han abordado el problema de cómo el conocimiento histórico se concibió y desarrolló como asignatura escolar. El repaso crítico a la bibliografía publicada abarca des-

de las pioneras investigaciones centradas en el análisis de los contenidos de los manuales hasta las más recientes aportaciones a la historia de la historiografía escolar o del código curricular realizadas, entre otros, por Raimundo Cuesta, Carolyn P. Boyd o Pilar Maestro. Como ejemplo de estos nuevos rumbos, en el segundo trabajo se utilizan los términos de «código disciplinar» e «historia enseñada» para interpretar los significados socio-culturales de la construcción de la asignatura de historia. Al defender la hipótesis de que, desde sus inicios a mediados del XIX, la disciplina escolar «precede a la historia académica» y ha mantenido un desarrollo autónomo respecto a la historiografía oficial dominante en cada uno de los períodos de la España contemporánea, el profesor Cuesta Fernández introduce a los lectores en uno de los debates más actuales en el ámbito de la renovación de la enseñanza de la historia.

En el terreno de la polémica se mueve también el ensayo de Miguel Ángel Cabrera, «Historia y teoría de la sociedad: del giro culturalista al giro lingüístico», dedicado a reflexionar sobre el conglomerado de teorías y prácticas que esbozan una nueva teoría de la sociedad. La base de su discusión son una serie de trabajos publicados por la corriente desarrollada en el mundo intelectual y académico anglosajón que el autor llama «Nueva Historia». Relacionados sus partidarios directamente con las tendencias postestructuralistas, el materialismo cultural británico o el neohistoricismo literario norteamericano, sus aspiraciones de determinar las reglas por las cuales se rigen la totalidad de la cultura, en tanto que construcción discursiva y práctica social, les ha llevado a poner en primer plano de sus investigaciones el lenguaje de los textos y a revisar las ideas sobre el sujeto de la historia. En tiempos de postmodernidad, lo que persigue el artículo es reclamar la atención de los historiadores sociales sobre los dilemas a los que se enfrenta la práctica historiográfica y la profesión histórica.

A los coordinadores nos corresponde agradecer aquí las colaboraciones de los nueve autores y el interés de la Institución «Fernando el Católico» por publicar este texto dedicado a Juan José Carreras Ares, el catedrático que nos enseñó a leer la historia y contribuyó a reducir la ignorancia que existía entre los especialistas del mundo de las ideas políticas e historiográficas.

Carlos FORCADELL ÁLVAREZ - Ignacio PEIRÓ MARTÍN
Zaragoza, julio de 2001

EL ENTORNO ECUMÉNICO DE LA HISTORIOGRAFÍA

Juan José CARRERAS ARES

El título de esta conferencia encubre un fracaso: no llegó a haber un entorno ecuménico antes de 1918, aunque se intentó y muchos lo creían posible. Al final sucedió como sucedió con los proyectos de paz y concierto, todos fueron víctimas de la guerra europea. En julio de 1917 el editor de la *American Historical Review* John Franklin Jameson, un típico representante de la historiografía americana de la época, se lamentaba en una carta a un historiador ruso de que se iba a tardar mucho tiempo en lograr la reunión de una asamblea de historiadores “really ecumenical”, y tenía razón¹.

Pero hacia 1900 la paz reinaba entre las grandes potencias. Es verdad que, a pesar de los cien años sin grandes guerras a partir de 1815, el recuerdo de los breves conflictos que habían acompañado al proceso de unificación alemana mantenía viva la memoria de la guerra, pero el hecho era que el imperialismo colonial se había repartido todo un continente y saldado los viejos imperios sin que nunca se hubiese pasado a mayores entre las grandes potencias. Muchos creían que las cosas serían siempre así, que a la larga tendría más razón Kautsky que Lenin o Rosa Luxemburgo. En 1900 el patriarca de la socialdemocracia alemana, Franz Mehring, concluía su artículo de año nuevo expresando su alegría de vivir el próximo futuro, “es ist eine Lust zu leben!”².

Nadie podía negar que había mayor cooperación internacional que nunca. Y no solo por lo que hacía a las numerosas convenciones para regular asuntos de interés común, como ferrocarriles, telégrafos y correos, además en los últimos años del siglo XIX se aceptaron procedimientos de arbitraje

¹ En E. Donnan y L. F. Stock, eds., *An historian's world*, Filadelfia, 1956, p. 211.

² “Die Wende des Jahrhunderts” en F. Mehring, *Gesammelte Schriften*, 14, Berlín, 1978, p. 319.

en una proporción desconocida hasta entonces. Incluso entre la entente cordial anglofrancesa de 1904 y el comienzo de la guerra europea hubo más de un centenar de ellos. Y, a fin de cuentas, fue en 1899 cuando se creó el Tribunal Internacional de La Haya, cuyas técnicas y jurisprudencia internacional son el precedente de todo lo que vino después, de la Sociedad de Naciones a las Naciones Unidas. Aparecieron instituciones internacionales de un tipo nuevo, como el Instituto de Derecho Internacional en 1875, la Unión Interparlamentaria en 1887, la Oficina Internacional de la Paz en 1891, y en 1901 se concedió el primer premio Internacional de la Paz a un filántropo suizo y a un pacifista francés. Este movimiento de cooperación internacional también dio frutos en el terreno cultural, culminando en 1899 con la fundación de la Asociación Internacional de las Academias, bautizada enfáticamente por un historiador alemán de “Weltbund”³.

Con razón ha podido concluirse que hasta 1914 para muchas personas la cooperación internacional era un hecho innegable, que la paz se veía como la condición normal de las relaciones entre estados por poco que a los diplomáticos les dejasen realizar su tarea. Por eso, hasta cierto punto resultaba lógico que la idea de una cooperación internacional de historiadores haya surgido en el círculo de historiadores diplomáticos o nobles historiadores que formaban parte de la “Société d’histoire diplomatique”, fundada en 1886 por René de Maulde La Clavière. La colaboración entre archiveros e historiadores de diversos países, proclamaba por ejemplo el Duque de Broglie, evitaría las visiones unilaterales de la política internacional basadas en las fuentes de sólo una de las partes, facilitando así la labor de los diplomáticos profesionales comprometidos en el mantenimiento de la paz⁴. De esta manera de Maulde decidió la convocatoria del primer Congreso internacional de historiadores en La Haya para comienzos de septiembre de 1899. Ya a tales convocantes, tales congresistas: de los 300 asistentes la mayoría eran diplomáticos o políticos, sólo una cincuentena eran archiveros o historiadores, sobre todo franceses y alemanes, entre estos últimos nombres ilustres de la época, como von Below, Gotheim o Delbrück. No es de extrañar que este Congreso, además de tan poco profesional, mal organizado, no haya contado en el orden de sucesión de los Congresos internacionales de Historia. Pero es significativo que la historiografía de la época, todavía en plena resaca tras las polémicas de fines de siglo, haya visto como virtud la ausen-

³ Heigel, *Weltbund der Akademie*, Berlín, 1907.

⁴ Ch.-O. Carbonel, *Histoire et Historiens*, Toulouse, 1976, p. 226 ss. Imprescindible para la organización y participación de todos los Congresos la monografía de K. D. Erdmann, *Die Oekumene der Historiker*, Göttingen, 1987, el Congreso de 1898 en p. 205, la cita de Broglie en p. 18.

cia de temas conflictivos. Gabriel Monod, fundador de la *Revue historique* en 1876, llegó a decir que la historia diplomática, e incluso los mismos diplomáticos, permitirían iniciar la cooperación internacional evitando asperezas y polémicas, propiciando una “entente intelligente et pacifique”, en alusión evidente a los trabajos preparatorios del Congreso de La Haya que por las mismas fechas realizaba la diplomacia rusa⁵.

En todo caso era difícil de imaginar que, una vez lanzada la idea, un foro como el de un Congreso internacional de historia pudiese seguir en manos de una sociedad como la que había organizado el de La Haya. Muy pronto la Administración francesa se interesó por organizar otro, albergándolo en unión de otros varios en la Exposición Universal de París de 1900. Y el nuevo Congreso se concibió a la medida de su marco: en el umbral del nuevo siglo la historia socialmente seguía siendo la “science maîtresse” en el campo de las ciencias humanas, de tal manera que bajo la advocación de historia comparada se agrupó, junto a la historia general y la diplomática, la del derecho, la economía, la de las ciencias, la de la literatura, el arte y la música⁶.

La realidad fue más modesta que el proyecto, y no en último lugar por el retraimiento de gran parte de los historiadores franceses y de la práctica totalidad de los alemanes e ingleses, debido sobre todo al desconcierto causado por las complicaciones personales y organizativas que acompañaron al trasvase del proyecto original al más amplio de una Exposición universal, tutelada por el Estado francés⁷. Pero, con todo, en sus momentos estelares el Congreso significó la confianza en sí misma de la historia en un momento en que Europa contemplaba, con la buena conciencia imperialista de su “mision civilisatrice”, a una África bien repartida, a una Asia asegurada tras la ocupación de Pekín por las potencias y a un progreso tecnológico e industrial que juzgaba privativo e indefinido. Esto se refleja en el discurso de apertura a cargo de un personaje tan característico como Gaston Boissier, historiador de éxito, latinista y secretario de la Academia francesa. Boissier proclamó la historicación de todas las ciencias como resultado de la marcha triunfal del método científico de la historia universalmente aceptado, y proclamó también las virtudes de una ciencia como la de la historia, capaz de curar por sí misma las heridas que antaño, debido al aislamiento de las naciones entre sí, hubiese podido causar en las relaciones internacionales⁸.

⁵ En *Revue historique*, 68 (1898), p. 312 ss.

⁶ “L’Histoire aux Congrès de 1900”, *Revue de Synthèse historique* (1900), p. 196 ss.

⁷ Erdmann, *op. cit.*, p. 27 ss.

⁸ La intervención de Boissier en Erdmann, *op. cit.*, p. 30.

Pero, por lo que hacía al método, también se manifestaron voces críticas especialmente en la sección de historia de la ciencia donde a un joven profesor de Liceo le permitieron presentar una nueva revista, la recién fundada *Revue de Synthèse historique*. El proyecto de Henri Berr era tan significativo por lo que aportaba de nuevo como por lo que se conservaba de la fe positivista en el progreso: la sociología y la psicología social que preconiza no sólo sirven para la comprensión del pasado, sino también para control del futuro, hasta el punto de concluir que el político ideal es el historiador perfecto⁹. De esta manera las líneas finales de su exposición manifiestan la misma confianza en el futuro y en la ciencia histórica que la anticuada retórica de la intervención de Gaston Boissier.

No está del todo claro quién y cómo decidió que el próximo Congreso había de celebrarse en Roma en 1903¹⁰. En todo caso, los preparativos comenzaron con mal pie para una celebración que debía consagrar la universalidad de la ciencia histórica, se demostró que las comunidades científicas no eran tan inmunes como pretendían a las pasiones nacionalistas. Así se explica el escándalo que provocó el nombramiento como presidente del Congreso de Ettore Pais considerado un representante del “cosidetto metodo tedesco”, discípulo y amigo del alemán Theodoro Mommsen y debelador crítico y despiadado de la tradición de la historia primitiva de Roma¹¹. El gobierno salvó la situación sustituyéndolo por un erudito de credenciales nacionales a toda prueba, el anciano Pasqual Villari, antiguo revolucionario del 48, formado en Italia al lado de otro gran patriota, Francesco de Sanctis, especialista en Maquiavelo y Savoranola, diputado, senador y ministro varias veces¹².

El discurso inaugural de Villari fue muy distinto al de Boissier, tres años antes en París. El historiador italiano se había formado en los archivos florentinos, atemperando su positivismo innato con la lectura de Vico y de Ranke. Al igual que otros historiadores consagrados de la época, como Monod en Francia, percibía claramente que la historia no podía seguir limitándose al estudio de los fenómenos de superficie como guerras, política y

⁹ La intervención de Berr no mereció el honor de ser publicada por el Congreso, pero es la reproducción de su programa: “Sur notre Programme”, en *Revue de Synthèse historique*, I (1900), p. 1 ss.

¹⁰ Erdmann, *op. cit.*, p. 38 ss.

¹¹ A. Momigliano, *Tra storia e storicismo*, Pisa, 1985, p. 248 ss. Lo irónico de esta historia es que Pais, que falleció en 1939, concluyó su carrera profesional como un acérrimo nacionalista y debelador de la “crítica tedesca”.

¹² Ver el capítulo que le dedica Benedetto Croce en *Storia della Storiografia italiana nel secolo decimonono*, Bari, 1921, 2 vols.

relaciones diplomáticas. No bastaba saber lo que había sucedido, decía, sino que había que saber el porqué habían sucedido las cosas y para eso era necesario, según Villari, pasar de la descripción a la comparación, “sostituire all’anatomia descrittiva l’anatomia comparata”, estudiar la historia de cada pueblo, no aisladamente, tal como se había hecho hasta entonces, sino comparándola con la historia de los demás y penetrando en el interior del organismo social.

Pero si Villari no era Gaston Boissier, tampoco la Roma de 1903 era el París de 1900, Italia no sólo era el lugar privilegiado de la memoria histórica europea, escenario ideal para un Congreso internacional de Historia. Era también una nación con sensibilidad de sismógrafo frente a la coyuntura internacional, pues tras el fracaso de la visita a San Petersburgo de Vittorio Emmanuel en 1902 se encontraba recluida en la Trílice, al lado de su vieja adversaria Austria, y temiendo verse obligada a salirse de la alianza en caso de crisis. Por eso Villari concluye su intervención de manera muy distinta al historiador francés hacía tres años: es verdad que el estudio de la historia, dice, proporciona un sólido fundamento a la sociedad, pero el historiador como sus contemporáneos se mueve en un oscuro laberinto, por ahora tranquilo como quizá también lo estaban los europeos en vísperas de la revolución francesa. En esta situación a un viejo rankiano como Villari le quedaba el consuelo y la fe en “l’unita intrinseca della storia” formada por los pueblos de la Europa moderna...¹³.

El Congreso de Roma renunció a una orientación previa, agrupándose las distintas historias sectoriales en torno a las historias nacionales. Por lo demás, fue el primero representativo de las tendencias dominantes en la comunidad científica: entre los 9.000 asistentes de 18 países se contaban los grandes nombres: Vidal de la Blache y Monod, James Bryce y Pollock, von Harnack, Gierke y Kehr entre otros muchos, además de los directores de los principales institutos de historia y arqueología. Por todo esto, el Congreso de Roma ha sido considerado “como una exhibición de todos los métodos acreditados en la praxis, desarrollados en la investigación crítica de la historia y de la arqueología en la gran época de la historia clásica”¹⁴.

La aceptación universal del método histórico, basado en el estudio de las fuentes, se vio reforzada por el rechazo de las construcciones de la filosofía idealista que caracterizó el giro antimetafísico del tránsito de siglo. Pero hubo en este Congreso quienes iban más allá de un positivismo com-

¹³ *Atti del Congresso Internazionale di Scienze Storiche*, Roma, 1907, 12 vols., citamos por el Kraus reprint en 6 vols., Liechtenstein, I, 1972, p. 197 ss.

¹⁴ Erdmann, *op. cit.*, p. 47.

placido, tal como se muestra en las intervenciones de dos historiadores en la subsección de metodología, el austríaco Ludo Moritz Hartmann y el italiano Benedetto Croce, cada uno a su manera y de manera muy distinta.

Los dos se jactaban de dominar el método crítico filológico, como se denominaba el estudio crítico de las fuentes, cosa especialmente cierta tratándose de Hartmann, que había sido discípulo de Mommsen, había editado registros papales en la «*Monumenta Germaniae historica*» y se encontraba en trance de publicar una magna *Historia de Italia medieval* en la colección dirigida por Lamprecht. Era, además, el único historiador de nombre afiliado al partido socialdemócrata austríaco y desde 1903 editaba con uno de los historiadores alemanes más políticamente conservadores la famosa «*Vierteljahrschrift für Sozial-und Wirtschaftsgeschichte*», que 8 años más tarde serviría de modelo a los «*Annales*» de Febvre y Bloch. Su «*Geschichte Italiens im Mittelalter*» ya había vuelto la espalda a la historia política, para centrarse en los fenómenos anónimos de masas, económicos y sociales, continuando con significativas diferencias la tendencia inaugurada por Lamprecht. En su aportación al Congreso de Roma, «*L'evoluzione storica*», Hartmann se aventuró a teorizar su praxis historiográfica a base de una combinación ecléctica de ideas de Marx y Darwin¹⁵.

Genéricamente hablando, lo más interesante de la ponencia del historiador austríaco es su deseo de considerarla como una “introducción a la sociología histórica”, dando así un paso más allá de la historia social y económica, que ya gozaba de predicamento, situándose en el campo de la sociología, donde figuraba con todo su peso otro discípulo preferido de Mommsen, nada menos que Max Weber.

Por su parte, Benedetto Croce había abandonado en los años del Congreso de Roma el materialismo histórico de su respetado maestro el marxista italiano Antonio Labriola, teoría a la que reconocía el valor de “un semplice canone d'interpretatione”, pero que calificaba de metafísica cuando quería ir más allá. A la altura de 1903 se encontraba en el camino que llevaba de Marx a Hegel, entendido como superación del idealismo y del materialismo¹⁶. En un momento en que la historia se sentía incómoda

¹⁵ G. Fellner, *Ludo Moritz Hartmann und die Österreichische Geschichtswissenschaft*, Viena, 1985, en su esfuerzo por transformar las tesis de Hartmann en un nuevo paradigma historiográfico intenta mitigar el eclecticismo de sus tesis, cf. p. 139 ss. y 142 ss. La edición alemana de su texto italiano algo ampliado, *Ueber historische Entwicklung*, Gotha, 1905. Margarita Nelken tradujo seis conferencias de 1903 en la Casa del Pueblo socialista de Viena, *La decadencia del mundo antiguo*, Madrid, 1925.

¹⁶ B. Croce, *Ciò che è vivo e ciò che è morto della Filosofia de Hegel*, Bari, 1906. Solo una de sus dos intervenciones se reprodujo en los *Atti*, 2, p. 613 ss, por lo demás parte sus-

sobre todo frente a las ciencias fisiconaturales, se tenía que ver con buenos ojos una tarea de la que ya se tenía conocimiento por los artículos publicados por el filósofo en la *Revue de Synthèse historique*. la defensa del carácter individualizador y no legiforme del conocimiento histórico y el reconocimiento de los juicios de valor como constitutivos de tal conocimiento, pero después de haber aceptado la objetividad en el establecimiento de los hechos mediante la crítica de fuentes. Sin embargo podía provocar desazón en algunos la contrapartida del razonamiento crociano, la consideración de la historia no como ciencia, sino como conocimiento, peligrosamente emparentado con el propio de la intuición artística. A la larga, como veremos en el Congreso de Berlín, será Rickert el que termine proporcionando tranquilidad de espíritu a los historiadores, por lo menos a algunos.

A la conclusión del Congreso muchos de los participantes suscribirían las palabras de Mommsen —que, enfermo, no pudo asistir y falleció aquel mismo año—, cuando en una carta a París decía: “Se habrá cumplido la esperanza de mi juventud, contemplar a la civilización unida para estudiar lo que ha sucedido en el pasado y contribuir en la medida de mi capacidad a esta obra inmortal...”¹⁷.

El próximo Congreso fue cinco años después en Berlín, la capital de la nación que había encabezado la constitución de la historia como ciencia en el siglo XIX, la modélica Alemania. Pero Berlín era también la capital política de la Tríptica en una coyuntura cada vez más crítica: al año siguiente del Congreso de Roma se habría iniciado la aproximación franco-inglesa, precipitada después por el desembarco del Kaiser alemán en Tánger, y en 1907 a la entente se incorpora Rusia. Es entonces cuando el canciller von Bulow lanza a la opinión pública el calificativo de “Einkreisungspolitik” para designar lo que él considera el cerco de Alemania por el resto de las potencias, su negativa a conceder a su país “un lugar al sol” en el reparto del mundo.

Pero este clima internacional tan cargado no parece haber afectado al planteamiento del Congreso, sino todo lo contrario. Harnack, “el protestante racionalista, docto historiador de los dogmas” que decía su admirador Unamuno, insistió en presentar al Congreso a la opinión como muestra del

tancial de sus intervenciones en sus artículos: “Les études relatives a la theorie de l’histoire en Italie” y “L’attitude subjective et l’attitude objective dans la composition historique”, *Revue de Synthèse historique*, 5 (1902), p. 257 ss. y 6 (1903), p. 261 ss.

¹⁷ En L. Wickert, *Theodor Mommsen. Eine Biographie*, Frankfurt, 1959-1980, 4 vols., IV, p. 129.

carácter internacional de una ciencia que, mucho antes que la economía, había superado los muros y barreras entre naciones. Incluso, de todas las ciencias humanas Harnack cree que la historia no sólo es la más general, que cubre a todas, sino que es además la más comunitaria (*gemeinschaftliche*), la que une a los espíritus por muy separados que se encuentren, formando lo que el historiador alemán no duda en llamar un “bloque de concordia”, cuando esta palabra entonces era utilizada en política sobre todo para designar a las agrupaciones enfrentadas de partidos o de estados¹⁸.

Por su parte, había franceses que veían el Congreso de manera muy distinta, desconfiando de lo que juzgaban un exceso de protagonismo de los alemanes ante su presencia masiva en la dirección de secciones y comisiones. El sociólogo François Simiand, colaborador de la revista de Henri Berr, movilizó los peores estereotipos, hablando de los “bataillons de la science allemande”, marchando compactos, seguros de sí mismos y agrupados jerárquicamente tras sus maestros¹⁹. Donde Harnack veía una *Gemeinschaft*, Simiand ve batallones...

Los alemanes se esforzaron en organizar el Congreso lo mejor que pudieron, aprovechando las experiencias anteriores. Decididos a evitar la dispersión de temas que venía produciéndose desde París, eliminaron gran número de las secciones existentes en Roma, y decididos también a evitar batallas teóricas, no sólo prescindieron de las subsecciones de teoría y metodología, sino que en un minucioso “Kongressordnung” dispusieron que los participantes se limitasen en sus exposiciones a los aspectos metodológicos que tuviesen relación material con su propia investigación²⁰. Por otra parte, era difícil que el Congreso no resultase demasiado alemán, si tenemos en cuenta que sobre los 3.000 asistentes esperados el número final quedó en 1.000, de los que sólo una cuarta parte eran extranjeros, sobre todo rusos, ingleses, italianos y suecos con un número significativamente pequeño de franceses. El resultado de esta organización y de esta participación fue un Congreso donde primó la profesionalidad y cuyos logros en el terreno de la edición de fuentes y del establecimiento de proyectos de investigación reafirmaron, por última vez, la hegemonía de una escuela historiográfica cuyos días estaban contados.

La (reglamentada) abstinencia teórica del Congreso no se debió a cor-

¹⁸ A. v. Harnack, “Der vierte Internationale Kongress für historische Wissenschaften zu Berlin”, en *Internationale Wochenschrift*, 2 (1908), col. 514 s.

¹⁹ “Récents Congrès internationaux. Le Congrès historique de Berlin”, *Revue de Synthèse historique*, 17 (1908), p. 222 ss.

²⁰ El reglamento del Congreso en Erdmann, *op. cit.*, p. 68 ss.

tedad de miras, o al deseo de evitar una reedición de polémicas como la sostenida antaño sobre Lamprecht, penoso espectáculo que había dado la historiografía alemana a los ojos de Europa. Todo lo contrario, respondía a la confianza en sí mismos y a la buena conciencia que les daba la reflexión teórica que había sustituido a la filosofía de la historia, desde que los neokantianos habían distinguido entre ciencias nomotéticas y ciencias idiográficas. Efectivamente, por aquellos mismos años Heinrich Rickert había reeditado, transformándolo en libro, su folleto de 1899, *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*, donde reconocía a la historia como una ciencia que trabaja con valores y precisamente con los reconocidos por la comunidad, ensalzando a Ranke, denostando a Lamprecht y relegando al marxismo como algo “próximo a la animalidad”²¹. No les hacía falta nada más a los historiadores: lo que hacían era ciencia, y además ciencia conservadora.

De esta manera, un historiador como Richard Fester, conservador y más tarde próximo al nacionalsocialismo, en una conferencia pronunciada en el Congreso sobre la secularización de la historia, sostenía, en clara alusión a los neokantianos, que el proceso de profesionalización se había visto favorecido por la existencia de una filosofía que, abandonando su “*metaphysisches Uebermut*”, su prepotencia metafísica, había reconocido la autonomía de la ciencia de la historia, diferenciándola de las ciencias de la naturaleza por su objeto y por su método, permitiéndose decir que, a su vez, esperaba que estas últimas respetasen ahora la autonomía de la filosofía. En vísperas de una contienda que iba a someter a dura prueba las pretensiones de objetividad de la historia, Fester creía encontrarse en el mejor de los mundos al proclamar “la posibilidad ahora de una ciencia de la historia internacional e interconfesional”, de tal manera que la mejor historia del cristianismo podrá ser obra de un mahometano o de un budista, de la misma manera que el mejor libro sobre Calvino lo había escrito un católico y la mejor biografía de Ignacio de Loyola un protestante, refiriéndose a las obras de Kempfshulte y de Gothein²².

El 12 de agosto de 1908 se clausuró el Congreso de Berlín, el mismo mes

²¹ Rickert es verdad que decía “el historiador, como tal historiador, no tiene por qué preguntar por la vigencia de los valores que dirigen su exposición”, pero a continuación se apresura a afirmar que no se trata de valores *cualesquiera*, “sí, empero, los valores universales de la Religión, el Estado, el derecho, la moralidad” aceptados por los lectores. Páginas atrás había declarado razonable la preeminencia que la historiografía alemana daba a vida política (citamos por la trad. de Gracia Morente, *Ciencia Cultural y Ciencia Natural*, Buenos Aires, 1915, pp. 151-152 y 56).

²² Richard Fester, “Die Säkularisation der Historie”, *Historisch Vierteljahrschrift*, 11 (1908), p. 441 ss., citas en pp. 455 y 458.

en que se firmaron las convenciones marítimas del Báltico y del Mar del Norte entre las potencias ribereñas. Pero, aunque en los años siguientes hubo otros momentos en que los enfrentamientos remitían, permitiendo acuerdos locales, a partir de 1912 la situación se agravó. En el otoño de aquel año estalló la primera guerra balcánica de todos contra Turquía. A finales de noviembre, en una pausa del conflicto en el Sureste europeo, un año antes del Congreso de historia de Londres, se celebra otro Congreso, el de la Internacional obrera en Basilea. En la catedral de la ciudad suiza retumba la oratoria de Jaurés, conjurando el peligro que todos sentían de una guerra europea, “vivos voco, mortuos plango, fulgura frango”.

Cuando se reúne el tres de abril de 1913 el Congreso Internacional de Historia en Londres la guerra es, por lo tanto, un tema europeo, en la misma capital inglesa una conferencia de embajadores estaba intentado afianzar una precaria paz en los Balcanes, paz que será rota tres meses después, formándose los alineamientos de los que surgirá la guerra de 1914. En estas circunstancias el orador no podía estar mejor escogido: el Vizconde James Bryce, regius profesor en Oxford, típico “man of letters” decimonónico pero abierto a los “scientific storians” de la nueva era, y sobre todo sensible a la situación internacional por su condición de político y diplomático. Este ilustre personaje, después de proclamar que se había llegado a un punto en el que la historia en principio sólo podía ser concebida como “World history”, dada la interdependencia que existía entre todas las naciones, se apresuró con cierta angustia contenida a pedir que la historia se pusiese al servicio de la paz. Los historiadores, dijo, son los primeros que saben de la inutilidad de casi todas las guerras, también de que no hay pueblo libre de defectos, pero que todos han contribuido a su manera al progreso de la humanidad, de ahí la trascendencia política de su divisa científica: “Truth, and Truth only, is our aim”²³.

La representatividad del Congreso acusó el mismo desequilibrio que que el de Berlín, esta vez en favor de los ingleses y sus colonias y dominios, que eran los dos tercios del total de mil asistentes, les seguían los alemanes con 65 representantes y grupos de otras nacionalidades, destacando el escaso número de franceses con ningún representante de las nuevas tendencias. Con una organización que recordaba la de Berlín, el número de temas de política y relaciones internacionales había aumentado, pero en las diferentes secciones seguían dominando los que trataban de historia constitucional, social o económica. Aunque tan rigurosamente científico como el

²³ *International Congress of Historical Studies. Presidencial Adress by the Right Hon. James Bryce with suppl. remarks by A. W. Ward, Oxford, 1913.*

anterior, en la época se le juzgó falto de aportaciones originales.

Todos los que estuvieron en Londres coincidieron en que la única sensación del Congreso fue la conferencia del historiador belga Henri Pirenne. Su intervención en cierta manera cubrió el hueco dejado por la ausencia de los innovadores franceses del grupo de Henri Berr, y compensó el perfil bajo de las comunicaciones de Lamprecht, muy moderado en sus intervenciones a partir del final de la famosa "Methodenstreit". Pirenne tenía una formación análoga a la del historiador alemán, había estudiado con Roscher y Schmoller, y fue su colaborador, amigo y defensor, aunque se negó a seguirle en su teoría de las Kulturstufen, que juzgó completamente arbitraria²⁴. Dando muestra de su conocido talante innovador, el historiador belga defendió ante el Congreso la utilidad de toda síntesis, por muy prematura que sea, con tal de que no se oculte su naturaleza hipotética y provisional. En consecuencia se atrevió nada menos que a hablar sobre "los períodos de la historia social del capitalismo", desde la Edad Media a la Edad Moderna. Basándose en la definición de capital de Werner Sombart, al que sin embargo critica duramente, así como a Max Weber y a otros autores, concluye que el crecimiento capitalista "ne presente point un mouvement rectiligne, mais une serie de poussées interrompues par de crises prolongeant les unes dans les autres", un movimiento que ofrece una periodicidad "vraiment atonnante" de fases de libertad y de reglamentación, correspondiendo a cada fase un tipo distinto de capitalista. Prescindiendo de la materialidad de sus tesis, el propio Pirenne revisó algunas de ellas por no hablar de la crítica posterior; lo que debió despertar el interés del Congreso fue que el historiador, sin descuidar el homenaje a la individualidad de algunos de los personajes, como el famoso Goderico que termina convertido en ermitaño, elaboró una tipología social y menos especulativa que la de un Lamprecht y con más conocimiento de causa que las elaboradas por sociólogos o economistas²⁵.

Cuando terminó el Congreso, G. W. Prothero, uno de los editores de la *Cambridge Modern History*, lo calificó en la prensa de una "general entente cordiale", la traducción en el terreno científico del "Concert of Europe"²⁶. Pero a este concierto le quedaba muy poca vida, en agosto del

²⁴ Para los años de formación de Pirenne y su relación con Lamprecht la mejor exposición sigue siendo la de Louise Schorn-Schütte, *Karl Lamprechts Kulturgeschichte: zwischen Wissenschaft und Politik*, Göttingen, 1984, especialmente p. 320 ss.

²⁵ El texto de Pirenne, reproducido en *Histoire économique de l'Occident médiéval*, Brujas, 1951, pp. 15-50, las citas en p. 49.

siguiente año comenzaba la guerra europea. Y la guerra europea iba a ser también una guerra entre historiadores, la paz tardaría en llegar, pues tendrían que pasar más de diez años para que la cooperación internacional se restableciese, antes de ser rota de nuevo con la segunda guerra mundial.

²⁶ En *The Times* del 9-4-1913, citado en Erdmann, *op. cit.*, p. 96.

NACIÓN ESPAÑOLA Y REVOLUCIÓN LIBERAL: LA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA DE LOS COETÁNEOS

Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN

Actualmente nos encontramos en un momento en que no sólo no ha cesado el debate sobre la caracterización de la revolución liberal —o *burguesa*— en España, sino que además en los últimos años se ha imbricado con un debate paralelo sobre la articulación del correspondiente Estado-nación y del subsiguiente nacionalismo español¹. Parece oportuno, por tanto, abordar cómo ambas cuestiones se conjugaron desde sus orígenes en el análisis que los coetáneos plantearon para integrar tales procesos como parte de una historiografía que se constituía, a su vez y simultáneamente, como nacional y también como nacionalista². Desentrañar parte de los supuestos y de las intenciones con que los protagonistas de esos procesos dejaron constancia del carácter de los mismos, probablemente sea provechoso para nuestros actuales debates. Por supuesto, en las páginas siguientes no se agotará el tema sino que sólo se esbozarán aquellos elementos que puedan servir de pautas para el actual debate historiográfico sobre cómo se estructuró el proyecto de Estado liberal a partir de una homogeneización nacional que se rubricaba y definía como *española*.

¹ Baste recordar, sólo a título de ejemplos más recientes, la revista *Ayer*, cuyos números 35 y 36, editados en 1999 (Marcial Pons ed.), recogen aspectos importantes de tales debates en los trabajos de M. Pérez Ledesma, P. Ruiz Torres, Borja de Riquer y otros.

² No utilizo como sinónimos, evidentemente, los calificativos de *nacional* y de *nacionalista*, porque, ajustándonos al *Diccionario ideológico* de J. Casares, *nacional* es el adjetivo que califica lo perteneciente o relativo a una nación, y en tal caso se puede calificar de *nacional* la historia escrita durante el siglo del liberalismo en España. Y si *nacionalista* se aplica a lo partidario de una nación, esto es, al que profesa el nacionalismo, con lo que esto supone de adhesión a los caracteres de una nación de tal forma que tiende a la exaltación de esa personalidad, en este caso los historiadores de esos años son catalogables como *nacionalistas* por hacer de España el referente explicativo y encomiástico de los avatares acaecidos a lo largo de los siglos.

Por lo demás, es justo dejar constancia previa de que el presente texto no aborda todas las dimensiones propias de un análisis historiográfico. En estas páginas no se desglosará esa doble dimensión que abarca el saber histórico, ya como disciplina autónoma, con metodología propia, ya como un conocimiento con evidente intención social. Además, en este caso, si nos referimos al siglo XIX, justo cuando nace la historia como saber, y precisamente lo hace como saber nacional, entonces un análisis historiográfico completo exigiría relacionar, a su vez, la organización del saber histórico en su doble dimensión de investigación y producción de un conocimiento especializado autónomo, por un lado, y de divulgación en la que se constatan estereotipos, recursos y formas, por otro lado, para así alcanzar la repercusión social pretendida. Estos aspectos, que son imprescindibles para una completa y más rigurosa aproximación al tema que nos ocupa, es justo dejar constancia de que no serán el objeto a tratar. A pesar de estas limitaciones metodológicas como punto de partida, las siguientes páginas quizá puedan aportar alguna luz al modo en que se caracterizaron e interpretaron los cambios ocurridos en la primera mitad del siglo XIX, cambios que los propios coetáneos calificaron como *revolución española*.

Se propone, por tanto, como hipótesis la conexión entre el proceso de organización del Estado-nación en la España liberal del siglo XIX y la correspondiente perspectiva historiográfica del mismo que fraguaron sobre todo los escritores vinculados al pensamiento doctrinario que podemos calificar de españolista. Por supuesto, quedan sin plantear las perspectivas historiográficas que se podrían considerar como alternativas, aunque no contaran con la hegemonía política en esos años. Eso sin contar con el notorio desfase existente entre las cultas conceptualizaciones que elaboraban los historiadores liberales y las visiones del sentido común de multipolaridad identitaria de un pueblo mayoritariamente campesino, de cultura oral e incluso con idiomas distintos. En este sentido, los textos que analizamos sólo conciernen a la historia culta, que prolonga a su manera los conflictos ideológicos y políticos de las elites implicadas en la construcción de una España que por primera vez se constituye en referente de un poder estatal unitario.

La “*revolución española*”, efecto de la historia y causa de la historiografía

No pretendo hacer un malabarismo de palabras. La cosa es sencilla: lo que se calificó como *revolución española*, esto es, esa revolución liberal que se fraguó en las Cortes de Cádiz, fue presentada por los intelectuales coetáneos como el efecto o culminación de una historia de instituciones, tradiciones, sentires y aspiraciones que precisamente se expresaba a partir de entonces bajo el rótulo de la soberanía de la *nación española*. Pero a la vez, esa

misma revolución es la que impulsaba la organización de un saber nacional concebido como soporte del sentimiento común español que desde entonces se consideró imprescindible para la implantación del Estado liberal.

En efecto, la España liberal del siglo XIX organizó la historia como un saber nacional, con una vinculación genética al proyecto de nacionalización promovido desde el propio Estado. Desde entonces tenemos el discurso coherente de una historia de España concebida como historia nacional unitaria. El paradigma se constituyó definitivamente en la obra de Modesto Lafuente³, y una parte decisiva de ese paradigma fue precisamente el relato de los actores y acontecimientos que protagonizaron la revolución liberal, porque esta revolución justo se presentaba como el lógico desenlace de una soberanía nacional oprimida, y también como el colofón de largos siglos de gestación de la unidad de España. En este sentido, si la historia, al constituirse como saber nacional, no podía comenzar desde el momento en que se organizaba España como Estado-nación, porque entonces se hubiera negado a sí misma como nación intemporal, sin embargo tampoco podía omitir el relato del momento en que culminaba tal proceso histórico. Tan importante para la gestión de la memoria era la construcción del correspondiente discurso histórico sobre los tiempos inmemoriales en que arraigaba ontológicamente la nación, como la revolución que expresaba al fin la definitiva soberanía de esa misma nación.

Así, no se podía escribir que España nacía contractualmente como nación en las Cortes de Cádiz, porque esto le habría restado la fuerza de la historia al proyecto liberal, y además porque hubiera supuesto la negación de la esencia intemporal de una nación que expresaba orgánicamente la unidad de un pueblo definido de modo rotundo y unitario como español. Pero es que además, esa esencia española, amasada en el tiempo, tenía su momento culminante en los años en que se había desplegado la nación con su fuerza revolucionaria, que eran precisamente los años de la revolución liberal, los años de los que eran testigos esos mismos historiadores que trazaban a la par la genealogía de la españolidad. Por eso, fue norma extendida en las historias generales de España prolongar el relato hasta el año previo a la edición de la obra. Esa costumbre se ha recuperado recientemente en los manuales de enseñanza, pero hubo largos años en que se dejaba para sociólogos o periodistas el discurso sobre las más inmediatas décadas, como si la historia fuese la depuradora de lo más cercano. Por el

³ Para estas cuestiones, P. Cirujano, T. Elorriaga y J. S. Pérez Garzón, *Historiografía y nacionalismo español, 1834-1868*, Madrid, CSIC, 1985; R. Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, y R. López Facal, *O concepto de nación no ensino da história*, Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

contrario, los artífices de nuestra primera historiografía no sólo no cercenaban el relato de forma arbitraria sino que además hubo un claro predominio cuantitativo de obras referidas a sucesos, procesos o personajes políticos coetáneos. Eran conscientes de la importancia de cuanto estaba ocurriendo ante sus ojos y sentían la necesidad de corroborarlo para el futuro. Son reveladoras a este respecto las palabras con que, en la temprana fecha de 1843, un destacado biógrafo de Espartero justificaba la publicación de su trabajo: “No participamos de la opinión de aquellos que creen que las historias deben escribirse mucho tiempo después de acaecidos los sucesos, y cuando las personas que en ellas figuran han desaparecido de la faz de la tierra. Bien al contrario, juzgamos con Volney —escribía el autor— que así como la mayor distancia a que nos colocamos de los objetos disminuye la claridad con que vemos éstos, así también la claridad con que vemos los sucesos históricos, está en razón inversa de la distancia a que los observamos”⁴.

Se tenía conciencia, por tanto, de las decisivas transformaciones que se estaban operando desde las Cortes de Cádiz y de que semejante revolución no podía quedar sin historiar. En las historias generales del siglo XIX se presentaba la revolución liberal como el referente obligatorio de largos siglos de historia nacional, aunque lo que para unos era expresión de las raíces soberanas y democráticas de un pueblo definido como español, para otros era la mimesis que bastardeaba la españolidad de la colectividad y con tal argumento se exigía la rectificación para ceñirse exclusivamente a lo propio históricamente español. En cualquier caso, todos los autores dedicaban extensos capítulos a los cambios y procesos abiertos en las Cortes de Cádiz como expresiones del sentir colectivo español, y en eso coincidían M. Lafuente, Alcalá Galiano, Aldama, Chao o Patxot y Ferrer. Es más, hubo autores que hicieron de semejante proceso revolucionario un objeto independiente de análisis y de estudio historiográfico, tal y como rubricaron con sus respectivas obras los Toreno, Miraflores, J. de Burgos, Marliani, Rico y Amat o Fernández de los Ríos.

Hubo diferentes interpretaciones, por supuesto, porque los historiadores fueron tradicionalistas, moderados, progresistas y demócratas. La hegemonía correspondió a los moderados, y en casi todas las obras el relato fue de contenido político, porque, en definitiva, los cambios se decidían en las instancias del Estado, de tal forma que surgieron géneros nuevos como la historia parlamentaria, la historia de los partidos políticos o las biografías de los personajes más destacados de esa nueva realidad nacional, en su

⁴ José Segundo Flórez, *Espartero. Historia de su vida militar y política y de los grandes sucesos contemporáneos*, Madrid, 1843, pp. VII y VIII.

mayoría coetáneos. La perspectiva, en cualquier caso, era nacional-española, y en todos los autores las argumentaciones siempre se anudaban desde la pretendida coherencia de los *intereses nacionales* o del *sentir o ser nacional*. No cabe duda de que los intelectuales que forjaron la historiografía españolista en las décadas centrales del siglo XIX fueron plenamente conscientes del proceso de construcción de un *nuevo régimen* en España, y que este régimen se justificaba y explicaba como prolongación orgánica de la esencia de *lo español*. Por eso, según se entienda lo específico *español*, así se razonará a favor del tradicionalismo o de un liberalismo moderado, progresista o demócrata. Era el concepto esencialista de *nación española* el que justificaba en cada caso no sólo los hechos del pasado, sino también lo adecuado o lo inconsistente de cada una de las posiciones políticas del presente. Todos, sin embargo, coincidían en calificar como *revolución española* esos acontecimientos que paradójicamente hoy algunos sectores historiográficos minimizan. La clarividencia de los coetáneos, fuesen tradicionalistas, absolutistas o liberales de cualquier tendencia, era rotunda al respecto. Vale la pena recordar las palabras con que Modesto Lafuente sintetizaba el significado tanto de la ruptura iniciada con las Cortes de Cádiz, como del programa de futuro que lanzó: “Concretándonos ahora —escribía— a la regeneración política que estaba sufriendo la nación, cúmplenos observar en las Cortes de Cádiz la tendencia a abolir todo aquello del antiguo régimen que envolviera la idea de privilegio o de opresión. En este sentido fue notable y de inmensa trascendencia la abolición de las jurisdicciones señoriales..., la supresión de los dictados de vasallo y vasallaje... Pero la obra fundamental de estas Cortes —seguía escribiendo Lafuente— la que simboliza su espíritu, es como el compendio y resumen de sus tareas y deliberaciones, la medida de la capacidad y del saber político de aquellos legisladores, y la síntesis de la transformación social que se obró en esta antigua monarquía, es la Constitución llamada del año XII...”⁵.

Efectivamente, la Constitución gaditana era la “*síntesis de la transformación social*” que estaba en marcha, y por eso la batalla por el control del poder, por el Estado, configuraba los hechos decisivos de esta época revolucionaria, y por eso mismo la historiografía centraba su atención en los avatares políticos, sin olvidar, como hemos visto, la trascendencia otorgada a medidas tan revolucionarias como la abolición del régimen señorial, o las correspondientes a la desamortización, a la hacienda, a la agricultura, al ferrocarril y a cuanto hoy historiográficamente desgajaríamos del devenir político para sectorializarlo como historia económica y social, cuando

⁵ M. Lafuente, *Historia general de España*, Barcelona, ed. de 1889, vol. XXVI, pp. 361 y 363.

precisamente en las páginas de un Lafuente, un Patxot o un Marliani, tales datos se relataban como parte y trasfondo de las batallas políticas cuyos pormenores cotidianos se desglosaban con exhaustividad. Y es que era muy importante aleccionar al lector sobre tales acontecimientos cotidianos de una vida política que era, por primera vez, nacional y protagonizada por ciudadanos de esas “clases medias” que se definían a sí mismas como las vertebradoras del Estado. La edificación de una sociedad liberal y nacional había cambiado al sujeto de la historia y esto obligaba al historiador de tal modo que no sólo aparecen nuevos referentes para justificar la actuación de los individuos (la libertad, la soberanía nacional, la justicia...), sino que además los acontecimientos colectivos se enuncian como epopeyas de toda la nación, y así el análisis de la legislación, el estudio de nuevos personajes y de los gobernantes se convierten en la expresión de ese desarrollo colectivo de lo nacional español. Un historiador lo explicaba en su ingreso en la Real Academia de la Historia: “Si antes se detenía el historiador en encarecer el heroísmo de un rey o de un caudillo, hoy es preciso que ponga más aún de relieve las acciones heroicas y hechos notables de los ciudadanos; si celebraba la prudencia y moderación de los que mandaban, aún más conviene que ensalce la moderación y prudencia de los que obedecen; si hablaba del lujo y real magnificencia, hable ahora de la industria y de los trabajadores; si trataba de negociaciones diplomáticas, prefiera en estos tiempos el tratar de leyes administrativas y de descubrimientos y adelantos científicos”⁶.

Desde nuestra actual perspectiva, por tanto, resulta rotunda la clarividencia de los coetáneos en el análisis de los hechos que calificaron como *regeneración nacional*, o como *reformas revolucionarias*. Se hacía la historia como saber autónomo, con métodos y técnicas para alcanzar la transparencia de una lectura sobre la opacidad de miles de hechos, y semejante proceso de diferenciación científica era parte, sin duda, del más amplio proceso de organización social del liberalismo y de la articulación de una identidad patriótica unitaria. Por eso, la historiografía liberal, nacida del hecho constituyente de España como nación, hacía lógico hincapié en ese momento en que emergía como tal nación para sacudirse no sólo la ocupación de Napoleón, sino sobre todo la degeneración provocada por siglos de absolutismo feudal, y recuperar, por tanto, su antiguo ser, su esencia española. Se argumentaba así que los sucesos desencadenados por las Juntas de 1808 y desde las Cortes de Cádiz no eran sino la *regeneración* de sólidas tradiciones democráticas y soberanas. Lo revolucionario se presentaba como tradicional español, por ser la simple restitución del ser originario de

⁶ José Zaragoza, *Discursos leídos en la RAH, el 12 de abril de 1852*, Madrid, 1852, p. 9.

una nación que sustancialmente se definía como liberal en su despliegue histórico. Así lo justificaba en 1842 un autor español en una obra escrita para lectores europeos: “En Espagne, dans les moeurs, dans l’organisation sociale, si imparfaite qu’elle soit, tout respire liberté, égalité, parce qu’en Espagne plus que partout ailleurs, c’est le despotisme qui est nouveau; l’origine des sentiments démocratiques des Espagnoles est aussi ancienne que leur histoire: ils forment aussi la vie publique et sont les moeurs mêmes du pays”⁷.

Por lo demás, para los historiadores del liberalismo, para los Toreno, Miraflores, Lafuente, Patxot, Marliani, Aldama o Fernández de los Ríos, la revolución española había atravesado diversas etapas en su despliegue. Las dos primeras fueron las de las Cortes de Cádiz y el trienio liberal, encajonadas “entre dos períodos de terrible reacción”, en palabras de M. Lafuente, para llegar, al fin, a la tercera y definitiva etapa, la desarrollada bajo la regencia de María Cristina que, para un marqués de Miraflores, nada sospechoso de radicalismo, supuso los “siete años en que han pasado más sucesos importantes que en un siglo entero de cualquier época que se elija de los anales de la monarquía”. Se había consumado lo que otro historiador, éste más radical, García Tejero, calificaba como un programa de “guerra y revolución”⁸.

Parece oportuno insistir en la importancia que los coetáneos concedieron a los gobiernos liberales de la minoría de edad de Isabel II, porque justo este momento del proceso de la revolución en España es el que mayores mixtificaciones historiográficas ha desencadenado en nuestros posteriores análisis. Por eso puede resultar clarificador conocer la valoración que, ante todo y sobre todo, se hizo de la intensidad de las medidas acometidas por Mendizábal: “La obra de Mendizábal, presidiendo el Consejo de Ministros del año 35 y principios del año 36, y como ministro de Hacienda bajo la presidencia de Calatrava, viene a ser la cifra de las reformas revolucionarias en la España moderna”. Así lo sintetizaba Fernández de los Ríos, de cuyo texto podríamos desglosar las derivaciones sociológicas implícitas en la acumulación de conceptos tan reveladores como los de “*reformas revolucionarias*”, escritos como pórtico de esa *España* que cataloga como *moderna*, en una acepción más coherente, sin duda, que la actual de contemporánea, porque quizá podríamos barruntar una prematura conjugación de ese proceso de *modernización* que tanto ha preocupado posteriormente. Pero es

⁷ Manuel Marliani, *Histoire politique de l’Espagne moderne*, Bruxelles, 1842, p. 89.

⁸ Para el marqués de Miraflores, *Memorias del reinado de Isabel II*, Madrid, B.A.E., 1964, vol. I, p. 21; y para A. García Tejero, *Historia político-administrativa de Mendizábal*, Madrid, 1858, p. VIII.

más, el propio Fernández de los Ríos detalla los contenidos de tan fabulosas *reformas revolucionarias*, y nos pone a la vista lo que fue la *modernización* de España. “Si se borrara —escribió— de nuestra legislación la ley de señoríos, si desapareciera la desvinculación, si renacieran los privilegios contra la agricultura, si se restableciera el diezmo, si se resucitaran los conventos, si se devolvieran al clero sus fincas rústicas y urbanas, si se anulara la redención de censos, si volvieran a amortizarse otra vez la propiedad del municipio, la instrucción y la beneficencia, la sangre derramada y el dinero gastado para sostener aquella guerra civil representaría simplemente la imbecilidad del pueblo español. No es maravilla —sigue escribiendo nuestro autor— que Mendizábal, a quien corresponde la parte principal de las reformas revolucionarias, haya tenido muchos enemigos y tenga aún muchos adversarios de su gloria, creciente a pesar de eso a medida que se tocan los resultados de ellas”⁹.

No fue causalidad que se exaltara, por tanto, la figura de Mendizábal, y que, cuando murió en plena década moderada, los burgueses al unísono le rindieran homenaje en su entierro y le erigiesen, en el centro de la capital de España, una estatua en la plaza que titularon *del Progreso*, abierta sobre las tierras de un convento desamortizado. Era el reconocimiento a la tarea que los historiadores corroboraban biografiando al artífice de una revolución que había destruido “el privilegio, la enseñanza monopolizada, los capitales sin circulación, la propiedad acumulada”, ese estadio de “un pueblo español vegetando al compás del capricho de sus déspotas o señores, sin aspiraciones, sin libertad y sin fortuna”, porque las “gloriosas épocas de 1812 y 1820” habían sido insuficientes y fue necesaria una guerra civil para realizar las “grandes reformas político-económicas que demandaban los pueblos”, coyuntura en la que “apareció el hombre ilustre que contribuyó eficazmente al triunfo de la libertad española”¹⁰. Con estos términos se describía la tarea de Mendizábal que igualmente reconocía un autor como M. Lafuente al confirmar, en el último volumen que dejó escrito de su pluma, que fue en esos años de la minoría de edad de la hija del último rey absoluto cuando paradójicamente se llevó a cabo “el gran cambio, si revolución no quiere llamarse, que habría de transformar y regenerar la nación española”¹¹. Con idéntica perspectiva redundaba Alcalá Galiano en la importancia de esos años, al escribir que “las formas de gobierno, calificado de representativo por antonomasia, introducidas en España en

⁹ Ángel Fernández de los Ríos, *Estudio histórico de las luchas políticas en la España del siglo XIX*, Madrid, 2ª ed., vol. I, p. 235.

¹⁰ A. García Tejero, *op. cit.*, pp. IX a XII, *passim*.

¹¹ M. Lafuente, *op. cit.*, ed. de 1869.

dos épocas anteriores, en esta tercera se han arraigado harto más que en las antiguas”¹².

Y es que, razonaba el autor, el gobierno representativo llevaba aparejadas esas “reformas revolucionarias” de la desamortización, desvinculación y fomento de la propiedad libre, así como los “progresos materiales” del libre desarrollo del comercio y de la industria, sin olvidar el avance en la instrucción pública. Todo un programa que los propios historiadores del liberalismo ya reconocían planteado y perfilado en el siglo de las luces. Por eso, resulta coherente la valoración que estos autores hacen sobre todo de los gobiernos ilustrados bajo Carlos IV, y en especial de Godoy, en contraste con esa otra visión que la historiografía más reaccionaria elaboró y que tanto eco tuvo posteriormente. Así, aunque estos autores desechaban el despotismo como forma política y lógicamente defendían la forma representativa de gobierno, exceptuaban los reinados de Carlos III y Carlos IV porque durante tales años se sentaron las bases de esas transformaciones propiamente españolas que ahora juzgaban como irreversibles desde la minoría de edad de Isabel II y que personificaban en la figura del progreso por antonomasia, en Mendizábal. De nuevo fue Modesto Lafuente el que criticó a quienes transmitían una imagen “desastrosa y abominable” de los gobiernos de Godoy, y en contrapartida escribió con rotundidad que “no [que bajo Godoy] se dictaron medidas, y no pocas, altamente favorables al desarrollo de los intereses materiales, encaminadas al fomento de la agricultura, al ensanche del comercio, a los adelantos de la industria y de las artes, a la protección de la propiedad territorial, y a remover, en cuanto las circunstancias lo permitían, los obstáculos que de antiguo venían poniendo al ejercicio y empleo de las fuerzas productoras las trabas impuestas a la inteligencia y al trabajo”¹³.

Ésa era la auténtica España que había que *re-generar*, esto es, dejar salir a la luz de la historia tras largos siglos de absolutismo señorial y eclesiástico. Con semejante formulación de lo que se proponían los ilustrados y de lo que posteriormente lograron los liberales, e incluso con la nitidez de conceptos con que se expresaron, ¿es necesario acaso recurrir hoy a términos que se califican como marxistas para explorar las contradicciones y los intereses que se debatían en la pugna entre absolutismo y liberalismo?, ¿es posible, por tanto, que sigamos discutiendo sobre el carácter de la revolución liberal española cuando sus propios protagonistas nos han dejado rotunda

¹² Antonio Alcalá Galiano, *Historia de España desde los tiempos primitivos hasta la mayoría de la Reina doña Isabel II, redactada y anotada con arreglo a lo que escribió en inglés el Dr. Dunham...*, Madrid, 1844, vol. VII, p. 584.

¹³ M. Lafuente, *op. cit.*, ed. 1869, vol. XXVI, p. 184.

constancia del profundo calado social de las transformaciones que impulsaron? Es más, la perspectiva de los liberales abarcaba un planteamiento más general, y así Ramón de Salas, por ejemplo, planteaba en 1821 que la “revolución política era inevitable en España”, porque el gobierno absolutista “estaba en contradicción no solamente con la opinión general del mundo civilizado, y con el bien de la nación española, sino con los principios más palpables del sentido común y de la naturaleza”¹⁴.

Conviene subrayarlo, tan importantes como los principios de la civilización y de la naturaleza eran los emanados del “bien de la nación española”, referente nuevo y, por supuesto, incuestionable para la justa valoración de las medidas en marcha. Y si, por tanto, la naturaleza tenía sus propias leyes y su devenir era inexorable, también lo español había madurado como nación y hacía su revolución, esto es, salía a la luz con la fuerza de una colectividad fraguada durante siglos y movida por el patriotismo. Pero esta colectividad española no pertenecía ni a reyes, ni a nobles ni a eclesiásticos. Sus protagonistas eran otros. Sus protagonistas eran las fuerzas de la inteligencia y del trabajo que, en palabras de Lafuente, habían amasado la sustancia de la españolidad. ¿Y quiénes poseían semejantes capacidades y valores sino las que se autodenominaban “clases medias”?

En efecto, tales “clases medias”, opacadas durante siglos, al fin habían abierto brecha bajo los ilustrados, controlaron el poder en los dos períodos constitucionales de 1812 y 1820, y definitivamente se instalaron en el Estado cuando la guerra civil durante la minoría de edad de Isabel II. Eran, sin duda, las protagonistas de la “regeneración de España”, esto es, del rescate del auténtico ser nacional de la españolidad. El balance que los historiadores liberales —ya moderados, ya progresistas— hicieron, hay que reiterarlo, fue tan favorable, sobre todo cuando se centraban en las medidas de Mendizábal, que el consenso al respecto quedó rotundamente explícito cuando los tres eximios continuadores de la obra de M. Lafuente, nada menos que J. Valera, A. Borrego y A. Pirala, al comenzar el relato histórico del reinado de Isabel II titularon su primer capítulo con un epígrafe tan claro como irrefutable: “La revolución social que vino en apoyo de la política”. Sólo el enunciado debería dar pie a que quienes hoy siguen mostrando reticencias al significado de los cambios que se operaron en estos años, reflexionen sobre los motivos por los que tan destacados intelectuales del liberalismo calificaran con semejantes conceptos los sucesos que se disponían a relatar. Vale la pena, por tanto, reproducir las palabras con que los citados autores sintetizan el contenido de tales conceptos:

¹⁴ Ramón de Salas, *Lecciones de Derecho público constitucional para las Escuelas de España*, Madrid, 1821, 2 vols., vol. I, p. V.

“Desde la muerte de Fernando VII hasta nuestros días ha habido en España una grande y favorable transformación, de la cual podíanse ya advertir los efectos al terminar la regencia y al empezar la mayor edad de doña Isabel II. Esta transformación ocurrió no sólo en las ideas, sino también en la exterior cultura y ser material del país, aunque con mayores dificultades y pausas (...). La revolución en España no ha sido meramente política. Los cambios más radicales... la Constitución de tal o cual año, la libertad de imprenta, el parlamentarismo y las más liberales leyes orgánicas nos parecen que no hubieran prestado suficiente entusiasmo al pueblo y suficientes recursos al tesoro para impedir que Carlos V o alguno de sus sucesores subiese al trono. Para impedirlo fue menester una revolución social, y revolución social ha habido. De aquí que la encarnación de ella fuese don Juan Álvarez Mendizábal”¹⁵.

Por supuesto que no faltaron las críticas demoleedoras. Procedían sobre todo de los tradicionalistas absolutistas para quienes evidentemente tales sucesos sí que fueron radicalmente revolucionarios por antiespañoles, porque rompían con lo que consideraban consustancial al carácter español y a su historia y tradiciones. También hubo una perspectiva crítica entre los autores demócratas y republicanos porque consideraron, por el contrario, que la revolución liberal estaba inconclusa al haber cercenado sus contenidos democráticos, igualmente justificados desde la peculiaridad de la historia española. Baste recordar a este respecto las obras, por ejemplo, de Patxot y Ferrer, de Pi y Margall o de J. M^a Orense¹⁶. Pero, en definitiva, y por lo que a nuestra argumentación se refiere, existe unanimidad en la historiografía del siglo XIX en subrayar el significado revolucionario y nacionalizador de los procesos desencadenados por el liberalismo gaditano, de tal forma que hoy los textos de aquellos historiadores deberían darnos pie para ajustar nuestras posiciones conceptuales al respecto cuando, a veces, de modo tan frívolo se escribe todavía que la revolución liberal fue simplemente un cambio político, o cuando se niega el carácter burgués a las medidas que desplegaron desde el Estado los sucesivos gobiernos liberales desde 1835. Todo ello lo hicieron además en nombre de la esencia españolista expresada soberanamente como nación política, y cuya articulación estatal esos mismos liberales monopolizaron como propietarios, con la conciencia de un quehacer de construcción identitaria en cuyos parámetros ocupaba un lugar decisivo la estructuración de la historia como nuevo saber nacio-

¹⁵ M. Lafuente, *Historia de España...*, continuada por J. Varela, A. Borrego y A. Pirla, ed. de 1890, vol. XXII, pp. 359-360.

¹⁶ A. Patxot y Ferrer, *Anales de España*, Madrid, 1859, vol. X; F. Pi y Margall, *La reacción y la revolución*, 1854, y J. M^a Orense, *Los fueros*, Madrid, 1859.

nal, como nueva disciplina en el sistema educativo estatal y como escuela de patriotas españoles.

El españolismo como fuente de legitimación política

El debate sobre lo específico español lógicamente fue consustancial al proceso de articulación de ese Estado-nación que con la palabra España pretendía sintetizar la esencia de una colectividad política. Hasta bien entrado el siglo XVIII, lo que planteaban y discutían los intelectuales y políticos no versaba sobre España como nación, sino sobre la *monarquía católica*, patrimonio de una familia a cuya dinastía desde fuera calificaban como *hispánica*, y que suscitaba el debate no sobre su esencia nacional sino sobre sus conquistas y sus formas de dominio. Sin embargo, a partir de la Ilustración, con las primeras revoluciones liberales (la inglesa, la americana y la francesa) y el subsiguiente concepto de nación como soporte de soberanía política, se cambió el contenido y el debate. Ya no se trataba de la rivalidad por la hegemonía entre las familias dinásticas europeas, sino del progreso universal de la humanidad y de la contribución de cada nación o pueblo a ese progreso¹⁷. Surgieron así los estereotipos sobre las naciones como sujetos colectivos de un devenir universal, y en la extensa literatura ilustrada se fraguaron tanto la fórmula psicologista de caracterizar las virtudes y defectos de cada pueblo, como los diferentes contornos de un racionalismo liberal y de un tradicionalismo romántico. El hecho es que a cada nación se le adjudicaron distintos e incluso opuestos caracteres y eso permitió que, en nombre de una misma nación, se llegasen a conclusiones políticas antagónicas.

Así ocurrió también en el caso español. El debate se planteó en el mismo acta de nacimiento de la revolución liberal, cuando las Cortes de Cádiz, acompañadas por la polémica sobre el carácter español o extranjerizante de las propuestas liberales. Se escribieron entonces abundantes páginas al respecto y ya las posiciones fueron encontradas. En nombre de lo español genuino se legitimó la revolución, o, por el contrario, se rechazaba por considerarse opuesta a la tradición española. En ambos casos era la historia el argumento, y era un pasado que se nacionalizaba como español el que se convertía en referente y justificación del presente. Sin duda, las posiciones más virulentas correspondieron a quienes negaron carta de naturaleza de

¹⁷ A este respecto, J. S. Pérez Garzón, "El debate nacional en España: ataduras y ataderos del romanticismo medievalizante", en J. Gay Armenteros (ed.), *Italia-España. Viejos y nuevos problemas históricos*, revista *Ayer*, 36, Marcial Pons, Madrid, 1999.

españolismo al programa liberal planteado durante las Cortes de Cádiz, pero paradójicamente sus argumentaciones fueron la reproducción mimética de cuanto los reaccionarios franceses habían divulgado años antes contra la revolución francesa¹⁸. Con el tiempo, y habiéndose librado una cruenta guerra civil contra el absolutismo, los argumentos de la reacción partidaria del antiguo régimen adquirieron solidez intelectual en las obras de los Balmes y Donoso, para alcanzar carta de naturaleza historiográfica en la voluminosa obra de Víctor Gebhardt. Éste, a la altura de 1860, en el nuevo contexto del neocatolicismo y contra la oleada democrática que emergía desde el mismo seno del liberalismo, consolidó a nivel historiográfico los dos ejes de la explicación tradicionalista de la historia de España. En primer lugar, que el racionalismo era hijo del ateísmo filosófico francés y, por tanto, como extranjero, atentaba contra la tradición específicamente española. Como segundo argumento, complementario lógico del primero, que la sustancia de lo español consistía en la monarquía, las libertades de los fueros y sobre todo el catolicismo que se elevaba a inspiración y guía de la trayectoria vital de la nación española en sus diversos avatares políticos. Sus palabras eran reveladoras al respecto: “[España], cuando el vértigo de la duda o los horrores de la discordia en materias religiosas se habían apoderado de casi todos los pueblos europeos, conservaba tan vivas y arraigadas como en los siglos medios las creencias religiosas que tanta fuerza comunican al sentimiento de patria; la unidad de fe, por nadie combatida, ni por ninguno alterada, era con el acendrado amor a la monarquía el lazo común que unía a estos pueblos, tan enérgicos en su manera individual de existir, y todo ello hacía de nuestra Península un pueblo al que no podía compararse ninguno de Europa...”¹⁹.

De hecho, la historiografía tradicionalista forjó una interpretación contraria a lo que hemos visto que era el tono dominante entre los liberales de cualquier signo, y así en la obra de V. Gebhardt ya comienza a extenderse la cualificación de extranjerizante adjudicada a la dinastía de los Borbones por haber introducido reformas contrarias al ser español. En efecto, para este autor, la última etapa de la historia de España se inició cuando Felipe V dio predominio a un partido reformador cuyo progresivo ascendiente culminaría implantando un régimen liberal. Era el partido que, mimetizando todo lo proveniente de Francia, se dedicó a atacar a la Iglesia y a la nobleza, anuló la Inquisición, dejó libertad de difusión para las ideas pro-

¹⁸ Es imprescindible a este respecto la obra de Javier Herrero, *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*, Madrid, Alianza, 1994 (2ª).

¹⁹ Víctor Gebhardt, *Historia general de España y de sus Indias*, Madrid, 1861, 7 vols., vol. VI, p. 466.

venientes de Francia e Inglaterra y falseó las “auténticas libertades” españolas arraigadas desde la Edad Media. Los liberales, según Gebhardt, se habían olvidado de la auténtica esencia de historia de la nación española. Si sus antecesores los ilustrados habían introducido el absolutismo monárquico, importado de Francia, ahora los liberales importaban otra tiranía peor, la de la libertad²⁰. Tanto el uno como la otra, en contradicción con las esencias españolas que ya habían fraguado sus instituciones representativas en las Cortes estamentales y un sólido sistema de libertades en los fueros y en la monarquía pactista. El antiespañolismo, por tanto, se convertía en el anatema para deslegitimar a los legisladores de Cádiz, “despreciadores de todo lo antiguo sólo por serlo, esclavos del espíritu racionalista...[que] fueron a buscar por modelo un código abortado en la fiebre de una revolución descreída y desacreditada...”²¹.

Sin embargo, la búsqueda de la legitimidad en lo que se consideraba consustancial a lo español no era exclusiva de los tradicionalistas. Por esas fechas también, en 1863, Ángel Fernández de los Ríos planteaba con nitidez la tesis de los liberales progresistas y demócratas, que “lo antiguo, lo nacional en España es el sistema representativo; lo moderno, lo traducido, el absolutismo”²². Ya lo había hecho para las mismas Cortes de Cádiz el juriconsulto Martínez Marina, pero ahora, tras el fortalecimiento de la pugna ideológica y establecidas con nitidez las distintas posiciones políticas en las décadas centrales del siglo XIX, se renovaron argumentos y el pasado nacional se convirtió en referente de legitimidad política de tal modo que se estableció una pugna por el monopolio del concepto más genuino y patriótico de lo español. Los escritores y políticos, por tanto, explicaban el pasado y el consiguiente correlato del presente en función de lo propio del ser español, y así se defendía un tipo de monarquía o de libertades o de intereses sociales, según se ajustasen a la trayectoria vital de la nación española con mayor fidelidad. Los historiadores fueron decisivos a este respecto como artífices de argumentos desplegados a lo largo de los siglos. La historia ya no se escribía ni al servicio de una dinastía ni de la institución eclesiástica, sino que era parte de la propia organización nacional de España. La historia se convertía en el arsenal de razones inmemoriales para el “comportamiento nacional” de los ciudadanos. Con la historia se pretendía anudar nuevas fidelidades políticas, sustentadas en cualquier caso por su pertenencia nacional, por encima de las clases sociales. Se trataba de establecer

²⁰ V. Gebhardt, op. cit., vol. VI, p. 600.

²¹ *Ibidem*, p. 603.

²² Á. Fernández de los Ríos, *1808-1863. Olózaga. Estudio político y biográfico encargado por la tertulia progresista de Madrid a Fernández de los Ríos*, Madrid, 1863, p. 21.

como valor supremo la idea de un vínculo nacional, profundo, que anidaba en la esfera íntima y que se expresaba en rituales religiosos como las fiestas nacionales o las procesiones cívicas.

El cambio cognoscitivo era importante. La historia era algo más que la mera relación cronológica de reinados y dinastías, y en su lugar se entronizaba al “pueblo español” como el verdadero protagonista de la historia de España. Así, la pugna por demostrar mayor pureza en la interpretación del sentir de ese pueblo, mayor calado patriótico en las propuestas políticas para el presente, mayor españolismo, en definitiva, se hizo norma entre los historiadores. Para contrarrestar el intento monopolizador que los tradicionalistas y también los doctrinarios hacían del pasado para justificar una monarquía católica y un sistema no democrático, autores como el citado Fernández de los Ríos desplegaron una batería de argumentos que vale la pena reproducir: “Error es harto común la idea de que el principio de la soberanía nacional y el sistema representativo que de él emana son una importación exclusivamente extranjera, recibida ayer en la punta de las bayonetas francesas (...) Para los entusiastas del absolutismo, para los que interesadamente favorecen la reacción, es inútil averiguar la fibra que ha formado nuestra nacionalidad... Una ojeada por la gloriosa época del nacimiento de nuestra nacionalidad bastaría para hallar y seguir después con fruto el hilo de la historia, que ligando unas épocas con otras conduce a demostrar: que España no cede a ningún país de Europa en amor a la libertad; que los precedió a todos en la práctica de las instituciones representativas; que fue el primero en que el elemento popular triunfó de las clases privilegiadas, y el primero también este suelo heroico donde corrió la sangre en defensa de la libertad política; que la mutua tendencia de los poderes nacionales tuvo aquí por base el principio de la soberanía nacional; que la salvaguarda de nuestra independencia, en los antiguos como en los modernos tiempos, fueron siempre las instituciones populares, municipales y provinciales, las asambleas reunidas en representación del país; que lo antiguo aquí es el pacto con mutuas garantías entre gobernantes y gobernados; que lo moderno es el despotismo; que lo español, lo nacional, lo copiado después de un siglo por los pueblos que más pronto reconocieron las ventajas de nuestra organización, fue el sistema representativo; que lo extranjero, lo austríaco, lo francés, lo importado, lo malamente traducido es el absolutismo en toda su escala gradual hasta el doctrinarismo; que si el yugo teocrático comprimió cruelmente el fuerte pulso de este pueblo magnánimo para llevarle a la más espantosa decadencia, ninguna contrariedad fue bastante a abatir su alto brío, ni a sofocar su natural tendencia”²³.

²³ Á. Fernández de los Ríos, *op. cit.*, pp. 16-17.

Era un hecho ideológico nuevo. Los tradicionalistas, los moderados doctrinarios y los progresistas y demócratas encontraron todos ellos en el pasado que definían como español las constantes que legitimaban las respectivas propuestas políticas para el presente, y rechazaron, cada cual por su lado, las interpretaciones de sus contrarios por juzgarlas ajenas a la españolidad y proceder de influencias extranjeras que bastardeaban el ser nacional. La españolidad, por primera vez, se convierte en arma arrojadiza del debate político, algo que desde entonces no ha cesado de estar presente con bastante frecuencia en la polémica política, porque ésta, al fin y al cabo, ha versado sobre la organización del colectivo nacional. Y si hemos visto que lo hacían los tradicionalistas y los progresistas, no les iban a la zaga los moderados o doctrinarios que tenían que solapar bajo el concepto de soberanía tanto la nueva realidad nacional como los viejos modos de poder encarnados en la monarquía. Quienes tuvieron el poder, los moderados, los doctrinarios, lógicamente usaron el paradigma de la españolidad para rechazar como extranjerizante cuanto supusiera un despliegue democrático de los principios liberales. Trataron de armonizar, por un lado, esa modernización de la nación que exigía nuevas formas de riqueza, como la desamortización o la especulación capitalista, y por otro lado la tradición de una monarquía de origen divino que, desde los godos, había equilibrado las libertades —decían— según los dictados del catolicismo.

Modesto Lafuente, una vez más, escribió en este sentido las palabras más precisas, cuando, tras destacar las reformas acometidas por las Cortes de Cádiz, a cuyos artífices les concedía “fama imperecedera y gloria inmortal”, concluía con un análisis que, tal y como se expone en la pluma de este historiador moderado, se comenta por sí solo: “No era el Código político de Cádiz —escribía Lafuente— la reproducción de las antiguas libertades españolas ni de las leyes fundamentales de la monarquía... y de esto se ha hecho un grave cargo a los legisladores de la Isla. El cargo no carece de fundamento, pero se ha exagerado (...) No extrañamos que los legisladores españoles de 1812 tomaran las formas liberales de la sociedad moderna, del siglo en que vivían... pero creemos también que no es prudente romper súbitamente y de lleno con las tradiciones de un pueblo, y en este punto nos asociamos a los que censuran a los legisladores de Cádiz por no haber conservado más del carácter y del mecanismo de las Cortes antiguas de Castilla”. Y, llegado a este punto, es donde M. Lafuente introduce aquellos contenidos políticos que están justificando claramente el presente del régimen moderado isabelino y cuyo sostenimiento aporta el razonamiento nacionalista de un españolismo que identifica con las formas de poder tan concretas como ajustadas a los grupos que controlaban el Estado liberal. Por eso, el texto prosigue en su crítica al exceso democrático de los constituyentes gaditanos con propuestas nítidas: “¿Por qué una sola Cámara y no al menos

dos estamentos, dando representación aparte a los brazos que en lo antiguo la habían tenido? ¿Por qué no haber hecho la convocatoria del modo que la Central la había acordado y la tenía extendida y dispuesta? ¿Por qué esta esquivez y este desaire a la nobleza y al clero, clases que tanta influencia venían ejerciendo de antiguo, que tan influyentes y poderosas eran todavía, y a quienes tanto habían de afectar las reformas? ¿Por qué seguir en esto el ejemplo de la Asamblea Constituyente de Francia, y no el de Inglaterra de 1668, y sobre todo el que ofrecía la historia de nuestra patria?... ¿Y quién sabe si al volver el desterrado de Valencey se hubiera atrevido a derribar una Constitución fundada en los antiguos usos, costumbres y tradiciones españolas?²⁴.

Se llega, pues, al caso de hacer casi responsable de la reacción absolutista a la supuesta influencia extranjera tan extrema, porque los doctrinarios no rechazaban que “las ideas innovadoras manifestadas por los españoles eran de origen francés”, según el propio Alcalá Galiano, pero hubiera sido mejor imitar el modelo inglés donde se ofrecía un ejemplo de evolución gradual a partir de la peculiaridad nacional²⁵. De este modo, en el concepto universal de soberanía política, planteado por el racionalismo filosófico como el pacto de individuos libres e iguales, los doctrinarios introdujeron la peculiaridad nacional, esto es, la historia concreta de cada pueblo a partir de cuya interpretación podían justificar la conservación de privilegios propios del *antiguo régimen*. Con argumentos históricos en la mano, con la razón de la españolidad como bandera política, los doctrinarios introdujeron en el concepto de soberanía nacional nada menos que a la misma monarquía, institución hereditaria del *antiguo régimen*, y establecieron la preeminencia de ésta sobre el resto de poderes ciudadanos. Además, con idéntica base en la peculiaridad española, organizaron un legislativo bicameral del legislativo y la oficialidad estatal de la religión católica.

Los doctrinarios no se aferraban al pasado como los tradicionalistas, para fosilizarlo, sino que, por el contrario, lo usaban explícitamente como recurso para impedir, en palabras de Alcalá Galiano, las “falsas luces” que se podían extraer de los principios liberales, esas “falsas luces” que derivaban en “democracia y anarquía”, de tal modo que consideraron que, al ser propio de lo español, la monarquía debía integrarse como parte del concepto mismo de soberanía para atemperarla, al mismo tiempo que se hacía de las “clases medias” el soporte de la representación nacional. El pasado, en cuanto definido como español y como expresión en el tiempo del ser nacional de los españoles, se convertía en el más rotundo argumento para

²⁴ M. Lafuente, *op. cit.*, vol. XVIII, p. 155.

²⁵ A. Alcalá Galiano, *op. cit.*, vol. VII, pp. 29-30.

justificar las instituciones que el liberalismo doctrinario había implantado. Andrés Borrego, destacado intelectual de tal corriente, lo sintetizaba con sencillez: “Constantemente han sido nuestros reformadores de todos matices imitadores y copistas de las doctrinas elaboradas por nuestros vecinos, sin que se hayan jamás cuidado al querer aplicar principios generales a un país tan especial como el nuestro, de haberlos depurado y acomodado a sus peculiares condiciones”²⁶. Tal era el cometido de la historia, enseñar las esencias y peculiaridades del pueblo español para ajustar los principios universales a sus diferentes necesidades. ¿No estamos acaso ante la formulación de esa consigna conservadora que tanto eco encontraría, pasado el tiempo, sobre una “España diferente”?

¿Quiénes son los españoles?

Sin adentrarnos ahora en otras consideraciones sobre la elaboración de las señas de identidad de la nación española, cuyo paradigma historiográfico quedó perfilado en la magna obra de Modesto Lafuente, baste ahora subrayar que en los escritores del siglo XIX, de cualquier signo ideológico, a la nación española se la identificó con el pueblo y con su manera de ser, confiriéndoles el carácter de atemporales y eternas a tales categorías sociológicas. Los españoles, por tanto, eran ese nuevo concepto político que adquiriría rango de categoría histórica. Españoles eran los que, a lo largo de los siglos, habían encarnado el espíritu de un pueblo y habían defendido sus instituciones. Españoles que además, desde ahora, se convertían en los nuevos protagonistas del discurso político y, por supuesto, del relato historiográfico. Eran la nación, ni más ni menos. Tal y como escribía A. Borrego en 1848, se definían en función de esa “personalidad de los pueblos, a la que los escritores modernos apellidan nacionalidad [y que] la constituyen la raza, la lengua y la historia, y donde quiera que estos tres vínculos unan a los hombres, el separarlos es una obra violenta y antiprovidencial”²⁷. Por eso, décadas más tarde, en idéntica sintonía, Cánovas del Castillo subrayaba que la “nación es cosa de Dios o de la naturaleza, no invención humana”. Aunque, eso sí, el mismo Cánovas también hacía constar que “el patriotismo, tal cual lo entiende la generalidad de los españoles ahora”, no existía antes de la guerra contra Napoleón y antes de la revolución liberal²⁸, por-

²⁶ Andrés Borrego, *España y la revolución*, Madrid, 1856, p. 26.

²⁷ Andrés Borrego, *De la situación y los intereses de España en el movimiento reformador de Europa, 1848*, Madrid, 1848, p. 133.

²⁸ A. Cánovas del Castillo, “Discurso del Ateneo en 1884”, en *Problemas contemporáneos*, vol. II, p. 166.

que, en definitiva, españoles como tales, con capacidad para decidir el rumbo de la nación existían sólo desde el siglo XIX, como ocurría en esa Alemania e Italia que se unificaban entonces y que Cánovas ponía de ejemplo.

Convertidos así la nación o el pueblo en los nuevos sujetos de la historia, era obligatorio el giro historiográfico que revolucionase el relato tradicional concebido *ad usum delphinis*. Había que contar la historia de los españoles y además hacerlo subrayando la peculiaridad que expresaba su esencia con respecto a los demás pueblos. Semejante perspectiva era fruto de la propia revolución nacional protagonizada por los liberales en nombre del pueblo. Por eso Modesto Lafuente podía escribir en el prólogo de su obra que “hace veinte años no hubiéramos podido publicar esta historia”²⁹, porque efectivamente escribía cuando ya la soberanía nacional permitía establecer un nuevo sujeto del devenir histórico. Así, de una historia escrita por cronistas o por eruditos, se pasó a una historia concebida para ser leída por los ciudadanos, por lo menos por ese “tercer estado” de las clases medias que se afianzaba en su nuevo papel histórico. Y en ese cambio metodológico había una distinción importante entre la nación eterna, o la esencia del carácter español que se remontaba a los iberos, por un lado, y que además era inmutable, y por otro lado ese tejer y destejer histórico de la construcción jurídica de un Estado unitario que expresaba la identidad esencialista de la nación española. Eran dos dimensiones de una misma realidad nacional. Por eso abundó el género biográfico en la historiografía liberal, ya porque, en palabras de M. Colmeiro, el individuo interesaba por ser la expresión del “genio de la nación”, ya porque las personalidades históricas encarnaban los grandes movimientos colectivos, pues, con palabras de A. Borrego, “las revoluciones son grandes manifestaciones de la voluntad nacional [que] necesita transmitirse a un poder fuerte que la represente”³⁰.

En ambos casos fueron los españoles los que ocuparon la atención del historiador. Los españoles como pueblo que protagonizaba la historia nacional, y los españoles como individuos que expresaban en su actividad el sentir de toda la colectividad nacional. Con tales referentes se planteaba el estudio de las instituciones, el análisis de la evolución del Estado, máxima expresión jurídica del cuerpo nacional, y también las transformaciones socioeconómicas. Los acontecimientos colectivos constituían desde ahora un nuevo tema de análisis histórico y los ciudadanos llenaron las páginas de las historias como epopeyas de toda una nación cuyo carácter se manifestaba justo en los grandes momentos. La reconquista, las comunidades, las

²⁹ M. Lafuente, *op. cit.*, p. XIX.

³⁰ A. Borrego, *La revolución de julio de 1854...*, Madrid, 1855, p. 72.

germanías, la conquista de América, los alzamientos urbanos, las partidas guerrilleras, las milicias... eran hechos colectivos que expresaban el curso de la historia nacional. En esos casos actuaba el alma popular, no la decisión de un monarca. Ya no interesaban tanto las hazañas de los reyes y aristócratas, o las cualidades del gran clero, sino esos hechos colectivos, así como la legislación y los gobernantes que, al hilo de los siglos, fueron los que perfilaron el curso de la españolidad hasta su culminación en el Estado unitario liberal. Cánovas lo explicaba de modo inequívoco cuando escribía que la grandeza de una nación no podía basarse en “singulares hazañas aisladas”, porque entonces sólo era apariencias y artificio, sino que tenía que ser producto del “propio y colectivo desarrollo nacional [y] de permanentes y naturales condiciones de ser”³¹.

Sin embargo, semejante planteamiento genérico, que se practicaba con figuras que iban desde Viriato hasta Daoiz y Velarde, pasando por los conquistadores de América, experimentaba una fuerte restricción sociológica. No dejaba de ser una historiografía elaborada por y para las “clases medias” que a sí mismas se definían como protagonistas de la historia nacional en el pasado y como responsables de la vida política en el presente del Estado liberal. Eran ese “tercer estado” que desde la Edad Media había mantenido la antorcha de las instituciones representativas y de las libertades en las Cortes estamentales y en los municipios; eran, por consiguiente, la columna vertebral de la españolidad en su expresión histórica y política, frente a reyes más o menos déspotas, y frente a un clero acaparador e inquisitorial. Con semejante perspectiva, la historiografía liberal hizo de las clases medias el núcleo argumental y el hilo conductor del discurso nacional, tanto que, por ejemplo, la ruina de las clases medias se identificaba con la ruina de la nación española, ya desde las postrimerías del imperio romano. De nuevo las palabras de M. Lafuente nos descubren el razonamiento al respecto: “Porque ¿qué era el imperio romano?, una agregación de ciento veinte millones de pobres o esclavos, al servicio de diez millares escasos de opulentos. Porque allí no existía clase intermedia, que es el alma de las sociedades, esa clase de libres calculadores y de talentos independientes, esa que hoy denominados clase media, donde suelen residir la ilustración y la virtud”³².

Para otro autor, para Rico y Amat, el poder de la aristocracia era “transitorio”, no así el del “pueblo, monarquía e Iglesia”. Eso sí, entendía por pueblo aquel tercer estado que en el siglo XIX había devenido clase media, y en ésta no cabía el “populacho”, porque entonces, según Alcalá Galiano,

³¹ A. Cánovas del Castillo, *Estudios del reinado de Felipe IV*, vol. I, p. 63.

³² M. Lafuente, *op. cit.*, vol. I, p. 185.

se degeneraba la causa de “la libertad y del común provecho”, como había ocurrido, por ejemplo, cuando las Comunidades de Castilla³³. Por eso la historiografía liberal identificó la españolidad con el sentir de esas clases medias, católicas, por supuesto, que habían vertebrado la nación frente a los excesos de las “masas populares” y contra el despotismo y la amortización de los estamentos aristocráticos y eclesiásticos. Era la perspectiva desde la que los historiadores ensalzaron el reinado de los Reyes Católicos, porque “sujetaron a los opresores de los humildes” y acrecentaron el poder del tercer estado. Y así enfocaban cada acontecimiento, ya fuese la expulsión de los judíos, ya la de los moriscos, en función no sólo de la unidad religiosa de lo español sino también desde el rasero de la “prosperidad de la nación”, de tal modo que aquel reinado que hubiera favorecido el despliegue de los intereses de las clases medias y de los sectores productivos e industriales, encontraba el refrendo favorable en la historiografía de los Lafuente, Aldama o Alcalá Galiano. Por ejemplo, Pedro I no es juzgado como “el cruel”, tal y como sus enemigos transmitieron a la posteridad, sino como “el justiciero”, porque fue un rey que “quiso establecer la verdadera igualdad, no sufriendo que los magnates... avasallasen no solamente a los pecheros, sino que también a los que valían o podían menos que ellos”³⁴.

Por supuesto que semejante perspectiva se aplicó también a las grandes dinastías. De este modo, los liberales juzgaron la dinastía de los Austrias en contraposición a la de los Borbones, con un balance favorable a los segundos porque éstos, sobre todo a partir de Carlos III, fueron analizados como los impulsores más rotundos del inmediato ascenso al poder de las clases medias, y porque dieron ejemplo de armonía entre corona y tercer estado frente a la aristocracia. Subrayaron, por tanto, cuanto, a partir del reinado de Carlos III, se pudiera presentar como aval, aunque fuese embrionario, del posterior programa de esas clases medias liberales que desde las Cortes de Cádiz se encaminan hacia la hegemonía en el Estado. Tal era el soporte sociológico de la españolidad constituida en nación y en Estado simultáneamente a partir de esa clase media que, en palabras de Lafuente —conviene repetirlas—, es nada más y nada menos que “el alma de las sociedades”, porque es capaz de estructurar la colectividad nacional al ser “esa clase de libres calculadores y de talentos independientes donde suelen residir la ilustración y la virtud”. Sus componentes son los españoles por antonomasia, los que obviamente tenían el derecho al voto y la posibilidad de enriquecer a la nación enriqueciéndose ellos a sí mismos.

³³ A. Alcalá Galiano, *op. cit.*, vol. IV, p. 206.

³⁴ Dioniso Aldama y García González, *Historia general de España*, 2ª ed., Madrid, 1860-1866, vol. IV, p. 343.

No era casualidad, desde luego, que en la historiografía surgieran las historias de los partidos políticos y la crónica de la vida parlamentaria, porque tales espacios de poder eran los propios de esa clase media. De igual modo, en el género biográfico hubo la especialidad en diputados y políticos, editando las piezas oratorias más famosas para “proclamar con orgullo las glorias de nuestra nación”³⁵. Los más destacados políticos del moderantismo, del progresismo y del partido demócrata aparecen en los libros de historia como los forjadores del régimen representativo que, al fin, ha logrado regenerar a la nación española y hacerla soberana como tal con un Estado unitario. Ellos eran los que habían inaugurado un período histórico nuevo, y así los entendieron los historiadores y escritores coetáneos cuando incluyeron como protagonistas de la historia nacional a los “compatriotas” Argüelles, Martínez de la Rosa, Cortina, Joaquín M^a López, Mendizábal, Pacheco, Olózaga, Rivero y otros. Eran los que habían permitido que las clases medias alcanzaran, al fin, el lugar de preeminencia que les correspondía como vertebradoras de España.

No era fortuito tampoco que entre los personajes más biografiados estuvieran precisamente los líderes de tal proceso, como Espartero, cuya actividad y trayectoria fueron las que mayor atención acapararon, o también las de Prim y O’Donnell. También fue significativo que Narváez apenas encontrara biógrafos entre los escritores públicos. Que fuesen militares los personajes más biografiados, se debía fundamentalmente a su papel de líderes de los correspondientes partidos políticos. Detrás de las correspondientes acciones militares para derribar al oponente político, siempre estaba todo un partido, el apoyo social de unos sectores decididos a tomar las riendas de la nación. Sin adentrarnos ahora en el carácter de los pronunciamientos y en la dinámica que supuso que los dos grandes partidos liberales, el moderado y el progresista, recurriesen al brazo militar para sus respectivas aspiraciones, importa subrayar, no obstante, que en tales biografías sus autores siempre concedían el protagonismo no al ejército como institución, sino a los partidos y fuerzas sociales que triunfaban en 1835, 1836, 1840, 1843, 1854...

Por lo demás, el género biográfico también formaba parte de la exaltación nacionalista de lo español, porque en las correspondientes obras, ya fuesen sobre políticos y parlamentarios, ya sobre caudillos y líderes, se subrayaba el papel del personaje como expresión del pueblo español y como portavoz de la nación en un momento histórico. Ahí radicaba el mérito y la ejemplaridad del biografiado, en que su trayectoria era tan epo-

³⁵ Juan Rico y Amat, *El libro de los diputados y senadores. Juicios de los oradores más notables desde las Cortes de Cádiz hasta nuestros días*, Madrid, 1862; y también del mismo autor, *Historia política y parlamentaria de España*, Madrid, 1860.

peya nacional como prueba del indomable individualismo con que el romanticismo caracterizaba al pueblo español. Y puesto que la historia ya no se escribía para educar a los príncipes, ni por mandato de un monarca, sino por encargo de las nuevas fuerzas políticas (los partidos, o la milicia, por ejemplo) para enseñar y adoctrinar al mismo protagonista de la historia nacional, al pueblo español, en tal caso era lógica la aparición de este nuevo género historiográfico en consonancia con las exigencias del “colectivo desarrollo nacional”. Se trataba de los españoles ejemplares que habían suplantado a reyes, aristócratas y jerarcas eclesiásticos en los puestos de decisión nacional.

La patria española, explicación y argumento

En la historiografía liberal se consolida definitivamente aquel concepto de patria que, por primera vez, los ilustrados habían planteado como alternativa al de monarquía para argumentar y desplegar las correspondientes reformas políticas, económicas y culturales. Por supuesto, el concepto, tan racionalista como sentimental, de la patria ya no se identificaba con los intereses del monarca sino con el conjunto de ciudadanos implicados en un mismo proyecto. Por eso necesitaba los perfiles históricos, culturales y psicológicos que establecieran la diferencia con respecto a otras patrias. Porque ya la patria se hacía sinónimo de pueblo y, desde las últimas décadas del siglo XVIII, la tarea fue precisar los contornos y peculiaridades del pueblo español en el panorama europeo. Eran tales señas de identidad las que explicaban y permitían un determinado rumbo político. De este modo, en función de lo que se consideraba propiamente español, expresión genuina de la españolidad, o de cuanto se juzgaba necesario para los españoles, así se razonaban unas actuaciones u otras, se proponían medidas o se explicaban acontecimientos. Por supuesto que, una vez más, la historiografía desempeñó un papel decisivo ideológicamente para establecer esos perfiles culturales, sociales y psicológicos de la españolidad. Era, por tanto, necesario que la historia no fuese exclusivamente el relato de hechos y expresiones de lo español en el pasado. La españolidad también estaba en el presente y no fue casual que la historiografía del siglo XIX, tanto la liberal como la tradicionalista, centrara la mirada en la guerra contra Napoleón y la convirtiera en la máxima expresión del espíritu español, en la culminación histórica de cuantas peculiaridades habían constituido en el tiempo la nación española. Ahora se manifestaba definitivamente como patria en armas, en lucha por su soberanía, sin rey que la dirigiese ni aristocracia que la monopolizase. De todas las clases sociales procedían los que se habían armado como españoles. Eso era la patria, eso era España, al fin.

La exaltación patriótica, por tanto, se convirtió con el nuevo Estado liberal en una liturgia. Surgieron las procesiones cívicas y las fiestas nacionales para congregar a todas las clases sociales en un mismo sentir, e igualmente el relato histórico se impregnó de semejante exigencia sin ningún pudor. Los historiadores transformaron el discurso y lo colorearon con tintes de epopeya cuando abordaron acontecimientos que consideraron ejemplares, cuando narraron hechos colectivos que valoraban como testimonios irrefutables del sentimiento de unidad española latente o manifiesto a lo largo de los siglos. Por eso, la pretensión de objetividad que proclamaron en sus respectivas obras se transformaba en lenguaje de afirmación patriótica al contar la antigua unidad peninsular frente a los romanos, por ejemplo, o al destacar las biografías de cuantos habían jalonado en los diferentes siglos la esencia de esa España unificada que se rastreaba como leit-motiv explicativo de todos y cada uno de los avatares ocurridos en la península.

Además, la exaltación patriótica tenía obligatoriamente el referente de los otros pueblos o naciones. Por eso, las acciones en las que se manifestó con contundencia la defensa tanto de las agresiones exteriores como la identidad de esa españolidad que unía, constituyeron los temas preferidos para descubrir las cualidades y diferencias de un comportamiento patriótico que fuese ejemplo para el presente. Ahí estaban los Indíbil y Mandonio de la antigüedad, con los Rodrigo Díaz de Vivar medievales, a los que se agregaban aquellos que, como los Cortés y Pizarro, habían llevado la españolidad a otras tierras y habían demostrado la superioridad de lo español sobre otros pueblos. Adquiría, por tanto, la patria española una doble dimensión, no sólo la afirmación de su identidad frente a las agresiones de otros pueblos, sino también el derecho a expandir e imponer sus valores por ser superiores. No era casual a este respecto que los dos acontecimientos que provocaron una literatura de mayor enardecimiento españolista fuesen, por un lado la guerra contra Napoleón que se define como *Guerra de la Independencia*, y las expediciones militares que la Unión Liberal de O'Donnell aventuró en los años sesenta por distintos lugares del planeta.

En efecto, es en las historias escritas en los años del reinado de Isabel II cuando, de forma unánime, se interpretan los hechos y el proceso desencadenado desde mayo de 1808 como la primera gran manifestación del espíritu del pueblo español. Se juzgó como la prueba definitiva de que cuanto se había venido fraguando a lo largo de los siglos en valores, sentimientos y caracteres, ya adquiriría carta de naturaleza nacional como España unida en defensa de sí misma frente al más poderoso emperador del momento. Aunque unos autores subrayasen la defensa de la religión y de la monarquía, y otros hicieran hincapié en la identidad patriótica liberal, el hecho es que todos consideraron que se trataba de una sublevación *esencialmente española*, que el impulso decisivo procedía de *ser españoles*, por

encima de ser tradicionalistas o liberales, frailes o laicos, campesinos o nobles... Podían encontrar, es cierto, en los largos años de contienda contra Napoleón suficientes datos para exhibir una nación unida e interclasista, suficientes argumentos para presentar esos años como la epopeya española por antonomasia, justo la que daba origen a lo que conscientemente definían como el paso a *lo moderno* porque ya era España, y no una dinastía monárquica, la que entraba en el concierto de los pueblos de Europa y del mundo.

No se defendía, por tanto, ni la religión por sí misma, ni la monarquía como tal, sino que la sublevación era por España y por cuanto ésta significaba, y en este sentido se defendían la catolicidad y la monarquía como formas propias del ser histórico español, como factores de integración colectiva nacional propios de los españoles frente a otros pueblos. Lo patriótico era defender los valores que pertenecían a España y definían la españolidad, con lo cual el referente definitivo y último para la explicación de cuanto aconteció era España, cuya integridad territorial y cuya unidad patriótica eran incuestionables. Modesto Lafuente, Alcalá Galiano o Víctor Gebhardt, por ejemplo, rechazaron con energía las versiones que, sobre todo desde la historiografía francesa, limitaban la sublevación de 1808 a una conspiración premeditada, movida sobre todo por la reacción absolutista, contra las ideas revolucionarias de los Bonaparte. En concreto, Lafuente acusaba al historiador francés Thiers de falsear la realidad en detrimento de la nación española, cuando ésta había mostrado tanta cohesión patriótica como la francesa y en modo alguno había sido manipulada por intrigas palatinas o partidistas³⁶. Por su parte, Alcalá Galiano corroboraba, frente a los autores franceses, que de ningún modo el levantamiento del “pueblo español [era] hijo del ciego fanatismo empeñado en sustentar la antigua tiranía civil y religiosa”, sino que, por el contrario, fue un sentimiento de independencia tan arraigado, por encima de los partidos políticos, que, como escribía Gebhardt, “al mismo gobierno habría resistido en caso de querer someter la patria al extranjero”, y de hecho “se peleó sin él [sin gobierno], y se hubiera peleado también a pesar suyo”³⁷. Los sucesos de 1808, por tanto, habían dado la prueba definitiva de la existencia de una nación coherente y compacta, la España que se había defendido bajo el impulso del patriotismo como nueva ideología política que ni siquiera hubiera obedecido a su gobierno si éste se atreviese a vender la nación, porque el bien de esta nación era lo que desde ahora se convertía en pau-

³⁶ M. Lafuente, *op. cit.*, ed. de 1869, vol. XVI, pp. 339-359, y vol. XVII, p. 429.

³⁷ Para A. Alcalá Galiano, *op. cit.*, t. XVI, pp. 173-174, y para Víctor Gebhardt, *op. cit.*, t. IV, pp. 466-467.

ta para valorar la legitimidad de un gobierno, de sus decisiones y de los comportamientos ciudadanos.

En este sentido, los historiadores encontraron en la guerra contra Napoleón el argumento heroico para exhibir ante el resto de Europa que España no era un conglomerado de reinos subyugados por tiranos absolutistas o manipulados por intereses partidistas, sino que tenía la calidad y calibre de nación cuyos sentimientos de independencia y libertad eran el soporte del comportamiento de unos ciudadanos tan patriotas y tan libres como los de las naciones más avanzadas de Europa. Por otra parte, los historiadores liberales construyeron un relato paradójico. Los más influyentes, como Lafuente o Aldama, eran doctrinarios e ideológicamente estaban cercanos al liberalismo francés, pero destilaban en su relato xenofobia al describir con todo tipo de detalles una realidad sin duda atroz, como fue el continuo pillaje que las tropas de Napoleón cometieron sobre las personas y tierras de los pueblos sobre los que se asentaban. Pero más hincapié incluso hicieron en los desmanes de las tropas inglesas, a la vez que minimizaban su ayuda militar y el decisivo papel estratégico del generalísimo Wellington, porque vislumbraron que esa ayuda tenía tanto la finalidad de contener a Napoleón como, sobre todo, la de apoyar la independencia de los países latinoamericanos para desplegar con libertad y sin trabas las redes del mercado inglés. Por eso concluían los historiadores que la defensa de la independencia no debía apoyarse en la ayuda de otros extranjeros, porque en tal caso éstos siempre buscaban intereses ajenos a los de la patria agredida, como había ocurrido exactamente en el caso de Inglaterra al apoyar a España³⁸.

De cualquier modo y desde cualquier perspectiva historiográfica, los sucesos de 1808 se mitificaron en los libros de historia escritos en las décadas centrales del siglo XIX, para erigirlos en símbolos de la cohesión patriótica de la nación española y corroborar la existencia de España como tal nación. De hecho, los escritores liberales subrayaron que el pueblo no se levantó para defender a la persona de Fernando VII, tan poco “deseado” y tan “ominoso” para los liberales, sino para preservar la monarquía como forma de gobierno propia de la nación española. Era lo que argumentaban los doctrinarios. El citado M. Lafuente escribía que, aunque gritasen “Viva Fernando VII” de forma unánime, en realidad “se alzaban en defensa de su independencia” nacional, porque el pueblo español mostraba una “admirable pasión” y una “dichosa obcecación” por la monarquía, por más que “su rey lo abandonaba”³⁹. Y es que, en definitiva, los liberales, tanto mode-

³⁸ D. Aldama y M. Alcaraz, *Historia General de España*, 1860, t. XVI, p. 19.

³⁹ M. Lafuente, *op. cit.*, vol. XVIII, p. 86.

rados como progresistas, desde 1837, estaban comprometidos en idéntico empeño en conjugar la representatividad nacional del nuevo Estado liberal con el autoritarismo concentrado en la institución monárquica. Por eso desplegaron todos los datos del pasado de tal modo que convirtieron los hechos de 1808 en la máxima expresión del sentimiento monárquico del pueblo español, para identificar patriotismo con defensa de la monarquía y también de la religión católica. A la altura de los años cincuenta del siglo XIX, conviene recordarlo, los liberales en su conjunto no sólo habían trabado constitucionalmente la españolidad con la monarquía y con el catolicismo, sino que semejante tríada —español, monárquico y católico— la habían convertido en dogma patriótico frente a los nuevos impulsos políticos de demócratas y republicanos. Éstos exigían, además del sufragio universal, la separación de Iglesia y Estado, y planteaban como inevitable corolario de la democracia la abolición de la forma de gobierno monárquica.

En este sentido, el proceso desencadenado en las Juntas proclamadas en 1808 ofrecía, sin lugar a dudas, a los liberales de mediados de siglo el paradigma de unidad española y de cohesión patriótica que necesitaban precognizar ante los nuevos problemas sociales planteados ya en vísperas del sexenio democrático. En efecto, tales Juntas fueron no sólo la ruptura con el *antiguo régimen* sino el acta de nacimiento de la patria. Con semejante rotundidad lo explicaba una vez más M. Lafuente: “Desaparecieron de pronto las jerarquías sociales, y es que la patria que se iba a defender no es de nobles ni de plebeyos, la patria es de todos, es la madre de todos”⁴⁰. No cabía formulación más explícita, y esto en la pluma del forjador de la historiografía liberal por antonomasia. Otro tanto ocurría con la valoración de las guerrillas que se convirtieron en manos de los historiadores en arquetipo del nuevo patriotismo. Ese patriotismo de todos los ciudadanos, “sin distinción de clases”, inaugurado en 1808, que también se mitificaba como síntesis de las cualidades de la nueva categoría de español. Se presentaban como expresión del carácter español, con su individualismo heroico, su generosidad altruista y su espontaneidad tumultuosa. Semejante idiosincrasia se identificaba como sustancia nacional de una españolidad incuestionable, a cuyo acervo se le agregaban las hazañas de la “reconquista cristiana” contra los musulmanes o las rebeliones de los comuneros frente a gobernantes extranjeros... En definitiva, tanto las guerrillas contra las tropas francesas de Napoleón como la organización soberana de las Juntas en 1808, se transformaron historiográficamente en argumentos inapelables sobre la cohesión de una nación fraguada en largos siglos y que ahora daba a luz un nuevo modo de patriotismo. La patria de todos los ciudadanos, no

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 86-87.

el reino de un monarca, la patria interclasista bajo cuyo rótulo no cabían diferencias sociales sino sólo la identidad de pertenencia a una misma España. Enseñar España como unidad nacional se convertía, por tanto, en la principal tarea de los historiadores y escritores del siglo XIX. Y transformar el concepto de España en componente básico de la cultura de unos ciudadanos que ante todo se tienen que definir como españoles. Por eso deben conocer y hay que divulgar la historia de héroes y lides que consolida el orgullo del apelativo político de *español*.

Fueron idénticos los criterios con los que se planteó la exaltación de las empresas coloniales acometidas por un Estado liberal ya asentado, cuando a la altura de 1860 quiso situar a España en el concierto de las naciones europeas con un espacio propio que había que precisar y defender. Ante todo, para justificar nuevas expansiones en el presente, había que rehabilitar y reorganizar historiográficamente el pasado colonizador de la monarquía hispánica, de modo especial en lo referido a América, para reafirmar las peculiaridades españolas frente a los modos franceses e ingleses en aquel continente. En este punto hubo prácticamente unanimidad entre historiadores de todas las tendencias políticas al valorar como magna tarea del pueblo español semejante conquista y colonización. Sin embargo, las divergencias fueron rotundas a la hora de explicar las causas del desaprovechamiento y derroche de tanta riqueza frente al caso inglés que siempre era el punto de comparación inevitable, máxime en el siglo XIX cuando la corona británica estaba desplegando su dominio sin rival equiparable. Era ese contexto internacional de los años 1850 y 1860 el que, por otra parte, empujaba al Estado liberal español a aferrarse a los jirones coloniales que le quedaban en las Antillas o a justificar nuevas empresas “civilizadoras” por el norte de África para compensar las pérdidas americanas. América ya pertenecía al pasado y sólo quedaba el orgullo nacionalista de las esencias españolas implantadas allende el Atlántico. En contrapartida, ahora se ofrecía otro continente a las expectativas expansionistas, África, tan cercano e inmediato y sobre el que además ya se habían adelantado franceses, ingleses y los vecinos portugueses.

Ése era el ambiente en el que tuvo lugar la expedición de O'Donnell para defender lo que una activa propaganda presentó como la prolongación nada menos que de la herencia de Cisneros, “que nos señalaba —escribió Lafuente— la costa africana como un vasto teatro que se abría a nuestras glorias”⁴¹. El españolismo hacía su aparición definitiva como dogma patriótico por excelencia y el subsiguiente orgullo nacional se convertía en talismán de vida o muerte. En Pedro Antonio de Alarcón, cronista destaca-

⁴¹ M. Lafuente, *op. cit.*, vol. XV, p. 88.

do de la expedición de O'Donnell, se encuentra la más depurada explicación de la guerra desde la perspectiva de la españolidad embravecida. La causa de la guerra para el citado autor era evidente: “Hacer comprender a los marroquíes que no se insulta impunemente el nombre español”⁴². Eso era todo. El orgullo nacionalista se convierte en la máxima justificación para la guerra, y a su exaltación acudieron literatos y escritores, convocados por el marqués de Molins para aportar sus versos al *Romancero de la guerra de África*, editado en 1860. Aunque se cuestionaron algunos aspectos de esta guerra en ciertos autores, la sinfonía dominante al respecto fue españolista: “Levantar nuestra honra nacional”, “reconquistar nuestra antigua posición en Europa”, y exhibir el “inmarcesible triunfo”⁴³. Eran los términos con que, de inmediato, los historiadores transcribieron los hechos en los manuales de enseñanza secundaria de inmediato, y así también se divulgaron desde una prensa cuyas redes de influencia estaban ya suficientemente extendidas por todo el territorio nacionalizado como español. La tarea iniciada por aquellos liberales de 1812 al organizar la nación española se percibía ya, a la altura de 1860, con fuerza, al menos en los resortes propagandísticos e historiográficos.

A modo de epílogo: la quiebra social de la nación política

Un miliciano anónimo, que había sufrido el desarme de su institución a manos de los moderados de Narváez, escribía en 1844 una biografía del líder del progresismo, de ese regente Espartero derrocado por conspiraciones de poderosos intereses cuya trama había movido la propia familia real. Pues bien, por encargo precisamente de una sociedad de ex milicianos madrileños que se presentaban colectivamente como editores, hecho en sí mismo que muestra el giro historiográfico que estaba ocurriendo, el autor razonaba sobre el principio de soberanía nacional, vislumbraba la coherencia del republicanismo y denunciaba la dramática quiebra social de una soberanía acaparada en beneficio de unos pocos. La experiencia de libertad bajo Espartero había sacado a la luz el contraste entre quienes amasaban nuevas fortunas y la mayoría de las “clases industriosas” que vivían de su trabajo. Dejemos que lo explique el propio miliciano: “Nosotros —escribían los milicianos— presentamos al pueblo una lección que debe aprovechar desarrollando las teorías sanas y juiciosas de la libertad racional y del gobierno representativo, inculcando en el ánimo de nuestros lectores el

⁴² Pedro Antonio de Alarcón, *Diario de un testigo de la guerra de África*, Madrid, 1859, p. 234.

⁴³ Así se calificaba en la obra de D. Aldama y M. Alcaraz, *op. cit.*, p. 1057.

axioma santo, verdadero y justo de la soberanía del pueblo, pesadilla de los tiranos y base única de las sociedades civiles. [Porque], circulando entre las clases pobres de la sociedad, entre esas clases que cuanto más holladas se ven, más dignas son, porque son las clases industriales, las clases que no con agios inmorales, ni con juegos de bolsa, ni por medio de contratas onerosas a la nación, ganan el miserable pan con que se sustentan, hallan en él [en el principio de soberanía popular] consignado el origen de sus sagrados derechos, de esos sagrados derechos que con la vida les dio el Omnipotente, y que tan villanamente les arrebatan esos mandarines egoístas, esos proteos políticos que usan tantas máscaras cuantas a sus perversos designios pueden contribuir”⁴⁴.

Hablaba, sin duda, un integrante de ese “populacho” democrático que con tanto desprecio y, a la vez, pavor describían los Alcalá Galiano, Lafuente, Aldama o Rico y Amat. Se trataba de esa amplia menestralía de las ciudades que, alistada y armada como Milicia nacional, había sido decisiva para empujar y consolidar los principios liberales. Pero esos artesanos y trabajadores habían experimentado que en la propia Milicia podían elegir a sus oficiales, que podían votar a los alcaldes y que podían pronunciarse con las armas a favor de reivindicaciones políticas y sociales, como habían hecho, por ejemplo, en 1836 o en 1840. Las conclusiones eran lógicas e inevitables si se aplicaba el principio de soberanía nacional. Las gentes de las “clases pobres” y de las “clases industriales” o trabajadoras lo habían entendido así, y en los años de la regencia de Espartero ya habían expresado su malestar contra injusticias tan notorias como el sistema de quintas, la falta de trabajo y la subsiguiente pobreza, o, en otros casos se habían opuesto a las consecuencias abusivas de la desamortización y de la supresión de los señoríos... Era perceptible, por tanto, que el principio de soberanía nacional, llevado a sus consecuencias democráticas, podía subvertir las nuevas formas de enriquecimiento que se exhibían ante la mayoría de la población trabajadora. El agio, la bolsa y las jugosas contratas públicas eran palancas, sin duda, de esa primitiva acumulación de capital que los artesanos y trabajadores, en el caso de la Milicia madrileña, veían ante sus propios ojos. Mientras tanto, ellos, en lucha cotidiana por subsistir, dedicaban parte de su tiempo a ser, desde las filas de la Milicia nacional, los paradójicos guardianes del Estado liberal que posibilitaba tal enriquecimiento.

La quiebra social se desplegaba, por tanto, en el seno de las fuerzas que apoyaban el liberalismo. Esta quiebra se corroboró políticamente cuando el partido de los moderados disolvió la Milicia, la institución que significati-

⁴⁴ *Vida militar y política de Espartero*, obra dedicada a la Ex Milicia Nacional del Reino, por una sociedad de ex milicianos de Madrid, Madrid, 1844, pp. VIII-IX.

vamente la Constitución de Cádiz había calificado doblemente como *nacional* y a la vez *local*. En efecto, la nación, constituida en pacto soberano en el texto aprobado en 1812, se había dotado a sí misma del instrumento militar para defender la España que se organizaba como Estado liberal. Además del ejército, definido por primera vez como *nacional*, con la expresa tarea de “defender la Patria”, y no los intereses de una monarquía, la Constitución de Cádiz organizó las *milicias nacionales*. Se trataba de una institución nueva y novedosa, integrada por los ciudadanos varones de cada localidad, con la tarea de guardar el orden político liberal en su respectivo municipio bajo las órdenes del alcalde. Estas milicias habían probado su decisiva contribución al sostenimiento del Estado liberal, baste recordar a este respecto su papel frente a las partidas del absolutismo carlista durante la guerra civil de 1833 a 1839, pero también habían dejado al descubierto las fracturas sociales que se estaban gestando en el seno del liberalismo, porque gran parte de sus batallones ciudadanos, durante la regencia de Espartero, se habían inclinado abiertamente a favor del partido progresista y del incipiente partido republicano.

Los milicianos de la España que ellos mismos constituían como patria liberal y unitaria consideraban, como era lógico, que había mucho por cumplir de lo previsto en la Constitución gaditana. Sabían que en 1837 se le habían recortado bastantes aspectos democráticos al texto gaditano, sin embargo habían quedado los ecos de aquel artículo 4º de la Constitución de 1812 en que se ordenaba que “la Nación está obligada a proteger” no sólo la propiedad y la libertad, sino los derechos “de todos los individuos que la componen”. Porque había calado la idea de España como “nación, reunión de todos los españoles”, con obligaciones fiscales proporcionales, por ejemplo, según voluntad del constituyente en el artículo 8º. Sin embargo, ahora esa nación estaba controlada, a través del sufragio censitario, por unos propietarios que cada vez eran más ricos, gracias a las contratas del propio Estado o gracias a las leyes desamortizadoras y desvinculadoras. Y percibían que esos propietarios con derecho a voto no legislaban el modo para pagar a la nación los impuestos que les correspondían, cuando esa nación tanto los beneficiaba. Eso sin contar con que además, con el apoyo de la propia monarquía y de la cúpula militar, les estaban cerrando el camino a sus exigencias, cuando ellos, los milicianos, eran las auténticas “clases industriales” de la nación, las clases trabajadoras. Con tales desigualdades sociales, parecía difícil mantener la unidad política de esa nación en un mismo proyecto estatal.

Era la primera quiebra que experimentaba aquel programa liberal de 1812 de articular España como nación, porque, a la altura de 1843, ya había amplios sectores sociales a los que los reclamos de unidad política les resultaban, al menos, esquivos y paradójicos. La nación española no era la mis-

ma para los que vivían del “agio, de la bolsa” o de las propiedades desamortizadas, que para quienes sobrevivían “hollados” como pobres. ¿Acaso eran dos naciones o eran más bien los nuevos antagonismos suscitados por los negocios que el liberalismo impulsaba paradójicamente al amparo del concepto de nación? Habían desaparecido las legitimaciones de las desigualdades del *antiguo régimen*, las Cortes de Cádiz habían lanzado un revolucionario programa de integración ciudadana bajo el concepto de España, y era la primera vez en la historia en que el pueblo había percibido como posible y realizable la emancipación de tanta pobreza e ignorancia amasadas durante siglos. Los liberales hablaban por primera vez al pueblo directamente como soberano, todos españoles, libres e iguales, y se prometía el bienestar y el progreso, incluso la felicidad. Sin embargo, la exclusión resultó masiva, los criterios de admisión al seno del grupo dominante fueron elevados e imposibles para la mayoría del pueblo español. Hubo, no obstante, otra realidad igualmente nueva que el texto del miliciano anónimo de Madrid corroboraba: la conciencia de un Estado de hecho que excluía, aunque el Estado de derecho proclamase la integración y unidad patrióticas.

POLÍTICA Y CIENCIA DE LA HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA ENTRE 1868 Y 1939

Pedro RUIZ TORRES

“...me siento algo cansado y no puedo escribirte mucho. Tú escíbeme siempre y acerca de todo lo que te interese en la escuela. Yo creo que te gusta la historia, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque se refiere a los hombres vivos, y todo lo que se refiere a los hombres, a cuantos más hombres sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre ellos en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos, no puede gustarte más que cualquier otra cosa. Pero ¿es así? Te abrazo,

Antonio.”

(Carta a Delio Gramsci, fecha indeterminada, “Lettere dal carcere”, en Antonio Gramsci, *Antología*, selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, México, Siglo XXI, 1977, p. 511).

*Mi agradecimiento a Juan José Carreras,
por todo lo que nos ha enseñado.*

La disciplina llamada historia —ha escrito Antoine Proust— no tiene una esencia eterna, no es una idea platónica. Es una realidad ella misma histórica, situada en el tiempo y en el espacio, llevada a cabo por seres humanos que se dicen historiadores y recibida como historia por un público muy variado. No existe una Historia *sub specie aeternitatis*, una Historia cuyo carácter atravesase inmutable las vicisitudes del tiempo, sino producciones diversas que los contemporáneos de una época dada se ponen de

acuerdo en considerar como Historia. Antes de ser una disciplina científica, como pretende y efectivamente hasta un cierto punto es, la Historia es una práctica social. Por ello la reflexión sobre la disciplina Historia reenvía al estudio de un grupo profesional, sus prácticas y su evolución. El discurso historiográfico de los historiadores revela, en ese sentido, una Historia indisolublemente social y cultural. Lo que los historiadores dicen de su disciplina permite una doble lectura: una lectura de primer grado que descubre su concepción de la Historia y una lectura de segundo grado, atenta al contexto en que esta Historia se concibe, que nos revela las implicaciones múltiples del discurso metodológico¹.

En la dirección apuntada por Antoine Proust, el objeto del presente trabajo es poner al descubierto, en un lugar y en un tiempo determinado, algunas de las implicaciones sociales que ha tenido el discurso acerca de la historia. He elegido para ello cuatro discursos pronunciados en la Universidad de Valencia entre 1868 y 1936, todos con motivo de la solemne apertura del curso académico. Del primero es autor D. José Villó y Ruiz, “catedrático supernumerario, por oposición, en la Facultad de Filosofía y Letras”, un discurso que carece de título y tiene por fecha el 15 de diciembre de 1870. El segundo lo leyó D. Luis Gonzalvo y París, “catedrático numerario de la Facultad de Filosofía y Letras”, en el inicio del curso 1914-1915 y se denomina “Carácter, elaboración y enseñanza de los estudios históricos”. El tercero, mucho más conocido que los dos anteriores, está dedicado a “La enseñanza de la historia en la universidad española y su reforma posible”, y con él D. José Deleito y Piñuela, “catedrático numerario de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras” abrió el curso académico 1918-1919. Por último el cuarto discurso lleva por título “España”, es obra del entonces rector de la Universidad de Barcelona, el prehistoriador Pedro Bosch Gimpera, y corresponde a una conferencia que hizo las veces de inaugural del curso 1936-1937 en la Universidad de Valencia².

Los tres primeros discursos responden al imperativo de una antigua tradición. Según ella, la apertura del curso académico es el momento en el que, además de entregar el correspondiente diploma a los estudiantes más

¹ Antoine Proust, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, pp. 13-14.

² El primero de ellos fue publicado por la Imprenta de José Rius en 1870, el segundo y el tercero por la Tipografía Moderna a cargo de Miguel Gimeno, en 1914 y 1918 respectivamente, y el cuarto apareció en la revista *Anales de la Universidad de Valencia*, Segunda Época, Valencia, Gráfica Vives Mora, intervenida, 1937, pp. 9-47. Los cuatro y algunos otros más han sido reeditados por la Universidad de Valencia en la colección de libros “Cinc Segles”, creada con motivo de la conmemoración del quinientos aniversario de la fundación de dicha universidad: P. Ruiz Torres. (ed.): *Discursos sobre la historia. Lecciones de apertura de curso en la Universidad de Valencia (1870-1937)*, Universitat de València, 2000, 367 págs.

destacados, la universidad ha de recibir con toda solemnidad a las autoridades políticas y a una nutrida representación de la sociedad. Deleito y Piñuela comienza su discurso considerando que “este aparatoso ceremonial, esta pintoresca y polícroma indumentaria —que sólo una vez al año lucimos, haciéndonos asemejar a esas figuras venerables, pero remotas, que hubieran escapado de sus lienzos para vivir un día con nosotros, por conjuro del amor que a esta Casa y a la ciencia profesaron—, más bien dan a la solemnidad presente apariencia de un Concilio gótico, que de una moderna reunión formada por personas amantes del saber”. Pero aún con sus anacronismos, añade Deleito, el acto se convierte en ocasión propicia para que la universidad, “demasiado cerrada, harto reconcentrada en sí durante el año, dé señales de vida y cobije en su recinto a autoridades y a una selecta representación de la sociedad, en especial de sus clases intelectuales”. Razón por la cual, el ritual del acto exige que “un catedrático de número” pronuncie un discurso ante un público al que no debe aburrir y fatigar con tecnicismos, sin caer en el extremo opuesto de desnaturalizarlo, “llevándolo a terrenos de generalización fronterizos de la superficialidad, o consagrándole a cuestiones de un interés palpitante y vivo, pero que no es de interés universitario”.

Si la circunstancia de responder al difícil equilibrio que la ocasión exige imprime a todos los discursos de apertura un mismo carácter, el otro, específico de los que nos ocupan, proviene del hecho de que reflexionen sobre la Historia. Los cuatro discursos antes señalados no fueron los únicos en este sentido que se pronunciaron en la apertura de curso de la Universidad de Valencia entre 1868 y 1939. Una búsqueda posterior a la elaboración de este trabajo ha permitido encontrar otros dos más³. Con todo, es significativo que en la apertura del curso en la Universidad de Valencia la Historia se convirtiera en centro de reflexión por lo menos en cuatro ocasiones: la primera en pleno sexenio revolucionario, a finales de 1870; la segunda y la tercera al principio y al final de la Primera Guerra Mundial; y la cuarta cuando la Segunda República se encontraba amenazada por el golpe militar que provocó el inicio de nuestra guerra civil, lo que confiere a este último discurso un carácter especial, en comparación con los otros tres. ¿Casualidad únicamente? Quedémonos de momento con la referencia a la época de cada uno de los discursos.

³ Uno de nuevo del propio José Villó y Ruiz, sin título, con motivo de la inauguración del curso 1902-1903, y el otro de Juan Contreras y López de Ayala, marqués de Lozoya, “El concepto romántico de la Historia”, con motivo de la inauguración del curso 1930-31, publicado en *Anales de la Universidad de Valencia*, año XI, 1930-31, pp. 7-31, al cual ya hizo referencia María Fernanda Mancebo en su comunicación al II Congreso de Historia de las Universidades Hispánicas celebrado en Valencia, en 1995. Véase el libro que recoge las actas de dicho congreso, *Doctores y escolares*, Universitat de València, 1998, 2 vols.

La enseñanza de la historia en la universidad española

Todos esos discursos deben también situarse en otro contexto. La introducción y el afianzamiento de la Historia como disciplina en la universidad española fue un fenómeno tardío, si tenemos en cuenta lo que ocurrió en países próximos a nosotros. Deleito Piñuela comienza la primera parte de su intervención señalando que “el estudio de la Historia ha sido tradicionalmente uno de los más olvidados en nuestros centros oficiales de enseñanza, no obstante ser nuestro pueblo tan amante del pasado y buscar en él los timbres de gloria que más estima y enaltece”⁴. En efecto, no sólo la Historia, sino en general “las ciencias históricas, políticas y sociales” aparecieron por primera vez en la enseñanza universitaria española en el plan de estudios de 1845, obra de Antonio Gil de Zárate, por entonces Director de Instrucción Pública. Con anterioridad al “plan Pidal” —también llamado así por el apellido del ministro que lo apadrinaba—, las antiguas universidades de la monarquía hispana se habían distinguido por el aprendizaje de la teología, el latín y otras lenguas muertas, el derecho, la medicina y, en menor medida, las matemáticas y las ciencias físicas. A nadie parecía ocurrírsele la conveniencia de que en nuestras universidades pudiera enseñarse la historia de la humanidad o la del propio país. Fue, pues, después del triunfo de la revolución liberal, en 1845, tras la derrota del carlismo y el fracaso de la regencia de Espartero, que se inició el proceso de secularización y modernización de la enseñanza pública, según nos dice Deleito: “Con espíritu progresivo y liberal”, “arrancando prejuicios y arcaísmos”, aunque “con exceso de uniformidad y centralización, que parecían responder a necesidades de la época”. Dicho plan, en opinión del citado historiador, aparece “como aurora de una nueva era, provechosa para la cultura patria”.

A partir de entonces la Facultad de Filosofía, que antes sólo había impartido una cultura general como estudio preparatorio de las carreras universitarias, a modo del bachillerato actual, se equiparó por fin a las otras Facultades llamadas *mayores*, introduciéndose, en cada uno de sus grados, asignaturas de Historia General, Historia de España e Historia de la Filosofía. Con pocos cambios, la situación seguiría siendo la misma hasta la ley Moyano de 1857, en que la Facultad pasó a llamarse de Filosofía y Letras⁵, sin avance alguno, por lo que a los estudios históricos se refiere, pero con la importante novedad de haberse creado un año antes, en 1856, la Escue-

⁴ Deleito, *op. cit.*, p. 9.

⁵ Sobre la Facultad de Filosofía y Letras, en el caso concreto de Valencia, y su evolución a partir de ese momento, véase M. Baldó Lacomba, “La Facultat de Filosofia i Lletres de València, 1857-1977. Esbós històric”, *Saitabi*, Revista de la Facultad de Geografia i Història, núm. 47, Universitat de València, 1997, pp. 21-87.

la de Diplomática, en la que podían estudiarse, además de Historia de España, otras asignaturas como Paleografía, Arqueología, Numismática y Bibliografía⁶.

Pocas modificaciones hubo en la situación anterior hasta el triunfo de la revolución septembrina en 1868. El ministro de Fomento del gabinete provisional, Ruiz Zorrilla, acometió inmediatamente una reforma general de la enseñanza, entre cuyos objetivos estaba, según reza la real orden de 25 de octubre de 1868, “la ampliación de los estudios históricos, reducidos hoy a una cronología aprendida de memoria”. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, la enseñanza de la historia en la Facultad de Filosofía y Letras no experimentó modificación alguna. Con la excepción del intento fugaz de la Primera República, apenas hubo en lo sucesivo, durante el último cuarto del siglo XIX, otra cosa que el desdoblamiento de la Historia Universal en dos asignaturas y la introducción de un curso de Historia crítica de España para los licenciados en Filosofía y Letras.

De este modo, “siquiera fuera parca y rudimentariamente”, en palabras de Deleito y Piñuela, la enseñanza de la historia se introdujo en la universidad española. Una enseñanza en la que los alumnos apenas recibían otra cosa que Historia Universal Antigua, puesto que, por la extensión de la materia y el poco tiempo de que se disponía, el alumno había “de formar por sí su conocimiento de las otras tres edades históricas, o renunciar a él”⁷. “Tiempos aquellos” nos dice Deleito —los de finales del siglo XIX— “de beatífica tranquilidad y cómodo quietismo, en punto a cuestiones de enseñanza superior. Las cosas corrían mansamente por el prefijado cauce de la santa rutina. El profesor de Historia —el que trabajaba y tenía fama de buen maestro, se entiende—, reducía entonces su misión a pronunciar un discurso vehemente y retórico, acalorándose mucho en pro o en contra de personajes que fenecieron cinco o acaso veinte siglos ha. Era de rigor enseñar la oreja política, y llevar a la cátedra la propaganda de la tribuna. Los unos tomaban por modelo a Castelar. Los otros a Donoso Cortés. Éstos tro-naban contra el liberalismo, y ponían en el quinto cielo a la Inquisición. Aquéllos rugían denuestos contra Felipe II, con no menos inquina que si hubieran sufrido de él personalmente agravios; no le perdonaban el más leve desliz ni la menor frase de sentido dudoso, y perseguíanle airados con sus maldiciones hasta el borde de la tumba. Los alumnos se limitaban a repetir, como ecos, las opiniones del profesor, en notas o en un texto,

⁶ Sobre dicha Escuela véase el excelente estudio de I. Peiró y G. Pasamar, *La Escuela Superior de Diplomática. Los Archiveros en la historiografía española contemporánea*, Madrid, Editorial La Muralla, 1996.

⁷ Deleito, *op. cit.*, p. 17.

haciendo equilibrios para amoldarse a las parcialidades más opuestas, atentos sólo a evitar la cólera de junio. Ni maestros ni discípulos sospechaban que un curso de Historia pudiera ser de otro modo; o enseñarse por método distinto... Quien hablaba bien —es decir, con campanuda y florida verborrea— estaba seguro de haber alcanzado la meta pedagógica. A nadie se le ocurría que el alumno trabajara por sí, que viera las cosas; no ya que manejase fuentes, sino que, al menos, utilizara material de enseñanza, como era utilizado en las clases de *Física* o de *Historia Natural*. La pura y abstracta Teoría del brazo de la Retórica: esto era todo. Yo, superviviente de aquel sistema didáctico, recuerdo que abandoné las aulas de Historia sin ver ni un mapa, ni una lámina, ni un libro, que no fuera el de texto; ni un papel, salvo los de mi cuaderno de notas”⁸.

Semejante panorama en relación con la historia, propio de la universidad española del siglo XIX, nos retrotrae casi a la época anterior a cuando la historia empezó a ser concebida como disciplina científica en las universidades. Durante cientos de años, como Juan José Carreras ha puesto de relieve⁹, la historia fue un género literario, un género narrativo, que se afianzaba a medida que la retórica iba emancipándose de las servidumbres del discurso forense y transformándose en órgano estético y crítico. Más tarde la historia pasó de la erudición a convertirse en una disciplina científica, a través de un proceso que se inicia a finales del siglo XVIII y culmina a mediados del XIX en las universidades alemanas con el historicismo y más tarde en Francia con el positivismo. El cambio tuvo unos protagonistas que lo hicieron posible: los historiadores profesionales con dedicación plena a la investigación y a la enseñanza universitaria. Fueron ellos los que, a la amplitud de miras y la ambición ilustrada de una historia razonada, unieron el dominio de la erudición y la crítica textual, con el fin de hacer surgir un nuevo tipo de historia, dispuestos como estaban a reivindicar, de diversos modos, la condición de ciencia para el trabajo que iban realizando. Muy lejos estuvo durante todo el siglo XIX la universidad española de este tipo de historia y de la consideración científica de que gozaba en otros países, especialmente en Alemania y en Francia.

Dos discípulos de Juan José Carreras, Ignacio Peiró y Gonzalo Pasamar, nos han proporcionado un cuadro bastante ilustrativo de la situación que encontramos en España durante el siglo XIX. En claro contraste con lo que ocurrió en Alemania y en Francia, el cultivo de la historia quedó en manos

⁸ Deleito, *op. cit.*, pp. 18-19.

⁹ J. J. Carreras, “Teoría y narración en la historia”, *Ayer*, 12, 1993, pp. 15-27; “El historicismo alemán”, *Estudios sobre Historia de España. Homenaje a Manuel Tuñón de Lara*, UIMP, Madrid, 1981, vol. II, pp. 627-641.

de académicos, eruditos con muy poca formación técnica y escritores de una historia que era alabada y reconocida, según Ignacio Peiró, “más por su capacidad literaria, por su estilo brillante y por el tratamiento de unos temas aceptados políticamente, que por el rigor, el método y sus contenidos históricos”¹⁰. Esta forma de hacer historia, heredera de la tradición literaria ilustrada, comenzó a ser cultivada a partir de los años treinta por políticos, literatos, filósofos o periodistas que carecían de los rudimentos de la crítica histórica y proporcionaban una *historia de partido*, desde una perspectiva *nacional española*, con el fin de educar moral y patrióticamente a los ciudadanos. Junto a esa historia filosófica y narrativa, surgió también una preocupación por las antigüedades, que pronto se conjugó con los intereses de la incipiente administración del nuevo Estado hasta dar origen a dos instituciones que lograron proporcionar una dimensión social moderna a la vieja erudición: la Real Academia de la Historia, depositaria de los documentos para “ilustrar la historia nacional”, y la Escuela Superior de Diplomática, el centro encargado de formar a los funcionarios que debían custodiar las bibliotecas, los archivos y los museos del Estado. A partir de esas dos instituciones se inició en España el largo proceso, inconcluso todavía a finales del siglo XIX, que dio origen, en el caso de la historia, a la formación de una moderna disciplina de carácter profesional, proceso en el que las universidades tuvieron, según I. Peiró y G. Pasamar, un papel irrelevante hasta las primeras décadas de nuestro siglo¹¹.

Un discurso en favor de la profesionalización de la enseñanza y de la libertad de la ciencia

El discurso pronunciado por José Villó y Ruiz con motivo de la apertura del curso 1870-1871 en la Universidad de Valencia se enmarca en dicho contexto. Por un lado, nos muestra el tipo de historia que predominaba entonces en las universidades españolas, una filosofía de la historia sin relación alguna con la disciplina que durante esos años se desarrollaba en las universidades de Alemania y Francia. Por otro, sus ideas acerca de la enseñanza, los profesores y la libertad académica, resultan un claro exponente

¹⁰ I. Peiró, *Los guardianes de la historia*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1995, p. 21.

¹¹ I. Peiró y G. Pasamar, “La ‘vía española’ hacia la profesionalización historiográfica”, *Studium*, 3, Col. Universitario de Teruel, Universidad de Zaragoza, 1991, pp. 135-162; I. Peiró, *Los guardianes de la historia*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 1995; I. Peiró y G. Pasamar, *La Escuela Superior de Diplomática. Los archiveros en la historiografía española contemporánea*, Madrid, ANABAD, 1996.

del pésimo estado en que durante todo el siglo XIX se encontraba la institución universitaria en nuestro país.

Con el hundimiento del Antiguo Régimen, las universidades iniciaron en España una transformación que culminó durante la revolución liberal, momento en el que pasaron a manos del Estado. A partir de entonces, el Estado promovió un proceso de centralización y uniformización del que salió la nueva institución universitaria. Los aspectos más destacables de dicho proceso fueron la formación y el contenido de los planes de estudio, la financiación de los centros y la situación académica de los profesores. Pero el empuje dado a la profesionalización de la enseñanza universitaria se detuvo pocos años después, a medida que el moderantismo se hizo cada vez más reaccionario.

Al igual que las demás universidades que había entonces en España, la de Valencia introdujo tardíamente algunas pocas asignaturas de Historia en los estudios de la Facultad de Filosofía, a partir del plan Pidal de 1845. Dicho plan —obra, como hemos dicho, de Antonio Gil de Zárate— estableció la total uniformidad universitaria, cuya pieza fundamental resultó ser el establecimiento del “cuerpo único” de catedráticos. El “Plan general de estudios” de 1845 establecía un cuerpo único de catedráticos en las universidades, dividido en varias series o categorías, con diferentes dotaciones y un sistema de aumentos de sueldo conforme fueran acumulando años y servicios. Hecha la primera clasificación de los catedráticos de las distintas universidades, poco después de la aprobación del plan Pidal, la de Madrid ocupaba el primer lugar, a gran distancia de las nueve restantes, por su mayor número de enseñanzas —era la única donde se podía estudiar el doctorado— y de catedráticos (sesenta y uno en funciones en 1847, una quinta parte del total, doscientos setenta y seis, que sumaba el conjunto de las diez universidades). Sevilla, Valencia y Barcelona aparecían, por este orden, como las universidades que seguían a Madrid por número de Facultades y Cátedras (treinta y ocho, treinta y dos y treinta y una respectivamente). La de Valencia era la segunda de España en cátedras de Filosofía (doce), aunque la mayoría de ellas (siete) eran de Ciencias (hasta la ley Moyano de 1857 no se dividió la Facultad de Filosofía en Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Ciencias). En Letras, en 1847 había cinco cátedras en la Universidad de Valencia, las mismas que en Santiago y Salamanca, una menos que en Zaragoza, dos menos que en Sevilla y tres menos que en Madrid. Además de las doce cátedras de Filosofía (Ciencias y Letras), también por entonces había en Valencia siete cátedras de Jurisprudencia y trece de Medicina. Eso era todo lo que a mediados de siglo podíamos encontrar en la Universidad de Valencia y poca variación experimentó, dos décadas después, la situación antes descrita. El crecimiento de las cátedras universitarias en el conjunto de España apenas resultó perceptible. Entre 1847 y 1866 éstas habían logrado ligeramente incrementarse: de 276 pasaron a 286, diez más en veinte

años. En 1868 sumaban en conjunto 309 cátedras y en 1873 la cifra bajó a 301, según los datos proporcionados por Jean-Louis Guereña¹².

José Villó y Ruiz era en 1870 catedrático de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de Valencia. Había obtenido poco antes el grado de doctor en la Universidad de Madrid con un trabajo, publicado en 1867, que llevaba por título “Juicio crítico sobre el reinado de San Fernando”. La atracción que ejerció la Edad Media durante los años de la revolución liberal y el reinado de Isabel II, en contraste con el poco interés por la Edad Moderna, resulta sin duda un rasgo de la época, tal como pone de relieve la lista de estudios que nos proporciona Manuel Moreno Alonso y en la que consta el discurso de doctorado de José Villó y Ruiz¹³. El trabajo de nuestro autor aparece en compañía del de tantos otros historiadores y escritores del romanticismo español que se interesaron preferentemente por la Edad Media. Gil y Zárate, uno de los nombres más destacados de la primera generación de escritores que introdujeron el romanticismo en España —después de que el exilio propiciara la ruptura con la antigua formación neoclásica—, autor de obras de teatro de carácter histórico y hombre preocupado por el problema educativo y por la historia —no en vano elaboró el plan de estudios universitarios de 1845 desde la dirección general de Instrucción pública—, escribe en uno de sus libros¹⁴: “La imaginación se complace hoy en día en renovar los recuerdos de la Edad Media. Sus tradiciones, sus costumbres, sus aventuras, sus monumentos tienen para el público un atractivo que no se puede negar. Véase la literatura y las artes, véanse las novelas, las historias, las poesías de esta época; véanse hasta los almacenes de mueble, por todas partes se encuentra la Edad Media, por todas partes ocupa el pensamiento, recrea el gusto y sirve a satisfacer, ora las necesidades, ora los placeres intelectuales de nuestros contemporáneos”. Necesidades y placeres intelectuales que atrajeron igualmente, al final de la época isabelina, a historiadores “profesionales” como José Villó, en los años en que obtuvo el grado de doctor en la Universidad de Madrid.

El catedrático José Villó y Ruiz, que pronuncia el discurso de apertura en la Universidad de Valencia, tiene esa formación romántica, pero no nos

¹² J. L. Guereña, “El primer escalafón de catedráticos de universidades (1847) y la creación del cuerpo de catedráticos de universidades en España”, *Doctores y escolares. II Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, 1995)*, València, Universitat de València, 1998, vol. I, pp. 231-250.

¹³ M. Moreno Alonso, *Historiografía romántica española. Introducción al estudio de la Historia en el siglo XIX*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1979, p. 345.

¹⁴ A. Gil de Zárate, *Introducción a la historia moderna, o examen de los diferentes elementos que han entrado a constituir la civilización de los actuales pueblos europeos*, Madrid, Imp. Repullés, 1841, p. 12.

hablará en 1870 de la Edad Media, sino de algo de mucha mayor actualidad en ese periodo. El tema de su disertación, nos dice el autor, es “la cuestión quizás más importante de que se puede la Universidad ocupar en estos momentos críticos, durante los cuales forja y asienta la Nación española los cimientos de su constitución”: “*El concepto fundamental del Profesorado*”. No olvidemos la fecha. Han transcurrido dos años desde el triunfo de la revolución que puso fin al reinado de Isabel II. La “revolución democrática”, como será considerada desde entonces, no sólo acababa de terminar con el predominio del partido moderado en un régimen cada vez menos liberal, sino que también trajo consigo la derrota del grupo neocatólico, que desde 1864 se había hecho muy influyente en el gobierno y que, con el apoyo del mismo, había emprendido una ofensiva integrista contra las modernas ideas que se extendían en las universidades españolas. Desde 1854 a 1868, según nos dirá más tarde Menéndez y Pelayo, “una bandería más radical” que el progresismo clásico “recluta sus individuos entre la juventud salida de las cátedras de los ideólogos y de los economistas. Llamábanse *demócratas*”¹⁵. Entre los “demócratas de cátedra”, como los denomina Menéndez y Pelayo, se encuentra Castelar, al que el gobierno quiere expedientar en 1865, lo que da origen a la algarada de la noche de San Daniel, así como Sanz del Río, Salmerón y Fernando de Castro, separados de la universidad en 1867 por negarse a firmar una circular de adhesión a los principios de la Iglesia Católica y a la monarquía, enviada por el marqués de Orovio, que era entonces ministro de Fomento.

Después del triunfo de la “gloriosa revolución” la situación cambió radicalmente en favor de ese grupo de profesores universitarios. La Junta Revolucionaria de Madrid nombró a Julián Sanz del Río rector de la Universidad Central y, al no aceptar éste el cargo, el rectorado pasó a uno de sus discípulos, Fernando de Castro. El nuevo ministro de Fomento, Manuel Ruiz Zorrilla, rehabilitaba a los catedráticos sancionados por Orovio y dejaba en manos de los krausistas la política universitaria. Sin embargo el krausismo no había tenido una participación activa en la revolución del 68 y su ideología básica ni mucho menos podía considerarse revolucionaria. El fenómeno krausista, como ha puesto de relieve Juan José Gil Cremades, comienza a introducirse en España antes del famoso viaje de Sanz del Río a Alemania y del auge posterior de la cultura alemana. Tiene su origen en un discípulo de Krause inserto en la cultura francesa, Heirich Ahrens, que gozaba de un gran predicamento entre los juristas españoles, especialmente en el campo de la Filosofía del Derecho, disciplina que se introdujo a

¹⁵ M. Menéndez y Pelayo, *Historia de los heterodoxos españoles*, t. VI, Madrid, CSIC, 1948, p. 279, cit. en Juan José Gil Cremades, *Krausistas y liberales*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1975, p. 48.

partir de 1836 en la universidad española¹⁶. Tanto Ramón de la Sagra como Balmes mencionan a Krause, a través de su discípulo Ahrens, como representante de la nueva ciencia de la Filosofía del Derecho, pero es a partir de Sanz del Río, nombrado en 1854 catedrático de Ampliación de Filosofía y su Historia en la Central, y de sus primeros artículos filosóficos, así como de la publicación en 1856 de su tesis doctoral, que empezó a conocerse directamente a Krause en España. Son los años del bienio progresista, cuya conclusión no impide a Sanz del Río pronunciar el discurso inaugural del curso 1857-58 en la Universidad de Madrid, centrado en la propuesta de una reforma universitaria inspirada en las ideas del filósofo alemán. Pedagogía y reformismo se convirtieron desde entonces en las premisas de la acción de los krausistas. A principios de los sesenta, algunos de los discípulos de Sanz del Río (Francisco de Paula Canalejas, Emilio Castelar, Miguel Morayta), las adoptaron como guía para la acción política. Aunque la “joven democracia” atraiga desde entonces a un sector de los krausistas, éstos, como señala el propio Canalejas, no eran agitadores sino profesores, “que reconociendo que no pueden, que no quieren ser hombres de gobierno y de administración... facilitan el camino del progreso a la administración y al gobierno, al señalarles los males de hoy, aconsejando la reforma”¹⁷. Por ello, en el plano estrictamente político, la participación de los krausistas en los preparativos de la revolución del 68 fue prácticamente nula. Mientras duró la represión de mediados de los sesenta, la actitud abstencionista y de repliegue a lo estrictamente pedagógico produjo algunas deserciones y dejó secuela entre los fieles al maestro, los únicos considerados propiamente krausistas y que trabajaron cerca de Sanz del Río hasta su muerte en 1869. Los krausistas no hicieron la revolución, como bien señala Gil Cremades, pero la revolución del 68 se acordó de ellos, al confiarles las tareas claves de su política educativa¹⁸.

José Villó y Ruiz pertenecían a un círculo cercano a Francisco Giner de los Ríos¹⁹ y en definitiva al krausismo. Giner de los Ríos, a su vez, había sido discípulo de Sanz del Río y asiduo del Círculo Filosófico, lugar de encuentro en los años sesenta de profesores universitarios y políticos procedentes del progresismo más avanzado y del joven partido demócrata. Apartado de

¹⁶ Pedro Sabau y Larroya, rector de la Universidad Central de 1843 a 1845, académico de Ciencias Morales desde su creación por la ley Moyano de 1857, historiador, mercantilista, internacionalista, fue director de Instrucción Pública en los momentos de esperanza en lograr una “armonía”.

¹⁷ J. J. Gil Cremades, *op. cit.*, p. 85.

¹⁸ J. J. Gil Cremades, *op. cit.*, pp. 73-88.

¹⁹ M. Peset y M^a Fernanda Mancebo, *Historia de las universidades valencianas*, vol. I, Alicante, Inst. Juan Gil Albert, 1993, p. 171.

la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad de Madrid por las medidas represivas decretadas por el ministro Orovio, la revolución del 68 repuso a Giner de los Ríos, como a otros profesores de universidad, en su cátedra y su influjo intelectual se hizo notar en la nueva situación política, aunque discrepara de la generación revolucionaria. José Villó formaba parte de ese grupo de profesores universitarios que se había formado en torno al magisterio de Sanz del Río, seguidores de las ideas de Krause, un grupo cuyo eclecticismo les hizo ser partidarios de un “racionalismo armónico” en el terreno de las ideas y del reformismo en el plano político. Catedrático en la Facultad de Filosofía y Letras de Valencia desde 1867, en la que explica historia de España, y decano durante bastantes años de la misma, José Villó no destacó sin embargo por su obra académica, que es poco importante. Su militancia política durante el sexenio estuvo clara: se afilió al republicanismo de Castelar y fue concejal y diputado provincial. Cuando en 1875, tras la restauración de la monarquía borbónica, de nuevo Orovio, ahora ministro de Fomento del gabinete Cánovas, envió a los rectorados una nueva circular que iniciará la *segunda cuestión universitaria*, junto a la renuncia de Castelar a la Cátedra de Historia de la Universidad Central y a la actuación de los profesores directamente afectados, encontraremos la protesta de un grupo de cinco catedráticos de Historia, uno de los cuales es José Villó, el único nombre perteneciente a la Universidad de Valencia.

El discurso de apertura pronunciado en 1870 en esta universidad tiene una primera parte, muy breve, destinada a ilustrar históricamente las ideas fundamentales de la filosofía de la historia de Julián Sanz del Río, expuestas en el *Ideal de la Humanidad para la vida* (1860) y en otros trabajos. Este es, probablemente, el tipo de historia que se enseñaba en las cátedras más avanzadas de las universidades españolas por aquellos años. El krausismo había sustituido el estilo puramente descriptivo y retórico por una filosofía de la historia que lo mismo reflexionaba sobre la decadencia hispánica —a veces de forma tan romántica como lo hacía Castelar—, que teorizaba sobre trayectoria general del ser humano. Para Julián Sanz del Río, el introductor de la obra de Krause en España, la Humanidad era el sujeto de la Historia, un sujeto y una Historia que iban más allá de la reunión de individuos humanos en un tiempo o historia particular, para abarcar la totalidad de la evolución en sentido progresivo, lo que permitirá algún día alcanzar la meta a que conduce la realización de la esencia de la Humanidad: la armonía social²⁰. José Villó, en su discurso, parte de esa premisa y del papel rele-

²⁰ id. Teresa Rodríguez de Lecea, *Antropología y Filosofía de la Historia en Julián Sanz del Río*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1991, pp. 147-164.

vante que la filosofía de la historia cumple para la ciencia: “Entre las verdades científicas que la experiencia confirma, figura como principio fundamental de la Filosofía de la Historia, la de que nada se realiza en la Vida que no sea fiel imagen del Hombre. No hay en la *Universal* elemento, factor, institución, sistema social ni acontecimiento alguno, que no descubran en último término la naturaleza humana, como a su vez ésta revela la divina”. La Filosofía y la Historia —continúa el catedrático de Valencia— nos permiten considerar tal naturaleza en el espacio y en el tiempo, respectivamente. En este segundo aspecto, la Historia filosófica, “explica la Historia de lo pasado por medio de la Filosofía”, mientras que la Filosofía de la Historia, “con el auxilio de aquélla dice cómo ha de vivir con arreglo a su naturaleza para cumplir el destino común a todos por el Ser Supremo”. Así sabemos que todas las modificaciones de la vida social se realizaron para “mejor expresar la naturaleza del sujeto cuyas propiedades constituyen” y que cualquier entidad social y forma de vida que no tiene razón de ser o que entorpece su acción, esteriliza sus obras y dificulta sus fines, desaparece por absurda. Ley de Vida y de la Historia de la Humanidad, como ha escrito Fernando Castro, ese sujeto colectivo que es la Humanidad “va caminando por la senda del progreso, conoce más y más” y logra que “se aproxime el hombre temporal al eterno”.

En esta trayectoria, continúa Villó y Ruiz, la Humanidad, desde que su historia comienza, ha dado algunos pasos importantes: el de la filosofía en los “pueblos primitivos” (India, China, Persia), el adelanto de la civilización griega, la “unidad material” del mundo y la elaboración de la noción de derecho por el pueblo romano, el fin moral que se propuso el cristianismo, la “regeneración histórica” que llevaron a cabo los pueblos bárbaros, la tendencia del Renacimiento a enlazar la civilización y la cultura de su tiempo con las antiguas, la Reforma religiosa proclamando la libertad de conciencia y la Revolución francesa conquistando la política. Todos esos momentos, “marcan como si fuesen puntos la estatura o desarrollo y los movimientos o progreso de la Humanidad en cuanto tienden a restablecer al hombre en la entera posesión de su naturaleza y en el libre y justo ejercicio de sus fuerzas y relaciones para el cumplimiento de su destino providencial²¹. En dicho camino, desaparece para siempre por “inhumano” todo aquello que no se corresponde con la naturaleza del Hombre: los ídolos, los horribles sacrificios y los bárbaros sacerdotes; el sistema de castas, la ciencia superficial y el arte infecundo del Oriente; los dioses ridículos, la religión grosera, los poderes arbitrarios, el idealismo científico y el formalismo artístico de los pueblos antiguos; el misticismo religioso, el escolasticismo cien-

²¹ Villó cita la tesis doctoral de Nicolás Salmerón para apoyar sus palabras.

tífico y el odioso feudalismo; la supremacía política del Papa, el derecho divino de los reyes, los señores de horca y cuchillo, el ergotismo²² en las aulas, los códigos de los bárbaros y el arte tétrico y sombrío de la Edad Media; la milagrería, el tribunal del Santo Oficio, el comunismo eclesiástico, el despotismo de los reyes, la crueldad de las penas, las costumbres quijotescas y hasta el traje provocador de la Edad Moderna. “Hoy la novísima prosigue la humanización de nuestra humanidad en la tierra, trayendo a discusión y poniendo en tela de juicio las bases todas en que descansa la Sociedad para fundamentarla bajo la razón de verdad, de bondad y de belleza con arreglo a otro ideal”.

Ese otro ideal, que ha de conducirnos a un futuro de armonía social, nos lo revela también la “filosofía de la historia”, al hacernos ver que *la Instrucción* es uno de los elementos esenciales del moderno Estado que determina la decadencia o el florecimiento de las naciones. Para alcanzar el fin que se propone la Humanidad, *la Enseñanza* es el único medio, *la Universidad* la institución propia del organismo en que se plasma y *el Profesorado* el representante genuino de su función. Humanidad, Instrucción, Enseñanza, Universidad y Profesorado se encuentran así unidos, de un modo natural y orgánico, en una evolución que conduce al ideal de la armonía social.

No seguiré a partir de ahora con detalle el hilo argumental del discurso de Villó y Ruiz, una vez hemos puesto de relieve la tradición intelectual en la que se inserta y el tipo de historia que en ella concibe. Tampoco es mi intención tratar a fondo el pensamiento krausista, pero sí al menos utilizar las ideas, que expone a continuación el discurso de Villó, para plantear la cuestión, aún no resuelta, de a qué se debió el éxito intelectual del krausismo en España y cuáles fueron las circunstancias sociales y políticas que nos lo explican. Lo que sigue en el discurso de Villó es un claro alegato en favor de la completa profesionalización de la enseñanza universitaria, que va mostrándose entre la maraña de ideas y conceptos tomados del krausismo y de su filosofía de la historia. Con él nuestro autor toma partido por la libertad de la ciencia y por la autonomía universitaria. Veremos a continuación, en consecuencia, cuál es el interés político de ese discurso, que pasa de la Filosofía de la Historia al “concepto fundamental del Profesorado”, el tema en realidad al que dedica la mayor parte del discurso.

Lo que denuncia Villó en 1870 no es otra cosa que la situación que caracteriza a la universidad española después de que el Estado liberal se hubiera hecho cargo de la misma. Nada que decir, en pleno siglo XIX, acerca de la transformación producida en favor de lo que entonces se conside-

²² Según el diccionario: abuso del sistema de argumentación silogística.

raba un avance en la profesionalización del saber²³. Para Villó, el Profesor no aparece en la Historia sino después del Estado y no es *profesión* la situación indefinida en que ha vivido antes la enseñanza, “sin valor (poder) político, ni sistema de vida (organización), sin igualdad de constitución (ley) y sin unidad de fin, hasta que los *diversos* elementos sociales se han *armonizado* en cada nación, bajo un principio de derecho (Estado)”²⁴. El problema no es que ese “Todo de relaciones armónicas que ha de ser el Estado”²⁵ intervenga para establecer el marco jurídico uniforme e igualitario de las universidades, sino que éstas, como cualquier otro componente social, no pueden ser un “producto del Estado ni menos del gobierno” o pertenecer a estos como si fueran de su propiedad. “El Estado no tiene más misión que mantener en su derecho a las personas sociales y prestarle para su desenvolvimiento condiciones cuya distribución *acertada* constituye la Ciencia política. Mas entre todas las condiciones de que, como la Ciencia y el Profesorado pueden necesitar la Universidad, la de libertad es la primera y lo más indispensable a la Enseñanza”²⁶. Esa libertad no existe “si pertenece al Gobierno crear y suprimir escuelas, administrarlas, dar planes de estudios, reglamentos de oposiciones, provisión de cátedras, etc., y está la suerte de tan santa institución a merced de las revueltas políticas... Sólo así se conciben las adhesiones... improcedentes y ridículas del Profesorado al poder político y aun a la vida privada de sus representantes, arrancadas a la fuerza, los ilegales despojos de sus cátedras a los propietarios y las suspensiones permanentes. Sólo, por fin, así se comprenden los programas oficiales, los libros de texto también oficiales, la diferente condición entre los funcionarios de provincias, a pesar de tener los mismos resultados y tantos otros... errores que sería prolijo enumerar”²⁷.

De ahí que la única manera de salir del servilismo que padece la universidad española sea, en palabras de Villó, “dar a la Universidad autonomía”. “Dar a la Universidad autonomía, es concederla la facultad esencial de su *personalidad*, es hacer la Ciencia más *propia cada vez* de la Sociedad, es *humanizar* la Instrucción pública. La parte, pues, que piensa, siente y quiere o bien el *alma* de la Universidad, la *conciencia* de la Enseñanza, el Profesorado

²³ Contrariamente a lo que opinan muchos historiadores actuales que cometen el anacronismo de criticar el proceso de centralización, uniformización y burocratización universitaria que trajo la revolución liberal, olvidándose de lo que suponía el “pluralismo” del Antiguo Régimen.

²⁴ J. Villó y Ruiz, *op. cit.*, pp. 13-14.

²⁵ *Ibidem*, p. 27.

²⁶ *Ibidem*, pp. 35-36.

²⁷ *Ibidem*, pp. 36-37.

libre —jamás el oficial— es, en fin, el órgano legítimo que dentro de su instituto puede tener autoridad *propia y competente*. A la enseñanza, que ha salido de su adolescencia con la secularización, le queda todavía liberarse de “la opresora tutela del Estado que dificulta su desarrollo y entorpece su progreso”. La “Ciencia Política pide la separación de la Enseñanza y el Estado como procura la de la Iglesia”. Sin esa separación, la Universidad vive en una “dependencia servil”, “sujeta de pies y manos al poder político, a cuyas doctrinas debe su organización y la sumisión humillante del Profesorado a la parte administrativa que como *dependiente* necesitan ambos para su régimen interior. Conceder, pues, a los gobiernos otra intervención que la de derecho en Instrucción pública, es desconocer la naturaleza de la Enseñanza, la esencia del Estado y la ley absoluta del progreso en la Historia universal. Digan cuantos defienden tal absurdo, que no aman la Enseñanza, que consienten en su degradación con tal de poderla convertir en arma de partido, que no quieren el bien social, sino el provecho material, pero no busquen inútilmente razones para defender causa tan perdida”²⁸.

Por desgracia, la independencia de la universidad española que propugnaban los “krausistas de cátedra”, como Villó y Ruiz, no pudo consolidarse tras el corto paréntesis del sexenio. Su forma de concebir la reforma de la enseñanza era concordante con el ideal armónico que, según los seguidores de las ideas de Krause, acabaría necesariamente imponiéndose a lo largo del proceso histórico. El optimismo mostrado podía corresponderse con las expectativas de cambio introducidas por la revolución del 68, tras años de sufrir la animadversión del gobierno anterior, pero pronto, sin embargo, las ideas quedaron desmentidas por los hechos. Mientras nuestro catedrático de Historia pronunciaba en 1870 su discurso, otro krausista, el rector de la Universidad de Valencia, Eduardo Pérez Pujol, impulsaba reformas importantes, que poco después fueron anuladas por la restauración monárquica de 1875. El gobierno de la Primera República española quiso reorganizar ampliamente los estudios universitarios. La reforma, como señala Deleito Piñuela, era realmente trascendental en el caso de la Historia, al pretender establecer dos Facultades separadas, una de Filosofía y otra de Letras. En esta última se refundía la Escuela Superior de Diplomática, con sus enseñanzas técnicas, y se introducían materias tales como Historia General del Derecho, Introducción al Estudio de la Historia, dos cursos de Historia Universal, Historia de España y de Portugal, Arqueología, Historia General del Arte, Paleografía Diplomática y Literaria, Epigrafía y Numismática, Biología, Filosofía de la Historia e Historia de la Filosofía. Para organizar las prácticas de esos estudios, la Facultad podía disponer del

²⁸ *Ibidem*, p. 37.

Museo Arqueológico, fundado en 1867, y del Archivo Histórico Nacional, que había comenzado a formarse en 1850. Pero la reforma del ministro de Fomento, Eduardo Chao, quedó abortada cuando la restauración volvió al estado anterior a la revolución del 68. Las universidades sufrirían de nuevo lo que José Villó y Ruiz acababa de denunciar en su discurso de 1870.

Pocas novedades hubo hasta finales de siglo, cuando de nuevo volvió a cuestionarse el régimen de las universidades, ahora en un nuevo contexto político e intelectual presidido por los efectos inmediatos del “desastre” del 98. No sabemos mucho más de José Villó y Ruiz. La protesta contra el decreto Orovio en 1875 hizo que su nombre apareciera junto con otros catedráticos de Historia solidarizándose con Castelar. Sin embargo, más adelante, la importancia que para él tenía esa especie de nuevo sacerdocio que era el magisterio universitario —algo que también quedó subrayado en el discurso de apertura—, conjugando la erudición —una erudición más bien escasa y superficial, todo hay que decirlo— con la *idealidad* que hacía íntimo y propio el saber aprendido, para de ese modo *formar y educar* al hombre, debió predominar sobre cualquier otra actividad, desengañado quizás como estaba de la política. Cada vez más sus ideas acerca de la historia se alejaban de la nueva disciplina que se enseñaba en las mejores universidades de Europa y que comenzaba poco a poco a interesar también en nuestro país. La necesaria reforma de la universidad española que durante el sexenio habían propuesto los krausistas, debió todavía esperar muchos años para que empezara siquiera a plantearse. Quizás por ello, el retrato de su persona, que nos proporciona Azorín, resulta ilustrativo del final de una manera de concebir la historia y la enseñanza universitaria, refugio de fracasos políticos y antesala de una nueva etapa de esperanza:

“Presente y remotísimo. Al alcance de la mano y perdido en los albores de la Historia. Don José Villó y Ruiz, catedrático de Historia de España en el preparatorio de Derecho. Caballero serio, grave, con anchos ojos soñadores, bigotes recios y larga aguda perilla... Don José Villó Ruiz, abstraído, asciende por los escalones del estrado, se sienta y coloca en la mesa el birrete. Sólo lo rojo de la borla vence la oscuridad. Villó, atento, ha ido saludando sin ver a nadie a su paso por el claustro. Saluda a personas invisibles. ¿Está aquí, en Valencia, o a miles de años de distancia, en Menfis, en Palmira, en Tiro, en Babilonia?

“La explicación comienza con voz lenta y clara. La escuchamos todos ansiosamente. Villó suele cerrar los ojos. Y de cuando en cuando, en trance de que el discurso es más interesante, se para, se arroba silencioso, se sume en suspensiones misteriosas. Las suspensiones de este hombre bondadoso que no suspende a nadie nos maravillan. ¿Por qué estos impensados arrobos? (...)

Villó sale de su arrobo, uno de tantos arrobos, en la densa penumbra, y continúa impasible su explicación. Ha pasado el tiempo. La puerta se abre y una voz grita: '¡La hora!'. Villó se cala el birrete, desciende del alto sitial y se va alejando hacia el pretérito remoto, hasta las profundidades inexorables del tiempo, saludando a un lado y otro sin ver a nadie"²⁹.

La enseñanza de la historia en la universidad española y su reforma posible

Así reza exactamente el título del discurso de apertura del curso académico 1918-1919 pronunciado en la Universidad Literaria de Valencia por D. José Deleito y Piñuela. Deleito también estaba influido por las ideas krausistas y formaba parte del grupo de admiradores y discípulos de Giner de los Ríos, pero su concepto de historia en muy poco se parece al de José Villó y Ruiz. Formado en la Institución Libre de Enseñanza, mantiene la preocupación preferente del krausismo por la mejora de la educación en España y la consideración del papel fundamental que ha de tener la enseñanza en el desarrollo de nuestro país. Sin embargo, el discurso filosófico idealista ha sido sustituido ahora por una historia de orientación sociológica-positivista, aprendida de Manuel Sales y Ferré, del que Deleito se considera discípulo muy directo. Sales y Ferré había formado parte del tribunal de la Universidad Central de Madrid que le confirió el grado de doctor en 1900 y, junto a Rafael Altamira, será uno de los dos historiadores que le orientarán en su carrera. Deleito le considera "el mayor maestro de estos estudios en nuestro país", no en vano organizó los estudios de historia "con su metodología admirable de gran pedagogo, incorporando a las enseñanzas de su cátedra y de sus publicaciones todas las corrientes científicas europeas, que eran en su tiempo inusitadas novedades, señaladamente en prehistoria e historia oriental y griega preclásica"³⁰.

Para Sales, según su discípulo, la Historia es una creación orgánica donde cada elemento realiza su función, por lo que hay que componerla cual rompecabezas infantil, colocando cada pieza en su adecuado engranaje, iluminar la interconexión del pasado con la reveladora luz de la Sociología y desentrañar hasta la raíz de los hechos, "vislumbrando al través de su accidentalidad la idea permanente que los preside". Sabemos, como señala Gonzalo Pasamar, que Sales y Ferré formaba parte del grupo de krausistas críticos y emancipados de la metafísica o la filosofía de la historia que se

²⁹ Azorín, *Valencia y Madrid* (1941), nueva edición, Madrid, Alfaguara, 1998, pp. 77-78.

³⁰ Deleito, *op. cit.*, p. 66.

acercaron a unas ciencias sociales dispuestas a irrumpir y terminar con las viejas formas de pensamiento humanístico. Catedrático de Sevilla y, desde 1899, de la Universidad Central, de joven discípulo predilecto de Fernando de Castro, “había llegado a concebir la sociología no tanto como un procedimiento nuevo de la filosofía y de las tradicionales Ciencias Morales y Políticas, tal y como la valoraban los krausistas más ortodoxos, sino como una ciencia completamente diferenciada, de marcada orientación histórica, y desligada a la vez superadora de la filosofía y de la filosofía de la historia”³¹. Su obra, sin embargo, gozaba de poco predicamento en los años en que Deleito pronuncia su discurso: “Hoy, que mucho de aquel trabajo se incorporó al acervo común, y corre por programas y manuales; hoy, que la fiebre del especialismo va aventando las construcciones sintéticas y las ideas de conjunto, parece que una conjura de silencio se extiende sobre la obra de Sales y Ferré; se finge ignorarle por algunos que le deben su formación histórica, y, lo que es peor, se le ignora de hecho por otros, que acuden a la liza de las oposiciones a cátedras con una preparación miniaturista, y exentos de la cultura general histórica que en los libros de aquel maestro podían aprender, y de la que tan necesitados se hallan”³².

José Deleito y Piñuela llega a Valencia, a principios de 1907, procedente de Madrid, donde ha estudiado en un ambiente institucionista, para tomar posesión de la cátedra de Historia Antigua y Media de la Universidad de Valencia que ha ganado el año anterior, después de varias oposiciones sin éxito. Hace muy poco que en España se ha aprobado, en 1900, una reforma importante en los estudios de Filosofía y Letras, propuesta por Antonio García Alix, que refunde en la Facultad la antigua Escuela Diplomática y divide sus estudios en tres secciones: Letras, Filosofía e Historia, con dos cursos comunes, dos de especialidad y uno de doctorado³³. Cuando llega Deleito a Valencia, el claustro de la universidad lo formaban treinta y cinco catedráticos (tres más que en 1847) que dan clases a poco más de mil estudiantes. De esos catedráticos, en 1919 apenas hay siete en la licenciatura de Filosofía y Letras (dos más que en 1847). Deleito se incorpora a esa Facultad en enero de 1907. El decano de la misma era, desde hacía años, José Villó y Ruiz, del que Rafael Altamira guardaba un buen recuer-

³¹ G. Pasamar, “Los historiadores españoles y la reflexión historiográfica, 1880-1980”, *Hispania*, LVIII/1, núm. 198 (1998), p. 24.

³² Deleito, *op. cit.*, pp. 66-67.

³³ M^a Fernanda Mancebo, *La Universidad española de la monarquía a la república*, Valencia, Universidad de Valencia, 1994, y “Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de Valencia (1919-1939). Una aproximación a la Ciencia de la Historia”, *Doctores y escolares, op. cit.*, vol. II, pp. 13 y 14.

do como alumno que había sido suyo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia. Villó falleció pocos meses después y, por ese motivo, Deleito también desempeñaría la cátedra de Historia Antigua y Media de España con carácter de acumulada desde abril de 1907.

Cuando pronuncia el discurso de apertura, en 1918, nuestro historiador ha alcanzado una buena reputación en Valencia y en España. Además de la docencia que le correspondía en la Universidad de Valencia, también aquí dio clases de Historia de España en el Instituto para la Enseñanza de la Mujer, entre 1907 y 1914 —el Instituto había sido creado en 1888 por la Sociedad de Amigos del País sobre la base de la antigua Escuela de Comercio femenina, según el ideario de la Institución Libre de Enseñanza—. En Madrid, entre 1909 y 1911, formó parte activa del Seminario de Historia Contemporánea del Centro de Estudios Históricos y había comenzado una investigación en archivos y bibliotecas españoles orientado por Rafael Altamira. Después de obtener la cátedra de Historia Antigua y Media de la Universidad de Valencia, Deleito continuará participando activamente en el proyecto institucionista de formación del profesorado universitario y de fomento de la investigación, que había dado origen a la Junta de Ampliación de Estudios y al Centro de Estudios Históricos, y lo hará, mientras pueda, toda su vida. En 1914 obtiene un pensionado para estudiar en Francia, Bélgica y Suiza, sobre el tema “La emigración española en tiempos de Fernando VII”, interrumpido por la Primera Guerra Mundial y reanudado en 1925. En 1932 y 1933 será pensionado para ir a Francia e Italia y en 1937 participará en la creación del Centro de Estudios Históricos del País Valenciano en la Universidad de Valencia, de cuya Junta Permanente formó parte³⁴.

Antes de pronunciar el discurso de apertura, Deleito es bien conocido por haber publicado, en 1916, la versión española del manual escolar de Lavissee, con una serie de adaptaciones y adiciones (la obra será declarada de mérito por la Real Academia de la Historia), así como un trabajo sobre Fernando VII en Valencia y los preparativos del golpe de Estado de 1814 (publicado en los Anales de la Junta de Ampliación de Estudios), un libro titulado *El aislamiento de España en el pasado y en el presente*, e infinidad de artículos, sobre los temas más variados, en periódicos y revistas de todas clases. Simpatizante, desde su juventud, de los movimientos de izquierdas, espe-

³⁴ Tomo toda esta información de Isabel María Gallardo Fernández, *Un krauso-institucionista de última hora: José Deleito y Piñuela. Vida, obra y pensamiento*. Tesis Doctoral inédita, dir. Dr. León Esteban Mateo, Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1989, 2 vols. Agradezco a la autora del trabajo y al director de la tesis que me hayan permitido consultar un ejemplar de la misma, depositado en la biblioteca de dicha Facultad.

cialmente sensible a la entonces llamada “cuestión social”, no estaba sin embargo adherido a ningún partido porque, según sus propias palabras, quería dedicarse completamente a la enseñanza.

La enseñanza de la historia es el objeto del discurso pronunciado en 1918, que se encuentra dividido en seis apartados: 1) los antecedentes; 2) la crítica al plan de estudios actual; 3) el problema de los cursos de investigación histórica para los catedráticos españoles; 4) la situación del licenciado o doctor en ciencias históricas al terminar su carrera; 5) la crítica de la investigación erudita y las tendencias modernas a la síntesis en Historia; y 6) el ensayo de un nuevo plan de estudios para la sección de Historia. Dejaremos fuera de nuestra atención todo aquello que hace referencia con detalle a los planes de estudio, puesto que lo que nos interesa ahora especialmente del discurso es cómo concibe su autor la Historia que ha de desarrollarse en las universidades españolas y de qué modo debe en ellas enseñarse esa Historia.

El hecho de que el discurso trate insistentemente de la “ciencia histórica” nos debe poner ya de entrada sobre la primera pista. Porque lo original de la postura de nuestro autor no es la preocupación que manifiesta por formar buenos pedagogos y preparar de un modo mejor, en este sentido, a los futuros profesores de historia. Lo nuevo, en la Universidad de Valencia, es el objetivo, claramente explicitado, de formar investigadores en la dirección de lo que ocurre “en los dos países que, aunque con distinta orientación, van hoy a la cabeza del movimiento historiográfico: Francia y Alemania”³⁵. Para lo cual hace falta introducir importantes cambios que modifiquen completamente la situación que padecen los estudiantes de Historia. ¿Qué necesitan esos estudiantes?

En primer lugar, una cultura general histórica que permita conocer a fondo la ciencia en cuestión tal como se halla formada. De ella carecen nuestros estudiantes —nos dice Deleito—, que sólo reciben en el instituto y en los dos primeros años de Facultad unos pocos cursos generales, repetidos en cada nivel de la enseñanza, sin coordinación entre sí, cuyo “resultado práctico es que el estudiante repite de memoria, o como puede, cuatro cosas que no acierta a entender, olvidadas apenas traspone la prueba del examen”. Al principio, “se hace bachiller aburrido de faraones, ciudades caldeas y Césares romanos (que no aprendió), pero sin la menor noticia del Renacimiento, de la Reforma, de la Revolución francesa, y muchísimo menos de la historia del siglo XIX”³⁶. Luego, en los dos cursos generales de

³⁵ Deleito, *op. cit.*, p. 50.

³⁶ *Ibidem*, pp. 34-35.

Facultad, la superficialidad con que se estudia la Historia de España y la Historia Universal se pone de manifiesto en el hecho de que el profesor tiene para explicarla sesenta y ciento veinte días respectivamente.

En segundo lugar, los estudiantes necesitan unos cursos superiores, llamados de investigación, que no pueden darse como convienen en España. Ante la falta de cultura general histórica, el profesor sólo tiene dos opciones: o empezar de nuevo, suministrando nociones elementales, con lo cual desnaturaliza estos cursos, o prescindir de ellas y dedicarse a trabajar un tema concreto, lo cual es empezar a construir la casa por el tejado y sin preocuparse por poner los cimientos. Los cursos de investigación, además, deberían tener un carácter eminentemente práctico, equiparándolos a los de las ciencias naturales, que tienen anexos sus gabinetes, laboratorios, clínicas, talleres, etc. Pero en España las Facultades de Filosofía son *teóricas*, lo que hace que la investigación no pueda hacerse, por falta de medios, de preparación de los profesores y de los alumnos, y por una organización incongruente y contradictoria de las pocas enseñanzas prácticas que reciben. “Sólo puede investigarse lo particular —señala Deleito— nunca lo general. Por eso no cabe la investigación, sino con cursos organizados monográficamente donde sólo se ha de trabajar un tema o un corto número de temas, prescindiendo de toda cultura general, ya previamente adquirida”³⁷. Así ocurre en Francia y en Alemania; así también, sin salir de España, en el Centro de Estudios Históricos, establecido en Madrid, y la disparidad de resultados, entre el Centro y la Universidad, salta a la vista, concluye nuestro autor.

En tercer lugar, los estudiantes requieren, para formarse en la investigación, archivos, bibliotecas y museos en España, así como escuelas permanentes de investigación histórica en el extranjero, como la creada recientemente en Roma (1910). Y allí donde faltan centros organizados, no queda otro recurso que ponerse en contacto con las fuentes directas y con los nuevos métodos de trabajo mediante pensionados individuales fuera de España. “La realidad nos dice a las Universidades de provincias que la investigación sobre historia extranjera es para nosotros un mito, una broma inconsciente del legislador, el cual habló de investigar sin precisar exactamente el valor del vocablo; que aun sobre Historia nacional de España sólo podemos trabajar fragmentariamente, y que, en el caso más favorable de que poseyéramos los medios, la preparación y la libertad que hoy no existen, no podría moverse con plena holgura sino dentro de la esfera regional. Y de no poseer esas circunstancias (y estamos muy lejos de poseerlas) ni

³⁷ *Ibidem*, pp. 47-49.

siquiera en ese pequeño campo de la historia de la región podríamos intentar ningún trabajo serio investigativo”³⁸.

La investigación, afirma Deleito, “envuelve un concepto altísimo, el único que asegura el progreso y la vitalidad de la ciencia”. Mal interpretada esa palabra en España, sin embargo, aquí ha querido pasarse de la Historia amplia, vaga, retórica, efecticista, lírica y convencional, que alcanzó resonancia hace 50 años, a la minucia pueril, “desmenuzada letra a letra en prolija labor de benedictino”. “Hemos querido pasar de Castelar a Ranke, sin estaciones de tránsito”. Para el catedrático de Valencia, los vientos reinantes equiparan el trabajo intelectual del historiador con el del erudito minucioso, buscador del hecho por el hecho. “Andan por todos los rincones peninsulares *amateurs* de la investigación, pacientes y beneméritos, aunque de corta vista intelectual, que ponen el mejor intencionado celo en exhumar antigüedades locales, y rebuscan los Archivos a caza de datos minúsculos sobre unos cuantos Pérez y Rodríguez, que vivieron luengos siglos ha vegetando apaciblemente en sus villas nativas”³⁹. La casi totalidad de los que en España se llaman historiadores, añade Deleito, “son simples eruditos, muy estimables, muy útiles pesquisidores de noticias; pero que sólo efectúan la más sencilla, elemental y mecánica función del historiador. Acaorean piedras; mas no saben labrarlas, ni menos levantar con ellas construcción alguna. Jamás se elevan sobre el suceso particularísimo que sacan a la luz, y hacen la narración tan prolija, fatigosa e indigesta, que los profanos huyen a mil leguas de tales escritos, y los profesionales —sin excluir a veces a los especialistas— los soportan como un penoso deber, entre bostezos, que casi nunca tienen el valor de confesar”⁴⁰.

No es contra la erudición en sí que se dirige la crítica de Deleito, puesto que sin ella, añade, no hay historia posible, sino contra “el abuso de la investigación detallista y su alta consagración entre nosotros”, contra la “reputación de historiadores sabios” que han adquirido “simples ratones de Archivo, sin cultura general ni sentido histórico, sin el espíritu elevado del hombre de ciencia, que solo analiza lo pequeño como base para reconstruir lo grande”⁴¹. Según Deleito, ésta es la investigación histórica que predomina en España y que produce una historia “fría, apergaminada, enteca, sin alma, sin vida”, una historia erudita (añadimos nosotros: ¿la de los “profesionales” procedentes de la antigua Escuela Superior de Diplomática que compiten por las cátedras de universidad, como es el caso de Francisco

³⁸ *Ibidem*, p. 62.

³⁹ *Ibidem*, p. 86.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 86-87.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 87-90.

Almarche, con los institucionistas?, ¿la de los eruditos aficionados que con sus historias locales proliferan a principios de siglo?). Sorprende poco que Deleito considere esta investigación un reflejo en España de la ciencia histórica del pueblo alemán (un pueblo, según él, “minucioso y ordenador”, que “ha podido levantar un formidable Himalaya de erudición, que asombra y maravilla”, pero que, en palabras de Altamira, “reduce la educación histórica a la parte puramente técnica o instrumental, que diríamos, es decir, al estudio y crítica de documentos”). Nuestro autor, en la coyuntura en la que estamos (Primera Guerra Mundial) siente una evidente antipatía por lo germano y se identifica plenamente con la nueva historia que surge en Francia, la que está orientada metodológicamente por los Lavisse, Monod, Langlois, Seignobos y Henri Berr.

En el proceso de formación de la Historia como disciplina científica, la influencia del “positivismo sociológico” en Francia inauguró una nueva etapa, a finales del siglo XIX, que introdujo nuevos objetos y nuevos métodos en la enseñanza universitaria. A los orígenes de esta nueva perspectiva y a su desarrollo posterior, del que saldrá la llamada escuela de los *Annales* —con menos ruptura, respecto a la comunidad profesional anterior, de lo que Lucien Febvre nos hizo pensar—, han tratado recientemente Antoine Proust⁴² y Gerard Noiriel⁴³. El conflicto entre las dos grandes escuelas que habían conseguido el mayor grado de profesionalización de la historia en Europa, la alemana y la francesa, no estaba desde luego exento de condicionamientos políticos, prejuicios culturales e incomprensiones mutuas. La historia con la que se identificaban en esa época, en España, los profesores universitarios más dispuestos a favorecer la profesionalización, en un sentido moderno, y la transformación, en un sentido científico, de la disciplina, como es el caso de Rafael Altamira y del propio Deleito, era la historia que por esos mismos años se hacía preferentemente en Francia, en sus centros universitarios de enseñanza, en las revistas especializadas (la más innovadora de las cuales, según Deleito, era la *Revue de Synthèse historique*, fundada por Henri Berr en 1900, “la publicación histórica de más altos vuelos y más amplios horizontes de los tiempos últimos”⁴⁴). Una historia que, siguiendo las orientaciones metodológicas de Langlois y Seignobos, criticaba la “historia erudita, minúscula y sin finalidad”, según Deleito, de raíz alemana y que “produce ya malestar en muchos espíritus cultivados, secundando así el

⁴² A. Proust, “Seignobos revisité”, *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 43, 1994, pp. 100-118.

⁴³ G. Noiriel, *Sobre la crisis de la historia*, Madrid, Cátedra-Universitat de València, 1997.

⁴⁴ Deleito, *op. cit.*, p. 96.

tedioso encogimiento con que el gran público le volvió siempre la espalda, en castigo por haberse divorciado de la vida en nombre de la ciencia, restando así al lector profano todo interés”⁴⁵.

Deleito no sólo identifica su forma de concebir la historia con la nueva historia que se enseña en Francia. También en la propia universidad alemana, nos dice, ha surgido una reacción contra el detallismo histórico, tal y como Monod señaló en su intervención en el Congreso de Ciencias Históricas de Roma, celebrado en 1903. Lo más característico y reciente de esa protesta, añade nuestro autor, son los trabajos de Lamprecht, recientemente fallecido. Desde su cátedra de Lepizig, el profesor alemán había iniciado una verdadera revolución intelectual, “buscando finalidades sociológicas y biológicas al estudio histórico” y rompiendo con la tradición rankiana en la que se había formado. Lo importante de Lamprecht, para Deleito, es que “abandona la erudición al menudeo, para buscar leyes psicológicas y sociológicas a la Historia; relega a lugar secundario el hecho particular, para fijarse en el fenómeno social, en la dirección de la masa; en suma, ve en la Historia, no ya individuos, sino pueblos, sociedades...”⁴⁶.

Por último, la “ciencia de la historia” con la que se identifica Deleito en su discurso de 1918, ajena por completo a la erudición de cortos vuelos, no excluye ni mucho menos “las dotes que podemos llamar artísticas, del historiador”, a la hora de exponer la sucesión de los hechos en forma de relato. Deleito cita a Michelet y a Thierry, a Monod y a Desdèvises du Dezert, a Gibbon y a Carlyle, pero también a Croce, a Sorel y a Lacombe. En su discurso, el “moderno concepto artístico de la Historia” se integra sin dificultad con la consideración de ciencia que, por encima de todo, ha de mantener la disciplina. Nada cuesta hacerlo, puesto que la ciencia no está reñida con una forma bella y atractiva, ni con libros que por su factura parecen verdaderas novelas, libros que saben “observar tipos y escudriñar almas, reconstruir escenas con dramática animación, y evocar lugares y ambientes; todo ello con el colorido, el movimiento y la corporeidad de las cosas vivas, aspirando a resucitar la realidad por conjuros de arte, como han sabido hacer los grandes noveladores”⁴⁷.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 96. Repárese, añadido, en lo que dice Deleito acerca del divorcio de la vida en nombre de una ciencia que es, en realidad, erudición fría, muerta, sin alma, porque esta idea, originariamente de la nueva historiografía que surge en Francia, la encontramos también en el libro de Unamuno, *En torno al casticismo*, como he recordado en otro lugar.

⁴⁶ Deleito, *op. cit.*, p. 94. Sobre la influencia de Lamprecht en Rafael Altamira, véase Juan José Carreras, “Altamira y la historiografía europea”, en *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Inst. Juan Gil Albert, 1988, pp. 415-423.

⁴⁷ Deleito, *op. cit.*, p. 105.

La Historia no sólo ha de ser, según Deleito, psicológica, social y artística, también es preciso que sea educadora. Otra vez más el modelo viene de Francia, de la preocupación por la enseñanza secundaria y por los manuales escolares de los Lavisse, Seignobos, etc., aunque en España, según se nos dice, existe ya de un historiador de obligada referencia: Rafael Altamira, autor del libro *La Enseñanza de la Historia*⁴⁸. Buena parte de la conferencia de Deleito está dedicada a mostrar cómo puede enseñarse Historia en una universidad que no tiene ni organización ni medios para introducir siquiera a sus estudiantes en la investigación histórica. Conserva, pues, este fragmento del discurso de Deleito, un valor de testimonio, que podremos contrastar más adelante con el recuerdo de uno de sus discípulos, Julián San Valero, su sucesor, a mediados de los cincuenta, en la cátedra de Historia Universal Antigua y Media de la Universidad de Valencia.

La imposibilidad de convertir los cursos superiores de Historia en verdaderos cursos de investigación, obligaba, en palabras de Deleito, a orientar la enseñanza de otro modo a como sería más conveniente. Hay que aspirar, por lo menos, a que los alumnos adquieran una visión de conjunto, sin demasiadas lagunas, y a que comprendan “la acción solidaria y la mutua influencia de cada elemento natural o social en la vida histórica, las ideas cardinales de cada civilización y cada época, y el camino que va siguiendo la humanidad, tanto en su evolución general hacia un mayor perfeccionamiento, como en sus evoluciones particulares: política, social, económica, religiosa, científica, artística, moral, etc.”⁴⁹. Para que la Historia sea algo más que curiosidad o erudición, para sacarla del “caos del empirismo y el particularismo” e introducir luz en la maraña de los hechos, hay que utilizar, nos dice Deleito, la Sociología. En vez de cultivar sólo la habilidad técnica para leer documentos de enrevesada lectura o descifrar inscripciones en lenguas exóticas o de batir récords de esfuerzo memorístico, almacenando fechas, nombres, series de dinastías y acontecimientos leves, hay que formar el *sentido histórico*, “que permite asomarse a los horizontes de cada época, y apreciar sus diversas perspectivas, acomodándose a su ambiente y viviendo idealmente en él”.

La aspiración de Deleito de enseñar la Historia, de semejante manera, le viene, como hemos dicho antes, del magisterio de Sales y Ferré, que reconoce expresamente. Sin embargo, no basta con dar una visión general y sociológica de la Historia, añade enseguida. Es preciso bajar a algo más concreto, al estudio de “la vida de cada pueblo, cada época, cada civilización, cada suceso o institución de relieve”. Para ello, hay que comenzar por dar

⁴⁸ Deleito cita la segunda edición, de 1895.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 65.

a conocer la crítica, la bibliografía y el estado actual de cada cuestión; pasar luego a que los alumnos *vean* con sus propios ojos cuando sea posible ver, respecto a la supervivencia del pasado (lugares, tipos, edificios, ruinas, estatuas, lienzos, vestidos, mobiliario y objetos de toda índole), porque la Historia es “un estudio de orden eminentemente realista”. “Como el mejor medio de comprender las cosas es hacerlas”, hay que adiestrar a los alumnos encargándoles que hagan mapas y cuadros cronológicos y sincrónicos. También han de seguir un plan de lecturas: de textos antiguos y de primera mano; colecciones de documentos publicados en castellano; crónicas, códigos legales, textos filosóficos y literarios; “en suma, cuanto diera testimonio directo de la actividad espiritual de cada pueblo y época; y ojalá fuera posible disponer de libros modernos, revistas fundamentales y los llamados “libros de *lectura histórica* (antologías de textos) como los que existen en los Liceos franceses, pero que sería inútil soñar que nuestros bachilleres hubieran manejado”. De este modo se estimularía la curiosidad del escolar hacia descubrimientos que no pueden tener cabida en un programa, “des-terrando el tipo harto habitual en nuestras Universidades, del alumno que sólo conoce un libro: el de texto”. Por fin, es muy conveniente encargarles trabajos escritos, que les permitan utilizar los materiales de la Historia elaborada que tienen a su alcance, iniciándoles en ejercicios de composición y de redacción. “No seamos retóricos, si no queréis; pero al menos tampoco seamos ramplones”⁵⁰.

Difícil era hacer todo lo anterior, cuando el plan de estudios comprendía pocas asignaturas de Historia y dejaba poco tiempo para cada una de ellas. La información que Deleito ha obtenido de otros profesores universitarios de Historia (Serrano Sanz y Giménez Soler, de Zaragoza; Feliciano García, Claudio Sanz Arizmendi, Feliciano Candáu y Francisco Pagés, de Sevilla; Antonio Ballesteros y Pío Zabala de la Central de Madrid) muestra que la mayoría de ellos dedican el curso a estudiar un periodo o aspecto de la asignatura, desentendiéndose del cuadro general de ésta. Algunos completan su labor con excursiones para visitar monumentos o archivos, prestan especial atención al examen de las fuentes y aun inician en su manejo a los alumnos, en la medida de lo posible, y les enseñan a redactar memorias históricas. Pocos incluyen en su plan de investigación el estudio monográfico de un aspecto, con documentación inédita. De ahí la conclusión lógica de Deleito: se hace absolutamente necesario cambiar el plan de estudios. Con ese fin, la sexta y última parte de su discurso la dedicará, consecuentemente, a proponer un modernísimo plan para la sección de Ciencias históricas, sobre el que no podemos por desgracia detenernos en este momento.

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 67-70.

¿Eran las ideas de Deleito acerca de la enseñanza de la Historia compartidas por la mayoría de sus colegas de Facultad? Otro catedrático de la Facultad de Filosofía de Valencia, Luis Gonzalvo y París, había pronunciado, cuatro años antes, el discurso de apertura del año académico 1914-1915. Con una retórica ampulosa y anticuada, que contrasta con el estilo de Deleito, había dedicado la primera parte de su exposición a ensalzar los discursos que tienden a modificar la voluntad operando sobre el sentimiento y a criticar los que con fin didáctico se dirigen al entendimiento. Los primeros eran, para Gonzalvo, “obra de un arte divino”. “Yo quisiera saber hacer discursos de ese género, pero, sin falsa ni sincera modestia, creo que no me llama Dios por tan hermoso camino. Me queda el otro, el de la oratoria que aspira a enseñar; pero respecto de ésta no llego siquiera a plantearme el problema de mi capacidad, porque en esa oratoria, es decir, en su eficacia, no creo ni poco ni mucho. El discurso didáctico me parece un contrasentido, una comedia que no divierte, un histrionismo casi absolutamente inútil”⁵¹. Con semejante horror por la palabra —“nunca accedo voluntariamente a hablar en público”— y en especial por los discursos de apertura —“porque estas peroratas universitarias de apertura de curso me parecen más fatalmente inútiles que ninguna”—, el “penoso deber encomendado” quedaba de mala gana reducido a emplear “el menor tiempo posible en dar forma a algunas ideas sobre los estudios históricos”⁵².

Esas ideas son casi la antítesis de las que más tarde expondrá Deleito y resultan, según creo, representativas de la forma tradicional de concebir la historia en la universidad española de principios de nuestro siglo. La Historia, desde este punto de vista, tiene una utilidad exigua y discutible y su carácter científico es muy inferior al de cualquier otra disciplina (Astronomía, Matemática, Mineralogía, Botánica, Zoología, Física, Química, Medicina, Derecho). Los estudios históricos son más semejantes a los de las Bellas Artes, especialmente a los de la Música, y sólo pueden perseguir y alcanzar fines esencialmente “estéticos, sentimentales, deportivos”. Por más que los modernos estudios sociológicos “pretendan vindicar para la Filosofía de la Historia una especie de don de profetismo que la constituye en guía y salvaguardia de la conducta individual y colectiva, y suministrarle para ello verdades de una fuerza apodíctica incontrastable y de una universalidad incoercible”, “hoy por hoy, la Filosofía de la Historia es una abstracción irreal, su utilidad una quimera, sus previsiones son hechas *a posteriori* como las de los falsos profetas, y sus relaciones de causa efecto son en rigor una mera aplicación del *post hoc, ergo propter hoc*, cuyo valor de aforis-

⁵¹ L. Gonzalvo, *op. cit.*, p. 8.

⁵² *Ibidem*, p. 10.

mo sabemos todos que es más que discutible”⁵³. Ningún núcleo de filósofos historiadores —nos dice Gonzalvo— previó el resultado de la guerra de rusos y japoneses o de la de turcos y balcánicos. Por ello, es necesario considerar los estudios históricos en el plano que les corresponde: “Son fruto de la emotividad soñadora de la imaginación... de un sentimentalismo del corazón que nos inspira piedad infinita ante un sepulcro, ruinas de una vida, o ante unas ruinas, sepulcro de una raza; fruto también de la insaciable curiosidad del espíritu humano”⁵⁴.

Con semejantes ideas, la crítica del discurso de Gonzalvo y París irá dirigida nada menos que a la Historia General de España, que —en su opinión— abusa del manejo de libros de la misma índole, a veces extranjeros, y descuida las publicaciones monográficas, así como al trabajo que descuida la búsqueda de fuentes particulares, que comete inexactitudes y que ignora “que media historia de España yace inédita, esparcida e ignorada entre los fondos de archivos, bibliotecas y museos”. El mal no está en la necesaria especialización y división del trabajo en unas u otras materias, instituciones o localidades. El mal está en la deficiente implantación de determinados métodos de estudio y en la prematura aplicación de éstos, y en la falta de organización del trabajo sobre la base de la especialización individual, labor colectiva que podría desempeñar el Centro de Estudios Históricos en Madrid y otros de similar rango en otras ciudades. La principal tarea que queda por delante, sería “poseer índices detallados de todas las colecciones de documentos y de códices que guardan los archivos, de las inscripciones y objetos de museo y de todo o casi todo lo publicado referente a la historia en su más amplia acepción”. Millones de papeletas que han de salir del inteligente y laborioso trabajo del Cuerpo de Archiveros y de la colaboración de “todos los que oficial o privadamente cultivamos la Historia”⁵⁵.

La reforma de la enseñanza de la Historia, algo que sigue siendo absolutamente necesario, tiene sin embargo en este caso un único propósito: dejar de enseñar la historia elaborada (que debe aprenderse en el instituto, en casa, en un manual o en unos apuntes) y enseñar a “hacer historia, es decir, a utilizar los medios de elaborarla”. Aunque el parecido con lo expuesto más tarde por Deleito es en este sentido evidente —la misma crítica a los cursos que se llaman de investigación, que son de hecho meramente expositivos como los demás—, las diferencias entre uno y otro, en cuanto a las formas respectivas de concebir la Historia como disciplina y la enseñanza de la misma, son abismales. Luis Gonzalvo y José Deleito son las

⁵³ *Ibidem*, p. 12.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 15.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 18.

dos caras de una universidad española en la que, todavía en la segunda década de nuestra censura, tradición y modernidad se disputaban el protagonismo en la formación de una comunidad profesional de historiadores.

Principio y fin de una nueva Historia en España

Comparando una y otra forma de concebir la Historia e intuyendo el conflicto que debió darse por esa época en España entre sus seguidores —acentuado cada vez que había en juego una cátedra o una ayuda para la poca investigación que podía entonces llevarse a cabo—, entendemos mejor la intensidad del ataque de Deleito a la “otra historia” de carácter erudito. En cierto modo, nuestra particular *disputa de historiadores* está recogida en el amplio y concienzudo texto de Deleito, ciento sesenta y cinco folios, lleno de citas y de aclaraciones a pie de página, que la Universidad de Valencia publicó en 1918. Objeto de su crítica, como hemos visto, no sólo era el plan de estudios y la organización académica de los estudios históricos, tal y como estaban desde hacía muchos años en España. También lo era la corriente historiográfica que, según Deleito, predominaba en la universidad española. Estaba ésta formada por profesionales a medias de la historia, eruditos a la antigua usanza, que se empeñaban en producir una historia minúscula, aburrida y sin vida, detallista, incapaz de entender el valor de la generalización y de la síntesis científica, sin finalidad ni sentido social, pendiente sólo de las fuentes, de los documentos y de las monografías asépticas. En el otro lado, el de la historia de más altos vuelos y más amplios horizontes, el de la historia que renueva sus métodos y sus objetivos en contacto con las nuevas ciencias sociales, desprendida ahora de la levadura metafísica propia de la vieja y soñadora Filosofía de la Historia y cercana a la flamante y positiva Sociología, en ese otro lado se situaba Deleito. Su Historia mantenía la exigencia de ir a los archivos y utilizar los documentos —sin erudición no hay Historia posible—, de conocer los métodos de investigación y de crítica que habían alcanzado un prestigio enorme en Alemania, pero abominaba del exclusivismo erudito y tenía su modelo en Francia. Esa otra Historia era concebida como ciencia positiva, si bien en ella también cabía el arte, según Deleito, cuando de narración se trataba. Semejante Historia, en fin, había de cumplir la más alta misión educativa, porque no sólo la Historia es un estimulante para la acción, sino que renueva el espíritu y hace que ese espíritu, “exento de todo prejuicio étnico, religioso, patriótico, local, doctrinal o de grupo”, sea “amplio, generoso, comprensivo, capaz de abrirse a todos los vientos y de buscar por todos los caminos la luz”, un espíritu en el que “crecerá con lozanía la hermosa flor de la tolerancia”⁵⁶.

⁵⁶ Deleito, *op. cit.*, p. 110.

Pronunciado y publicado en Valencia al final de la Primera Guerra Mundial, el discurso de Deleito y Piñuela resulta de una modernidad que nos sorprende. Poco después, su autor publicó un artículo, “La vida de la Universidad de Valencia desde 1919 a 1924”⁵⁷, que comprende una breve información sobre dicha institución, su historia, sus establecimientos docentes y los estudios que por aquellos años impartía. Entre las novedades más significativas, se destaca la creación del Laboratorio de Arqueología, en 1921. Sin embargo, durante todo el periodo 1919-1924 el número de catedráticos numerarios de la Facultad de Filosofía y Letras seguía siendo siete, a los que ahora se añadían un profesor auxiliar numerario y cuatro temporales en el curso 1923-24. Poco habían cambiado las cosas en la Facultad de Filosofía y Letras desde principios de siglo.

Cualitativamente, sin embargo, es evidente que Deleito significó en Valencia un cambio de orientación de los estudios y de la investigación histórica de enorme importancia. Publicó trabajos, principalmente de Historia de España, sobre cuestiones tales como la emigración política durante el reinado de Fernando VII, el regreso de los afrancesados; y una serie de libros que lo hicieron muy famoso, dedicados a estudiar la vida en tiempos de Felipe IV: *El declinar de la monarquía española*, *El rey se divierte*, *Sólo Madrid es Corte*, *También se divierte el pueblo*, *La mujer, la casa y la moda*, *La mala vida en la España de Felipe IV*, *La vida religiosa bajo el cuarto Felipe*. En conjunto su obra está esperando un estudio que nos muestre hasta qué punto su práctica de historiador fue o no acorde con los principios renovadores que expuso en 1918, no en vano hay quien la ha convertido en un anticipo de la historia de las mentalidades y de la vida cotidiana, de moda en la pasada década. Es indudable que consiguió combinar erudición y amenidad en unos libros de historia que le dieron justa fama en su época y que aún hoy pueden seguir leyéndose con provecho. En cuanto a su labor docente, Julián San Valero nos habla de su respeto extraordinario a los estudiantes, fuesen de izquierdas o de derechas, de su estilo un poco castelarino, de su cuidadísimo castellano, de la minuciosidad con que preparaba sus clases a diario (“aunque hubo cursos en que sólo tuvo dos alumnos, pero esto no era inconveniente para que él preparase su guión”) y de la organización mental estupenda de que hacía gala. “Él vivía la historia y esto lo transmitía a sus alumnos”⁵⁸. Deleito ejerció una gran influencia sobre San Valero en sus años de estudiante, en el doctorado y en sus primeros pasos como ayudante en tiempos de la Segunda República.

⁵⁷ En los *Anales de la Universidad de Valencia*, año IV, 1923-1924, pp. 349-367.

⁵⁸ Isabel María Gallardo, tesis doctoral antes citada, pp. 99-101.

Durante la década de los treinta, la Facultad de Filosofía y Letras de Valencia casi duplicó el número de catedráticos (trece) en comparación con los de diez años antes (siete). Más de la mitad de ellos eran catedráticos de Historia. Deleito era reconocido como el gran especialista en Historia de España, aunque de hecho siguiera siendo catedrático de Historia Universal Antigua y Media. Los otros seis catedráticos de Historia eran: Joaquín José Baró y León Carlos Riba (ambos de Historia Universal Moderna y Contemporánea), Juan de Contreras (Historia de España y del Arte Español e Hispanoamericano), Luis Pericot (Historia Universal Moderna), José María Casado (Historia Universal) y José Puig (Historia Moderna y Contemporánea de España). Junto a ellos había también en la Facultad un catedrático de Arqueología, Numismática y Epigrafía, dos catedráticos de Filosofía, uno de Geografía y dos de Lengua y Literatura españolas (uno de los cuales era Dámaso Alonso). Semejante número de catedráticos resulta sorprendentemente alto si lo comparamos con el que había treinta años más tarde en la misma Universidad de Valencia⁵⁹.

Los inicios de la guerra civil es el momento histórico en el que hemos de situar el último de los discursos a que haremos referencia, el de Pere Bosch Gimpera. Se pronunció en una universidad que sufría el trauma del conflicto bélico fratricida. Una nueva Junta de Gobierno, dispuesta a defender el gobierno legítimamente constituido y a acoger a los numerosos profesores de otros distritos universitarios que se habían visto obligados a refugiarse en Valencia, se constituyó en septiembre de 1936. En ella aparecen el catedrático de Arqueología, Luis Gonzalvo, como vicerrector, el catedrático de Geografía, Ramón Velasco, como decano de la Facultad de Filosofía y Letras, y un joven profesor e historiador, marxista y valencianista, Emili Gómez Nadal, nombrado secretario de la Facultad. La Junta inicia una depuración que afectará a cuatro catedráticos (entre ellos José María Casado, marqués de Lozoya, y Juan de Contreras, que había pronunciado el discurso inaugural del curso 1930-31, titulado “El concepto romántico de la Historia”, publicado en los *Anales de la Universidad de Valencia*, 1930-31, pp. 7-97, también en *Acción española*, tomos IV y V, en 1933). Deleito colaboró estrechamente con la nueva Junta de Gobierno y participó en la creación del Centro de Estudios del País Valenciano, en el edificio del antiguo Real Colegio del Patriarca, como también en la elaboración del nuevo plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras.

⁵⁹ Cuatro de Historia: San Valero, Ubieta, Reglá y Giralt, que había sucedido a Jover; uno de Arqueología y Prehistoria: Tarradell; dos de Geografía: Roselló y Pérez Puchal, discípulos de López Gómez; uno de Lengua y Literatura: Benítez; uno de Latín y Griego: Dolç, y uno de Filosofía: París, si no me falla la memoria. Los datos de 1935 en María Fernanda Mancebo, *op. cit.*, vol. II, p. 16.

En plena capitalidad accidental, al verse obligado el gobierno de la República a trasladar su sede a Valencia, desde un Madrid asediado por las tropas de los generales rebeldes, los *Anales de la Universidad de Valencia* publicaron en 1937 la conferencia de Pere Bosch Gimpera, rector de la Universidad de Barcelona, titulada *España*, “en respetuoso homenaje a D. Manuel Azaña”, Presidente de la República Española. No debió ser ajeno a este hecho el que Valencia fuera el centro de la España republicana (el 18 de julio de 1937 Azaña pronunció un memorable discurso en el Paraninfo de la Universidad), ni que en la Facultad de Filosofía y Letras estuviera uno de los primeros discípulos de Bosch Gimpera, Luis Pericot. La conferencia del rector de Barcelona, director del Servei d’Investigacions Arqueològiques de l’Institut d’Estudis Catalans (fundado en 1915), catedrático de Historia Antigua y Medieval de la Universidad de Barcelona en 1916, destacado arqueólogo y prehistoriador y entre 1933 y 1939 primer rector de la Universidad “autónoma” de Barcelona, llevaba, como hemos dicho, por título “España”. Nada más apropiado para la ocasión, teniendo en cuenta la procedencia geográfica del conferenciante.

El discurso de Bosch Gimpera, al que me he referido no hace mucho con motivo del “debate sobre las humanidades”, comienza poniendo de relieve el fracaso de la explicación “ortodoxa” de la Historia de España, que es lo mismo que decir el fracaso mismo de una concepción unitarista y centralizadora de España. En momentos en que todo se transforma, se revisan valores antes aceptados, desaparecen instituciones seculares, se rectifican métodos de gobierno, se abandonan ideas profundamente arraigadas y se intenta una nueva organización del país, el concepto mismo de España también está sujeto a revisión. España no es lo que la historia tradicional nos presenta, sin fundamento científico: no es un ente metafísico que permanece a lo largo del tiempo, dotado de una misión consustancial a su esencia (la misión en América, la defensa de la unidad religiosa, la realización de España por Castilla y por la monarquía). El único hecho evidente es la unidad geográfica de la Península Ibérica, la analogía de los elementos étnicos, la relación entre sus Estados y sus pueblos, los acontecimientos vividos en común y la participación de unos y otros en la formación de determinados valores culturales, lo que crea una solidaridad, una hermandad y una cierta cultura en común, pero nunca una nación unitaria y menos la necesidad de admitir la identificación de determinado pueblo y de determinada cultura con el todo.

Esa idea tan perniciosa de España, transmitida por una historia tradicional, ortodoxa y dogmática, empezó a ser cuestionada en Cataluña —según Bosch Gimpera— por la tesis federalistas de Pi y Margall y por el catalanismo político de Prat de la Riba. Fuera de ella, aquellos historiadores, como Menéndez y Pelayo, que trabajaban objetivamente, también iban

a descubrir la diversidad de los pueblos hispánicos, la existencia de lenguas, literaturas y culturas distintas de la castellana. Todavía hay quien, como Ortega y Gasset, sigue empeñado en escribir que España se ha vertebrado desde Castilla y quien, como Menéndez y Pidal, busca comprobar estas tesis en la época romana. Pero ya nadie piensa en negar la variedad española, “aunque ésta constituye un problema a ‘conllevar’, a menudo con poca satisfacción de ánimo”⁶⁰. La tesis de una España plural ya no es subversiva, sino que aparece como la única que está de acuerdo con la verdadera tradición y la verdadera realidad españolas.

Por ello hay que plantear e investigar seriamente el problema de España, de un modo científico y más real que en época anterior, una vez que nos hemos librado del “dogma perturbador de las tesis ‘ortodoxas’”. ¿Qué hechos pueden aportar luz a la tarea de rehacer la Historia de España, que habrá de ocupar a los historiadores futuros? La España primitiva, nos dice el rector de la Universidad de Barcelona, con toda su complejidad inicial, representa el tronco de que arranca la verdadera tradición indígena. Cuando todavía no existe España, “su substancia amorfa y latente comienza ya a determinar embrionariamente lo que será más tarde”⁶¹. ¿Qué encontramos? Ante toda diversidad geográfica y abigarrada variedad de elementos étnicos con infinidad de matices y mezclas. Encontramos un fondo de cultura primitiva, con instituciones y hábitos comunes a todos los pueblos primitivos, que persiste en la historia española en virtud del conservadurismo y del tradicionalismo que nos ha hecho avanzar menos que otros pueblos de Europa. En tercer lugar, encontramos la espontaneidad y fecundidad en la creación y aun en la improvisación de valores culturales de toda clase, la facilidad de asimilar fenómenos forasteros y la fusión íntima con los propios, dando a todo ese producto de las culturas hispánicas un sello vivísimo de personalidad.

Gracias a ello, según Bosch Gimpera, la civilización en España existe mucho antes de la romanización. Con anterioridad a la interferencia de ésta y del dominio cartaginés, asistimos a la formación de sociedades cultas y a los principios de una organización estatal entre los tartesios y al contacto con los griegos que helenizó y refinó el arte y la cultura de los pueblos del litoral peninsular mediterráneo. La España indígena dibuja ya los grandes núcleos meridionales, levantinos, centrales, occidentales y cántabro-pirenaicos, con un cruzamiento de elementos en Cataluña. Alcanza una cultura considerable a finales del Paleolítico y en los últimos tiempos del neolítico, así como en la Edad del Bronce, e inicia una irradiación en todos

⁶⁰ P. Bosch Gimpera, *op. cit.*, p. 16.

⁶¹ *Ibidem*, p. 19.

los sentidos, por Francia y por el Mediterráneo. Los celtas están a punto de realizar la primera unificación de España, pero la resistencia de los pueblos del Sur y del Este lo impide y refuerza la personalidad de éstos que da origen a la civilización ibérica y al florecimiento más tarde de la misma. Este mosaico prefigura la España ulterior. Si la romanización no se hubiera producido, sin duda la evolución indígena hubiera continuado y se hubieran precisado pueblos semejantes a los que después encontraremos en la Edad Media. La romanización paraliza aparentemente este proceso e impone una unificación cultural ya que no política, puesto que en realidad nunca la España romana llegó a constituir una verdadera unidad, ni siquiera de administración. Por debajo de las formas aparentemente unitarias de la cultura romana, se sospechan los antiguos núcleos. De haberse perpetuado la unidad del imperio o el dominio visigodo, que por primera vez realiza la unidad política de España, la España indígena hubiera acabado por desaparecer, aniquilada por una organización estatal fuerte y por una cultura uniformada. Asimismo el Califato de Córdoba hubiera podido perfeccionar aquel proceso, en caso de haberse consolidado y perpetuado su dominio, pero no ocurre así. El fracaso del Califato y la supervivencia de los grupos indígenas romanizados durante la reconquista, avivados por la diversidad religiosa, son el revulsivo que hace resurgir los verdaderos pueblos españoles. Entonces se reanuda su evolución natural, interrumpida por la romanización.

El enlace de la España indígena con las “nacionalidades medievales”⁶² se opera, en la formación de los nuevos estados, alrededor de antiguos núcleos indígenas. Los viejos cántabros se convierten en la primitiva Castilla. Los núcleos vascos y navarros continúan a los antiguos vascones. Aragón se organiza sobre el núcleo ibérico del Ebro. La personalidad del reino de Asturias, de Galicia y de Portugal, hace revivir núcleos indígenas celtizados. El reino de León es continuador de la España central céltica y la personalidad de los reinos musulmanes de Andalucía y la diversidad de la de los de Levante, hacen revivir los antiguos pueblos tartesios y los influidos directamente por ellos, incorporando el elemento árabe. Cataluña hereda las tendencias de expansión hacia el sur de los antiguos pirenaicos y acaba dominando el Levante ibérico, así como resurge la afinidad con las tierras vecinas del Ebro en la Confederación catalano-aragonesa. El reino frustrado de Sancho el Mayor de Navarra parece revivir la expansión ibérica hacia el centro de España. León, incorporando a Castilla y dominando toda la España central, tiende a rehacer la España visigótico-romana, pero sigue en realidad la ley de expansión de los antiguos pueblos célticos centrales. La

⁶² *Ibidem*, p. 26.

conquista final de los reinos andaluces realiza la antigua conquista céltica, fracasada en la Antigüedad.

Asimismo en la cultura de las nacionalidades medievales resurgen fenómenos primitivos. La diferenciación del latín en las lenguas románicas se opera en torno a antiguos elementos lingüísticos pre-romanos. Surgen el catalán-provenzal, el catalán oriental y el catalán occidental; la diferenciación del bable y del primitivo leonés respecto al ulterior castellano; el galai-co-portugués revive la diferenciación antigua en la que los celtas no hicieron sino dominar la población indígena; el romance mozárabe de Toledo y de Andalucía, desaparecido por las persecuciones musulmanas o por la incorporación al castellano, que lo absorbe, se forma en torno de los núcleos cristianos de origen pre-romano de Castilla la Nueva y Andalucía. La personalidad étnica pre-romana, matizada por los musulmanes, revive persistentemente, a pesar de la castellanización, en la lengua de Andalucía. También encontramos otros mil enlaces en la poesía, el derecho, las instituciones, las heterodoxias religiosas, el arte o la manera de reaccionar ante las influencias extranjeras. Y no hablemos del folclore, de las costumbres o del espíritu popular.

Cada vez que se rompe la cohesión estatal, la organización espontánea se apoya en dichos núcleos primitivos. Tal es el caso de las sublevaciones feudales y, en tiempos distintos, de los levantamientos contra el cesarismo moderno: las comunidades de Castilla, la lucha por las libertades aragonesas, las germanías de Valencia, las guerras de Portugal, de Cataluña y la Alpujarra. En la época contemporánea, la organización de las Juntas para la resistencia a Napoleón, los núcleos diferentes que operan con independencia durante las guerras civiles, y los movimientos federalistas y regionalistas del siglo XIX.

La fuerza contraria, que actúa en la Historia de España paralizando la evolución natural del país y la persistencia de los elementos de cultura tradicional, son hechos históricos o factores de cultura que tienden a incorporar a la Península a movimientos universales o simplemente extranjeros, que borran lo típicamente indígena y unifican las diferencias anteriores: la romanización, la musulmanización, los descubrimientos de Colón y la política imperialista del Renacimiento. Otros factores incorporan a las culturas peninsulares nuevos valores que se funden con los del país. Así sucedió con la cultura clásica, con el cristianismo, con el Islam, con las corrientes generales de la cultura y del arte de la Edad Media o del Renacimiento, con la influencia de la Enciclopedia y del movimiento internacional pre-revolucionario del siglo XVIII, con la Revolución francesa, con el romanticismo, los movimientos económicos modernos, las nuevas direcciones de la evolución social, etc.

A veces, la “superestructura de la organización estatal” parece incorporar definitivamente sus ideales a la tradición y al espíritu del país. Por ejemplo, la supervivencia del espíritu romano y el consiguiente intento de restauración durante la monarquía visigoda, más tarde la leonesa y luego el cesarismo renacentista. La “superestructura” política puede impulsar o retrasar el progreso, fundirse con el país y en ciertos momentos personificarlo, o puede representar algo totalmente ajeno a él; puede ser buena o mala. Sin embargo, aunque llegue a convertirse a veces en genuinamente “española”, y aunque impulse el progreso y personifique la tradición, aun cuando absorba nuevas fuerzas y ensanche su círculo, incorporando nuevos elementos, se mantiene distante de la raíz del pueblo, que permanece intacto debajo de ella y no llega a fundírsele nunca del todo. No es una superestructura que comprenda la necesidad de incorporar la totalidad del pueblo y por ello se mantiene a distancia de éste, por lo que al romperse, lo primitivo reaparece. Tampoco la incorporación a las corrientes económicas, intelectuales y políticas europeas han sido hechas en función de todo el pueblo. El Estado, “estúpidamente reaccionario”, ha estado sólo atento a los intereses dinásticos y a la defensa de los privilegios de casta de una aristocracia que no evolucionaba o de las burguesías que las sucedieron, intentando imitar a las viejas aristocracias, perdiendo el contacto con el pueblo, al que “nadie ha sabido educar”.

A pesar de todo, nos indica Bosch Gimpera, la resultante de la trayectoria es una línea ascendente. En el crisol peninsular, todos los elementos se funden y los más antagónicos acaban por convivir y por compenetrarse. La España auténtica continúa latente bajo el cesarismo y bajo el Estado monstruoso superpuesto de Austrias y Borbones, produciendo el Siglo de Oro de la literatura castellana y el florecimiento del siglo XVIII y la prosperidad económica y cultural de Cataluña, incluso bajo la opresión. Y, en el siglo XIX, a pesar de la retórica, de las banderías, de los desastres coloniales y de las sacudidas reaccionarias, en España y en lo mejor de su pueblo hallan eco todas las inquietudes europeas y se supera el Estado inoperante por el propio esfuerzo del país. Se formulan teorías federalistas para resolver sus antagonismos aparentes y para encuadrar una nueva idea de España, más de acuerdo con su verdadera naturaleza. En medio de los desastres, el pueblo encuentra energías y recursos insospechados: la sublevación del pueblo en armas contra Napoleón o la resistencia del pueblo de Madrid frente al propio ejército español sublevado contra la patria y reforzado por moros, alemanes e italianos, son buena prueba de ello.

“Y es que España —concluye Bosch Gimpera—, la España multiforme, no es la superestructura”. No es el imperio romano ni el imperio español, no es Carlos V ni Felipe II, ni la Inquisición, ni el absolutismo borbónico, ni la ideología de las guerras carlistas, ni el Ministerio de la Gobernación, ni

una casta militar. Es ciertamente los millones de labriegos de que nos habla Ortega; pero también las legiones de obreros que aspiran a vivir una vida más humana, “y una selección intelectual que, a pesar de sus fallas, siente la necesidad de rehacer al pueblo, de contestar la angustiosa pregunta ‘¿para qué vivimos juntos?’ y de descubrir unos ideales comunes salidos de la raíz del alma popular y de la auténtica Historia, para incorporarse definitivamente en la trayectoria de la civilización de la Humanidad”⁶³.

España no puede ser una construcción artificial apoyada en un dominio, sino que ha de tener sus raíces en la naturaleza de sus pueblos. España no ha existido de manera palpable hasta el siglo XIX, pero su existencia rezuma en todos los momentos de su Historia, porque depende de afinidades profundas y esenciales. España hay que rehacerla e integrarla al mundo moderno; hay que reconstruirla, sin prescindir de la tradición ni de la razón. No deben repetirse los pasados errores. No deben crearse nuevas superestructuras postizas ni confundirlas con el verdadero pueblo. “No hay que tomar a ningún pueblo de España, ni a su cultura, como representante exclusivo del pueblo español o de la cultura española, ni atribuir patentes de heterodoxia a los demás”. “La verdadera España se halla todavía en formación y lejos de haberse constituido definitivamente. En la Historia y en los tiempos presentes hay culturas españolas, la ‘cultura española’ está por venir y será la resultante de aquélla”. No será ninguna cultura impuesta, como España no será una zona de dominio para ninguno de sus pueblos o para ninguno de sus grupos de hombres, sino un resultado “de una floración natural, de una cooperación espontánea y de una unión cordial y libre”⁶⁴.

En medio de la tragedia actual —termina Pere Bosch Gimpera—, de la crisis más profunda que han podido vivir nunca nuestros pueblos, “creemos en ellos y en España”. El fracaso de la última superestructura originó la revolución de las repúblicas, la primera y la segunda. Excesivamente fuerte todavía la superestructura, fracasó la primera. Bajo el signo de la segunda, la superestructura tenía todavía demasiadas supervivencias y las castas dominantes no se resignaban a dejar el campo libre. La Historia no vuelve atrás nunca y no restaura instituciones o estados sociales que han perdido su vitalidad y cuya raíz se ha secado. “En la verdadera perspectiva histórica, la futura España será también solidaria de todos sus valores tradicionales verdaderos. Ninguno de sus pueblos morirá, y España sólo podrá florecer si consigue integrar toda su masa y hacerla salir de la miseria y de la ignoran-

⁶³ *Ibidem*, p. 45.

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 45-46.

cia, infundiéndole la conciencia de unos ideales comunes, a la vez nacionales y humanos”⁶⁵.

Por encima de apreciaciones históricas que hoy nos parecen erróneas, de secuelas de un psicologismo organicista y de un evolucionismo que resulta, a finales de los años 30, bastante trasnochado⁶⁶, la conferencia de Bosch Gimpera es un alegato admirable en favor de una nueva Historia, capaz de fundamentar un concepto igualmente nuevo de España, más auténtico y plenamente democrático. Esa nueva Historia, que entonces iniciaba su andadura, con las imperfecciones y las reminiscencias de una tradición intelectual progresista cuya formación universitaria hasta hacía poco había sido muy deficitaria, quedó bruscamente interrumpida cuando en España se impuso la dictadura de los que ganaron la guerra. Bosch Gimpera, como Rafael Altamira, tuvo que exiliarse y establecerse definitivamente en México. Su conferencia de Valencia desapareció de las bibliotecas de la Universidad. Todos los ejemplares de la revista *Annales de la Universidad de Valencia* de ese año (excepto dos o tres que se salvaron), fueron quemados con otros volúmenes que el ejército ocupante consideró contrarios a los ideales de la Cruzada.

Por su parte, José Deleito y Piñuela sufrió un “Expediente de Depuración” que condujo, gracias a la intervención de última hora de algunos antiguos compañeros de universidad, al mal menor. Ocupada ahora Valencia por el ejército de Franco en marzo de 1939, en noviembre del mismo año se consideró causa suficiente de depuración “la pasividad evidente de quienes pudieron haber cooperado al triunfo del alzamiento”. Se constituyó un Juzgado Instructor para la depuración del profesorado universitario al frente del cual estaba Francisco Beltrán, que había sido a su vez depurado durante la República, y que, después de la guerra, fue nombrado decano de la Facultad de Ciencias, de la que era profesor. José Deleito nunca había pertenecido a ningún partido, pero era objeto de sospechas por su actuación durante la guerra y por su ideología liberal. A pesar de los testimonios a favor que prestaron algunos antiguos profesores de la Facultad, los cargos de que se le acusaba eran “graves”: identificarse plenamente con el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza; poner de manifiesto una ideología anticatólica y antinacional en sus explicaciones de cátedra; publicar en plena guerra civil artículos en el periódico izquierdista *El Mercantil Valenciano*; censurar a los religiosos que tomaron parte en las elecciones del 36, así como también al fascismo italiano. El tribunal le impuso la jubilación for-

⁶⁵ *Ibidem*, p. 47.

⁶⁶ Y que, en última instancia, se remonta al libro de Altamira, *Psicología del pueblo español* y a la ensayística relacionada con el desastre del 98 y el “problema de España”.

zosa por ser “un izquierdista intransigente y sectario, apartado de la Iglesia católica” y por “sus lecciones de cátedra, de giro avanzado y disolventes, enraizadas en el positivismo racionalista de finales del siglo XIX y saturadas del espíritu de institucionistas tan destacados como Sales y Altamira, y rezumantes de su fobia clerical y criterio heterodoxo, (que) repudian en bloque el caudal histórico bíblico, por su carácter religioso y revelaban gusto especial en zaherir todo lo grande, magnífico y original de la Historia de España”⁶⁷. De nada había servido el pliego de descargo presentado por Deleito, en el que indicaba que no había pertenecido nunca a la Institución Libre de Enseñanza, como tal institución, aunque hubiera tenido relaciones de tipo particular y profesional con algunos institucionistas, y que la misión del historiador no era “elogiar lo propio y censurar lo ajeno por sistema, sino aquilatar la verdad en lo uno y en lo otro”, por lo que mal podía ser de ideología “antinacionalista”. Tampoco sirvió que en su defensa dijera que jamás había combatido desde su cátedra el dogma de la doctrina católica, sino que había mantenido extremado respeto a la conciencia de sus alumnos, rehuendo tratar los temas que pudieran rozar con la religión. “Y para el único punto de esta índole, el de la Religión Hebrea, que no pude eludir, me limité a exponer objetivamente junto a la versión tradicional la de la crítica de los orientalistas alemanes, que un futuro licenciado en Historia no tiene derecho a ignorar”.

Nada de esto le sirvió a Deleito y la jubilación forzosa, decretada a finales de 1939, sólo pudo ser anulada cuando, en Madrid, intervinieron dos personas que conocían su trayectoria personal y profesional, el ministro de Educación, Ibáñez Marín, y el marqués de Lozoya. Nunca pudo, sin embargo, reincorporarse a la cátedra universitaria, aunque sí seguir al menos investigando y escribiendo el tomo V de la Historia de España de Menéndez Pidal, dedicado a Felipe IV, que el ministerio de Educación consideraba de sumo interés. Dedicado plenamente a ese trabajo en Madrid, sin poder pisar en ningún momento la cátedra de Valencia, Deleito murió en 1954.

Al acabar la guerra, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia entró en un periodo que la retrotrajo nada menos que a los años de la ofensiva reaccionaria del final del reinado de Isabel II. El nacionalcatolicismo de los años anteriores a la revolución de 1868 se impuso como ideología y la represión castigó duramente a quienes se habían comprometido con las ideas modernas y las reformas emprendidas por la Segunda República. Algunos pagaron con la vida, como fue el caso del exrector Juan Bautista Peset, fusilado por los “nacionales”. Una larga sombra

⁶⁷ Isabel María Gallardo, *op. cit.*, p. 338.

de miedo y de ignorancia se extendió por la vida universitaria, hasta que en la década de los cincuenta discípulos de Deleito (Julián San Valero) y de Bosch Gimpera (Miquel Tarradell, Joan Reglà, discípulo de Vicens, que a su vez lo había sido de Bosch Gimpera⁶⁸) se hicieron cargo de la sección de Historia. Entonces comenzó una nueva época, medio siglo después del primer intento —por desgracia fallido— de sacar el estudio de la Historia de la deplorable situación en que se encontraba en España.

⁶⁸ Sin olvidar la labor importantísima de José María Jover, autor, junto con Antonio Ubieto y Carlos Seco, de la *Introducción a la Historia de España*, el libro en el que muchos de nosotros nos formamos como historiadores.

**HISTORIADORES LOCALES E HISTORIADORES
UNIVERSITARIOS.
LA HISTORIOGRAFÍA ESPAÑOLA EN SU CONTEXTO
INTERNACIONAL, 1948-1965**

Miquel MARÍN GELABERT

Como señala Fulvio de Giorgi¹, podemos aproximarnos a la historia local desde dos enfoques fundamentales que determinan en parte método y resultados: en primer lugar, podemos concebir historia local como la de aquel ámbito que se coloca inmediatamente por debajo del nivel estatal y por encima del individuo y de la familia, atendiendo a comunidades humanas que viven en un territorio común, y se sirven de redes institucionales, sistemas políticos, administrativos, legales, asociativos. El resultado de este enfoque puede ser historias municipales, provinciales o regionales, aunque la definición del objeto se basa implícitamente en la aceptación de un *continuum* (institucional, legal, social) que une lo local con lo supralocal². Sería, en síntesis, una historia de escala que no debe soslayar que en la mayoría de casos, los nexos del *continuum* conducen más allá del territorio local y en consecuencia, también los procesos históricos de los que se nutre su discurso.

El segundo enfoque, en cambio, consiste en abordar la comunidad humana en sí misma como objeto de estudio. Por tanto, esa historia local ya no es la historia delimitada por un territorio, un conjunto de población y un momento en la evolución del sujeto histórico y su desarrollo endóge-

¹ Vid. "La storia locale nella storiografia italiana" en J. Agirreazkuenaga y M. Urquijo (eds.), *Storia locale e microstoria: due visioni in confronto*, Bilbao, U.P.V., 1993, pp. 15-44. Estas ideas fueron primeramente desarrolladas en De Giorgi, *La storiografia di tendenza marxista e la storia locale in Italia del dopoguerra*, Milano, Pubblicazione dell'Università Cattolica, 1989 (especialmente pp. 5-9).

² De Giorgi, *op. cit.*, pp. 5-6.

no (con la consecuente centralidad de atención en torno al *continuum* y el juego de relevancias y jerarquías propias de una visión globalizante) sino la historia de la construcción local y autónoma del objeto, de su vida interna y de su dinámica histórico-social también interna. El objetivo esencial de esta otra práctica de la historia local es acceder a las relaciones con otras realidades comunitarias no tanto en forma de análisis de un nexo histórico derivado de un legado institucional cuanto como una confrontación comparativa de realidades³.

El distanciamiento que se produce en el caso español entre el erudito local y el historiador universitario en las tres primeras décadas de siglo se produjo en buena parte por la negación del objeto local como apropiado al método⁴ de la ciencia histórica. Un proceso resumido por Ignacio Peiró cuando escribió que “esa forma de hacer historia pasó a integrarse en una jerarquía socio-profesional e institucional diferente. Manteniendo su público de cultivadores y lectores (reclutados entre los grupos tradicionales de notables, eclesiásticos y burgueses de provincias), sus símbolos de prestigio e incluso sus órganos de expresión, de asociación y temáticas (genealogías, heráldicas, historias de las ciudades o biografías), de una manera paulatina se vieron lanzadas hacia la periferia del espacio académico profesional”⁵. Por lo demás, la tradición erudita desarrollada en la segunda mitad del XIX, sobre la que se fundamentó la primera profesionalización de la disciplina histórica, concibió la historia local como historia básicamente municipal⁶. Más adelante, en los años cuarenta y cincuenta, cuando el Estado franquista pretenda auspiciar el desarrollo de una cultura local militante, municipio y provincia serán asumidos como sujeto histórico propio de una erudi-

³ *Ibid.* p. 7.

⁴ Vid. Gonzalo Pasamar Alzuria, “Los historiadores españoles y la reflexión historiográfica: 1880-1980”, *Hispania*, 198, LVIII/1, 1998, pp. 13-48.

⁵ Vid. Ignacio Peiró Martín, “Historia de la historiografía: fuentes y metodología de trabajo”, en VVAA, *Metodología de la investigación científica sobre fuentes aragonesas*, 10, Zaragoza, I.C.E.-Universidad de Zaragoza, p. 54. Un ejemplo del choque de las dos concepciones de la historia (objeto y método) y de sus implicaciones sociales, políticas e ideológicas, y también de los primeros intentos de renovación de la historia local puede observarse en la ya célebre polémica que mantuvieron Rovira y Virgili y Vicens Vives en torno a 1935 en el que podemos vislumbrar el cambio de imagen (autoidentificación) del historiador profesional y las diferencias generacionales a la hora de abordar su objeto. Recuérdese esta polémica en Josep M^a Muñoz Lloret, *Jaume Vicens i Vives. Una biografía intelectual*, Barcelona, Ed. 62, 1997, pp. 54-65.

⁶ Vid. Ignacio Peiró Martín, “El mundo es mi provincia: la mirada local en las historias municipales del Bajo Aragón del siglo XX”, en Pedro Rújula (ed.), *Entre el orden de los propietarios y los sueños de rebeldía. El Bajo Aragón y el Maestrazgo en el siglo XIX*, G.E.M.A., Zaragoza, 1997, pp. 165-184 (especialmente, pp. 178-180).

ción localista cada vez más alejada de las concepciones desarrolladas por los historiadores universitarios. Una separación que se verá acentuada desde el momento en que los dirigentes de la política cultural franquista comiencen a plantear lo que ya he denominado en otro lugar “el proyecto Quadrado”, situado entre lo histórico-universitario y lo histórico-local⁷.

Así las cosas, en nuestro país los recientes estudios publicados acerca de la historia de la historiografía local en las diferentes Comunidades Autónomas, han sido realizados aunando rasgos de la más actual historiografía local a otros de corte restauracionista. La construcción de la España de las Autonomías ha traído consigo un proceso histórico que ha afectado a la labor del historiador. De igual modo que durante la Restauración, la República o la Dictadura franquista, se ha requerido del historiador su función social esencial: la construcción de una identidad y su proyección en el tiempo. Así, en la mayoría de ocasiones, bajo epígrafes generales, la historiografía cántabra, gallega, vasca, mallorquina, andaluza, catalana o riojana ha sido estudiada como un objeto sin *continuum*, y el historiador local ha aparecido como un historiador en el vacío, sin relaciones con un ámbito supra-local, sin deudas y sin objetivos más allá del lugar. Esta situación, en la mayoría del territorio estatal supone un error de enfoque puesto que la geografía universitaria, los modelos comunitarios y la organización general de la profesión quedan así escondidos, solapados, por un discurso superficial que apenas permite el uso de la comparación⁸. Sin embargo, existen trabajos brillantes que ofrecen pautas de reflexión y modelos de análisis que sí lo permiten y se convierten en miradores privilegiados desde los que observar la incorporación de la historiografía local al debate general de las ideas, los métodos y las interpretaciones⁹.

⁷ Vid. Miquel Marín Gelabert, “‘Por los infinitos rincones de la patria...’. La articulación de la historiografía local en los años cincuenta y sesenta”, en Pedro Rújula e Ignacio Peiró, *La Historia Local en la España Contemporánea*, Barcelona, L’Avenç-Universidad de Zaragoza, 1999, pp. 341-378; y “Estado, historiografía e institucionalización local: una primera aproximación al Patronato Quadrado”, *Mayurqa*, 24, 1997-1998, pp. 133-154.

⁸ Vid. sobre esta situación la reseña crítica de Ignacio Peiró Martín, “La historia de la historiografía en España, una literatura sin objeto”, *Ayer*, 26, 1998, pp. 129-37 (especialmente 135-137).

⁹ Por citar unos pocos ejemplos, entre los autores que están siguiendo esta línea, mencionaremos los trabajos de Pedro Ruiz Torres, “Consideraciones críticas sobre la nueva historiografía valenciana de los años 60 y 70”, en J. Azagra, E. Mateu y J. Vidal (eds.), *De la sociedad tradicional a la economía moderna. Estudios de historia valenciana contemporánea*, Alicante, Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert»-Diputación Provincial de Alicante, 1996, pp. 15-33; Pere Anguera, “Introducción a la historia local catalana”, en Pedro Rújula e Ignacio Peiró, *La Historia Local en la España Contemporánea*, Barcelona, L’Avenç-Universidad de Zaragoza, 1999, pp. 9-16; o Jorge Uría, “Sobre Historia e Histo-

Desde esta perspectiva, en las siguientes páginas apuntaremos algunos rasgos del proceso de inserción de la historiografía de corte local en el marco general de historiografía española desde la Guerra Civil, en su contexto internacional, como el proceso esencial desde el poder observar los cimientos de la renovación producida en los últimos 25 años de nuestra historiografía.

El ámbito institucional¹⁰

El desarrollo institucional tras la Guerra Civil dibujó un marco determinado por la división de tareas entre la Universidad¹¹ y el Consejo¹² supuso para la comunidad de historiadores profesionales la proyección de dos características propias del momento anterior: por una parte se mantuvo la centralidad de la Universidad de Madrid¹³ y la estructura de distritos

riografía en la Edad Contemporánea asturiana”, *Bulletin d’Histoire Contemporaine de l’Espagne*, 20, 1994, pp. 267-306.

¹⁰ La naturaleza y los objetivos de este texto no permiten una profundización excesiva en cada uno de los puntos. El desarrollo pormenorizado de las ideas en los dos primeros capítulos de Miquel Marín Gelabert, *La historiografía española de los años cincuenta*, Tesis Doctoral dirigida por Juan José Carreras Ares, Universidad de las Islas Baleares (de próxima lectura).

¹¹ Descargar a la Universidad de la función investigadora no implicó una diferenciación interna en la profesión, a diferencia del modelo francés, de manera que fue entre los docentes universitarios entre los que se reclutó a los primeros directores de Institutos del Consejo y fueron ellos los encargados de desarrollar efectivamente su estructura, dirigir sus publicaciones, designar becarios y promover personal. Como señalaba Vicens en 1949: “(...) el Consejo sería un almacén vacío si no contara con la universidad española...” (en “Desarrollo de la historiografía española entre 1939 y 1949”, *Obra Dispersa, II*, Barcelona, Vicens Vives, 1967, pp. 17-35. Cita de la p. 19).

¹² Vid. Gonzalo Pasamar Alzuria, “Oligarquías y clientelas en el mundo de la investigación científica: el CSIC en la Universidad de posguerra” en J.J. Carreras Ares y M.A. Ruiz Carnicer (eds.), *La universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1991, pp. 305-340; e *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1991, especialmente pp. 146 y ss. Como una muestra del crecimiento interno del Consejo Vid. *Estructura del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, Madrid, CSIC, 1956.

¹³ Aunque la Ley de 1943 establecía en su artículo 21º la capacidad de todas las Universidades de conferir dicho grado en todas sus Facultades, una disposición transitoria remitía previamente a una autorización ministerial, que no se dio hasta más de una década después. En la realidad, pues, hasta 1955-1956 el doctorando en Historia debía defender su tesis en la Universidad Central de Madrid.

universitarios¹⁴; y por otra se respetaron las principales cátedras existentes.

El crecimiento en términos de profesorado y población universitaria observado en las dos primeras décadas conllevará la perpetuación de la situación docente hasta el punto que hacia 1965 el 36% de los alumnos de Filosofía y Letras lo era de la Central de Madrid¹⁵. En el lustro comprendido entre 1960 y 1965 se dobla la población universitaria incluyendo en ella a la de licenciados en Historia¹⁶ y siempre en términos de crecimiento relativo, estas nuevas hornadas profesionales acudieron a la investigación archivística, como demuestran las *Guías de Investigadores* de 1957, 1958-1959, 1960 y 1961 publicadas por el Ministerio de Educación Nacional. Dejando de lado los archivos eclesiásticos, los archivos históricos que se encontrarán los nuevos investigadores son pocos, no totalmente catalogados y se hallan

¹⁴ Vid. Mariano Peset Reig, "La Ley de Ordenación Universitaria de 1943", en J. J. Carreras Ares y M. A. Ruiz Carnicer (eds.), *La universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1991, pp. 125-158. De la Ley Moyano (1857) son las diez universidades mayores —La Laguna y Murcia se crean posteriormente— y en consecuencia sus exangües distritos, que no modificaron sustancialmente el panorama general. A propósito de la evolución de la Universidad en estos años, Vid. J. García Hoz, "Cincuenta años de vida política universitaria (1928-1958)", *Revista de Pedagogía*, 140, 1978, pp. 57-72; Juan Sánchez Montes, "Esquema actual de la Universidad española", *Arbor*, 47, 1949, pp. 241-253; S. Giner, "Libertad y poder político en la Universidad española", en Paul Preston (ed.), *España en crisis*, Mexico, F.C.E., 1978, pp. 303-355; y de R. Montoro Romero, *La Universidad en la España de Franco (1939/1970)*, Madrid, C.I.S., 1981. Una útil antología en J. Burillo, *La Universidad actual en crisis. Antología de textos desde 1939*, Madrid, Magisterio Español, 1968.

¹⁵ El conjunto de las seis Facultades con menos peso no llegaba al 23% del total en 1965, siendo el peso agregado de las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid, Barcelona, Salamanca y Zaragoza del 66,5%.

¹⁶ Las Facultades de Filosofía y Letras observaron un proceso significativo que ofrece algunos indicios sobre la evolución de su función durante el periodo. En 1948-1949 su alumnado supone solamente un 7,62% del alumnado total matriculado en la Universidad española; una situación general con realidades particulares contradictorias, principalmente en universidades pequeñas, con pocas Facultades o con una implantación periférica. Un ejemplo de este tipo sería la Universidad de Murcia cuyo alumnado de Letras doblaba en su valor relativo al agregado estatal -13,17%. Además, se producía una situación paradójica a la hora de obtener el grado de licenciado. Siendo solamente 1 de cada 14 los estudiantes de Letras, en el mismo año 1948-1949 fueron 1 de cada 5 los licenciados (20,39%). La evolución de estas cifras hasta 1965 observará una tendencia general hacia la convergencia. Así, mientras que el alumnado de Letras irá ganando peso, ya que en 1955 constituirá el 9,37% del total y en 1965 supondrá ya el 17,42%; los licenciados en Letras observarán un descenso relativo hasta el 14,60% en 1955. Este descenso se mantendrá hasta el curso 1959-1960, punto de inflexión tras el cual ascenderán de nuevo situándose en 1965 sobre 17,56% y apareciendo con ello por primera vez una situación de equilibrio.

al cuidado del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, cuerpo centenario, entre cuyos funcionarios se habían podido encontrar una buena parte de los principales historiadores españoles de la primera mitad del XX.

El primer franquismo dejó de lado al Cuerpo, que mantuvo estructura, tipo de oposiciones, etc., hasta los años sesenta¹⁷, y su nómina está repleta de historiadores locales que, apoyados en su funcionariado, fueron realizando investigaciones con suertes diversas, en ocasiones directamente relacionados con ámbitos universitarios. Ya en los cuarenta, algunos historiadores habían pasado del archivo a la Universidad: Gallego Burín pertenecía al Cuerpo desde 1915, José María Lacarra, Enrique Lafuente Ferrari, Manuel Ballesteros, Santiago Montero Díaz o Martín Almagro Basch, desde la década de los treinta, Gratiniano Nieto, Federico Udina o Ángel Apraiz desde la de los cuarenta.

En definitiva, hacia finales de los cincuenta se dan dos procesos relevantes: por una parte se feminiza el Cuerpo¹⁸, y por otra, se comienza a incorporar una generación de archiveros profesionales cuya formación en archivística supera los contenidos de la archivología¹⁹ anterior, y cuyas aspiraciones no son la cátedra universitaria²⁰.

Así, a la incorporación de fondos documentales, la publicación de catálogos y la edición de fuentes, se unió una incipiente mejora del servicio. No olvidemos sin embargo que en los cincuenta “en cuanto al servicio, a veces se regatea o se esconde a los usuarios la información que les es debida porque el acceso no está todavía contemplado como una exigencia y en el usuario hay muchos que ven al intruso, al enemigo”²¹.

¹⁷ Vid. Ignacio Peiró y Gonzalo Pasamar, “El siglo XX: los archiveros sin escuela”, en Id., *La Escuela Superior de Diplomática (Los archiveros en la historiografía española contemporánea)*, Madrid, ANABAD, 1996. Y Antonia Heredia Herrera, “Archivos y archiveros entre la guerra civil y la España de las autonomías”, en J. J. Generelo y A. Moreno López (Coords.), *Historia de los Archivos y de la archivística en España*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 175-190.

¹⁸ Vid. Ignacio Peiró y Gonzalo Pasamar, “El siglo XX: los archiveros sin escuela”, en Id., *La Escuela Superior de Diplomática...*, o.c., p. 229.

¹⁹ Ambos conceptos marcan la distancia entre dos etapas de la historia de los archiveros españoles. La archivología se entendía como una ciencia auxiliar de la historia, apareciendo así en los primeros volúmenes de *Bibliografía Española*; mientras que la archivística es ciencia auxiliar de la Administración. En Antonia Heredia Herrera, “Archivos y archiveros...”, art. cit., pp. 175-1976

²⁰ *Ibid.* p. 183.

²¹ *Ibid.* p. 182.

Por debajo de la Universidad, el licenciado sin vínculos académicos (tesis en marcha, beca del CSIC...) y el historiador local de la periferia universitaria sólo tenían dos instancias de acceso mínimo a la comunidad de historiadores profesionales: por una parte, como forma de contacto personal y establecimiento de relaciones entre miembros de una misma especialidad o campo de interés: los Congresos²² o los Cursos²³; y por otra parte, como forma de dar salida a pequeñas investigaciones realizadas en el ámbito local: los órganos de difusión de los Institutos de Estudios Locales que se crearán entre 1940 y 1962.

En este sentido el proyecto estatal que supone el desarrollo del Patronato Quadrado no fue un intento de relacionar la alta cultura con la cultura local en el sentido de acceder a niveles inferiores de escala geográfica investigadora aunque homólogos en calidad de la investigación, sino la voluntad de control, desde centros más cercanos, de la cultura sin más, aplicando una suerte de división social del trabajo por la cual sólo podían realizarse estudios más globales desde la Universidad, relegando el trabajo de las instituciones locales a homogeneizar culturalmente su territorio, y controlando con ello, la posibilidad de aparición de intelectuales periféricos no “culturalmente locales”²⁴.

El protagonismo cultural de los Institutos de Estudios Locales coincidió con la primera fase del proceso que estamos estudiando. En sus últimos años, coincidiendo con el declive en la institucionalización local y con un retroceso importante en los niveles de publicación de los Institutos existentes, se comenzó a observar una característica relevante en lo que abordaremos como un “periodo de transición”, es decir, aproximadamente, los años 1965-1975: la creación de núcleos de investigación institucionalizados

²² En los años cincuenta no son muchos los congresos que se realizan. Sin embargo cabe señalar la importancia para los estudios de Prehistoria de los Congresos Nacionales de Arqueología, para la Antigüedad de los Congresos de Estudios Clásicos, para la Edad Media y Moderna de los reanudados Congresos de Historia de la Corona de Aragón, y los Congresos de Estudios Pirenaicos o los Coloquios de Roncesvalles, etc.

²³ Nótese la importancia del Curso de Conferencias sobre el siglo XV celebrado en 1949, de los Cursos de Técnicas Arqueológicas celebrados periódicamente en Jaca y Pamplona, de Arqueología de Campo en Granada y Santander o de los cursos más generales de Ampurias o La Rábida.

²⁴ A propósito del Patronato Quadrado, su función y su evolución, *Vid.* nuestros artículos “Por los infinitos rincones de la patria...”. La articulación de la historiografía local en los años cincuenta y sesenta”, en Pedro Rújula e Ignacio Peiró, *La Historia Local en la España Contemporánea*, Barcelona, L’Avenç-Universidad de Zaragoza, 1999, pp. 341-378; y “Estado, historiografía e institucionalización local: una primera aproximación al Patronato Quadrado”, *Mayurqa*, 24, 1997-1998, pp. 133-154.

desde la Universidad y el desarrollo de asociaciones y fundaciones de carácter cultural con un claro apoyo a la historia.

Del lado del asociacionismo profesional, además, hallaremos ejemplos de la importancia de la Asociación Española de Ciencias Históricas, que representó un papel de cierta relevancia en la vuelta al contexto internacional de la historiografía española —y de los historiadores españoles²⁵—; la Sociedad Española de Estudios Clásicos, desde cuyos Congresos²⁶ se cohesionó el estudio en la Antigüedad en España, poniendo los primeros pasos hacia lo que en los años sesenta sería una nueva disciplina, la Historia Antigua, o las posteriormente fundadas Asociación Española de Orientalistas y Asociación Española de Medievalistas.

Y por último, resulta importante la mención de algunas fundaciones de carácter cultural, como la Fundación March²⁷ o la Fundación Pastor de Estudios Clásicos²⁸, cuyo mecenazgo no solamente supuso un buen número de becas y con ello la posibilidad para estudiantes y profesores del desarrollo de líneas de investigación o de estancias en el extranjero; sino también la ruptura de la dinámica institucional de premios y concursos.

En síntesis, la institucionalización de los estudios históricos en España se halla en un momento de “desarrollo tutelado”, sin comparación posible con la situación de la vecina Francia, cuya estructura universitaria no sólo

²⁵ Aunque no debemos olvidar las iniciativas personales entre 1945 y 1950. Recuérdese la relevancia del Coloquio hispano-francés de 1958 a propósito del IV Centenario de Carlos V, celebrado en París.

²⁶ El primero en 1956 y el segundo en 1961.

²⁷ Sin olvidar la importancia de sus ciclos de conferencias y de sus publicaciones, lo más relevante de su aportación son las ayudas a la investigación. Entre 1957 y 1970 la Fundación March concedió en su rama de Historia, Ciencias Sagradas y Filosofía un total de 238 Becas de estudios en España y 218 Becas de estudios en el extranjero. Hasta 1970 fueron becados por la Fundación March: Luis Pericot, Juan de M. Carriazo, Carmelo Viñas, Vicente Palacio Atard, Agustín Millares Carló, Manuel Fernández Álvarez y más tarde lo serían Emilio Giralt, Miguel Artola, Salvador de Moxó, etc.

²⁸ Fundada en 1956 por el filántropo español Antonio Pastor, quien había sido, en los años veinte y treinta, Reader y Fellow por el King's College de Oxford y fundador del Instituto de Estudios Españoles en Londres; y más tarde profesor de la Universidad de la Sorbona, en 1956. Sus publicaciones ininterrumpidas desde 1958 y sus reuniones periódicas fueron lugar de reunión de las figuras más importantes de la Arqueología Clásica, la Historia Antigua y la Filología española y extranjera, acudiendo a sus conferencias profesores que no lo harían en la universidad española, como C. M. Bowra, y propiciando contactos internacionales. *Vid.* su semblanza en Filgueira Valverde, José, “Semblanza de Antonio Pastor”, en VVAA, *Homenaje a Antonio Pastor*, Cuadernos de la Fundación Pastor, 19, Madrid, 1975, pp. 9-16.

multiplicaba el número de centros sino que ofrecía casi un centenar de especialidades históricas en las que obtener licencia y más de una veintena de especialidades de tercer ciclo y doctorado. Además, debemos recordar que junto a una amplísima red oficial de instancias investigadoras que incluía la investigación universitaria, el asociacionismo profesional fue una de las características esenciales de la comunidad gala, y la investigación independiente mantuvo una cierta relevancia.

La práctica histórica

Por otro lado, durante este periodo se produce una evolución progresiva de aquello que podríamos denominar *práctica histórica*. Parece interesante desde un punto de vista operativo distinguir entre práctica histórica y práctica historiográfica. El historiador, en su práctica histórica, piensa un objeto, delimita sus contornos, establece las cuestiones relevantes a las que dar respuesta, asume un método, acude a las fuentes, aplica técnicas y obtiene información. Es en su práctica histórica en la que el historiador asume explícita o implícitamente su adscripción familiar, disciplinar, epistemológica, metodológica, se imagina a sí mismo, imagina a sus iguales, a sus contrincantes... O lo que es lo mismo, aún determinadas concepciones de Historia, métodos, crítica de fuentes, visibilidades del gremio.

En cambio, en su práctica historiográfica, el historiador confiere un formato disciplinar a su obra. Su trabajo de investigación adquiere un lugar entre los demás trabajos de investigación, y sus ideas acceden al mercado general de ideas que las dotan de significado. El historiador hace público su trabajo, y lo hace de un modo determinado en un lugar determinado y con una intencionalidad específica.

Mientras que el análisis de la práctica histórica permite el acceso al pulso teórico de una comunidad, a su autoconcepción, y da como resultado el conjunto de definiciones, categorías e interpretaciones en juego en un determinado momento en una determinada comunidad, el análisis de la práctica historiográfica permite acceder a las tendencias de su producción y a los significados del mercado, la pugna entre disciplinas, el peso real y las vías efectivas de las recepciones observadas en la práctica histórica, los modos y las formas de desarrollo de las escuelas históricas.

Pero el mercado de las ideas, como han demostrado Ginzburg y Poni²⁹ para el caso de Italia y Francia, presenta situaciones de desarrollo (y en con-

²⁹ C. Ginzburg y C. Poni, "El nombre y el cómo: intercambio desigual y mercado historiográfico", *Historia Social*, 10, 1991, 63-70.

secuencia, subdesarrollo), dependencia, equilibrio y desequilibrio, y los paradigmas científicos son exportados e importados en forma de modelos sin atender a las realidades específicas a las que pretenden ser aplicados. De ahí que se haga necesaria la continua comparación del devenir de las comunidades historiográficas en comunicación, con el objetivo de comprender cómo las “palabras” se convierten en “cosas” no siempre similares, cuando se descontextualiza un determinado análisis.

Así las cosas, la Historia en Europa a finales de los cuarenta³⁰ presenta un panorama de renovación general con algunas características comunes esenciales³¹ tales como un crecimiento institucional generalizado, el contacto progresivo con las Ciencias Sociales, la ampliación de los objetos históricos y de sus tratamientos o la toma de conciencia política de una generación de historiadores encargada de cambiar la concepción general de la disciplina³² a través de su militancia social³³.

³⁰ Algunas visiones generales de interés en Gerog G. Iggers, *New Directions in European historiography*, Wesleyan University Press, 1975, y su seguimiento en Id., *La ciencia histórica en el siglo XX*, Barcelona, Idea Books, 1998. Y Geoffrey Barraclough, “Historia”, en J. Havet (dir.), *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales. 2. Antropología, Arqueología, Historia*, Madrid, Tecnos-UNESCO, 1981, pp. 293-567. Una síntesis en castellano de clara exposición en Antonio Morales Moya, “Algunas consideraciones sobre la situación actual de los estudios históricos”, *Las Otras Historias*, 1, 1987, pp. 5-92.

³¹ Algunos testimonios coetáneos en E. L. Woodward, “Some considerations on the Present State of Historical Studies”, en L. S. Sutherland (ed.), *Studies in History*, Oxford University Press, 1966, pp. 294-315; H. R. Barnes, “The new History and the Future of Historical Writing”, en Id., *A History of Historical Writing*, Dover, N.Y., 1962, pp. 373-405; Geoffrey Barraclough, “The Historian in a changing World”, en Id., *History in a Changing World*, Oxford, Blackwell, 1956, pp. 1-30; Fernand Braudel, “Positions de l’histoire en 1950”, en Id., *Écrits sur l’Histoire*, Paris, Flammarion, 1969, pp. 15-39.

³² A este propósito *Vid.* el informe de Paul Ricoeur “Epistemología de las ciencias históricas”, en VVAA, *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales. 4. Derecho*, Madrid, Tecnos, 1982, pp. 231-251.

³³ Como resulta evidente, la visibilidad de esta generación nos conecta con el Grupo de Historiadores del Partido Comunista Británico, la historiografía marxista italiana, la Nueva Izquierda francesa, los historiadores marxistas en la órbita de *Annales* o los integrantes de la Neue Sozialgeschichte alemana. El impacto de la historiografía de izquierdas es en este sentido innegable y provocó un doble proceso: se desarrolló un nuevo interés por la internacionalización de los problemas históricos y se provocó un declive de enfoques nacionalistas de la historia al caracterizarlos en términos económicos y sociales con significados supraestatales. Sin embargo, también es cierto el predominio de la historiografía liberal y conservadora en la Universidad europea, y ésta es la que predomina en las instituciones históricas internacionales. En este sentido, los debates en el seno de los Congresos Internacionales de Ciencias Históricas de postguerra indican claramente una ruptura en la comunidad. Un análisis de este proceso el artículo del oxoniense Paul Kennedy “The Decline of Nationalistic History in the West, 1900-1970”, en W. Laqueur

Así en Alemania³⁴, la respuesta posbélica fue dual: de una parte se dio lo que la historia de la historiografía alemana ha venido denominando *Geschichtsmüdigkeit*. El cansancio histórico derivaba de aquello que Hermann Heimpel definió en 1953 como “el robo de la sensación de seguridad en la tradición que toda nación dinámica necesita para acometer su propia historia”³⁵. Y de la otra, lejos de abominar del pasado y emprender la construcción de un nuevo edificio histórico, la comunidad de historiadores alemanes optó por la revisión crítica de su propia tradición. Dejando de lado el debate de las interpretaciones, dos características principales explican el nuevo camino de la historiografía alemana.

Los historiadores exiliados raramente volvieron³⁶, asentados sobre su nueva situación académica, principalmente en los Estados Unidos³⁷ de los años cincuenta y sesenta, donde fueron adquiriendo prestigio y protagonismo. La influencia de la Escuela de Franckfort, en plena expansión en los años 1950-1970, provocó lo que Schulin ha denominado “una crisis de la ciencia histórica” de los años sesenta³⁸, con un viraje importante hacia la

& G. L. Mosse, *Historians in Politics*, Institute of Contemporary History, Abdington, Burghes & Son, 1974, pp. 329-352.

³⁴ Para una historia de la historiografía Alemana de posguerra *Vid.* Werner Conze, “Die Deutsche Geschichtswissenschaft seit 1945. Bedingungen und Ergebnisse”, *Historische Zeitschrift*, 225, 1977, pp. 1-28; Hans Mommsen, “Historical Scholarship in Transition: the Situation in the Federal Republic of Germany”, *Daedalus*, 2, C, 1971, pp. 485-508; Wolfgang J. Mommsen, “Between revisionism and neo-Historicism. Recent Trends in West Germany Historiography”, *Storia della Storiografia*, 11, 1987; Wolfgang J. Mommsen, “La situation de l’histoire et l’enseignement de l’histoire dans la R.F.A.”, en René Rémond (ed.), *Être historien aujourd’hui*, Paris, Erès, 1988; o Gerog G. Iggers, “(The Reorientation of Historical Studies: Regional and National Developments). Federal Republic of Germany”, en Id. & H.T. Parker, *International Handbook of Historical Studies. Contemporary Research and Theory*, London, Methuen, 1979, pp. 217-236. En castellano, *Vid.* Juan José Carreras Ares, “La historiografía alemana del siglo XX. La crisis del historicismo y las nuevas tendencias”, *Studium*, 2, 1990, pp. 93-106; Ernst Schulin, “El desarrollo de la historia social en la historiografía alemana posterior a 1945”, en Santiago Castillo (comp.), *La historia social en España. Actualidad y perspectivas*, Madrid, Siglo XXI, 1990, pp. 27-46; o Walter Bernecker, “La historiografía alemana reciente”, *Historia Contemporánea*, 7, 1992, pp. 31-51.

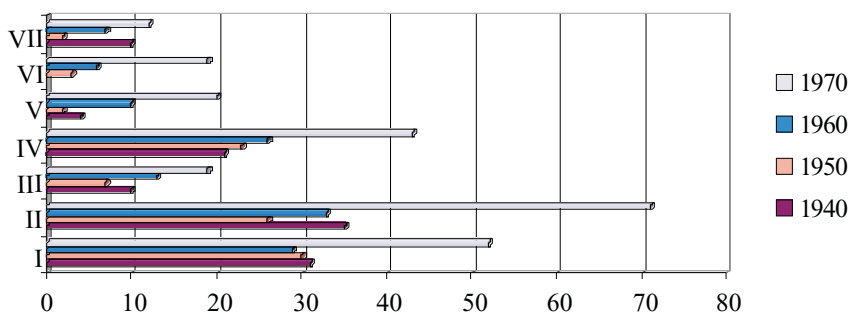
³⁵ *Vid.* *Der Mensch und Seiner Gegenwart*, Göttingen, Vanderhoeck, 1954, pp. 185-186.

³⁶ Juan José Carreras Ares, “La historiografía alemana del siglo XX. La crisis del historicismo y las nuevas tendencias”, art. cit., pp. 94-95, y Werner Conze, “Die Deutsche Geschichtswissenschaft seit 1945. Bedingungen und Ergebnisse”, art. cit., pp. 5-6.

³⁷ *Vid.* a este propósito H. Lehmann & J. Sheehan (eds.), *An Interrupted past. german-speaking refugee historians in the United States after 1933*, Cambridge Univ. Press, 1991.

³⁸ Ernst Schulin, “El desarrollo de la historia social en la historiografía alemana posterior a 1945”, art. cit., p. 37.

Gráfico 1. Especialidades disciplinares del profesorado alemán, 1940-1970



historia económica y social³⁹ (gráfico 1). Y en definitiva, la novedad en los años sesenta, consistirá en la disociación de dos aproximaciones al pasado desde la sociedad. La llamada *Sozialgeschichte*, inspirada en la obra fundada por W. Conze en los cincuenta *Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte*, fue la tendencia teórica que concibió las relaciones entre sociedad y economía de modo más estrecho, y si en Alemania se dio algún tipo de influencia marxista en los sesenta fue a través suyo. Fue la tendencia de práctica mayoritaria. Frente a ella, la *Gesellschaftsgeschichte* sería una práctica minoritaria. Básicamente su concepción de la disciplina difirió de la anterior en que no buscaba la totalidad de la historia sino la síntesis explicativa del engranado de las partes estudiando el cambio en el pasado a través de los factores sociales por una parte, y los económicos, políticos, etc., por otra. Metodológicamente fue mucho más ecléctica y entre sus practicantes pueden identificarse teorías materialistas de la historia, weberianas o de modernización⁴⁰.

³⁹ Vid. Kocka, Jürgen, "Social History in Germany", *Tijdschrift voor sociale geschiedenis*, XXIII, 2, 1997, pp. 136-146. Obsérvese el gráfico 1 confeccionado sobre la información extraída de Wolfgang Weber, *Priester der Klio. Historisch-sozialwissenschaftliche Studien zur Herkunft und Karriere deutscher Historiker und zur Geschichte der Geschichtswissenschaft, 1800-1970. Vol. II*, V. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1987, p. 53, para 1: Medievalismo, 2: Modernismo y contemporaneismo, 4: Historia estatal y regional, 5: Antigüedad, 6: Historia de la Europa del Este, 7: Historia económica y social, 8: Otras.

⁴⁰ Desde un punto de vista ideológico, el nacionalismo conservador permaneció entre los historiadores contemporaneistas como la tendencia principal desde un principio hasta bien entrados los años sesenta.

En Francia⁴¹, por su parte, los años siguientes a 1945 suponen la irrupción en la inteligencia académica de la Escuela de *Annales*, y la irrupción investigadora de la generación que había de sustituir a la de los padres e iba a copar los cargos académicos⁴². Los años cincuenta y sesenta son años de investigaciones novedosas, de pugna desde la práctica por el cambio metodológico, y sin embargo, son también años de una inmensa publicación de artículos de tipo teórico⁴³. La teoría de la historia francesa entre 1945 y 1965 verá la progresiva e inapelable victoria de las ideas de *Annales ESC* y sus debates. El diálogo teórico interdisciplinar en estos años es importantísimo y las primeras disciplinas en contactar son la Geografía, la Economía y la Historia. Serán los años de los artículos-manifiesto por una historia de larga duración, económica, cuantitativa o serial, social, etc., y más tarde, a principios de los sesenta se abrirán los debates en torno a las relaciones entre la Antropología y la Historia⁴⁴. Berr y Febvre en su aportación a la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales llegaron a afirmar que éstas se habían convertido en pequeñas nuevas ciencias auxiliares de la historia.

El impacto de *Annales* en la concepción de la Historia se llevó a cabo esencialmente desde una nueva visión heurística y una nueva consciencia crítica⁴⁵ que ampliaba la noción de documento. “No existen documentos naturales”, de ahí la necesidad de “reinsertar lo falso en la documentación histórica” pues “el problema no reside en contradecir al documento *tout court* sino en interpretarlo, desmontarlo y leerlo como un producto com-

⁴¹ La bibliografía producida en las últimas décadas sobre la Escuela de *Annales*, o sus protagonistas, traducida en un buen número de casos al castellano hace del todo innecesaria la recomendación de algunos títulos. Una bibliografía internacional exhaustiva sobre historia de la historiografía francesa de la segunda mitad del XX en Philippe Carrard, *Poetics of New History. French Historical Discourse from Braudel to Chartier*, Johns Hopkins University Press, London, 1995, pp. 227-246. Del mismo modo, una lectura ineludible en François Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France, 1945-1995*, Éds. de la Maison des Sciences de l'homme, Paris, 1995.

⁴² Vid. a este respecto Hervé Couteau-Begarie, *Le phenomene "Nouvelle Histoire". Strategie et idéologie des nouveaux historiens*, Paris, Economica, 1983, especialmente el capítulo tercero: “Le Groupe: structures et institutions. Strategie interne”, pp. 245-315.

⁴³ En *Annales ESC*, pero principalmente en *Revue Historique*, se publica un gran número de artículos de contenido teórico o historiográfico. Sólo en *Revue Historique*, entre los volúmenes 221 (1949) y 224 (1960) se publicaron un total de 102 artículos de contenido historiográfico y 13 de Ciencias auxiliares de la historia.

⁴⁴ Por bien conocidos no desarrollaremos los programas teóricos desarrollados en sus publicaciones por Fernand Braudel o Pierre Vilar durante estos años, cuya influencia en la historiografía española ha sido tratada en innumerables ocasiones.

⁴⁵ Vid. Marc Bloch, “La crítica”. *Introducción a la historia*, F.C.E., México, 1988, pp. 64-107, especialmente pp. 73-87.

plejo de la sociedad⁴⁶, “no basta con darse cuenta del engaño, hay que descubrir sus motivos⁴⁷”.

En los años cincuenta y sesenta, Francia no presenta una estadística investigadora estatal muy diferente a la de la revista⁴⁸. Si utilizamos como referente la producción de tesis⁴⁹, observamos cómo las cifras confluyen significativamente en varias categorías. A propósito de época medieval, el conjunto de tesis de todos los niveles con temática religiosa o política obedecen a tendencias equivalentes a las de la revistas, y el peso de la historia económica y social en 1959-1960 alcanza niveles en torno al 50% decre-

**Cuadro 1. Investigación en Francia 1959-1960.
Épocas moderna y contemporánea. Periodos**

	Tesis	Diplomas
<i>Historia Moderna</i>	91	109
<i>General</i>	18	7
<i>s. XVI</i>	12	7
<i>s. XVII</i>	27	45
<i>s. XVIII</i>	34	50
<i>Historia Moderna y Contemporánea (ss. XVIII-XIX)</i>	24	4
<i>Historia Contemporánea (ss. XIX-XX)</i>	188	205
<i>General</i>	25	6
<i>Revolución e Imperio</i>	31	39
<i>s. XIX</i>	112	144
<i>s. XX</i>	20	16
Total	303	318

Fuente: J. Schneider & P. Vigier, “L’orientation actuelle des études historiques”, *Revue Historique*, vol. 225, 1961, pp. 397-406, p. 401.

⁴⁶ Vid. Francesco Maiello, *Jacques Le Goff. Entrevista sobre la Historia*, València, Institució Alfons el Magnànim, 1988, pp. 83-85.

⁴⁷ Marc Bloch, “La crítica”, en Id. *Introducción a la historia*, o.c., p. 75.

⁴⁸ Tomamos como estadística de la revista la publicada por François Dosse en *La historia en migajas. De ‘Annales’ a la ‘nueva historia’*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1988, pp. 50-51.

⁴⁹ Somos conscientes de que el ideario de la revista y la distribución de los artículos de *Annales E.S.C.* no son *strictu sensu* elementos identificables. Y del mismo modo, la distancia comparativa entre la distribución de tesis doctorales de un Estado y de los artículos en una revista, por muy relevante que ésta sea, es enorme. Sin embargo, precisamente las semejanzas y similitudes entre los comportamientos de la revista y de la Universidad muestran el grado de ascensión en la comunidad que, hacia 1965, *Annales* habría alcanzado.

cientes en la medida que ascendemos en el grado académico, lo que viene a avanzar tendencias estadísticas en años posteriores.

La investigación acerca de épocas moderna y contemporánea presenta características todavía más convergentes. En primer lugar, ambas tendencias (*Annales* y tesis) indican que la atención a la práctica de la historia medieval supone apenas un tercio de la de la historia moderna y contemporánea, y la historia económica y social se sitúa por encima del 40% en los dos casos (*cuadro 1*).

Más allá de la innovación teórica, las trayectorias investigadoras o el desarrollo de disciplinas, en Francia se dio un proceso importantísimo: entre 1950 y 1967, la población de historiadores docentes universitarios e investigadores en todas sus categorías pasó de menos de 3.000 a más de 8.000. Esto supone, como señala Ch. Charle, la creación de un nuevo grupo social, con tres funciones esenciales: la de dotar de una cultura histórica general a sus estudiantes y al Estado, la de formar profesores de enseñanzas medias y finalmente la de promover vocaciones docentes e investigadoras para reproducir el grupo, hasta ese momento función desconocida⁵⁰. Y este nuevo grupo social, mucho más numeroso que el alemán, italiano, británico o español, operaría un calado social mucho mayor.

La evolución de las Tesis Doctorales en Francia en los siguientes años dará como resultado la inflación de los estudios de historia moderna y contemporánea⁵¹ y económico-social. Si la relación en los últimos cincuenta era de 2 a 3 la relación entre las tesis de medieval y de moderna y contemporánea, en los siguientes veinte años sería aproximadamente de 1 a 4 (*gráfico 2*).

Las tesis del segundo periodo, muestran la crisis de la historia económica contemporánea, que había pasado, como señala Bouvier⁵², de una situación de tipo monopolístico en torno a la figura de Labrousse en la Sorbona a otro de tipo oligopolístico con la aparición de varios centros productores de historia económica que mezclaban enfoques econométricos con análisis estadísticos de tipo clásico⁵³.

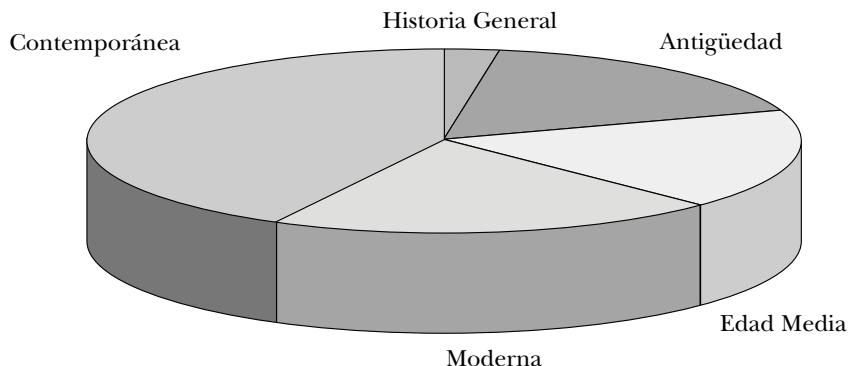
⁵⁰ Vid. Christophe Charle, "Être historien en France: une nouvelle profession?", en François Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France, 1945-1995*, Éds. de la Maison des Sciences de l'homme, Paris, 1995, pp. 21-44.

⁵¹ Gráfico nº 2. Elaboración propia a través de C.F.S.H., *La recherche historique en France depuis 1965*, Paris, Éds. du C.N.R.S., 1980, pp. 113-142.

⁵² Jean Bouvier, "Histoire économique", en C.F.S.C., *La recherche historique en France depuis 1965*, Paris, C.N.R.S., 1980, p. 46.

⁵³ No es este el lugar para analizar situaciones posteriores a 1970, sin embargo Vid. con este propósito Jean Bouvier, "Histoire économique", art. cit., pp. 45-48, y "Tendencias actuales de las investigaciones de historia económica y social en Francia", en VVAA,

Gráfico 2. Tesis Doctorales de Historia en Francia, 1965-1980



Si Alemania representa el revisionismo crítico de la propia tradición secular y el diálogo a medio camino entre la hermenéutica y la teoría crítica de la sociedad, y Francia representa la apropiación por parte del historiador de categorías y enfoques de la sociología, la geografía, la economía o la antropología, para Italia⁵⁴ y Gran Bretaña⁵⁵, el periodo

La historia hoy, Barcelona, Avance, 1976, pp. 155-171; Alain Plessis, “L’histoire économique”, en François Bédarida (dir.), *L’histoire et le métier d’historien en France, 1945-1995*, o.c., pp. 71-80; y Claude Levy-Leboyer, “La New Economic History”, *Annales ESC*, XXIV, 5, 1969, pp. 1035-1069.

⁵⁴ A propósito de la historiografía italiana de posguerra *vid.* además de los trabajos de Fulvio de Giorgi ya citados, los de Francesca Anania, “I temi della ricerca storica in Italia: le erogazioni del CNR del 1967”, *Quaderni Storici*, 55, XIX-1, 1984, pp. 271-292; Alberto Caracciolo, “Il mercato dei libri di storia, 1968-1978. Elementi per una analisi”, *Quaderni Storici*, 41, 1979, pp. 765-777 e “Innovazione e stagnazione nella storia sociale durante gli ultimi decenni in Italia”, *Il Mulino*, 4, 1986, pp. 602-616; Charles F. Delzell, “Italian Scholarship: a decade of recovery and development, 1945-1955”, *Journal of Modern History*, 28, 1956, pp. 374-388; Giovanni Federico, “La historiografía sobre el desarrollo económico italiano en los últimos treinta años”, *Revista de Historia Económica*, X, 1, 1992, pp. 11-36; Renzo de Felice, “La historiografía sobre época contemporánea en Italia después de la Segunda Guerra Mundial”, en Alberto Caracciolo (comp.), *La historiografía italiana contemporánea*, Buenos Aires, Biblios, 1993, pp. 19-48 (Publicado originalmente en *Storia Contemporanea*, 1, 1979, pp. 91-108); Nicola Gallerano, “¿El fin del caso italiano? La historia política entre ‘politización’ y ‘ciencia’”, en Alberto Caracciolo (comp.), *op. cit.*, pp. 93-131, y la de A. William Salomone “(The Reorientation of Historical Studies: Regional and National Developments). Italy”, en Georg G. Iggers & H. T. Parker, *International Handbook of Historical Studies. Contemporary Research and Theory*, London, Methuen, 1979, pp. 253-276.

⁵⁵ Aunque en los últimos lustros, principalmente tras la muerte de E. P. Thompson, se han publicado un gran número de trabajos sobre su figura y sobre el marxismo britá-

hasta 1965 viene caracterizado por el desarrollo de la historiografía marxista.

La principal característica de la historiografía italiana tras 1945 es el repudio del fascismo⁵⁶, y los años cincuenta y sesenta han sido etiquetados como los del idealismo y marxismo⁵⁷. La reconstrucción de la profesión se realizó sobre tres pilares esenciales. En primer lugar, la dirección de figuras clave en la historiografía italiana anterior⁵⁸, que se hicieron cargo de las instituciones centrales creadas a tal efecto. Gaetano de Sanctis se hizo cargo de la *Giunta Centrale per gli Studi Storici*, que aglutinó los institutos para el estudio de las épocas antigua, medieval, moderna y contemporánea, asumiendo el impulso en la publicación de revistas especializadas. Junto a la iniciativa estatal, en 1947 se creó privadamente el *Istituto Italiano di Studi Storici* por iniciativa de B. Croce⁵⁹ con el objetivo de facilitar el desarrollo de los estudios de postgrado. Tras una cierta perplejidad inicial, F. Chabod aceptó la dirección. Los objetivos ideológicos de la institución fueron fundamentalmente la apertura y la pluralidad, privilegiando una visión democrática y liberal de la historia. Hasta 1960, en sus salones de Nápoles impar-

nico, no es especialmente abundante la historia de la historiografía británica de la segunda mitad del XX en sentido estricto. Consideramos, sin embargo, interesantes para este punto el artículo del recientemente fallecido Lawrence Stone, "English and United States Local History", en Felix Gilbert y S. Graubard (eds.), *Historical Studies Today*, Nueva York, Norton, 1972, pp. 315-319; E. F. Jacob, "Local History: the present position and its possibilities", *History. The Journal of the Historical Association*, 34, 1949, pp. 193-203; David Cannadine, "British history: past, present - and future?", *Past and Present*, 116, 1987, pp. 169-191, o de Max Beloff, "La storiografía inglese contemporanea", *Rivista Storica Italiana*, 72, 1960, pp. 304-316. En castellano, una mínima síntesis en Peter Burke, "La historiografía en Inglaterra desde la Segunda Guerra Mundial", en V. Vázquez de Prada, I. Olabarri y A. Floristán (dirs.), *La historiografía en occidente desde 1945. Actitudes, tendencias y problemas metodológicos*, Pamplona, EUNSA, 1985, pp. 19-34, y una obra ineludible acerca del marxismo británico en Harvey Kaye, *Los historiadores marxistas británicos*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1989.

⁵⁶ Charles F. Delzell, "Italian Scholarship: a decade of recovery and development, 1945-1955", art. cit., p. 374.

⁵⁷ Vid. Daniela Coli, "Idealismo y marxismo en la historiografía italiana de los años 50 y 60", en Alberto Caracciolo (comp.), *La historiografía italiana contemporánea*, Buenos Aires, Biblios, 1993, pp. 49-73.

⁵⁸ Para una revisión de la historiografía italiana anterior a 1945 vid. Conrado Barbagallo, "The Conditions of Historical Writing in Italy today", *Journal of Modern History*, 1, 1929, pp. 236-244, o de Claude Lesage, "La production historique en Italie de 1940 à 1945", *Revue Historique*, 197, 1947, pp. 79-117.

⁵⁹ Vid. Elsa Romeo, "L'Istituto Italiano per gli Studi Storici", en Id., *La Scuola di Croce. Testimonianze sull'I.S.I.*, Bologna, Il Mulino, 1992, especialmente pp. 45-48; y Giovanni Bussino & Girolamo Imbruglia, "Per i cinquant'anni dell'Istituto Italiano degli Studi Storici", *Rivista Storica Italiana*, CIX, 3, 1997, pp. 1024-1034.

tieron cursos Braudel, los jóvenes Duby y Le Goff por entonces profesores en provincias, De Felice, Rosario Romeo, Franco Venturi o Delio Cantimori. La *Rivista Storica Italiana*, fundada en 1884, recuperó su peridiocidad tras cinco años en 1948 siendo publicada también en Nápoles por un comité editorial formado por Cantimori, Falco, Chabod, Maturi y Momigliano. Su línea editorial se ajustó comparativamente a la del *Istituto*, y en los primeros años de su nueva actividad publicaron en sus páginas los Momigliano, Villari, Chabod, Pontieri, Cipolla, Sestan...

El marxismo italiano pugnó de modo virulento durante las dos décadas siguientes frente al idealismo crociano, con el estandarte de *Studi Storici*, creada en 1959-1960 bajo el auspicio del *Istituto Gramsci* y volcada esencialmente en los estudios modernos y contemporáneos y en el diálogo con el marxismo historiográfico británico y francés. En este sentido, en sus tres primeros volúmenes publican Vilar, Kula, Hobsbawm, Dobb... Se trata de una temática y unos tratamientos esencialmente diferentes a los de *R.S.I.* a los que rápidamente se unen, en 1962, los de la revista *Crítica Storica*, fundada y dirigida por Armando Saitta⁶⁰.

La situación del marxismo en los primeros sesenta⁶¹ queda plasmada en el proyecto de *Studi Storici*. En palabras de G. Manacorda, se trataba de una simple expresión de la “decisión de fundar una revista de historia (...) que reuniera a jóvenes historiadores de inspiración marxista” cuya intención no era la de crear escuelas o escuelitas tan criticadas por Cantimori sino la voluntad de trabajo de quienes compartían una tendencia común⁶². Ambas teorías y filosofías de la historia, la liberal-idealista y la materialista, protagonizaron la práctica de la profesión en las dos primeras décadas de la reconversión. Sin embargo, por último, no debemos olvidar que a vista de pájaro, lo que se observa es, dejando de lado las explicitaciones ideológicas, una importante continuidad en lo que se refiere a la composición de la profesión. Los grandes maestros siguieron siendo los grandes maestros de 1940⁶³ y la reproducción en términos de cambio generacional no se llevará

⁶⁰ Únase a este escenario la existencia de la *Nuova Rivista Storica* fundada por Conrado Barbagallo.

⁶¹ Vid. Francisco Fernández Buey, “El marxismo italiano entre la lúcida desesperación y el equilibrio en la crisis”, y de Nicola Badaloni, “El marxismo italiano de los años sesenta y la formación teórico-política de las nuevas generaciones” en Istituto Gramsci (ed.), *El marxismo italiano de los años sesenta y la formación teórico-política de las nuevas generaciones*, Barcelona, Grijalbo, 1977, pp. 9-18 y 19-48, respectivamente.

⁶² Vid. *Studi Storici*, 1, 1959-1960, pp. I-III.

⁶³ Vid. Pasquale Villani, “Los avatares de la historiografía italiana: continuidades y rupturas”, en Alberto Caracciolo (comp.), *La historiografía italiana contemporánea*, Buenos Aires, Biblos, 1993, pp. 79-90.

a cabo hasta finales de los sesenta, cuando, a la influencia del materialismo histórico, se sume la de *Annales*.

En cuanto a importantes rupturas, la mayor se opera sobre la historia local. Los nuevos historiadores marxistas como Mori (desarrollo económico en La Valdesa), Caracciolo (historia política romana), Procacci (historia política) o Conti (archivos policíacos), por no citar la tradición de historia del movimiento obrero iniciada en esta época, realizan sus investigaciones sobre ámbitos locales con objetivos supralocales antes de 1955. Este tipo de procedimiento, resultado de la influencia directa del marxismo británico, impregnó en el mercado de forma que hacia 1955 Feltrinelli había desarrollado una colección denominada *Studi e Ricerche storici* de monografías locales.

En el Reino Unido, el proyecto marxista⁶⁴ era encabezado antes de 1952 por el Grupo de Historiadores del Partido Comunista⁶⁵, y tras esta fecha por el grupo de historiadores en torno a *Past and Present*⁶⁶. La historiografía académica, y con ello nos referimos a lo que Cannadine identifica como

⁶⁴ Acerca del marxismo inglés, además de las obras de Harvey Kaye, *vid.* el monográfico de la revista *Socialist History* en su número 8 (1995) titulado “Historiography and the British Marxist Historians” o el artículo de Christopher Bertram, “International Competition in Historical Materialism”, *New Left Review*, 183, 1990; sobre su función en David Cannadine, “British history: past, present - and future?”, *Past & Present*, 116, 1987, pp. 169-191; y sobre su historia interna Raphael Samuel, “The Lost World of British Communism, I. Faith, Hope and Struggle”, *New Left Review*, 154, 1985, “The Lost World of British Communism, II. Unity, Disciplines, Organization”, *New Left Review*, 156, 1986, y “The Lost World of British Communism, III. Class in British Communism”, *New Left Review*, 165, 1987, o su ya célebre *Theatres of Memory. Past and Present in Contemporary Culture*, Verso, London, 1994.

En castellano, *vid.* la síntesis, todavía no superada, de Ricardo Aracil y Mario García Bonafé, “Marxismo e historia en Gran Bretaña”, en VVAA, *Hacia una historia socialista*, Barcelona, Ed. del Serbal, 1983, pp. 7-51.

⁶⁵ A propósito de este grupo *vid.* los artículos de G. McLennan, “Philosophy and History: some issues in recent marxist theory” y de Bill Schwarz, “‘The People in History’: the Communist Party Historians’ Group, 1946-1956”, en R. Johnson, G. McLennan, B. Schwarz & D. Sutton, *Making Histories. Studies in history-writing and politics*, Hutchinson-University of Birmingham, 1982, pp. 133-152 y 44-95, respectivamente. *Vid.* además, de Eric Hobsbawm, “El grupo de historiadores del Partido Comunista”, *Historia Social*, 25, 1995, pp. 61-81.

⁶⁶ En relación con la historia de la revista *vid.* Christopher Hill, Rodney H. Hilton & Eric J. Hobsbawm, “Past & Present: origins and early years”, *Past & Present*, 100, 1983; J. Obelkevich, “Past and Present: marxisme et histoire en la Grand Bretagne depuis la guerre”, *Le Debat*, 17, 1981. Miquel Marín Gelabert, *El discurs històric com a moviment social. La revista Past and Present, 1952-1969*, Universidad de las Islas Baleares, 1993, 166 pp. (inédito).

“*Regious Chairs of Oxbridge*”⁶⁷ tardó dos décadas en aceptar la idea de historia y la práctica histórica que proponía el grupo de la *P&P*.

El devenir de la historiografía británica en la primera mitad del XX muestra una profesionalización inacabada⁶⁸, con una función social anquilosada y con un predominio abrumante de la historiografía conservadora, que acaparaba y taponaba el acceso a las cátedras universitarias. En el periodo prebélico, como señala Kenyon, la profesión apenas realizó contribución alguna al debate entre Democracia y Fascismo⁶⁹.

El número de historiadores profesionales pasó de cerca de 200 hacia 1914 a 390 en 1939. La transformación de décadas posteriores pasó por aumentar hasta 1.300 el número de docentes universitarios hacia 1960 y a 1.700 hacia 1970⁷⁰. Este número de nuevos docentes emergió de un nuevo contexto en el que, si bien la antigua historia *whig* del Reino Unido sigue marcando pautas publicísticas y la historia nacional apenas había cambiado⁷¹, la cohorte de nuevos historiadores estaba refundando y desarrollando disciplinas al calor de una nueva forma de concebir su oficio, que chocaba con la anterior.

Es en este contexto en el que aparece *Past and Present. A journal of scientific history* como un proyecto editorial que pretende dos tipos de objetivos: llegar al mayor número de gente posible sin perder científicidad y rigurosidad, y renovar, desde la pluralidad, la disciplina general.

Sin embargo, la templanza teórica del proyecto y el cuidado mostrado a la hora de promover enfrentamientos directos con los teóricos de la historia en boga en los cuarenta y cincuenta en el Reino Unido (Toynbee, Collingwood, Butterfield, Reiner, Walsh o Gardiner⁷²) indican su debilidad en los primeros cincuenta, década en la que la revista muestra un

⁶⁷ Expresión que también utiliza Doris S. Goldstein, en realidad Cannadine se refiere al triángulo formado por los Colleges de Oxford y Cambridge, y por la London University. En David Cannadine, “British history: past, present - and future?”, art. cit., p. 170.

⁶⁸ Vid. Doris S. Goldstein, “The Profesionalization of History in Great Britain in the Late Nineteenth and early Twentieth Centuries”, *Storia della Storiografia*, 3, 1983, pp. 3-27.

⁶⁹ John Kenyon, *The History Men. The Historical Profession in England since the Renaissance*, London, Weinfeld and Nicolson, 1993, p. 288.

⁷⁰ Estas cifras en Cannadine, art. cit., pp. 170-171.

⁷¹ *Ibid.*, p. 173.

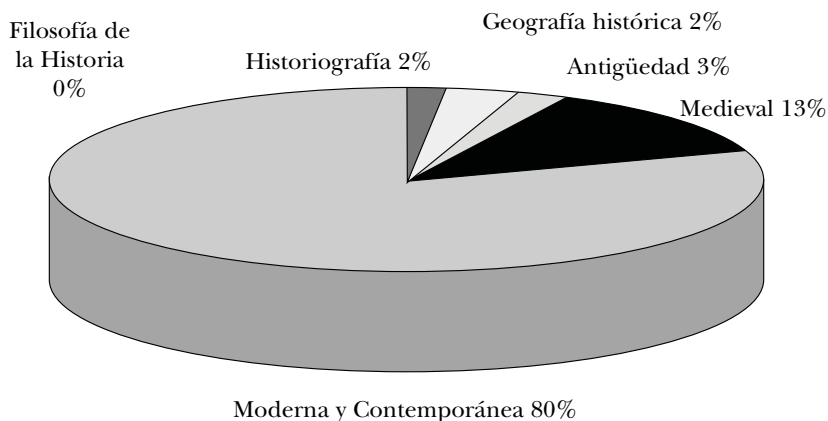
⁷² Un buen artículo coetáneo en Pietro Rossi, “Teoria della storia e metodologia storiografica nel pensiero inglese contemporaneo”, *Rivista Storica Italiana*, 66, 1954, pp. 68-91.

comportamiento estadístico muy similar al de la historiografía académica general⁷³.

Así, aunque la historia contemporánea es la predominante si observamos el número de artículos a ella dedicados, es la historia moderna la que prevalece en número de páginas, lo que indica, por una parte, que los temas y enfoques abiertos a propósito de la historia contemporánea de Inglaterra son más, pero menos densos, y por otra, que son más los especialistas cuyas aportaciones locales son acogidas en la publicación⁷⁴, mientras que quien publica en historia moderna es por regla general un profesor asentado en la Universidad con obras anteriores, que publica en *P&P* la revisión de una época o de un problema tradicional. El mismo fenómeno sucede con la relación estadística entre historia económica y social e historia política.

Éste parece ser el planteamiento general de la nueva historiografía británica de los cincuenta y sesenta: las disciplinas tradicionales permanecen asentadas sobre sus temas y problemáticas seculares mientras que se abre

Gráfico 3. Tesis de Historia en el Reino Unido, 1948-1965



⁷³ El desarrollo estadístico en Miquel Marín Gelabert, *El discurs històric com a moviment social. La revista Past and Present, 1952-1969*, pp. 124-127.

⁷⁴ Sus colaboradores, desde un principio son esencialmente miembros de Universidades periféricas (Leeds, Hull, Swansea o Birmingham). Sólo 7 de los 42 integrantes de su Editorial Boards hasta 1969 pertenecen a Oxford y Cambridge.

camino una nueva forma de concebir el pasado⁷⁵, la actividad y función del historiador y la compartimentación de sus territorios.

En este sentido, las Tesis de historia⁷⁶ (*gráfico 3*) reflejan el crecimiento general de las instituciones al mismo tiempo que el desarrollo lento de la nueva concepción de la Historia. Entre 1948 y 1965 se leen tantas Tesis como entre 1901 y 1947. Su distribución indica leves pautas innovadoras, aunque la tendencia general es continuista en todas las categorías de análisis. Apenas parece relevante el decrecimiento de las tesis de Historia medieval, que si bien hasta 1947 se había mantenido entre el 18 y el 20%, en los cincuenta y sesenta desciende hasta un 12%.

Por otra parte, junto a la tendencia continuista, cabe destacar el incremento de los valores de la Historia Moderna y Contemporánea⁷⁷, que suponen el 80% del total de tesis leídas en el periodo, aunque estos valores pertenecen en su mayor medida a Historia del periodo comprendido entre los siglos XV y XVIII.

Por último, es evidente que esta nueva forma de ver y practicar la Historia modificó la concepción de la historia local⁷⁸. Ésta pasó de ser un elogio al pasado municipal o condal, cuyo florecimiento en el siglo XIX fue uno de los pilares de la profesionalización del historiador británico⁷⁹, a ser el taller y el laboratorio del nuevo historiador, siendo premonitorias las palabras de Jacob cuando se lamentaba de la actitud del historiador local de los treinta y cuarenta, acostumbrado a un trabajo de conservación del pasado:

“(...) The Council has already begun to bridge the gap between this and more specialised and ‘scientific’ history in its plan for county bibliographies. These should be pushed forward, and not left to the antiquarian

⁷⁵ Un buen texto para comprender la evolución de la teoría de la historia en el Reino Unido en los últimos cincuenta años en Keith Jenkins, *On “What is History?”. From Carr and Elton to Rorty and White*, London, Routledge, 1995.

⁷⁶ Cuantificación realizada con las informaciones ofrecidas en P. M. Jacob (comp.), *History Theses 1901-1970. Historical Research for higher degrees in the universities of the United Kingdom*, University of London, Institute of Historical Research, 1976.

⁷⁷ En la clasificación inglesa, “modern history”.

⁷⁸ Dos visiones separadas por más de dos décadas en E. F. Jacob, “Local History: the present position and its possibilities”, *History. The Journal of the Historical Association*, 34, 1949, pp. 193-203, y Lawrence Stone, “English and United States Local History”, en F. Gilbert y S. R. Graubard (eds.), *Historical Studies Today*, New York, Norton, 1971, pp. 315-319.

⁷⁹ Una aportación interesante en Philippa Levine, *The Amateur and the Professional. Antiquarians, Historians and Archaeologists in Victorian England, 1838-1886*, Cambridge University Press, Melbourne, 1986, especialmente pp. 40-69. Recuérdese que la institucionalización (creación de “societies”) local multiplicó por cinco a la estatal entre 1830 y 1880 (*Ibid.*, p. 67).

bookseller to draw up. Yet, when all is said and done, the fundamental task of the local historian is with the writing of history itself from the records which he discovers and interprets; it is original work and no other. Lectures and exhibitions are useful and entertaining; but writing is the thing”⁸⁰.

Ante esta situación, la práctica histórica en España⁸¹ es, en comparación con su entorno, para los años 1940-1950 un auténtico erial.

Desde la perspectiva de la docencia, los historiadores españoles son muchos menos que los franceses, ingleses o alemanes. Lo reducido de su número explica en parte cómo historiadores que gozarán de renombre entre la profesión y producirán obras pautadoras, optarán a cátedras afines fuera de las secciones de Historia e incluso de las Facultades de Filosofía y Letras.

Su distribución universitaria presentaba una evidente centralización, que no variará hasta la institucionalización universitaria de los años setenta y ochenta.

Además, el exilio fue mucho más sangrante que en Alemania o Italia. El exilio, hacia América o hacia Europa, provocó graves repercusiones en todas las disciplinas históricas. La más visible es la personal⁸². Pero fue también esencial el vacío en el espíritu crítico y en la reflexión⁸³. Junto a ello,

⁸⁰ E. F. Jacob, “Local History: the present position and its possibilities”, art. cit., p. 200.

⁸¹ Vid. Gonzalo Pasamar, *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, o.c., y José María Jover Zamora, “Corrientes historiográficas en la España contemporánea”, en VVAA, *Once ensayos sobre la historia*, Madrid, Fundación March, 1976, pp. 215-247.

⁸² Dos interesantes revisiones del destierro americano en Javier Malagón, “Los historiadores y la historia en el exilio”, en VVAA, *El exilio español de 1939. 5. Arte y Ciencia*, Madrid, Taurus, 1976, pp. 243-353, y en Nicolás Sánchez Albornoz (comp.), *El destierro español en América. Un trasvase cultural*, Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1991.

⁸³ Una de las consecuencias de la guerra civil y de la ruptura que conllevó fue la práctica desaparición de la reflexión teórica y metodológica. La producción de textos teóricos o reflexiones del qué y el cómo en Historia es mínima para el periodo que va de 1940 a 1960. Irrisoria en comparación con la producción francesa, basta una ojeada a los apartados de “Generalidades-historiografía-filosofía de la historia” de la *Bibliotheca Hispana* entre 1945 y 1955 o “Filosofía-teoría de la historia y ensayos” del *Índice Histórico Español*, entre 1953 y 1960, para observar la ausencia de interés por parte de los historiadores. Recuérdese que el aumento del interés por la teoría y la filosofía de la historia en Occidente había llevado a la revista estadounidense *History and Theory* a publicar compilaciones bibliográficas monográficas. En la primera, que ocupaba el periodo 1945-1957 y fue encargada a John C. Rule (*Bibliography of Works in the Philosophy of History, 1945-1957*, History and Theory, Beiheft I, Mouton & Co., The Hague, 1961, 87 pp.), se dieron a

los efectos económicos de una posguerra y el añadido aislamiento internacional se tradujeron en dificultades para la comunicación intelectual y la asistencia o celebración de congresos internacionales. Un ejemplo en este sentido supone los avatares de la participación española en los Congresos Internacionales de Ciencias Históricas⁸⁴ y en su publicación periódica *International Bibliography of Historical Sciences*⁸⁵. Únicamente a partir de los últimos años cuarenta esta tendencia varió. Los historiadores españoles comenzaron a asistir a congresos internacionales⁸⁶ y con ello comenzó una cierta y localizada apertura que se desarrollaría definitivamente cuando se comenzaran a promover estancias de formación o investigación para alumnos españoles de postgrado⁸⁷.

En la década de los cuarenta, la investigación efectiva recayó en el Consejo. Como señalaba Defourneaux en 1948, la reorganización de la alta cultura en España a través del Consejo y esa “suerte de seminarios” que suponían los institutos, trajo consigo la eliminación de la investigación “libre” del control institucional⁸⁸.

En los últimos cuarenta y primeros cincuenta se desplegó definitivamente el Consejo a través de sus Patronatos con la creación de la mayoría

conocer 1.307 libros y artículos, de ellos solamente 17 con autoría española (8 historiadores y 9 filósofos). Y en la segunda, que ocupó el periodo entre 1958 y 1961, encargada a M. Novicki (*Bibliography of Works in the Philosophy of History, 1945-1957, History and Theory, Beiheft III, Mouton & Co., The Hague, 1964, 25 pp.*) la situación fue mucho peor ya que de los tres artículos mencionados, uno pertenecía a Américo Castro, otro al P. Eusebio Colomer, S.I., y el último se trataba, lamentablemente, de una confusión.

⁸⁴ Una breve exposición en Eloy Benito Ruano, *El Comité Internacional, el Comité Español y los Congresos Internacionales de Ciencias Históricas. Anexo informativo*, Congreso Internacional de Ciencias Históricas, Madrid, 1990, 35 pp.

⁸⁵ Creada en 1926, la primera colaboradora española fue en ese año Consol Puig, de la Escuela de Bibliotecarios de Barcelona. Entre 1927 y 1935 el encargado de redactar las aportaciones de la historiografía española fue el Secretario de la comisión a tal efecto creada por el Centro de Estudios Históricos, Homero Seris. Entre 1936 y 1950 España no perteneció al Comité y en consecuencia no hubo colaboración. Posteriormente se encargaría de ella Antonio de la Torre y ya en los años sesenta lo haría Eloy Benito Ruano.

⁸⁶ Un listado hasta 1950 en Gonzalo Pasamar, *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, o.c., pp. 365-368.

⁸⁷ Son conocidas, en los cincuenta, las estancias de Jordi Nadal o Josep Fontana en Liverpool, Manuel Fernández Álvarez en Bolonia, Valentín Vázquez de Prada, Álvaro Castillo, Jordi Nadal o Felipe Ruiz Martín en París, etc. Para una profundización prosopográfica *vid.* Ignacio Peiró y Gonzalo Pasamar, *Diccionario de Historiadores Españoles Contemporáneos*, Madrid, Akal, de próxima aparición; y mientras tanto, *Diccionario Biográfico Español Contemporáneo*, Madrid, Círculo de Amigos de la Historia, 1970, 3 vols.

⁸⁸ Marcelin Defourneaux, “Histoire d’Espagne. Moyen Age, Années 1936-1947”, *Revue Historique*, 200, 1948, pp. 85-108, cita de las pp. 85-86.

de sus institutos. Y éstos promovieron una historia oficial de España esencialmente teleológica, autocomplaciente, de enfoque político, cronología moderna y metodología positivista, que sólo fue contestada desde un grupo reducido de escuelas metodológicas localizadas en los cincuenta. Además, el Consejo mantuvo el control sobre la producción histórica a través de la promoción del Catedrático en su estructura⁸⁹. Hacia 1956 en la estructura del Consejo aparecen 40 de los 80 Catedráticos de Historia del escalafón anterior situados fundamentalmente en Madrid (17), en todas las disciplinas, seguido de Universidades como la de Sevilla (4) por historia del arte y de América, y Zaragoza (4), en sus cátedras de contenido general. Y en la medida en que necesitó atraerse al intelectual local, lo hizo a través del Patronato Quadrado.

Paralelamente, la apertura en la primera mitad de los cincuenta permitió el doble proceso que ayudó en la renovación de la década posterior. En primer lugar, la llegada de un volumen importante de obras e investigadores cuyo resultado fue la aportación de un nuevo hispanismo que desde finales de los cincuenta y principios de los sesenta comienza a publicar sus investigaciones, primero en sus países de origen y luego en España, y a colaborar en revistas españolas con artículos que tratan de los problemas centrales de la Historia de España a través de nuevos enfoques, bien metodológicos, bien interpretativos.

A modo de ejemplo, ciñéndonos al caso británico, en este periodo leen sus tesis doctorales sobre Historia de España autores de la trascendencia de John Elliot⁹⁰, Henry Kamen⁹¹, H. R. Königsberger⁹², I. A. A. Thompson⁹³ o

⁸⁹ Del mismo modo, los intentos de institucionalizar la figura del investigador profesional desde mediados de los cuarenta a través de la figura del Colaborador e Investigador Científico (Decretos de 5/VII/1945, 23/V/1947 y de 13/VII/1951) no tuvo éxito entre historiadores. Al cabo de su primera década de vida, esta figura había sido copada por los Patronatos de Ciencias Santiago Ramón y Cajal, Alonso de Herrera, Juan de la Cierva y Alfonso el Sabio. En 1955 eran Colaboradores científicos Manuel Dualde y Emilio Sáez por la Escuela de Estudios Medievales, Manuel Fernández Álvarez y Juan Mercader por la de Historia Moderna, y Francisco Morales Padrón y Patricio Peñalver Simó por la de Estudios Hispano-Americanos. Todos rondaban la cuarentena, eran doctores y fueron posteriormente catedráticos, exceptuando el prematuramente fallecido Manuel Dualde Serrano.

⁹⁰ *Castille and Catalonia during the Ministry of the Conde Duque de Olivares*, Cambridge, 1955.

⁹¹ *Spain under the War of Succession, with special reference to French policy, 1700-1915*, Oxford, 1963.

⁹² *The government of Sicily under Philip II of Spain: study in the practice of Empire*, Cambridge, 1949.

⁹³ *War and administrative devolution: the military government in the reign of Philip II*, Cambridge, 1965.

C.A.M. Hennessy⁹⁴; y entre 1965 y 1970 leerían su tesis G. Parker, P. Linehan o R. A. Stradling. En síntesis, no solamente, habían leído la tesis quienes modificarían en buena medida la visión de la historia moderna de España en la década de los setenta⁹⁵, sino que además, se publicaron una relativamente importante cantidad de tesis de historia contemporánea española⁹⁶.

Igualmente importante resultará lo que Javier Pradera ha denominado el “descubrimiento del exilio en España”⁹⁷ que permitió para una generación universitaria formada en la primera mitad de los cincuenta, y sobre todo a partir de 1956, el acceso a la obra de los negados en la década anterior, cuyos trabajos habían desaparecido de las bibliografías y sus nombres de las notas al pie de página, perdidos en la lista negra del Servicio de Orientación Bibliográfica⁹⁸.

Sin embargo, la investigación desde la segunda mitad de los cincuenta muestra algunas tendencias del cambio posterior. Siendo escaso en número, la actividad de los investigadores en archivo nos permite observar el tímido avance de la historia económica y social, que en ningún momento llegará a cotas francesas, y el descenso progresivo de la investigación en Historia de América.

Las cifras de la historia local y regional deben ser matizadas ya que, de una parte, una cantidad importante de las investigaciones que estadísticamente quedan cuantificadas como biografías, genealogías y heráldica se realizan en archivos locales con objetivos locales; y de otra, un número importante de estudios económicos y sociales, se realiza también desde ámbitos locales.

⁹⁴ *Francisco Pi i Margall and the Spanish Federal Republican Party, 1868-1874*, Oxford, 1958.

⁹⁵ Vid. a este propósito de Galán Sánchez, A., *Una visión de la “decadencia española”: la historiografía anglosajona sobre mudéjares y moriscos (siglos XVIII-XX)*, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Málaga, 1991, especialmente pp. 133-184.

⁹⁶ Además de la tesis de Hennessy, nótese la de A. L. Schutmaat sobre Jaime Balmes, la de E. Christiansen sobre el ejército español 1830-1854, la de J. S. Leeming sobre la Embajada británica y su influencia en la política española 1835-1838, la de C. J. Bartlett sobre las relaciones diplomáticas angloespañolas 1868-1880, la de G. W. Fee sobre la Guerra civil española y los USA, o la de E. Parr sobre el nacionalismo franquista.

⁹⁷ “El descubrimiento del exilio en España”, en Sánchez Albornoz, Nicolás (comp.), *El destierro español en América. Un trasvase cultural*, Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1991, pp. 235-241.

⁹⁸ Aunque el *Índice de Libros Prohibidos* no se reeditó desde 1947, la disposición legal no se derogó hasta mucho después. En este sentido, en 1966 Ricardo Blasco refrescaba y reproducía en las páginas del *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* (90, 1966, pp. 8-10) los pecados en los que incurrieron quienes leyeran prensa comunista.

Así, a modo de ejemplo, en la *Guía de investigadores de 1957* aparecen en la sección de Historia Económica y Social los trabajos de Felipe Ruiz Martín en el Archivo Histórico Provincial y Universitario de Valladolid sobre las “Ferias de Piacenza” o de Ana M^a Martínez sobre el “Comercio inglés con Alicante”, de Juan José Martín González, sobre el “Ingenio del agua de Toledo”, Antonio Matilla Tascón sobre las “Minas de Almadén”, de V. Vázquez de Prada sobre “Economía y sociedad de Sevilla y Bilbao en el siglo XVI” o de Vicens Vives sobre “La burguesía industrial catalana”⁹⁹. Entre quienes aparecen en este apartado deberíamos unir, además, los nombres de Lacarra, Carande, Palacio Atard o Enciso, por mencionar tres generaciones de catedráticos, Domínguez Ortiz, y los hispanistas Heers, Kellenbenz, Del Treppo o Lynch, por mencionar cuatro nacionalidades diferentes¹⁰⁰.

Del mismo modo, por épocas históricas, la Edad Media supone apenas un 22,12%, la Edad Moderna un 63,7% y la Edad Contemporánea un 14,15%. Sólo el periodo de reinado de la Casa de Borbón observaba tanta investigación como toda la Edad Media y la Casa de Austria la duplicaba. Todo ello desagregando los valores pertenecientes a Historia de América. Evidentemente, el siglo XX no existía dada la escasez (inexistencia) de fondos documentales¹⁰¹. Estas cifras coinciden con las de las tesis doctorales leídas diez años antes, entre 1944 y 1947, en la Central de Madrid. Para las 54 tesis totales, los valores se reparten de modo que: Prehistoria, 3 (5,5%), Historia Antigua, 3 (5,5%), Historia Medieval, 12 (22,2%); Historia Moderna, 26 (48,14%), e Historia Contemporánea, 7 (12,9%)¹⁰². El verdadero cambio se producirá en los diez años siguientes (*cuadro 2*). El escaso número de investigadores archivísticos explica también el escaso número de tesis leídas. Hasta 1965 el ritmo es muy lento, principalmente en las Universidades que habían estrenado una década antes su capacidad tituladora¹⁰³.

⁹⁹ *Guía de Investigadores, año 1957*, Dirección General de Archivos y Bibliotecas, Madrid, 1959, pp. 75-79.

¹⁰⁰ En las *Guías de Investigadores* de finales de los cincuenta localizamos no solamente aquellos hispanistas que leerán sus tesis en la década posterior, sino también nombres consagrados en el panorama internacional como Braudel, Chabod, Deofourneaux, Vilar, Lapeyre, Dufourcq, Boscolo, etc.

¹⁰¹ Miquel Marín Gelabert, *La historiografía española de los años cincuenta*, Universidad de las Islas Baleares, Tesis Doctoral pendiente de lectura, Apéndice documental n° 2.

¹⁰² *Sumarios y extractos de las tesis doctorales leídas desde 1944 a 1947 en la Sección de Historia*, Universidad de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, 1955. Citado en Jover Zamora, J. M^a, “Corrientes historiográficas en la España contemporánea”, art. cit., p. 225.

¹⁰³ La recuperación investigadora, con el incremento consecuente de lectura de tesis, se realizará entre 1965 y 1975, cuando se rompa definitivamente con la centralidad del Doctorado y con ella una de las losas estructurales de la comunidad historiográfica.

Cuadro 2. Tesis de Historia en España (1948-1965)

Año	Universidad Central Madrid ¹	Universidad de Barcelona ²	Universidad de Sevilla	Universidad de Zaragoza	Universidad de Santiago de Compostela
1948	17	-	-	-	-
1949	22	-	-	-	-
1950	21	-	-	-	-
1951	33	-	-	-	-
1952	37	-	-	-	-
1953	32	-	-	-	-
1954	28	-	-	-	-
1955	46	2			
1956	27	2	1	3	
1957	35	2	3	2	
1958	30	1		1	1
1959	20	2		1	
1960	35	2		3	1
1961	22	1	3	3	
1962	21	0	2	1	
1963	29	1	3	1	1
1964	24	1	2	1	1
1965	31	3	1	1	
Total	510	17	14	17	6³
<i>Media anual</i>	28,33	1,54	1,27	1,54	

Fuentes: Siguan, Miguel; Bosch, Eulalia; Subirós, José, *Evolución del alumnado en la Facultad de Filosofía y Letras, 1939-1971*, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Informe n° 3, 971, p. 17. ADES. *Catálogo de tesis doctorales sobre Geografía e Historia que se conservan en el Archivo de la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, 1988. *Tesis doctorales leídas en la Universidad de Sevilla, 1955-1981*, Biblioteca Universitaria, Sevilla, 1982. *Memorias de licenciatura (1954-1985)* y *Tesis Doctorales (1956-1985) defendidas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1985.

¹ El Decreto Ley 5/1968 aprobó la creación de las Universidades Autónomas de Madrid y Barcelona y la Universidad de Bilbao.

² Hasta 1953-1954 no se permite a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona conceder el grado de Doctor.

³ En el Catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Santiago de Compostela se relacionan con fecha desconocida pero anterior a 1965 las tesis de María Pardo Ferrín dirigida por el Dr. Canellas y de Ricardo López Pacho dirigida por el Dr. Otero Túniz, ambas anteriores a 1965.

En definitiva, a principios de los años sesenta, dos aspectos sobresalían en la observación de la historiografía española. De una parte, la aparición de un nuevo e incipiente interés por épocas históricas antes voluntariamente olvidadas: la baja edad media y el siglo XVIII, con su prolongación en la Guerra de la Independencia¹⁰⁴, fueron, no sin la aportación inicial de autores foráneos abriéndose camino en la investigación, y la aparición investigadora de la historia contemporánea y de otra, el avance de los estudios de historia económica y social, cultivados esencialmente a través del Centro de Estudios Históricos Internacionales de Barcelona¹⁰⁵.

La práctica historiográfica

Es importante observar cómo el comportamiento del historiador en su práctica historiográfica varía en estos años y establecer criterios comparativos con el entorno. En España se carece de una sistemática bibliografía estatal específicamente de Historia durante la primera mitad del siglo XX si excluimos las aportaciones de Rafael Ballester Castell¹⁰⁶, la acumulación

Tras 1965, la nueva estructura organizativa de las Facultades rompió con la hegemonía de la Cátedra en favor del Departamento. Evidentemente, los nuevos departamentos universitarios se organizaron en torno a las cátedras y a sus titulares, sin embargo, su desarrollo en Universidades periféricas propició la aparición de núcleos investigadores rápidamente institucionalizados a través de Seminarios paralelos, bibliotecas especializadas en el seno departamental, etc., de los que salieron en la década posterior un gran número de doctores que reprodujeron la “escuela” creada en torno a un único historiador. Con el crecimiento de los Departamentos, en los años siguientes, los nuevos Doctores accedieron a la docencia universitaria, y con ello a la reproducción del grupo.

Este comportamiento reproductor (de personas, ideas, órganos de difusión) fue en realidad el que rompió con la estructura universitaria arrastrada durante todo el franquismo al romper con la centralidad madrileña en la gestión de la comunidad tanto por el proceso de toma de consciencia investigadora de las universidades frente al CSIC cuanto porque la expectativa de alcanzar una Cátedra ya no tenía como objetivo esencial alcanzarla en Madrid.

¹⁰⁴ En abril de 1959 se había celebrado en Zaragoza el II Congreso Internacional de la Guerra de la Independencia con ponencias principales en las pronunciadas por Juan Mercader y Federico Suárez Verdeguer.

¹⁰⁵ Marcelin Defourneaux, “Les Études historiques en Espagne au début de 1960”, *Revue Historique*, 224, 1960, pp. 401-408. Recuérdese la creación de la Cátedra del “Consulado del Mar” en la Universidad de Barcelona en 1959 dedicada a fomentar los estudios acerca del comercio marítimo.

¹⁰⁶ *Bibliografía de la historia de España*, Gerona-Barcelona, Sociedad General de Publicaciones, 1921, 207 pp.

de Benito Sánchez Alonso¹⁰⁷ o las incursiones periódicas desde revistas generales o locales por parte de “especialistas” interesados en un sector de la investigación¹⁰⁸. Se carecía, en fin, de la tradición gala, que conectaba su *Repertoire Methodique de l'Histoire Moderne et Contemporaine de la France*¹⁰⁹ bajo la dirección de G. Brière y P. Caron, y el *Repertoire Bibliographique de l'histoire de France*¹¹⁰ dirigido por el propio Caron y H. Stein, al antecedente inmediato de la *Bibliographie Annuelle de l'histoire de France*, la *Bibliographie Générale du travaux historiques et Archéologiques (publiés par les Sociétés Savantes de France)*, 1910-1940, bajo la dirección de Ch. Samaran y R. Gandilhon¹¹¹.

Durante los años cuarenta y cincuenta se inició un proceso importante, impulsado en parte desde el Instituto Nicolás Antonio del C.S.I.C., pero, principalmente, desde los Institutos Locales del Patronato J. M. Quadrado. De una parte, con el antecedente de los artículos de Ramón Paz en *Hispania*, la publicación de la *Bibliotheca Hispana. Revista de Orientación e información bibliográfica*, en cuya tercera sección se daba noticias de Historia, Geografía y Arte entre otras disciplinas. Tras ella, con la promoción del Depósito Legal, aparecen los volúmenes de *Bibliografía Española*. Y de otra, la aparición regular de pequeños informes bibliográficos locales en órganos de difusión de instituciones patrocinadas por el Patronato Quadrado¹¹². A partir de ahí, y en un evidente proceso de sistematización de bibliografías paralelo a la extensión y mejora (en personal y dotación económica) de la red de bibliotecas provinciales y universitarias, fueron apareciendo estudios bibliográficos y bio-bibliográficos que facilitan el conocimiento del estado

¹⁰⁷ *Fuentes de la historia de España*, Madrid, 1919, que en 1952 había llegado a su tercera edición revisada.

¹⁰⁸ *Vid.* a este propósito Georges Desdevizes du Desert en la *Revista de Aragón*, 1905, el P. Zacarías García Villada, en *Razón y Fe*, 1918, o los trabajos de acumulación puntual de hispanistas, especialmente franceses. No debemos olvidar, del mismo modo, las recopilaciones bibliográficas sobre Ciencias Histórico-Eclesiásticas publicadas en *Analecta Sacra Tarraconensia* por el P. José Vives Gatell.

¹⁰⁹ Once volúmenes entre 1898 y 1913. Reeditado por la *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* en 1977.

¹¹⁰ Cinco volúmenes entre 1920 y 1929, Paris, Éd. A. Picard & E. Rieder et Cie.

¹¹¹ Cuatro volúmenes temáticos entre 1944 y 1958 con la adición de un quinto dedicado a la Francia de Ultramar en 1961.

¹¹² Prácticamente cada revista de cada Instituto de Estudios Locales tuvo su recopilador bibliográfico. Un ejemplo es la obra que Jaime del Burgo publicó en *Príncipe de Viana* o, fuera del circuito de Quadrado, la que Llabrés Bernal publicó en el *Boletín* de la Sociedad Arqueológica Luliana.

de cosas en la publicación histórica¹¹³. Sin embargo, las sistemáticas generales ofrecen una serie de problemas.

Los objetivos de la acumulación son esencialmente conocer quién y qué se publicaba y cuantificar para extraer visiones de conjunto. Pero cuantificar implica proyectar una serie de categorías clasificativas de la actividad publicadora que deben partir del conocimiento de la práctica teórica de la disciplina¹¹⁴. Quienes se encargaron de organizar las noticias históricas de *Bibliografía Española*, por ejemplo, fueron, evidentemente, documentalistas y bibliotecarios, y su organización del objeto remitió más a un servicio al público general que al conjunto de especialistas de las diversas disciplinas. Así, su clasificación, tomada de la Decimal Universal implantada en Occidente¹¹⁵, apenas permite observar una mínima distribución de la publicación¹¹⁶. Por ello, intentaremos simplemente ofrecer los resultados de la confección de tablas de producción estatal con algunos cortes coyunturales para el caso español. La comparación permite acceder a las categorías clasificativas como un ejemplo de organización del trabajo del historiador en cada Estado y a los valores como ejemplo del peso efectivo de la publicación y de las tendencias del mercado¹¹⁷.

¹¹³ Una relación de ellas en *Bibliografía de Bibliografías Locales*, Madrid, Biblioteca Nacional, 1987.

¹¹⁴ La cuantificación ofrece tendencias, pero no es el objetivo esencial del historiador de la historiografía. Permite ofrecer los datos de modo sistemático y ordenado, y permite comparar, pero la cuestión sigue siendo qué comparar.

¹¹⁵ Vid. el debate en España a través del *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas* en la segunda mitad de la década de los cincuenta. Acerca de su implantación en las bibliotecas universitarias, vid. Josefina Mateu Ibars, "Consideraciones en torno a la aplicación de la C.D.U. en las bibliotecas universitarias", *Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, 75, 1963, pp. 9-11.

¹¹⁶ Del mismo modo, la C.D.U. permite observar el estado embrionario de la concepción de las llamadas Ciencias Sociales que incluyeron la Sociología, Política, Estadística, Beneficencia, Derecho, Administración, Enseñanza, Comercio y Etnología. La organización interna de las categorías remite, en el caso de la Biblioteca Universitaria de Barcelona a subcategorías cronológicas por encima de las disciplinares. Una buena parte de los registros que en una clasificación sistemática de bibliografía histórica se incluiría en secciones de Historias Especiales pasa en esta clasificación a Ciencias Sociales. A ello habría que unir las obras clasificadas como Historia de la Iglesia o de Bellas Artes en otros capítulos de la C.D.U. En síntesis no podemos aceptar sin más las estadísticas estatales de este periodo, pero sí parece, en cambio, una buena fuente para analizar la concepción de la historia practicada desde instancias administrativas (p.e. C.F.A.B.A.) y cómo ésta va apartándose de la concepción comunitaria.

¹¹⁷ Sin embargo, sería interesante ir más allá y comparar la evolución de las revistas profesionales en su número y en sus contenidos, y la contraposición de publicaciones clave en cada Estado como una forma de observar un comportamiento de grupo.

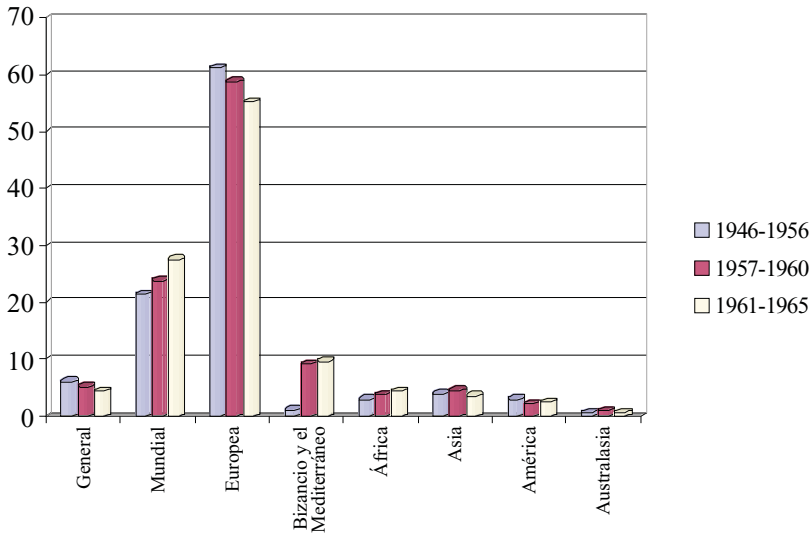
Cuadro 3. Estadística estatal. Francia 1953-1965. Valores relativos

	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
A	9,974	8,92	10,87	10,18	10,38	10,14	10,32	9,922	12,11	13,72	12,95	13,67	11,44
B	13,14	17,27	18,56	17,08	16,3	15,83	15,94	13,34	13	11,2	14,04	13,9	14,8
C	6,31	7,348	7,006	6,255	6,42	6,752	5,789	5,514	6,306	5,489	5,734	6,102	6,159
D	11,1	12,68	11,14	9,679	9,998	10,1	10,62	12,89	10,47	9,653	9,747	10,03	10,54
E	12,15	11,31	10,73	11,54	11,02	11,25	12,07	8,713	10,17	9,855	9,461	9,429	10,4
F	3,939	1,817	3,016	2,815	2,391	2,29	2,168	1,951	1,534	1,448	1,667	1,76	2,017
G	37,98	30,74	30,37	34,82	37,12	36,95	36,06	42,17	40,86	43,18	41,35	39,63	38,26
H	5,413	9,92	8,306	7,631	6,37	6,674	7,033	5,501	5,551	5,455	5,054	5,476	6,39
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia para A: Manuales generales y ciencias históricas auxiliares; B: Historia Política de Francia; C: Historia de las instituciones; D: Historia económica y social; E: Historia religiosa; F: Francia de Ultramar; G: Historia de la Civilización; H: Historia local. Comité Français de Sciences Historiques, *Bibliographie Anuelle de l'histoire de France du cinquième siècle à 1939*, Paris, Éditions du CNRS, años 1953-1954/1965.

Así, la comparación de agregados estatales establece dos diferencias importantes. El mercado de la historia en Francia (*cuadro 3*) es mucho mayor que en cualquier otro de los estados europeos. Mientras que en el Reino Unido el mercado total de historia tiende a los 1.000 títulos anuales¹¹⁸, y en Italia, entre 1949 y 1965 esta cifra se cuadruplica, las cifras francesas para la misma época sobrepasan el duplo de las italianas y multiplican por nueve a las británicas. En segundo lugar, la concepción de la Historia Oficial muestra del mismo modo una visión imperial de la práctica historiográfica en el caso británico¹¹⁹, frente a la visión disciplinar italiana o la estatalista francesa. El peso de la producción británica acerca de ámbitos geográficos ajenos a las Islas es enorme, bordeando el 50% en todos los periodos cuantificados¹²⁰ (*gráfico 4*). Si a ello unimos un breve vistazo a las

Gráfico 4. Estadística estatal. Reino Unido 1946-1965

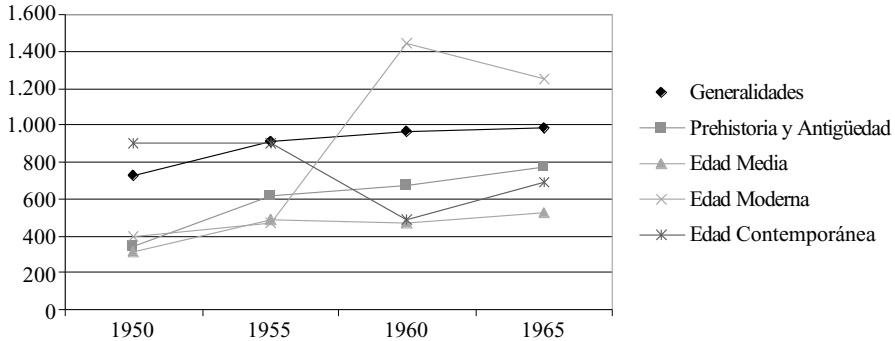


¹¹⁸ 669,8 entre 1946 y 1956 (Frewer), 942,7 entre 1957 y 1960 (Kellaway I), y 970,4 entre 1961 y 1965 (Kellaway II).

¹¹⁹ Vid. A. G. Hopkins, "Back to the Future: From National History to Imperial History", *Past and Present*, 164, 1999, pp. 198-243.

¹²⁰ El Gráfico n° 4 ha sido confeccionado sobre Joan C. Lancaster, *Bibliography of Historical Works issued in the United Kingdom, 1946-1956*, University of London, Institute of Historical Research, 1957; William Kellaway, *Bibliography of Historical Works issued in the United Kingdom, 1957-1960*, University of London, Institute of Historical Research, 1962, y William Kellaway, *Bibliography of Historical Works issued in the United Kingdom, 1961-1965*, University of London, Institute of Historical Research, 1967.

Gráfico 5. Estadística estatal. Italia 1950-1965



tesis doctorales británicas de los dos primeros tercios de siglo, se hace patente una distancia importante entre los temas y ámbitos de la Historia investigada y las respuestas de la Historia publicada, y consecuentemente, se vislumbra una de las características de la memoria histórica británica y del modo cómo la comunidad profesional daba salida a su función social. Frente a ella, la *Bibliografia Storica Nazionale*¹²¹ (gráfico 5) muestra una visión de la Historia más atenta a problemas específicos de las diferentes especialidades y periodos históricos. Aunque la autoría es equivalente: Giunta Generale per gli Studi Storici frente a Institute of Historical Research, la clasificación italiana es mucho más específica en cuanto a temática y muestra una concreción geográfica mayor a medida que la historia política aparece como enfoque predominante. Por último, la clasificación francesa presenta facetas novedosas respecto de las anteriores, como es, por una parte, la cohesión bajo el epígrafe “Historia de la Civilización” de las categorías que en las demás clasificaciones asume la Historia de la Cultura, y por otra, la agrupación de historias especiales bajo epígrafes clásicos¹²².

La comparación de las categorías de clasificación, pues, ofrece indicios de la personalidad del mercado en cuestión. La clasificación francesa proviene de la propia tradición. Las categorías en las que se reparten los registros son una evolución de la tabla que Caron y Stein utilizaron para sus compilaciones en la década de los veinte. La única evolución significativa será la adaptación de la categoría “Histoire par époques”, que será asimilada por las demás categorías de tipo sectorial, y principalmente por “Histo-

¹²¹ Gráfico nº 5. Elaboración propia con G.C.S.S., *Bibliografia storica Nazionale, anni XI-XXVII, 1947/8-1965*, Roma, Tipografia del Senato & Bari, Gius. Laterza e figli 1949-1967.

¹²² “Historia de las Instituciones” pasa a aglutinar las historias militar, judicial, administrativa y jurídico-administrativa.

re Politique” cuando C. Albert-Samuel y B. Moureau se hagan cargo del proyecto a partir de 1953. Recuérdese, además, que el título de la publicación explicita la concreción de los registros a Historia de Francia, lo que nos ahorra cualquier tipo de ponderación a propósito de su producción acerca de otros Estados.

Francia produce una gran cantidad de manuales, cuyo peso en el total irá creciendo a medida que transcurra la década de los años cincuenta y en los sesenta se asentará sobre 13%. La tradición docente y el prestigio del manual en la universidad francesa hizo que todos los historiadores de renombre produjeran sus propios manuales¹²³. Ese meritoriaje se mantuvo en los años 1965-1980. La historia clásica de Francia, la política y de las instituciones, mantuvo una tendencia general decreciente en torno a un quinto de la producción total directamente relacionada con el ascenso de una Historia de la Civilización a remolque de la locomotora artística y literaria, que llegó a presentar valores individuales por encima del 14% y picos conjuntos por encima del 35%. La historia religiosa y la historia económica y social, finalmente, suponían dos especialidades cuya producción se mantuvo sobre el décimo de la total en todo el periodo. La evolución cuantitativa de la producción francesa muestra, en definitiva, como principales características una situación de equilibrio disciplinar. Por épocas, cuando nos es posible la distinción, observamos que tampoco existe un predominio esencial. Y por especialidades, observamos que entre 1955 y 1961 se abre paso, poco a poco, una subcategoría de la historia social denominada Demografía, al tiempo que los estudios sobre comercio predominan entre los de historia económica. Nótese la distancia entre el “mercado de la investigación” y la evolución de la publicación sin duda producida por el desarrollo institucional de la investigación francesa.

Este equilibrio por épocas en la estadística gala se convierte en una distribución desequilibrada hacia las épocas moderna y contemporánea en Italia.

La clasificación de la *Bibliografia Storica Italiana* ante la ausencia de tradición compiladora muestra una clasificación clásica por épocas, que evoluciona significativamente hacia 1958 cuando desaparece como criterio compilador la separación entre historia moderna e historia contemporánea en el umbral de la revolución francesa, desechando la opción de inspiración anglosajona¹²⁴ contemplada hasta ese momento, que llevaba la historia moderna hasta la primera guerra mundial.

¹²³ Algunos de ellos traducidos en los 60 y 70 al castellano.

¹²⁴ A partir de la clasificación de Kellaway, la bibliografía británica contempla la historia contemporánea desde 1914.

Así las cosas, la evolución de los valores indica una práctica casi inexistente de la Prehistoria, una historia antigua y medieval que oscilan en torno al 12% y una historia moderna cuyo peso (14%) se duplica al anexionarse el siglo XIX, lo que, al tiempo, provoca un descenso equivalente del contemporaneísmo desde valores en torno al 25% hasta el 11%. Conclusión: el siglo XIX es el más publicado, junto con el siglo XX, con pesos equivalentes al conjunto de los siglos XVI, XVII y XVIII o similares al de la Historia de Roma¹²⁵.

La evolución, en el caso británico, presenta rasgos diferenciales. La producción de obras de carácter general desciende su valor relativo situándose sobre el 5-6%, mientras que la Historia Mundial, en sus diversas facetas asciende durante el periodo desde valores cercanos al 20% hasta un 27,57%. En cuanto a periodos, un desarrollo de la subcategoría “British History” en “European History” muestra el predominio de la Edad Moderna sobre la Contemporánea. Y por último, en cuanto a enfoques, se hace visible la superioridad progresiva de la Historia Económica y Social sobre la Político-Administrativa, con valores superiores al 50%, seguidas por la Historia Eclesiástica¹²⁶.

¿Cómo se inserta en este contexto el mercado español? Las cifras que podemos dar son poco fiables hasta 1940. Entre 1940 y 1950, las recopilaciones de Paz¹²⁷ (*gráfico 6*) y la fundación de la *Bibliotheca Hispana* nos dan una idea de la producción. Los valores de historia son mínimos.

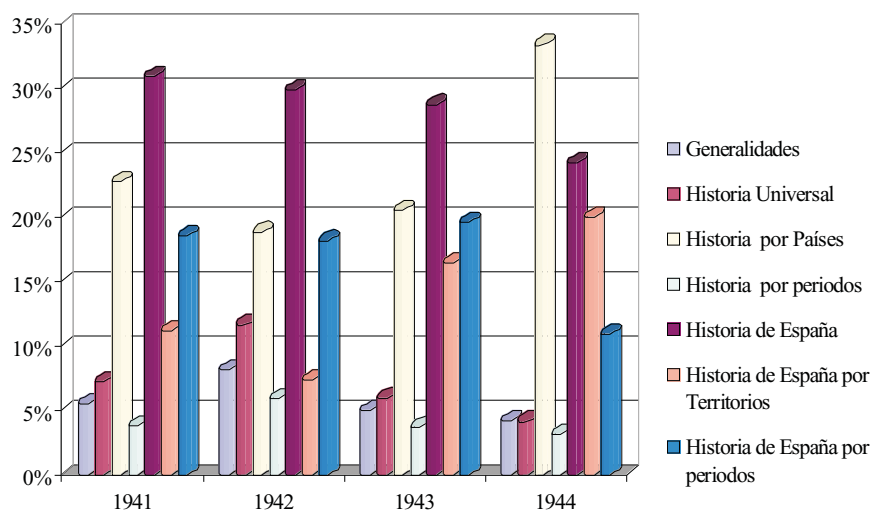
El valor general de la publicación se encuentra entre los 800 y los 1.300 títulos. A medio camino entre los comportamientos absolutos británico e italiano, la publicación historiográfica, con relación a la población de lectores, tanto profesionales especializados como público general, muestra un interés mayor en España. La historia universal practicada en España presenta valores mínimos en la primera mitad de los cuarenta, mucho menores, por ejemplo, que la historia local. Los periodos más tratados son todavía la Edad

¹²⁵ Al finalizar la II Guerra Mundial, como se ha visto más arriba, la profesión italiana abordó un periodo de readecuación social que comenzó con una revisión de sus problemas contemporáneos: el siglo XIX, siglo de su unidad, origen de su identificación, y el siglo XX, con la crisis del Estado y la respuesta fascista.

¹²⁶ En este sentido es interesante observar cómo los compiladores británicos incluyen como “Historia económica y social” una buena parte de la temática comprendida en la “Historia de las Instituciones” francesa además del estudio de los sectores económicos, de las condiciones de vida, de la población y de la familia.

¹²⁷ *Vid.* Gráfico nº 6. Elaboración propia con Ramón Paz, “Bibliografía”, años 1941, 1942, 1943 y 1944. En *Hispania*, 12, 1943, pp. 457-510; 14 y 17, 1944, pp. 109-159 y 601-666; y 20, 1945, pp. 449-543.

Gráfico 6. Estadística estatal. España 1941-1944



Media y la Edad Moderna, cuyo peso estadístico recae en el desarrollo de las categorías específicas (Historia de la Religión, Estado político...).

En la segunda mitad de los cuarenta¹²⁸ (*gráfico 7*), se mantienen las tendencias de la primera mitad. La Historia Universal es mínima si desagregamos los valores que hacen referencia a España, se mantiene la importancia de la Biografía y los estudios genealógicos, y se mantiene el predominio de los estudios modernos. En este sentido la aparición estadística de la Historia Contemporánea en 1950 muestra cómo el mercado de Historia obedece a un interés por la Historia Contemporánea foránea por encima de la española.

La coyuntura siguiente, entre 1950-1954, para la que contamos con la compilación de la futura catedrática María Dolores Gómez Molleda, auspiciada desde el Consejo por el Instituto Nicolás Antonio, muestra un mercado que sigue creciendo moderadamente, no tanto por el aumento de libros publicados cuanto por la aparición de nuevas revistas¹²⁹. La Historia Moderna sigue prevaleciendo, con mucha diferencia sobre las demás épo-

¹²⁸ Vid. Gráfico nº 7. Elaboración propia con *Bibliotheca Hispana* (Madrid, CSIC, Instituto Nicolás Antonio), 1945, 1946, 1947, 1948, 1949 y 1950.

¹²⁹ Además, las características son esencialmente las mismas, con un leve aumento de las obras de carácter auxiliar, auspiciado por las nuevas publicaciones a propósito de las catalogaciones de fondos documentales o archivos locales y eclesiásticos fomentadas desde instituciones locales.

Gráfico 7. Estadística estatal. España 1945-1950

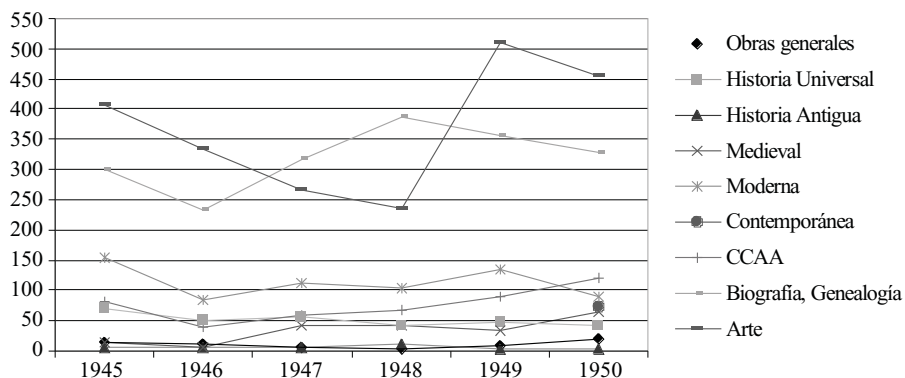
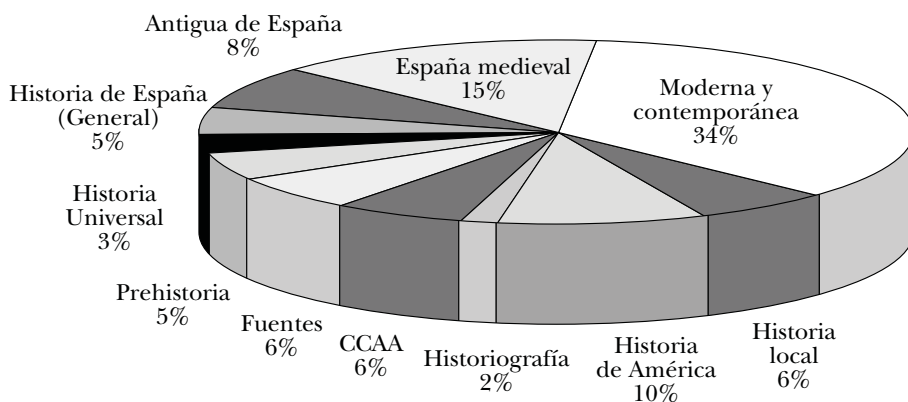


Gráfico 8. Estadística estatal. España 1950-1954



cas históricas, principalmente a causa del predominio de los siglos XV y XVI. Obsérvese que solamente a propósito del siglo XVI se publica tanto como a propósito de los siglos XIX y XX, y si a ello unimos las cifras pertenecientes a Historia de América, las diferencias se disparan¹³⁰ (gráfico 8).

Y finalmente, hasta 1965, las cifras del tratamiento de las compilaciones ofrecidas en el *Índice Histórico Español* (cuadro 4) ofrecen el desarrollo de la

¹³⁰ Vid. Gráfico nº 8. Elaboración propia con M^a Dolores Gómez Molleda, *Bibliografía histórica española, 1950-1954*, Madrid, CSIC, Instituto Nicolás Antonio, 1955.

Cuadro 4. Índice Histórico Español, 1953-1965. Informaciones

	Obras Generales	Historia de España	Prehistoria	Antigüedad	Medieval	Moderna	Contemporánea	Mundo Hispánico	Total
1953-1954	276	991	251	413	1.122	1.380	817	1.621	6.871
1955-1956	221	1.273	172	470	1.480	1.684	1.109	2.461	8.870
1957	176	1.182	172	374	1.156	1.480	1.122	2.498	8.160
1958	221	739	102	159	626	1.023	837	1.402	5.109
1959	129	920	136	233	600	995	923	1.095	5.031
1960	115	655	64	127	631	993	909	1.619	5.113
1961	103	374	33	96	342	564	546	1.876	3.934
1962	147	360	85	114	369	633	588	2.155	4.451
1963	243	432	56	80	387	593	672	1.680	4.143
1964	158	363	72	103	515	589	657	1.306	3.763
1965	153	423	84	219	410	644	877	1.263	4.073
TOTALES	1.942	7.712	1.227	2.388	7.638	10.578	9.057	18.976	59.518

Fuentes: Elaboración propia con *Índice Histórico Español. Bibliografía Histórica de España e Hispanoamérica. Vols. I (1953-1954)-XI (1965)*.

década de los años cincuenta. Con todo, sus valores deben ser matizados en ciertos aspectos. En primer lugar, se trata de una compilación exhaustiva y rigurosa, proporcionada por especialistas en los diversos campos, y desde un centro de producción cuyos contactos europeos y americanos permitían su confección. Por ello se añade a las aportaciones publicadas en España las publicadas en el extranjero, y éstas son muchas. En este sentido, el número de revistas extranjeras reseñadas es mucho mayor que el de españolas, lo que supone una novedad respecto de las compilaciones anteriores. Y de igual modo, los autores extranjeros que aparecen reseñados son un porcentaje importante del total.

El *Índice* no es concebido como un servicio general sino como un servicio a la comunidad de historiadores. Como recordaba Vicens Vives, ninguna de las compilaciones anteriores había respondido a las tres necesidades esenciales de la comunidad: “Ser actual, crítica y exactamente historiográfica”¹³¹. Este aspecto ofreció una ayuda importante al historiador, al dar conocimiento crítico de las obras a las que difícilmente se tendrían acceso sin el nexo informativo. Y sin embargo, la característica crítica fue una de las barreras que separaron el proyecto de Vicens de la comunidad de principios de los cincuenta. A pocos profesionales acomodados en su cátedra gustó ver sus títulos enjuiciados por el *Índice*.

Al mismo tiempo, sus colaboradores, aglutinados en torno a la figura de Jaime Vicens Vives, van a ser en la mayoría de casos, autores con un particular posicionamiento metodológico y una determinada visión de la Historia como disciplina. Su concepción de la Historia de España incluye una jerarquía de enfoques y perspectivas en torno a problemas históricos que va más allá del Estado. A través de sus páginas, pues, se difundió también una determinada clasificación de los objetos históricos que remitían a un proyecto de cambio en el estado de cosas de la historiografía española. Este posicionamiento disciplinar va a ser pormenorizado en los artículos que abrirán sus volúmenes anuales, publicados sin embargo con bastante retraso.

Por tanto, su comportamiento estadístico, al mismo tiempo que debe ser matizado por cuestiones de oportunidad¹³² o dirección¹³³, supone también un reflejo fiel (el más fiel que tenemos) de la evolución de la producción sobre Historia de España. Se trata, pues, de un indicador ajustable no tan-

¹³¹ Vid. “Presentación”, *Índice Histórico Español*, n° 1, vol. I, 1953, p. 2.

¹³² El peso general de Historia de América, por ejemplo, es resultado del crecimiento de las noticias de las publicaciones realizadas en los diferentes países americanos.

¹³³ Los enfrentamientos entre el “grupo catalán” en torno a Vicens Vives y la “historiografía modernista castellana” pueden ser rastreados a través de la valoración de sus obras.

to al mercado general del libro de Historia sino al mercado de especialistas, entendiendo mercado en su sentido más amplio.

De ahí que el número de informaciones totales ofrezca una imagen inflada del crecimiento de la publicación histórica y su evolución relativa nos muestre el desarrollo de los pesos disciplinares de forma más fidedigna.

Así las cosas, la evolución de los valores muestra una situación tendente a la estabilidad, sin grandes cambios ni descensos pronunciados de los valores principales.

Es una de las características esenciales de una década de los cincuenta en la que el desarrollo de escuelas disciplinares localizadas, entre ellas la de Vicens Vives, apenas afectó a una situación general de la historiografía española que no variaría hasta bien entrada la década de los sesenta. De ahí que podamos afirmar que la década de los cincuenta es en realidad un largo periodo de casi dieciocho años en el que, tras la reorganización de la profesión, la historiografía española se prepara progresiva y lentamente hacia su definitiva integración en los enfoques, temas, tratamientos y categorías de la historiografía de su entorno.

Ante este ambiente de cambio, ¿cuál es el papel de la historiografía local a la luz de las estadísticas obtenidas? Las estadísticas muestran tres tipos de datos.

Peiró y Pasamar ofrecieron en 1986 el tratamiento para la década de los cuarenta en el que aparecía el grado de localismo de las publicaciones por regiones.

Se trata de unas cifras relevantes ya que muestran dos tendencias que afectan a la historiografía: de una parte, la publicación sobre el origen; y de otra la ausencia de circuitos profesionales de publicación. Los altísimos valores porcentuales, parece evidente, dependen de igual modo de la escasez de publicaciones y de los objetivos de éstas. El hecho de que los mayores editores culturales efectivos de una provincia alejada de un centro universitario sean sus instituciones, y en su seno, sus Institutos de Estudios Locales con la publicación de una revista, hace que la perspectiva regional desvirtúe la estadística.

Además debemos conocer qué porcentaje de publicación recae sobre Madrid¹³⁴. En consecuencia, estamos ante la extensión sobre el territorio de una de las características principales de un modelo de cultura histórica local.

¹³⁴ A propósito únicamente de las revistas, recuérdese que, por ejemplo, de las 139 publicaciones periódicas exploradas por R. Paz para su *Bibliografía histórica* de 1944,

La ausencia de circuitos profesionales de publicación ajenos a los centros de los distritos universitarios¹³⁵ no significa que los historiadores universitarios publiquen solamente en las revistas de Madrid o, en menor medida, en las de su centro universitario, sino que lo hacen de diferente modo, con diferente temática y diversa adscripción. La ausencia de circuitos de publicación significa la ausencia de alternativas disciplinares¹³⁶.

Finalmente, las elevadísimas cifras del cuadro deben contextualizarse con las cifras de los agregados para observar en qué medida la escasez de publicaciones es el factor esencial de incidencia, factor que resulta en torno a un 13%.

En España el peso general de la publicación local, con valores agregados, no supera el 6,15% en la compilación de Gómez Molleda, para volver a ascender en torno al 10% en las informaciones del *Índice*. Sin embargo, como se ha podido observar más arriba, en la investigación, siendo su peso mayor y su tendencia ascendente, la historia local alcanza en su momento más álgido un 10%, y no es hasta la década de los setenta en que su práctica es predominante (20% en 1976).

Paralelo al comportamiento español, las cifras francesas (*cuadro 5*), desmenuzadas en escalas administrativas muestran una historia local con un peso similar, aunque con una concepción de la historia local esencialmente municipal, y en menor grado, provincial.

Los Institutos de Estudios Locales en España acometerán el proyecto de dotar a la concepción de la local de un sentido provincial, promoviendo una suerte de jerarquías temáticas destinadas a dirigir la mentalidad histórica desde la localidad al Estado, pasando por la nación a través de una categorización homogénea de los contenidos históricos de las historias locales.

Frente a franceses y españoles, el peso de la historia local entre los historiadores británicos es mucho mayor, entre el 23 y el 26% en todo el periodo. La producción local es importantísima desde su profesionalización. Recuérdense que en los años treinta se institucionalizó una cátedra de historia local en Leicester y que la institución más característica de ese peculiar proceso de profesionalización que fue el británico no era sino el Prin-

publicada en *Hispania* en 1945 y ya citada anteriormente, 44, es decir, el 31,65% eran revistas madrileñas, oficiales, disciplinares o especializadas. Posteriormente de las 314 que mencionará M^a D. Gómez Molleda, lo serán 109, es decir, el 34,71%.

¹³⁵ Nótese en la estadística la ausencia, además de Madrid, de Valladolid, Salamanca o Zaragoza como categorías individuales.

¹³⁶ *Vid.* el tratamiento de las revistas especializadas en el apartado dedicado al Modelo Quadrado.

Cuadro 5. Evolución cuantitativa de la historia local en Francia, 1953-1965

Año	Historia Local Total		Provincial		Departamental		Municipal	
1953-4	871	5,42%	136	15,61%	62	7,11%	673	77,26%
1955	486	9,94%	95	19,54%	8	1,64%	383	78,80%
1956	460	8,31%	69	15,00%	13	2,82%	378	82,17%
1957	488	7,63%	64	13,11%	17	3,48%	407	83,40%
1958	371	6,23%	41	11,05%	7	1,88%	323	87,06%
1959	510	6,67%	73	14,31%	26	5,09%	411	80,58%
1960	571	7,03%	86	9,87%	40	7,005%	445	77,93%
1961	413	5,37%	41	9,92%	28	6,77%	344	83,29%
1962	456	5,55%	69	15,13%	21	4,605%	366	80,26%
1963	461	5,17%	69	14,96%	26	5,63%	366	79,39%
1964	476	5,06%	52	10,92%	27	5,67%	397	83,403%
1965	506	5,46%	67	13,24%	25	4,94%	414	81,81%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Evolución cuantitativa de la historia local en el Reino Unido, 1946-1970

Años	Producción total	Media anual	Historia Local total	% Sobre Total
1946-1956 ¹	7.160	650,90	1.739	24,28
1957-1960 ²	3.881	970,25	901	23,21
1961-1965 ³	4.883	976,60	1.314	26,90
1966-1970 ⁴	5.315	1.063	1.384	26,03

Fuente. Véanse notas al pie.

¹ Véase Joan C. Lancaster, *Bibliography of Historical Works issued in the United Kingdom, 1946-1956*, University of London, Institute of Historical Research, 1957.

² Véase William Kellaway, *Bibliography of Historical Works issued in the United Kingdom, 1957-1960*, University of London, Institute of Historical Research, 1962.

³ Véase William Kellaway, *Bibliography of Historical Works issued in the United Kingdom, 1961-1965*, University of London, Institute of Historical Research, 1967.

⁴ Véase William Kellaway, *Bibliography of Historical Works issued in the United Kingdom, 1966-1971*, University of London, Institute of Historical Research, 1971.

ting Club¹³⁷. En sus tesis doctorales también lo fue y además en la evolución de las tesis doctorales podemos observar la evolución de la concepción de lo local.

En definitiva, si de la práctica histórica de los cincuenta las dos características esenciales son la recuperación de ámbitos (siglos XVIII y XIX) y los inicios de la labor del C.E.H.I. en la renovación general de la concepción de la Historia, de la práctica historiográfica las características esenciales son un leve crecimiento general de las publicaciones, especialmente de las especializadas, y continuismo evidente que no se romperá definitivamente hasta el periodo entre 1965 y 1975.

Comunidad profesional e imagen del historiador

¿Qué modelo de comunidad historiográfica muestra la estadística española para este periodo? La Historia en España obedeció, al igual que el caso italiano, a una demanda socio-cultural de pautas externas. Es decir, mientras en el caso italiano el cuestionamiento intelectual tras la salida del fascismo provocó el aumento de la historia contemporánea ya importante en décadas posteriores, en el caso español, la tendencia fue responder a los dictados estatales produciendo en masa una historia política y de época moderna como demuestran los cuadros anteriores.

La tendencia investigadora que hemos mostrado más arriba reforzó la publicística anterior proveyendo al mercado de textos cuyo tratamiento esencial de los siglos XV-XVII mostraba una imagen de España conveniente a las pretensiones del nuevo Estado¹³⁸.

Solamente a partir de 1950, de un modo incipiente, como muestran las cifras obtenidas del tratamiento de la compilación de Gómez Molleda, la

¹³⁷ Vid. Ph. Levine, *The Amateur and the Professional*, o.c.

¹³⁸ La abundante literatura existente sobre el tema nos evita una nota bibliográfica. Sin embargo, *vid.* Ignacio Peiró, "Aspectos de la historiografía universitaria española en la primera mitad del siglo XX", en Esteban Sarasa y Eliseo Serrano (coords.), *15 Historiadores de la España Medieval y Moderna*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1999, pp. 7-28; Gonzalo Pasamar Alzuria, "Corrientes, influencias y problemática en la historiografía contemporánea española", *Studium*, 3, 1991, pp. 95-134; "La formación de la historiografía profesional en los inicios del franquismo (Academicismo y legitimación)", *Perspectiva Contemporánea*, 1, 1988, pp. 135-149; "La historiografía española en la primera mitad del siglo actual", *Studium*, 2, 1990, pp. 133-156, o "La historiografía franquista y los tópicos del nacionalismo español", *Studium*, 5, 1993, pp. 7-31. El tratamiento de un tema particular en Miguel Ángel Ladero Quesada, "La 'decadencia' española como argumento historiográfico", *Hispania Sacra*, 48, 1996, pp. 5-50.

recuperación evidente del siglo XVIII como objeto de estudio y publicación, equiparándose al XVII, y la nueva pujanza de los siglos XIX-XX con valores en torno al 10% del total de la producción, fueron modificando levemente el predominio modernista.

Las *Guías de Investigadores* de los últimos años cincuenta muestran cómo esta tendencia se ha intensificado. Así, en la sección Historia General de España de la Guía de 1960, el valor de los siglos XIX y XX es del 19% y de la Casa de Borbón del 23%, frente al 33% de la Edad Media y Reyes Católicos o el 25% de la Casa de Austria¹³⁹.

Parece evidente que existió, pues, una leve mutación en los intereses cronológicos de los historiadores españoles a partir de la primera mitad de los años cincuenta que será identificable en su actividad publicadora e investigadora, y que se reforzará, además, por la pujanza de la historia económica y social, que, siempre con un ritmo mucho menor que el que mostraban las comunidades historiográficas italiana o francesa, abundará en la renovación de la práctica historiográfica de la década posterior parecía anunciada.

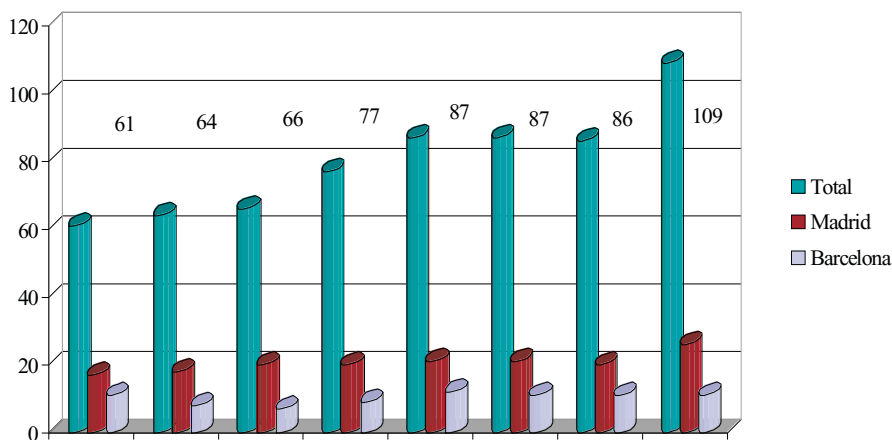
Sin embargo, esta mutación no supondrá en medida alguna la ruptura con la Historia Oficial fomentada desde el Estado y promovida desde las cátedras generales de las principales universidades. De ahí la importancia, para la década siguiente, de esos núcleos disciplinares organizados en torno a historiadores carismáticos con una evidente capacidad de aglutinar en torno a sí una escuela y con ello de expandir determinadas concepciones del trabajo de historiador y de la organización y tratamiento de sus objetos.

Al mismo tiempo, las innovaciones que durante los cincuenta fueron promoviendo, se limitaron, por una parte, a asumir enfoques e interpretaciones pautadas por la historiografía francesa a través de su hispanismo o, en menor medida, de la historiografía británica, tendentes a superar el monopolio de los enfoques políticos de la Edad Moderna, a introducir nuevas interpretaciones de los siglos XVIII y XIX y a liberar a la Edad Media de la práctica positivista e institucionalista.

Como último aspecto relevante de la historiografía española de esta época que conviene desarrollar destaca la evolución y configuración de la comunidad profesional de historiadores: la definitiva profesionalización del historiador, sin la cual, la difusión de las progresivas innovaciones no hubiera sido posible.

¹³⁹ Dado el peso relativo que el agregado obtiene, es importante desgranar los datos de la sección Biografías. Pues bien, el 29% pertenece a los siglos XIX y XX y el 24% al siglo XVIII, lo que representa más de la mitad, frente al escaso 30% del resto de la Edad Moderna o el 11% de la Edad Media.

Gráfico 9. Catedráticos de historia en secciones de Historia, 1948-1974



El aumento del número de cátedras universitarias en secciones de Historia¹⁴⁰ (*gráfico 9*) se manifestó de forma similar al del Cuerpo de Catedráticos, con un peso uniforme sobre el 11% en todo el periodo. El incremento de cátedras, 28 entre 1948 y 1964, no permite observar la profundidad del cambio. Una comparación entre las estructuras de dotación de 1948 y 1964 muestra cómo el desarrollo se operó favoreciendo esencialmente el crecimiento de secciones de historia con un importante aumento porcentual del volumen de alumnado y un escaso número de catedráticos, en universidades medianas y pequeñas¹⁴¹.

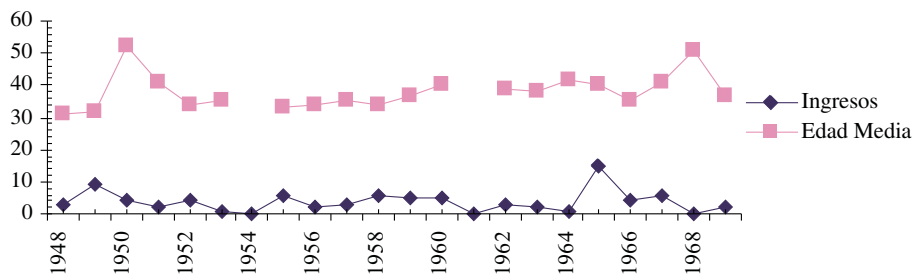
Sin embargo, el aumento de cátedras solapa un fenómeno trascendental para la reproducción de la comunidad. Entre 1948 y 1964 los ingresos de catedráticos en la misma estructura habían duplicado al número de nuevas cátedras (*gráfico 10*).

Sólo en el periodo entre 1948 y 1952, a pesar de que el “mercado de cátedras” apenas había aumentado un 6%, el movimiento en ese mercado

¹⁴⁰ El aumento de cátedras de Historia del Derecho e Historia Económica será también importante.

¹⁴¹ Así, de las 26 nuevas cátedras ocupadas en 1964, 18 pertenecen a secciones con menos de 5 catedráticos en 1948. El desarrollo principal pertenece a la Universidad de Zaragoza, que crece progresivamente de 4 a 9 catedráticos. El único caso de gran crecimiento en una universidad mayor, es el de Sevilla, que pasó de 7 a 13 cátedras debido a la dotación de Historias de España de distintas épocas.

Gráfico 10. Ingresos y edad media de los catedráticos españoles, 1948-1970



había hecho circular a 22 catedráticos, lo que significa un 39% del total. En realidad ¿cuántos catedráticos cuyo ingreso había sido anterior a 1948 quedaban en 1964? El número es mucho mayor: 38, con dos conjuntos fundamentales. Los catedráticos próximos a su jubilación, con cerca de cuatro décadas de servicio al Cuerpo (12) y los que habían ingresado entre 1940¹⁴² y 1947 (21). Entre estos dos grupos solamente cinco catedráticos, un 5,5% del total en 1964, había ingresado en periodo republicano¹⁴³. Además, ello implica que la efectividad del cambio había sido en realidad del 40%. Habían desaparecido biológica o administrativamente los nombres que encarnaban las características principales de una época de la Historiografía universitaria española¹⁴⁴.

Tras la depuración de los primeros años del régimen, la sustitución generacional había transcurrido de forma muy rápida, y hacia la mitad de los años sesenta ya no estaba en la Universidad la generación que reorganizó la profesión y la práctica histórica, y que llevó a cabo la adaptación del discurso histórico a las necesidades del régimen y su implantación universitaria. La historiografía universitaria española había pasado de largo la

¹⁴² No consta en los escalafones la dotación de cátedras entre julio de 1936 y 1939.

¹⁴³ Todos titulares de cátedras cuyos contenidos remitían a la Prehistoria o la Antigüedad: Ángel del Castillo Yurrita, Antonio García Bellido y Carmelo Viñas (1931); y Santiago Montero Díaz y Julio Martínez Santa-Olalla (primer semestre de 1936).

¹⁴⁴ En Madrid ya no estarían Cayetano Alcázar Molina, Antonio Ballesteros Beretta, Eloy Bullón, José Ferrandis o Pío Zabala; en Sevilla faltarían Francisco Murillo Herrera y Antonio Muro Orejón; en Granada Alfonso Gamir Sandoval y Antonio Gallego Burín. Y en los siguientes cinco años iba a desaparecer por completo del Escalafón su generación.

década de los treinta. Ello implicaba que quienes dominaban el poder universitario en ese momento¹⁴⁵ eran los discípulos herederos de la generación anterior, cuyo periodo de formación se llevó a cabo tras la contienda bélica y cuyo posicionamiento ante el régimen, en todas sus variedades de vinculación, se había producido en un periodo de meritotraje, el suyo, en el que las demandas eran mucho menos estrictas en sentido ideológico, y las ofertas formativas fueron crecientes y mucho mayores.

Esta generación intermedia, a la que pertenecerían Jaime Vicens Vives, Manuel Ballesteros Gaibrois, Juan Maluquer, Antonio Beltrán, Federico Suárez Verdguer, Francisco Abbad, Guillermo Céspedes del Castillo, José María Azcárate, Emilio Sáez Sánchez, Vicente Rodríguez Casado, Carlos Corona Baratech, Francisco Solano Costa, Miquel Tarradell, José Alcina, Miguel Artola, Joan Reglá, Vicente Palacio Aratd o José María Jover Zamora, y cuya fecha de nacimiento se encontraría entre 1910 y 1925, será la encargada de desarrollar las disciplinas y de propiciar la innovación en un periodo de cambio metodológico y de constantes influencias propiciadas por sus continuos viajes y por la ebullición de los ambientes intelectuales de las comunidades historiográficas del entorno español. De sus vicisitudes personales, sus actitudes políticas y docentes, y sus posibilidades intelectuales dependió el desarrollo de las diversas disciplinas en las universidades en las que recalaron, y, en consecuencia, el grado de innovación y el rumbo de la práctica Historia por ellos propiciada.

Su circulación muestra, además, cómo son hijos directos de ciertas tendencias de la historiografía anterior y, al mismo tiempo, cómo el comportamiento diferencial de sus sustitutos en los años finales de los sesenta y los primeros de los setenta indica la aparición de rupturas definitivas con la historiografía de los cuarenta y cincuenta, mucho más cuando en los ochenta, una parte de la historiografía española elimine de sus bibliografías y olvide el paso por la Universidad del grupo menos brillante o más militante de esa generación.

Por otro lado, es posible comenzar a observar el desarrollo de ciertas disciplinas a partir de la evolución de las cátedras y de los ingresos, y con ello acceder a las jerarquías disciplinares y a las expectativas profesionales del historiador.

Una ojeada a los siguientes cuadros permite establecer dos tipos de ideas. En primer lugar, el importante número de ingresos en universidades cuyo crecimiento en cátedras es, en valores absolutos, mínimo (*cuadro 7*). Y,

¹⁴⁵ Por poder universitario entendemos los resortes de la institución y con ello su capacidad reproductiva.

**Cuadro 7. Catedráticos de Historia en Secciones de Historia.
Ingresos por Universidad**

	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956
<i>Barcelona</i>	1	1	0	0	0	0	0	1	0
<i>Granada</i>	1	0	0	0	1	0	0	1	0
<i>La Laguna</i>	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>Madrid</i>	0	0	2	1	0	0	0	0	0
<i>Murcia</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Oviedo</i>	0	1	0	0	1	0	0	1	0
<i>Salamanca</i>	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>Santiago</i>	1	1	1	0	1	0	0	2	0
<i>Sevilla</i>	0	2	1	0	0	0	0	0	0
<i>Valencia</i>	0	1	0	0	0	0	0	0	1
<i>Valladolid</i>	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<i>Zaragoza</i>	0	2	0	1	0	1	0	0	0
<i>desc.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totales	3	9	4	2	4	1	0	6	2

	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
<i>Barcelona</i>	2	1	1	0	0	0	0	0	1
<i>Granada</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<i>La Laguna</i>	1	0	0	1	0	0	0	0	0
<i>Madrid</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	3
<i>Murcia</i>	0	1	1	0	0	0	0	0	0
<i>Oviedo</i>	0	1	0	1	0	0	1	1	0
<i>Salamanca</i>	0	0	0	1	0	2	0	0	2
<i>Santiago</i>	0	0	1	1	0	0	0	0	1
<i>Sevilla</i>	0	2	2	0	0	0	1	0	1
<i>Valencia</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Valladolid</i>	0	1	0	1	0	0	0	0	2
<i>Zaragoza</i>	0	0	0	0	0	1	0	0	2
<i>desc.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Totales	3	6	5	5	0	3	2	1	15

Fuente. Escalafones entre 1948 y 1974. Elaboración propia.

en segundo lugar, el desarrollo de unas épocas históricas por encima de las otras manteniendo ritmos constantes (*cuadro 8*).

Universidades tales como Oviedo, Murcia, La Laguna o Santiago, cuyo aumento conjunto absoluto en cátedras es 5 para el periodo 1948-1964, en cambio poseen un volumen total de ingresos que lo cuadruplica (20). Se

**Cuadro 8. Catedráticos de historia en Secciones de Historia
Ingresos por tipo de cátedra, 1948-febrero de 1974¹**

	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	Total
<i>Prehistoria y Antigüedad</i>	1 ²	0	0	0	0	0	0	1 ³	0	1
<i>Antigüedad y Edad Media</i>	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
<i>Edad Media</i>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
<i>Edad Moderna</i>	0	0	0	0	0	0	0		0	0
<i>Edades Moderna y Contemp.⁴</i>	2	5	0	1	0	1	0	1	0	10
<i>Geografía</i>	0		1	1	0	0	0	2	0	4
<i>Ciencias Auxiliares⁵</i>	0	2	1	0	1	0	0	0	2	6
<i>Arte</i>	0	2	1	0	2	0	0	0	0	5

	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	Total
<i>Prehistoria y Antigüedad</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<i>Antigüedad</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
<i>Antigüedad y Edad Media</i>	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
<i>Edad Media</i>	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
<i>Edad Moderna</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
<i>Edades Moderna y Contemp.</i>	0	1	3	1	0	0	1	0	2	8
<i>Cátedras generales</i>	1	0	0	1	0	0	0	1	0	3
<i>Geografía</i>	0	3	0	0	0	2	0	0	3	8
<i>Ciencias Auxiliares</i>	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4
<i>Arte</i>	2	0	0	2	0	0	1	0	2	7

Fuente: Escalafones entre 1948 y 1974. Elaboración propia.

¹ No podemos utilizar la noción de “área de conocimiento” ya que supondría un anacronismo evidente. Sin embargo, bien es cierto que algunas de las cátedras pueden agruparse. Ofrecemos en este cuadro dos tipos de agrupaciones siguiendo un criterio cronológico y disciplinar.

² A pesar de que se trata de una cátedra que ocupa tres épocas históricas, se trata de Julio San Valero, cuya trayectoria investigadora y publicaciones remiten mayormente a Prehistoria y Antigüedad.

³ En el caso de C. Alonso del Real podemos aplicar el mismo razonamiento que en el de San Valero.

⁴ Agrupamos en este apartado también a las cátedras americanistas.

⁵ Arqueología, Epigrafía, Numismática, Paleografía y Diplomática.

trata de una tendencia secular en la comunidad universitaria. En el proceso de ascensión académico, lo primero es la Cátedra, y desde los años 20, universidades como Murcia, Santiago o La Laguna son universidades trampolín hacia otras mayores e incluso hacia Madrid.

Como un ejemplo, por la Universidad de Murcia pasaron Cayetano Alcázar (*Hª Moderna*, 1926-1940), R. Carande (*Economía Política*, 1916-1918), Fernando Valls Taberner (*Historia de España*, 1922-1923), A. García Gallo (*Historia del Derecho Español*, 1935-1940), T. Gómez Piñón, (*Historia del Derecho Español*, 1926-1933), S. Montero Díaz (*Historia de la Edad Media Universal*, 1936-1941), R. Prieto Bances (*Historia del Derecho Español*, 1921-1922) o Galo Sánchez Sánchez (*Historia del Derecho Español*, 1919-1920).

En los cincuenta y sesenta esta práctica obtiene otro significado añadido. La cátedra de provincias sirvió para la expansión de escuelas disciplinares. Así, entre los prehistoriadores de 1964, Pericot había pasado por Santiago y Valencia antes de recalar en Barcelona y Maluquer por Salamanca; entre los medievalistas tanto Ubieto como Ferrari Núñez habían pasado por Santiago; entre los modernistas Pérez Bustamante había sufrido un periplo que le había llevado a Santiago, La Laguna, Sevilla y Valladolid antes de recalar en Madrid...

En síntesis, de los 21 catedráticos de Madrid en 1964 sólo García y Bellido había ingresado por dicha Universidad¹⁴⁶.

En segundo lugar, el desarrollo de la profesión en los cincuenta y sesenta muestra, a través de los ingresos a cátedra, cómo el Estado palió el déficit de docencia en Historia moderna y contemporánea (18 ingresos), al tiempo que impulsaba el desarrollo, especialmente en pequeñas universidades periféricas, de la docencia en Geografía (12)¹⁴⁷ y Arte (12). Estos impulsos devienen empujones al observar la distribución cronológica de los ingresos. Los historiadores del arte accedían por parejas siguiendo una política casi trienal. Los historiadores de moderna y contemporánea, en cambio, con el impulso de 1949 (5), repartieron su institucionalización desde la periferia hacia Madrid en el caso de las cátedras con contenidos espe-

¹⁴⁶ Y entre los demás únicamente un 20% había servido en las universidades menores antes mencionadas, al igual que en Barcelona, Sevilla o Santiago, siendo la Universidad cuyo paso propiciaba el salto a Madrid en mayor medida la de Valladolid.

¹⁴⁷ Vid. Francisca Sánchez Pérez, *Acceso al profesorado en la Geografía española (1940-1979)*, en *Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, marzo 1981, Universidad de Barcelona, 53 pp.

cíficamente modernistas, y desde Madrid hacia la periferia en el caso contrario¹⁴⁸.

Por encima de la cátedra y del CSIC, sin embargo, la comunidad profesional siguió manteniendo la figura de la Real Academia de la Historia como un reducto honorífico desde el que desarrollar una aristocracia cuyo acceso dependía de méritos intelectuales y también políticos¹⁴⁹. Era un reducto decimonónico en el que muchos de los historiadores del Madrid de los cuarenta y cincuenta desplegaron su sociabilidad, rindieron honores y cultivaron las amistades políticas tal como ha mostrado Peiró para el periodo de la Restauración. Nada había cambiado en los años cuarenta y primeros cincuenta¹⁵⁰. En los años cincuenta, sin embargo, sin dejar de lado su función esencial, se da una característica que muestra un comportamiento diferencial: el progresivo predominio de la historiografía profesional y la Universidad como centro de extracción de sus nuevos numerarios¹⁵¹. Las ceremonias de ingreso, al mismo tiempo, muestran cómo la

¹⁴⁸ Teniendo en cuenta que en la Central y en Barcelona, este tipo de cátedras se dotaron a través de concursos de traslado y no de ingresos por oposición. Y siguiendo este método, podríamos igualmente rastrear el devenir de las escuelas.

¹⁴⁹ Para una introducción a la función de la Real Academia de la Historia desde finales del siglo XIX *vid.* Ignacio Peiró Martín, *Los Guardianes de la Historia. La Historiografía académica de la Restauración*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 1995; “Los hombres de la Academia. Los historiadores oficiales de la restauración, 1874-1910”, *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CXCIII, 1996, y “La historiografía académica del siglo XIX”, *Memoria y Civilización*, 1, 1998, pp. 165-196. La colaboración secular entre Universidad y Academia en Eloy Benito Ruano (comp.), *Catedráticos en la Academia, Académicos en la Universidad*, Madrid, Fundación Central Hispano-Consejo social de la Universidad Complutense de Madrid, 1993. Para un repaso del ambiente de los años cincuenta Gonzalo Anes, “Don Ramón Carande y la Academia”, *Cuadernos Hispanoamericanos. Homenaje a Ramón Carande*, 465, 1989, pp. 97-108.

¹⁵⁰ Los contenidos y la naturaleza de la sociabilidad desplegada en sus salones explican p.e. la complacencia expresada por Ramón Carande tras su ingreso. Recuérdese el testimonio de Gonzalo Anes al escribir: “Don Ramón Carande admiró siempre al Duque de Alba, recordando con nostalgia su época de académico con el duque de Alba como Director. Nunca la corporación, le oí decir alguna vez, había alcanzado después la altura que había tenido entonces” (*vid.* Gonzalo Anes, “Don Ramón Carande y la Academia”, o. c., p. 99).

¹⁵¹ Así las cosas entre 1950 y 1974 ingresan los catedráticos de la Central Madrid, Ciriaco Pérez Bustamante (1950), Francisco Cantera Burgos (1951), Joaquín M^a de Navascués (1953), Gonzalo Menéndez Pidal (1958), Dámaso Alonso (1959), José Camón Aznar (1963), José Antonio Maravall (1963), A. Rumeu de Armas (1970), José María Lacarra (1972), Luis Pericot (1972) o Luis Díez del Corral (1973), y los historiadores de prestigio José López de Toro, el P. Miguel Batllori, Ramón d’Abadal, Fernando Chueca o Domínguez Ortiz. Los demás ingresos, el P. Agustino prior del Monasterio de El Esco-

presentación del nuevo numerario corría a cargo de un igual y cómo determinados “iguales” son los encargados de promover la aparición de un perfil profesional universitario en sus salones¹⁵². En esta instancia honorífica, la comunidad acometía también su definitiva profesionalización.

rial Ángel C. Vega (1950), los Marqueses de Aleso, Desio y Montesa representaban la práctica académica que se había mantenido de modo secular.

¹⁵² G. Marañón presentó a López de Toro y al P. Batllori a finales de los cincuenta, tomando el relevo en los años siguientes el Presidente de la Academia, Fco. J. Sánchez Cantón, que presentó a Dámaso Alonso y Abadal, a Maravall contestó Batllori, Carande a García de Valdeavellano, éste a Lacarra y Maravall a Chueca, de forma que se dio una suerte de entrelazo entre personajes de mentalidad mucho más liberal (siempre dentro del estrecho espectro ideológico aceptado por el régimen) y formación eminentemente universitaria, cuyos discursos de ingresos pasaron a engrosar las bibliografías específicas, y en cuyas contestaciones se hacían balances de una época cada vez más lejana y ajena, cuando el orador debía esbozar unas palabras en semblanza de su sustituido. Así, a Pío Zabala substituyó Antonio Rumeu; a Eloy Bullón, el P. Miguel Batllori; a Mercedes Gai-brois, Ramón d'Abadal; a Antonio García y Bellido, Antonio Domínguez Ortiz; a Ramón Menéndez Pidal, Luis Díez del Corral, etc.

LA PROFESIÓN DE HISTORIADOR EN LA ESPAÑA FRANQUISTA¹

Gonzalo PASAMAR ALZURIA

Suele ser frecuente recordar que el examen de las manifestaciones culturales ayuda a enriquecer la historia social; y quizá haya llegado el momento de aplicarnos esta premisa a nosotros mismos, a los historiadores y a la historiografía. A fin de cuentas en el ámbito docente e investigador en el que nos desenvolvemos todos, nuestro interés, pasión o dedicación a la Historia aparecen adornados de diversos ropajes culturales. Éstos aluden a unas prácticas, espacios, lenguajes, criterios de autoridad e, incluso, símbolos, que asumimos habitualmente en una mezcla de actitud crítica, curiosidad, obligación, hábito y comparación con la actualidad. Dichos elementos nos ponen en contacto con lo que ciertos especialistas denominan “el ecúmene del historiador” (Karl-Dietrich Erdmann), su particular “universo”. Son unos rasgos que han surgido en el XIX en el mundo germano y en Francia fundamentalmente; han pasado en el XX a todos los países; han experimentado las influencias de los grandes debates intelectuales y políticos, y los efectos de las guerras mundiales, y han acabado por configurar los componentes de una historiografía internacional cada vez más intrincada, con múltiples variedades o rasgos específicos nacionales.

El título de esta Conferencia nos transporta a un aspecto concreto de nuestra historiografía: los rasgos socio-culturales de la profesión de historiador en la España de la autarquía franquista. El objetivo consiste en responder a una cuestión básica que se adivina en el propio título: ¿Cómo pudo “sobrevivir” en la España del nacionalcatolicismo, en los años cuarenta y cincuenta, la profesión de historiador, una actividad iniciada en nuestro país a finales del siglo pasado con la pretensión de aunar la independencia investigadora —la “libertad de cátedra”— con unas mínimas

¹ Conferencia pronunciada el 10 de diciembre de 1998.

preocupaciones por el presente? Planteado de otro modo, ¿hasta qué punto fue compatible el quehacer de los historiadores profesionales con un régimen político nacido de una guerra civil, legitimado con una “épica histórica” procedente de aquélla, el cual ha reprimido sistemáticamente el ejercicio de las libertades públicas y, en particular, la de expresión?

Hemos de comenzar por dibujar o, por así decirlo, congelar la imagen de la historiografía española en el mismo año en que estalla la Guerra Civil. Asistimos de ese modo a un panorama —el de las primeras décadas del XX— del que nos han quedado muchas alusiones aisladas y escasas visiones de conjunto realizadas por sus autores. La razón resulta evidente: la contienda de 1936-1939 y lo que ocurrió después provocó un auténtico trauma entre los historiadores españoles. Los más comprometidos con el franquismo relegaron cualquier tipo de alusión al período anterior salvo para secundar la propaganda de dicho Régimen sobre la existencia de *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, título de un delirante libro publicado en 1940 (San Sebastián, Editorial Española), escrito por profesores universitarios de la plena confianza del Ministerio de Educación Nacional. Los historiadores franquistas, para su consumo interno, no necesitaban establecer una genealogía de la profesión española desde sus inicios. Excepcionalmente allí donde lo hicieron, como en el Prólogo de Alfonso García Gallo al volumen I de las *Obras de Hinojosa*, que ofrece un repaso de los historiadores del Derecho, se puede observar que ni siquiera la memoria de los profesionales se vio libre del clima ideológico de aquellos años.

El golpe de Estado franquista aconteció en plenas vacaciones escolares cuando algunos profesores se hallaban en las universidades de Verano de Santander y de Jaca (Huesca) (en este último caso, las actividades prosiguieron en los días sucesivos al golpe militar, pero a la conclusión de las mismas fue disuelta dicha universidad). La actividad historiográfica española, como veremos, sufrió a partir de ese momento una paralización casi total. Se trataba de una historiografía que todavía conservaba muchas de las marcas de identidad de nacimiento; y cuyas características podríamos sintetizar en estos puntos:

1º) Estaba formada por un reducido grupo de catedráticos universitarios con algún compañero de viaje catedrático de bachillerato (entre los que sobresalía sin duda Pedro Aguado Bleye, profesor del Instituto-Escuela de Madrid en vísperas de la Guerra, afamado autor de manuales y especialista en Historia antigua), además de los más importantes jefes de los archivos históricos. Se trataba de un contingente que en total, añadidos sus más inmediatos ayudantes, no llegaría al centenar. La estabilidad profesional e importancia intelectual —en representación del estudio y la erudición históricas— transformaba a la mayoría de estos autores en auténticos notables nacionales y locales.

2º) Las características intelectuales que los identificaban se podrían reducir esencialmente a dos: de un lado, un interés por la investigación histórica globalmente marcado todavía por algunos rasgos de la reflexión política de fin de siglo y, en particular, por la defensa de una historia nacional española libre de leyendas y apriorismos, y capaz de examinar los aspectos de la “civilización española” o de la “historia interna”. Y de otro lado —sin contradicción con lo anterior—, una extremada confianza en el “método histórico”, así como en un pragmatismo científico ajeno a cualquier debate filosófico. Rafael Altamira, el que más reflexionó sobre estas cuestiones, resumió esa convicción escribiendo que “lo esencial es que el conocimiento histórico (...) pueda alcanzar aquellas cualidades de verdad, certeza y evidencia que separan el conocer científico del vulgar”².

Estos historiadores pertenecieron a generaciones representativas de lo que se ha llamado —no sin cierto equívoco— “positivismo histórico”. Para ellos cualquier principio de clasificación que no emanase en la práctica del esfuerzo interpretativo con las propias fuentes era, ni más ni menos, una peligrosa vuelta a viejas formas de entender el oficio subsumidas en los moldes de la metafísica, del diletantismo o del arte de la elocuencia. No obstante, desde finales de los años veinte habían aparecido en el vocabulario de los autores españoles expresiones como “síntesis histórica” o “historia de la cultura”, que a más de influencias de la historiografía europea, indicaban un creciente interés por las visiones históricas globales.

3º) Fueron cultivadores de especialidades de gran prestigio y tradición, pero se mostraron relativamente indiferentes o ignorantes de la moderna historia económica y social que comenzaba a aparecer en los foros internacionales. El madrileño Centro de Estudios Históricos (fundado en la Junta para Ampliación de Estudios [JAE] en 1910) representó el núcleo de una “comunidad científica” que creía confiada abarcar ese horizonte de la historia de la “civilización española” con tres especialidades esenciales, entendidas en un sentido amplio y solidario: la historia artística y arqueológica, la filología y la historia institucional. Por las descripciones que nos han transmitido ciertos escritores que frecuentaron aquel Centro, sus principales mentores, hombres de diversa ideología política como Claudio Sánchez Albornoz, Manuel Gómez Moreno o Ramón Menéndez Pidal, compartían físicamente el espacio de lo que había sido un pequeño hotel situado en el corazón de la capital. Allí dirigían investigaciones, excursiones científicas, revistas especializadas —la JAE nunca apadrinó una revista de Historia general—, e incluso establecían contactos con hispanistas e investigadores extranjeros. El resultado avalaba la impresión, recogida en una ocasión por

² Rafael Altamira, *Cuestiones modernas de Historia*, Madrid, Aguilar, 1935, p. 147.

Jaime Vicens Vives, de que “en 1936 la investigación histórica española se hallaba en una situación pujante; no tan considerable como la alcanzada por otros países europeos con más larga tradición científica, pero en trance de equipararse rápidamente con ellos”³.

4º) La inexistencia de rupturas y debates importantes y la singularidad de la historiografía catalana:

La construcción del mencionado marco científico nunca fue visto —salvo excepciones— como un desafío a la preeminencia intelectual y social de la Academia de la Historia. Ésta, que se hacía acompañar de la imagen de “asamblea de selectos”, era la tradicional depositaria de los hábitos del erudito y del historiador escritor polifacético propios del siglo XIX. Los nuevos historiadores universitarios nunca rechazaron el papel de esta corporación —más bien al contrario— ni dudaron en absoluto de la legitimidad de la “historia externa” o narración de hechos políticos y militares, cuyas manifestaciones solían ser la ocupación de los más notorios políticos y militares que ocupaban los sillones académicos. Como escribía también Rafael Altamira, “en una historia general no puede suprimirse la historia política (...) hay que dar a esta parte de la historia un lugar propio y adecuado a su importancia, pero a condición de estudiarla conforme al proceso natural de su formación, es decir, empezando por su aspecto interno”⁴.

Sin embargo, conviene advertir que en este panorama la historiografía catalana tenía unos rasgos singulares y mantenía unas relaciones relativamente tensas con el núcleo madrileño. Dotada de centros propios que giraban en torno al *Institut d'Estudis Catalans* (1907) y la universidad de Barcelona de los años treinta (regentada por el arqueólogo e intelectual Pere Bosch-Gimpera en régimen de autonomía), aquella historiografía había estrechado sus relaciones con el catalanismo y adquirido un rango universitario específico. Además, poseía sus propios contactos con el extranjero (por ejemplo, a través de los Congresos Internacionales de Ciencias Históricas, de los que eran miembros permanentes Ferran Soldevila y Nicolau D'Olwer). Así los más activos y comprometidos historiadores del Principado no dudaban en considerarse miembros de un grupo científico con un tinte político definido: la “escuela catalana” (la noción se mantendría incluso en los peores años de la posguerra).

5º) Toda esta pujanza investigadora no guardaba proporción con la menguada dimensión divulgativa y asociativa de aquella historiografía. La

³ Jaime Vicens Vives, *Obra dispersa*, Barcelona, Ed. Vicens Vives, 1967, vol. I, p. 15.

⁴ Rafael Altamira, *La enseñanza de la Historia*, Madrid, Victoriano Suárez, 1895, p. 195.

historia contemporánea recibía una escasa atención y sólo era valorada por autores aislados como el mencionado Rafael Altamira, quien ingresó en la Academia de la Historia con un discurso titulado “Valor social del conocimiento histórico” (1922); o por el publicista catalán Antoni Rovira i Virgili, creador de opinión más que historiador profesional, quien defendía la tesis de Benedetto Croce de que la “historia se interpreta desde el presente”.

La profesión española se caracterizaba por su extremada “resistencia a considerar materia historiable aquella que utilizaba como fuentes no viejos pergaminos ni añejos documentos manuscritos, sino libros, revistas y periódicos”⁵. Las reflexiones sobre el concepto de “nación española” o sobre la “psicología nacional”, de procedencia decimonónica, eran asimismo fuente de prejuicios sobre la valoración de la historia contemporánea. No obstante, puede ser un síntoma de que las cosas llevaban signos de cambiar las dos obras enciclopédicas publicadas por la Casa Editorial Gallach de Barcelona, en los años treinta: *La Historia Universal (Novísimo estudio de la Humanidad)* y la *Historia de España (gran historia general de los pueblos hispánicos)*, con diversos capítulos dedicados a la historia contemporánea, donde escribían, entre otros, José Deleito Piñuela, Luis Pericot o Manuel Reventós Bordoy. A pesar de este dato, en 1936 en la profesión histórica española todavía existía una escasa diferenciación entre el oficio de historiador y la tarea del erudito. Las consecuencias eran que todavía no se contaba con una revista de Historia, representativa del gremio como tal, ni con modernas asociaciones de historiadores a imagen de las existentes en Francia, Gran Bretaña o Italia.

Con este panorama, los tres años de guerra civil y los más de diez en los que ejerció su cargo de ministro de Educación Nacional el antiguo cedita, miembro de la Asociación Católica de Propagandistas y admirador de Felipe II, José Ibáñez Martín (1939-1951), acarrearón unas consecuencias de muy largo alcance en la historiografía española. Por descontado quedó borrado durante un par de décadas al menos todo el lustre científico que había adquirido dicha historiografía hasta 1936, o estaba en trance de conseguir. Pero quizá no fuese ésta la mayor repercusión. Hubo algo más. Se produjo una redistribución de personal, un acomodamiento, y un repliegue intelectual y autocensura —en algunos casos un “exilio interior”— que impidieron durante todo ese tiempo que echase a andar el espíritu asociativo de los historiadores como tales —como estudiosos distintos de los eruditos—. A largo plazo nadie pudo evitar que las viejas formas de enten-

⁵ José María Jover, “El siglo XIX en la historiografía española contemporánea (1939-72)”. *España. Doce Estudios*, Barcelona, Planeta, 1974, p. 17.

der el historiador y la Historia entrasen en declive en los años sesenta. Pero el sentido “oficialista” de los más inquietos autores, esto es, el cobijo bajo las instituciones e iniciativas oficiales, y la desconfianza hacia quienes buscaban otras vías se han prolongado en España hasta más allá de esa década incluso.

Entre tanto la Guerra Civil dispersó el gremio de los historiadores españoles. El primero de sus efectos en este terreno fue el exilio de un contingente que, sumamos los entonces reconocidos, sus discípulos y ciertos profesores, rondaría las dos decenas y media de personas⁶. En este grupo, además, figuraron algunos de los más importantes especialistas y cabezas de la profesión. Ése fue el caso de Pere Bosch-Gimpera, Conseller de Justicia de la Generalitat desde 1937, quien fue separado de la cátedra y condenado a muerte por el régimen franquista, instalándose en México a comienzos de los cuarenta; o de Claudio Sánchez Albornoz, sorprendido por el estallido de la Guerra en Lisboa en el cargo de embajador de la República, también separado de la universidad y exiliado en Buenos Aires; o el de Rafael Altamira, quien dejó España en julio de 1936 amparado en su inmunidad diplomática como miembro del Tribunal Internacional de La Haya, y fijó su residencia también en México a finales de 1944. Añádase a éstos otros historiadores relevantes como Américo Castro, José María Ots Capdequí o Agustín Millares Carlo. Todos ellos pasaron de ser personalidades con un sólido puesto en la vida intelectual y académica española, y rodeadas de todos los honores (por supuesto, miembros de la Academia de la Historia), a convertirse en modestos profesores contratados en centros universitarios en sus respectivos lugares de exilio. Rodeados de numerosas dificultades económicas, pese a su prestigio se vieron obligados a partir casi de cero. El fallecimiento de Altamira en 1951, en México, sólo mereció, por ejemplo, una breve reseña de “cortesía” en el *Boletín de la Real Academia de la Historia* (t. 129, 1951, pp. 7-9) redactada por el duque de Alba, director de la corporación, quien mantenía una vieja amistad con el historiador y podía permitirse cierta independencia de criterio.

Los quehaceres habituales de la universidad se paralizaron prácticamente durante la Guerra (a excepción de la universidad de Barcelona). En el Madrid sitiado objeto de los bombardeos del ejército franquista y del control de las organizaciones del Frente Popular, el Centro de Estudios His-

⁶ Javier Malagón, en “Los historiadores y la Historia en el exilio” (J. L. Abellán (dir.), *El exilio español de 1939*, vol. V, Madrid, Taurus, 1978, pp. 245-353), cita más de ciento veinte autores, pero incluye también a todos los que se convirtieron en historiadores en el exilio y a todos los que escribieron ocasionalmente alguna obra de historia en el propio exilio.

tóricos abandonó todas sus actividades, cerró sus puertas y quedó bajo la custodia del arqueólogo y especialista en Historia antigua, Antonio García Bellido. En ninguna parte, salvo en el caso catalán, se iniciaron las clases universitarias en el otoño de 1936. Un buen número de los jóvenes de clase media que en aquel verano preparaban oposiciones y tesis doctorales, acabaron cogiendo el fusil, bien enrolados en los ejércitos franquistas, bien en el de la República. La más frecuente dedicación intelectual e historiográfica de esos jóvenes, estudiantes y profesores fueron las colaboraciones propagandísticas de algunos en diarios y revistas de la Falange Unificada. A veces no eran tan jóvenes, como el catedrático de Historia de España de la universidad de Madrid e historiador consagrado, Antonio Ballesteros Beretta, quien participó de buen grado en la *Historia de la revolución nacional española* publicada en París en 1939-1940 a instancias del Ministerio de Educación Nacional. Hubo historiadores reconocidos que fallecieron en la Guerra. Tales fueron los casos del profesor de Derecho Román Riaza; los discípulos de Ballesteros, Claudio Galindo Guijarro y Julián María Rubio; el reputado helenista catalán, Lluís Segalà, que murió en Barcelona en un bombardeo; o el Padre Zacarías García Villada, colaborador habitual del Centro de Estudios Históricos en los años veinte, y que escribió un libro propagandístico, en favor de los sublevados, titulado *El Destino de España en la Historia Universal* (1936), considerado la causa de su asesinato en un “paseo” en la carretera de Vicálvaro.

Tan o más significativo que el cercenamiento de la propia comunidad historiográfica fue la intervención gubernativa en la misma, ya iniciada por la Junta Técnica de Estado durante la contienda, y que revistió varias formas:

La primera y una de las que más amargaron la vida de muchas personas, fue, sin duda, la “depuración” de profesores. Tras el pronunciamiento militar, los gobiernos de la República y de la Generalitat se apresuraron a decretar la “separación definitiva”, en las universidades de Valencia y Barcelona, de ciertas personas que habían colaborado con los sediciosos; en este caso, historiadores como el marqués de Lozoya, conocido dirigente de la CEDA, o Antonio de la Torre, catedrático de Barcelona, anticatalanista huido de la Ciudad Condal y que pasó al bando franquista. Por su parte, el proceso de depuración desencadenado por el franquismo fue mucho más amplio y prolongado en el tiempo. Dejando a un lado a los más furibundos franquistas —algunos incluso consideraban la depuración propia como un rasgo de lealtad política—, el fenómeno se vivió, ya en la posguerra, con una mezcla de humillación, temor e impotencia ante la extrema arbitrariedad administrativa. No faltó también el miedo a las delaciones, a las falsas denuncias y al espíritu de revancha. El historiador aragonés José Camón Aznar, discípulo “emancipado” de Manuel Gómez

Moreno, y de ideas liberales, plasmó en su autobiografía esos sentimientos con estas palabras:

“Marché a Vitoria para resolver el expediente de depuración. Nombre repugnante. Presenté mis descargos. Regresé a Zaragoza y al no tener noticias de su resolución volví a Vitoria. El expediente había desaparecido con toda la documentación. Parece que en ese Ministerio eso era frecuente. Lo rehíce y esperé. Como director de universidades estaba un fanático que odiaba a los catedráticos liberales (...) pude reingresar en la universidad (...) pero con la sanción de traslado”⁷.

Otra manifestación de la intervención gubernativa fue la creación en 1940 del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en sustitución de la JAE, del Centro de Estudios Históricos y de otros organismos anteriores.

En esta iniciativa, como ha recordado Pedro Laín Entralgo en su *Descargo de Conciencia*, el ministro Ibáñez Martín prefirió nombrar directores de los Institutos y Centros a profesores de reconocida tendencia derechista, llegados a Madrid o a Barcelona o de plena confianza en otras universidades. Evitó así ratificar a los habituales de la JAE, y cabezas del Centro de Estudios Históricos, que venían acompañados de la fama de “liberales” (aunque hubieran hecho declaración pública de acatamiento al franquismo). Quedaron marginados o en segundo plano Ramón Menéndez Pidal, Manuel Gómez Moreno o Antonio García Bellido, y el control de los Institutos de Historia pasó a historiadores de “segunda fila”, una pléyade de viejos y notorios conservadores, muy poco relacionados con los suprimidos Centro de Estudios Históricos y JAE. Entre todos los encargados de “controlar” las cátedras de Historia de posguerra se contaron: el ex-maurista Pío Zabala, rector de la universidad Central, amigo personal de Franco y autor del tomo de *Historia contemporánea* (1930), continuación de la *Historia de España y de la civilización española* de Altamira; el menendezpelayista y polifacético Eloy Bullón, retirado de la política conservadora desde el golpe de Estado de Primo de Rivera y respaldado por su fama de conferenciante; el erudito medievalista Antonio de la Torre, ya mencionado; el antiguo monárquico y tradicionalista Antonio Ballesteros Beretta, también citado, redactor de una *Historia de España* de carácter enciclopédico, medievalista y convertido en americanista; o el septuagenario Miguel Asín y Palacios, que había sido un conciencizado investigador de la historia intelectual del

⁷ José Camón Aznar, *Perfil autobiográfico*, Zaragoza, Museo e Instituto Camón Aznar, 1984, p. 36.

Islam y representaba la llamada “escuela de los arabistas”. No puede dejarse de aludir, además, al orondo Cayetano Alcázar conocedor de los ministros y los virreyes del siglo XVIII; al refinado marqués de Lozoya, director general de Bellas Artes, ni al rector vallisoletano y arqueólogo formado en el Centro de Estudios Históricos, el “ágrafo” Cayetano Mergelina. Otros profesores de menor peso específico en el organigrama del Consejo, algunos incluso de viejas simpatías liberales, se cobijaron en el mismo con la ingenua esperanza de que el panorama español recuperaría en breve el pulso de la investigación científica.

Los concursos de traslado y la convocatoria de oposiciones a cátedras de universidad, durante los años cuarenta, fueron otra importante muestra de la intervención gubernativa. Se rigieron por tribunales cuyos miembros eran elegidos por el ministro, y de sus candidatos se exigía la expresa adhesión al “Movimiento nacional” o, en su caso, el haber sido “convenientemente depurados” —lo que impedía ejercer el “traslado” a todos aquellos que no lo hubieran sido—. A lo largo de la década siguiente, el clima de las oposiciones, al menos entre los historiadores, iniciaría un lento pero perceptible cambio ayudado de factores como el haberse relajado el marcaje sobre las mismas con el nuevo ministro Joaquín Ruiz Giménez; o el haber quedado atrás la depuración, lo que a su vez permitía la presencia de historiadores antes vetados o marginados como Jesús Pabón, Luis García de Valdeavellano o Antonio García Bellido.

Entretanto los efectos del sistema de oposiciones “patrióticas” se extendieron mucho más allá. Convirtieron “el acceso al escalafón” en un terreno de luchas subterráneas donde se combinaban los “currícula” docentes e investigadores, bien respaldados en la enumeración de los servicios al nuevo Estado —incluso en el dudoso mérito de haber sido depurado por la República—, con las “recomendaciones” ante los historiadores más allegados al ministro Ibáñez Martín. Todo esto aconteció en medio de las maniobras de los sectores católicos representados por el Opus Dei, destinadas a sacar adelante a sus candidatos y dejar en evidencia, si era posible, al candidato contrario.

Si a esas oposiciones añadimos, entre 1936 y los primeros cuarenta, las jubilaciones de un cuerpo de catedráticos —que presentaba un acusado aire gerontocrático— y un imprescindible proceso de ampliación de puestos docentes universitarios, el resultado fue una hornada de nuevos catedráticos historiadores (los “catedráticos de provincia” como los bautizó Florentino Pérez Embid), que han tenido una enorme trascendencia en la historiografía española en las últimas décadas. A sus jubilaciones hemos estado asistiendo a lo largo de los años setenta y ochenta: los Rodríguez Casado, Pérez Embid, Palacio Atard, Ruméu de Armas, Gil Munilla, Palo-

meque Torres, Martín Almagro; franquistas convencidos por aquel entonces que apenas variaron después su orientación política.

Antes de hacer referencia a la formación y actividades de este grupo, conviene comparar ese proceso de consolidación con las vicisitudes de aquellos que habían combatido en el ejército republicano sin pasarse al bando franquista, o pertenecido a una familia de adeptos al Régimen de abril de 1931, que vivieron los campos de concentración o arrastraron el estigma de “desafectos”; o simplemente no pudieron exhibir entre sus méritos ningún servicio al nuevo Estado ni tuvieron padrinos influyentes. Con alguna excepción, los más perseverantes o afortunados no comenzarían a consolidarse en la universidad hasta finales de los cincuenta o comienzos de la siguiente década. Historiadores como Joan Reglà, el especialista en arte rupestre Francisco Jordà, o el filólogo helenista y especialista en Historia antigua Luis Gil Fernández, hallaron la acogida y la amistad de catedráticos de orientación liberal (aunque acomodados en las estructuras de la universidad franquista y en el Consejo Superior⁸), quienes les facilitaron la colaboración en este último Centro o la ayuda en una plaza de auxiliar o adjunto de su propia cátedra.

Estas situaciones de acogida ocurrieron con cierta frecuencia. Generalmente no pasaron de ahí. Ser “colaborador” del Consejo o profesor adjunto en la universidad de los cincuenta no eran sinónimo de estabilidad ni prestigio profesional, sino de aislamiento intelectual, agobios económicos y pluriempleo. La universidad franquista todavía conservaba muy marcados ciertos rasgos estructurales y sociológicos del clasismo del siglo XIX. Así, por ejemplo, la presencia de un solo cuerpo de profesores, el escalafón de catedráticos, y la consideración del resto del personal docente a modo de “ayudante” de aquéllos. De la estabilidad y condición de los llamados profesores “adjuntos”, instituidos en 1947, contratados por cuatro años mediante oposición y dependientes del titular de la cátedra, alguien ha comentado con humor que “aquello parecía la Reconquista: se ganaba la plaza, se perdía, se recuperaba y así sucesivamente”⁹. Otras veces lo que se impuso en los años cincuenta fue el “exilio económico” y hasta cierto punto también político. Es conocida, y no infrecuente, la trayectoria de un Rafael Olivar Bertrand (está publicada su correspondencia con Bosch-Gimpera), especialista en biografías de personajes de la historia contemporánea, que ejerció de

⁸ En estos tres casos, los maestros directos y padrinos fueron, respectivamente: Vicens Vives, Luis Pericot y Manuel Fernández Galiano, que impulsaron la investigación, se adaptaron a la universidad franquista y se consolidaron en el Consejo Superior.

⁹ Luis Gil, “Filología helénica e historia crítica del humanismo”, *Anthropos*, 104 (1990), p. 15.

redactor de *Arbor* en los cincuenta, y acabó emigrando a Argentina y a Nueva York, al no hallar salida a su carrera académica.

Una derivación de la mezcla de intervención gubernativa e inestabilidad profesional la reflejó el cuasi-monopolio de las revistas de Historia por parte del Consejo Superior en el período de posguerra: exactamente doce revistas especializadas de estudios históricos y una de Historia general. Esta última, bautizada con el título de *Hispania. Revista Española de Historia*, dirigida por Pío Zabala, Cayetano Alcázar y Antonio de la Torre, nació en 1940, según se decía en su presentación, “con la notabilísima protección de su excelencia el Jefe del Estado y la específicamente valiosa del excelentísimo ministro de Educación Nacional”. Era la primera revista de Historia general surgida dentro del gremio español (descontando, por supuesto, los breves intentos regeneracionistas de comienzos de siglo o publicaciones oficiales de erudición como *Revista de Archivos*, tercera época, o el *Boletín de la Real Academia de la Historia*). En la práctica, *Hispania* resultó un elocuente reflejo de la acartonada vida investigadora de posguerra. Sus reseñas de libros representaron una mezcla de la épica histórica del franquismo y del “positivismo histórico”; y sus artículos de fondo, el trabajo de una galería de becarios, eruditos locales, eclesiásticos, catedráticos de provincias y alguna esporádica colaboración de los principales responsables de la revista.

En ese contexto científico y cultural donde la vida oficial se guiaba por los intentos de asentar el Régimen y la famosa máxima del almirante Carro Blanco, “orden, unidad y aguantar”, el acomodamiento y la mediocridad estaban a la orden del día en el mundo universitario. Ahora bien, excepciones aparte, que los historiadores asentados en aquellos difíciles años tuvieran poco o ningún “brillo” como tales, no significa que no fueran activos en sus propias especialidades cuando era el caso. La principal estructura investigadora desde finales de los cuarenta hasta bien entrados los sesenta, la levantaron y consolidaron todos ellos sirviéndose de la extensión del Consejo Superior en provincias, de sus contactos en la vida local —en particular en las Diputaciones Provinciales— y del aire de respetabilidad social de sus cátedras. Se pueden conceder muchos calificativos, pero desde luego no el de “ociosos”, a autores como el opusdeista Vicente Rodríguez Casado, fundador, entre otras, de la Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla (1942), de la Universidad Hispanoamericana de La Rábida en Huelva (1943), y de las revistas *Anuario de Estudios Americanos* (1944) y *Estudios Americanos* (1948); o el antiguo miembro del Centro de Estudios Históricos y liberal adaptado al franquismo, José María Lacarra, cabeza del Centro de Estudios Medievales de la universidad de Zaragoza (1942), de la Institución Príncipe de Viana de Pamplona, y de *Estudios de Edad Media de la Corona de Aragón* (1945); o al falangista y franquista convencido Manuel Ballesteros

Gaibrois, impulsor en Madrid de los Seminarios de Estudios Americanistas y de Estudios Indigenistas, y de las revistas *Trabajos y conferencias* y *Revista Española de Indigenismo*. Algo parecido podemos expresar de los arqueólogos aragoneses Martín Almagro y Antonio Beltrán: el primero, tradicionalista converso, quien se encarga en 1940 de las tareas arqueológicas dejadas por Bosch-Gimpera, funda la revista *Ampurias*, dirige las excavaciones de aquella colonia griega, y apadrina el Instituto de Estudios Turolenses y la revista *Teruel*; y el segundo, franquista pragmático, fundador, a su vez, de los Congresos Arqueológicos del Sudeste Español (nacidos en 1946), y de sus continuadores, los Arqueológicos Nacionales (1949); o el arqueólogo catalán Juan Maluquer de Motes, promotor en la universidad de Salamanca de la revista de prehistoria y arqueología *Zephyrus*. Sin esta clase de iniciativas —todas basadas en el apoyo oficial— no sería posible entender la recuperación y desarrollo tras la Guerra de la investigación en temas de Prehistoria e Historia antigua y medieval. Constituyeron actividades que no se apartaron de los métodos y las divisiones en especialidades ya aceptadas, y que podían soslayar mejor el clima de servilismo ideológico que los estudiosos de la Historia moderna y contemporánea.

A estas generaciones de historiadores que se habían formado en ese “positivismo histórico”, no les quedó otro remedio que dejar de lado los rasgos intelectuales que acompañaban a esa práctica del oficio y que se remontaban a la reflexión historiográfica finisecular. En última instancia la causa de ese cambio procedió de la percepción de las comprometidas vicisitudes por las que atravesaron el Régimen y la población española, entre 1940 y finales de los cincuenta, en el marco internacional y en la vida cotidiana; objeto recurrente, como se sabe, de la propaganda y de la “épica histórica” oficiales. El efecto global fue abundar en un “presentismo histórico” donde las consideraciones políticas se disfrazaban de argumentos filosóficos e intelectuales —más o menos esotéricos— sobre la cultura española y europea, el catolicismo, Hispanomérica, el papel de los intelectuales o el comunismo. Fue un “presentismo” que animó las revistas culturales, creó referencias para los historiadores, pero se materializó poco en el terreno específico de la investigación debido a los condicionamientos profesionales antes explicados.

La militancia nacionalcatólica y la lectura de meditados historiadores y filósofos conservadores europeos, que habían escrito sobre “el destino de Europa” y la “crisis del mundo moderno”, como Paul Hazard, Christopher Dawson, Arnold J. Toynbee, Wilhelm Röpke, Romano Guardini o Hermann Keyserling, incitaron a visiones o consideraciones globales sobre la historia europea, y a la meditación —como lamentaba un joven historiador— sobre la “timidez de la historiografía católica, afanosamente dedicada a reconstruir detalles y hechos aislados, mientras el materialismo dialéc-

tico se lanza a sugestivas visiones de conjunto”¹⁰. Tampoco pasó desapercibida a esa generación de historiadores la activa presencia de intelectuales católicos centroeuropeos acogidos en el Consejo Superior o en el Instituto de Estudios Políticos que huían de los aliados y de sus respectivos países —Hans Juretschke, Georg Uscatescu, Carl Schmitt, o el mexicano Carlos Pereyra, simpatizante del franquismo, y afincado en España desde hacía más de veinte años—. Quienes más provecho sacaron de estas influencias fueron los dedicados a la Historia moderna y contemporánea y nacionalcatólicos militantes. Federico Suárez Verdaguer, catedrático de la universidad de Santiago, lo mostraría con esta elocuente cita:

“A los historiadores de la cultura debe agradecérseles (...), la teoría de lo moderno, elaborada lentamente en los últimos veinticinco o treinta años, y la valoración de lo ideológico en el desenvolvimiento de la vida de los pueblos. Lo primero ha permitido comprender en sus proporciones justas al liberalismo, consecuencia de unos principios que hunden sus raíces inmediatamente en los supuestos ideológicos de la Ilustración y mediatamente, en la Reforma y el humanismo antropológico del Renacimiento. Lo segundo lleva a buscar el sentido de la vida política en los supuestos ideológicos que informan la mentalidad de sus hombres”¹¹.

La misma notoriedad de Ortega y Gasset no fue ajena a esa “transformación” de la cultura histórica. Retornado a la España franquista a través de la frontera portuguesa en el verano de 1945, Ortega se dispondría a reemprender las reflexiones sobre la “historiología”, mezcla de los ecos de Nietzsche, Spengler, Dilthey y Heidegger, esta vez de la mano de un pomposo Instituto de Humanidades (1947). Su tono siguió siendo una ambigüedad despechada hacia la historiografía profesional, susceptible de diversas interpretaciones. Unos podían ver en él una referencia a la distancia entre la historiografía española y europea; los más, una simple baladronada o, incluso, un aliento para crítica de los historiadores liberales anteriores a 1936. No era la primera vez, por supuesto, que Ortega expresaba su convicción de que “historiadores como tales no los ha habido en España y por eso todo nuestro estupendo pasado está por descubrir y analizar (...)

¹⁰ José M. Jover, “Nota bibliográfica de las ‘Actes du Congrès historique du Centenaire de la Révolution de 1848’”, *Arbor*, XVI (junio, 1950), p. 321.

¹¹ Federico Suárez Verdaguer, “Planteamiento ideológico del siglo XIX español”, *Arbor*, 29 (mayo 1948), p. 61.

Nuestra historia está intacta de suerte que siendo la española la realidad más vieja de Occidente, resulta ser la más virgen¹².

El resto de los estímulos de muchos estudiantes, becarios, colaboradores del Consejo y profesores de provincia, vino de las reflexiones sobre la “cultura española” y los intelectuales realizadas por falangistas y menendezpe-layistas universitarios notorios como Pedro Laín Entralgo, Antonio Tovar, Rafael Calvo Serer, Florentino Pérez Embid o Vicente Palacio Atard. Se trataba de un aspecto ligado también al ensayismo histórico de fuera y de dentro. Las obras de este género del propio Laín Entralgo, Gregorio Marañón, o Salvador de Madariaga, Américo Castro, Sánchez Albornoz (estos tres últimos en el exilio) eran reflexiones políticas sobre la historia contemporánea al tiempo que repasos de los grandes acontecimientos y corrientes culturales de la historia española.

La trayectoria de Jaime Vicens Vives en los años cincuenta, sus éxitos y fracasos, corrobora lo hasta aquí comentado. Éste pertenece a esa generación de historiadores asentados en la posguerra que se esforzaron en impulsar la actividad investigadora en una universidad donde se respiraba la tragedia de la Guerra, las consignas y la propaganda oficial; y la mayoría del profesorado se movía entre la desgana y la ausencia de perspectivas. Dinámico, ligado al Consejo Superior, con padrinos como Antonio de la Torre y Cayetano Alcázar; admirador y crítico de Ortega, su llegada a Barcelona en 1948 se produjo en un momento en que “la escuela catalana” estaba literalmente en la clandestinidad. Rovira i Virgili había fallecido en Perpignan en el otoño de 1949; los *Estudis Universitaris Catalans*, conducidos por Miquel Coll i Alentorn y por Ferran Soldevila, eran clandestinos; el *Institut d'Estudis Catalans*, casi; y simpatizantes de la cultura catalana, como Pericot o Ernesto Martínez Ferrando, se habían acomodado al franquismo. Algunas cátedras de Historia de la universidad de Barcelona habían quedado a merced de enemigos del nacionalismo catalán, como Martín Almagro o Ruméu de Armas. Y no digamos en el Consejo en Madrid, donde podemos hallar a Ciriaco Pérez Bustamente y a Carmelo Viñas Mey, adversarios declarados del propio Vicens y de sus obras de Historia. En este contexto hostil Vicens pretendió revivir y renovar la “escuela catalana” desligándola del nacionalismo político. Sus armas fueron la paciencia, la conciencia profesional y divulgativa, y una diplomacia capaz de convencer a otros historiadores de la necesidad de la historia económica y social. Así pudo extender una “red de alianzas”, como lo demuestra su *Historia social y económica de España y América* (1957-1959). Entabló contactos personales y profesio-

¹² Cfr. Gregorio Morán, *El maestro en el erial. Ortega y Gasset y la cultura del franquismo*, Barcelona, Tusquets, 1998, p. 166.

nales con José María Lacarra en Zaragoza, Manuel Ballesteros Gaibrois en Madrid, Guillermo Céspedes del Castillo en Sevilla y, por supuesto, entre algunos profesores de la universidad de Valencia. La fortuna de esa obra, desgraciadamente, no la llegó a contemplar el propio Vicens. Éste falleció en la primavera de 1960 en pleno apogeo investigador y cuando se había convertido en un historiador prestigioso fuera de nuestras fronteras.

Epílogo

En la década de los sesenta los cambios de la sociedad española traídos por el “desarrollismo”, así como las novedades en la cultura universitaria, han provocado el declive del viejo modelo profesional. El proceso, sin embargo, ha sido lento. Los años sesenta y setenta han presenciado la coexistencia de dos grupos de historiadores consolidados. Éstos, en términos generales, han adoptado una actitud distinta ante las novedades de la historiografía internacional. De un lado se sitúan los que habían poseído un peso específico durante la posguerra y, salvo notorias excepciones, han permanecido impermeables a los cambios de la historiografía —o al llegar a los años sesenta vivían la etapa final de su carrera—. De otro lado, se hallan los historiadores asentados desde finales de la década de los cincuenta. Estos últimos, que se han formado en la universidad de posguerra, han sido los discípulos del grupo citado (e incluso de los historiadores exiliados), pero han desarrollado su actividad en unas condiciones distintas que les han obligado o permitido asimilar la importancia de la historia económica y social (sin necesidad de romper con la historia política y narrativa). Estas nuevas condiciones se podrían reducir a las siguientes: primero, un mayor contingente de puestos universitarios y especialidades más definidas; segundo, han contado con la referencia de ciertos historiadores “senior” impulsores de la renovación, como Vicens, Maravall o Valdeavellano; tercero, han disfrutado de una confianza más sólida en las posibilidades de una “normalidad” investigadora; y, finalmente, ya sea por convicción o por necesidad, han hecho gala de una mayor tolerancia hacia las opiniones políticas de sus discípulos, quienes, a su vez, vivían directamente las movilizaciones estudiantiles y despreciaban por absurda la épica histórica franquista. En definitiva, la transición a nuestro actual panorama historiográfico se ha iniciado en los años de la dictadura franquista y ha sido posible a pesar de ella.

EL FRANQUISMO Y EL MUNDO ANTIGUO. UNA REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA¹

Antonio DUPLÁ

«Atenas nos legó las ideas y la medida, Roma la unidad y el Derecho; el Cristianismo, la religión y la vida. Como el alma humana, la de Europa encierra también tres potencias inmutables: ideas de Grecia, voluntad de Roma, vida cristiana».

Fco. Franco, 1950²

Una incipiente reflexión historiográfica en una disciplina reciente

Para iniciar este análisis del franquismo y la historiografía sobre el mundo antiguo me parece pertinente traer a colación una referencia a Arnaldo Momigliano. En un momento tan temprano como 1959, el gran estudioso italiano escribe una reseña sobre la *Storia greca* de Helmut Berve, traducción italiana del original alemán de 1931-33, en la que desmenuza la obra y analiza también la biografía intelectual y académica de Berve, al que considera un destacado historiador nazi en los años 30. Momigliano destaca el interés de la edición para conocer de primera mano la historiografía nazi, pero critica la ausencia de toda referencia historiográfica en la introducción de los editores italianos. Ello le sirve para comentar cómo la historia de la historiografía adolecía entonces en Italia de dos elementos en su opinión deplorable.

¹ Quiero agradecer a los organizadores del Curso “Historiografía española contemporánea” (Zaragoza, diciembre de 1998), Carlos Forcadell e Ignacio Peiró, su invitación a participar en el mismo y en esta publicación. He mantenido en general el tono de la conferencia y utilizo las notas para proporcionar unas referencias bibliográficas lo más amplias posibles.

² Discurso ante el Congreso de Cooperación Intelectual en el Palacio del Senado, el 12 de octubre de 1950 (en Fco. Franco, *Textos de doctrina Política. Palabras y Escritos de 1945 a 1950*, Madrid, Publicaciones Españolas, 1951, p. 710).

rables. Uno era la tradición del encomio académico, que calla lo negativo; el otro el vicio de tomar la historia de la historiografía como un pasatiempo dominical, para cuando se está cansado del (supuestamente) verdadero trabajo histórico³.

El aldabonazo de Momigliano produjo su efecto y hoy la reflexión historiográfica sobre el fascismo y el mundo antiguo en Italia, también en Alemania, es particularmente rica. El debate historiográfico promovido por Luciano Canfora, Mariella Cagnetta y otros hace ya más de 20 años, especialmente a través de la revista *Quaderni di Storia*, ha supuesto un punto de inflexión en este campo⁴.

En nuestro caso, habría que decir que estamos todavía en la situación que denunciaba Momigliano en 1959 o, en todo caso, saliendo de ella.

En el contexto general de las insuficiencias de la reflexión historiográfica en el ámbito de las ciencias de la Antigüedad en España, es lógico que también lo referido al franquismo y el mundo antiguo se resienta de esas deficiencias. Así se señalaba en su día en las conclusiones del Congreso sobre “Historiografía de la Arqueología y la Historia Antigua en España (siglos XVIII-XX)”, celebrado en Madrid en 1988⁵. En realidad, esa limitación es paralela a la muy escasa reflexión teórica y metodológica en nuestra disciplina⁶.

Precisamente por lo dicho hasta ahora, lo que sigue es, sobre todo, un programa de trabajo, hasta cierto punto ya planteado en sus líneas más generales en la “Introducción” comentada de Ricardo Olmos. Se trata, fundamentalmente, de dar noticia de lo hecho hasta ahora y de plantear problemas y posibles líneas de investigación.

³ RSI 71 (1959), pp. 665-672, ahora en *Terzo Contributo a la storia degli studi classici e del mondo antico*, Roma, 1966, pp. 699-708.

⁴ “Per una discussione sul classicismo nell’età dell’imperialismo”, *QSt.* 3 y 4 (1976), 5 (1977), con aportaciones de Canfora, La Penna, Flores, Cagnetta, Perelli, Orsi, Schnapp, etc. Antes Canfora, *QSt.* 2 (1975), 159-164; *vid. Id.*, “Per un bilancio”, *QSt.* 5 (1977), 91-98. También L. Canfora, *Le vie del classicismo*, Bari, Laterza, 1989; *Id.*, *Ideologie del classicismo*, Torino, Einaudi, 1980 (hay traducción española: *Las ideologías del clasicismo*, Madrid, Akal, 1991); G. Bandelli, “Le letture mirate”, en G. Cavallo, P. Fedeli, A. Giardina (a cura di), *Lo spazio letterario di Roma antica*, vol. IV, Roma, 1991, 361-397. Resulta igualmente importante, para el caso de la Arqueología, la revista *Dialoghi di Archeologia* de finales de los 60 y primeros 70. Es un debate que también surge en Alemania, a partir del trabajo fundamental de V. Loseman, *Nationalsozialismus und Antike* (Köln, 1977).

⁵ *Vid.* R. Olmos, 1991, “A modo de introducción o a modo de conclusiones”, en J. Arce-R. Olmos (eds.), 1991, *Historiografía de la Arqueología e Historia Antigua en España (siglos XVIII-XX)*, Madrid, C.S.I.C., p. 11 ss.

⁶ A. Duplá, “La historiografía de la Historia Antigua en España”, *Actas del II Congreso Internacional Historia a debate*, Santiago de Compostela (en prensa).

En principio, la historiografía sobre el mundo antiguo participa lógicamente de los mismos problemas que el conjunto de la actividad historiográfica española de ese período conocido como “el primer franquismo”, que es al que, más específicamente, nos vamos a referir⁷. En el terreno historiográfico el franquismo supone, siguiendo a Gonzalo Pasamar, una ruptura con la tradición anterior, personificada por ejemplo en P. Bosch Gimpera, y una ruptura del pluralismo⁸.

En el caso de los estudios sobre el mundo antiguo debemos añadir la peculiaridad de la implantación muy tardía en la universidad, en la década de los 60, de la especialidad de Historia Antigua. En la primera época franquista, los estudios sobre el mundo antiguo se desarrollan en el marco de las Cátedras de Arqueología, Prehistoria o Filología Clásica y también de Derecho Romano. En la *Historia de España* dirigida por R. Menéndez Pidal, los autores de los capítulos relativos al mundo antiguo son fundamentalmente filólogos arqueólogos. Esta circunstancia agudizó las dificultades generales de la época, provocó una mayor desconexión de las corrientes historiográficas internacionales e imposibilitó la formación de profesionales de la historia antigua. De hecho, la primera generación de historiadores de la Antigüedad, antes o después los primeros catedráticos de Historia Antigua en la universidad española, tienen una formación previa en arqueología (J. M. Blázquez, M. Vigil, Fco. Presedo) o en Filología Clásica (A. Montenegro). Hubo que esperar a los años 60 para que se dotaran las primeras cátedras específicamente de Historia Antigua (“Historia Antigua Universal y de España”), ocupadas por J. M. Blázquez y Santiago Montero⁹. Todavía hoy persiste un cierto problema de identidad de la Historia Antigua, reflejado a veces en su ubicación académica en distintos departamentos, inclinada bien hacia las Ciencias de la Antigüedad, en particular hacia la Filología Clásica, o hacia las otras especialidades históricas.

⁷ Sobre el “primer franquismo” *vid.* ahora el n° monográfico de la revista *Ayer*, 33 (1999); sobre la historiografía franquista J. Aróstegui, 1992, “La historiografía sobre la España de Franco: Promesas y debilidades”, *Historia Contemporánea*, 7, pp. 71-99.

⁸ Pasamar, G., 1991, *Historiografía e ideología en la postguerra española: La ruptura de la tradición liberal*, Prensas Universitarias de Zaragoza.

⁹ Sobre las peculiaridades de este proceso de conformación de nuestra especialidad y sus consecuencias, son pioneros los trabajos de G. Bravo (por ejemplo, de 1994), “La evolución de la Historia Antigua Peninsular en el siglo XX. Ensayo historiográfico”, en A. Duplá y A. Emborjo (eds.), *Estudios sobre Historia Antigua e historiografía moderna*, Vitoria-Gasteiz Anejos de Veleia Serie 6, 81-93. Vid. también J. Mangas, 1991, “Historia social de la España Antigua. Estado de la investigación y perspectivas”, en S. Castillo (coord.), *La historia social en España*, Madrid, Siglo XXI, 127-148; Duplá, “La historiografía de la Historia Antigua en España”.

Para reconstruir esta fase de los estudios sobre el mundo antiguo en el primer franquismo es evidente la necesidad de una serie de biografías críticas de los individuos que ocuparon las cátedras universitarias, las direcciones de los Institutos del nuevo Consejo Superior de Investigaciones Científicas o los puestos de responsabilidad de las prospecciones arqueológicas¹⁰. En general, su período de formación corresponde a las décadas anteriores¹¹, y su protagonismo posterior deriva de su adhesión más o menos entusiasta al nuevo régimen. Las notas necrológicas o las introducciones a homenajes o libros recopilatorios publicados hasta ahora no han cubierto en absoluto esta etapa, pendiente de una revisión amplia y profunda¹².

Deberán ser objeto de esta revisión prosopográfica arqueólogos como Martín Almagro Basch (1911-1984), hedillista en 1937 y miembro luego del grupo de Dionisio Ridruejo, director de la revista *Ampurias*¹³, Blas Taracena (1895-1950), el gran estudioso de Numancia, de quien Pericot dirá que “Numancia le atraía con la doble fuerza del interés científico y patrio”¹⁴, Antonio García y Bellido, catedrático desde 1931 y, según Javier Arce, el creador de la Historia Antigua en España a partir de su discurso en la RAH sobre “Bandas y guerrillas en las luchas con Roma”¹⁵, Juan Cabré (1882-1947), Luis Pericot García (1899-1978) o Antonio Beltrán Martínez, catedráticos estos últimos de las universidades de Barcelona y Zaragoza, res-

¹⁰ Sobre este periodo es fundamental G. Pasamar, 1991, *Historiografía e ideología...*

¹¹ G. Pasamar-I. Peiró, “Los orígenes de la profesionalización historiográfica española sobre la Prehistoria y la Antigüedad (tradiciones decimonónicas e influencias europeas)”, en Arce-Olmos (eds.), 1991, *Historiografía de la Arqueología...*, p. 73 ss.; M. Díaz-Andreu, 1996, “Arqueólogos españoles en Alemania en el primer tercio del siglo XX. Los becarios de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”, *Madridrer Mitteilungen* 37, pp. 205-224.

¹² La próxima publicación de dos *Diccionarios* dedicados a historiadores y arqueólogos españoles, respectivamente, ayudará a colmar este vacío.

¹³ Cortadella Jordi, 1988, “M. Almagro Basch y la idea de la unidad de España”, *Studia Historica* (Historia Antigua), VI, 17-25; M. Díaz-Andreu, 1996, “Arqueólogos españoles en Alemania en el primer tercio del siglo XX. Los becarios de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”, *Madridrer Mitteilungen* 37, 205-224.

¹⁴ Nota necrológica de L. Pericot (*Zephyrus*, 1951).

¹⁵ Arce, “A. García y Bellido y los comienzos de la Historia Antigua en España”, en Arce y Olmos (eds.), 1991, *Historiografía de la Arqueología...*, p. 209 ss.; P. González Serrano y Mónica Ruiz Bremón, 1997, “Antonio García Bellido y la Escuela de Arqueología Clásica en Madrid”, en G. Mora-M. Díaz-Andreu (eds.), p. 593 ss.; res. de “Bandas y guerrillas en las luchas con Roma”, *Rev. Est. Pol.*, XX (1947), por J. de C. Serra Ráfols, p. 141 ss.; también en *AEArq.*, XIX (1946).

pectivamente¹⁶. Entre los filólogos encontramos a Pascual Galindo (1892-1990), falangista, catedrático de Filología Latina en Santiago de Compostela, Zaragoza y Madrid, editor de las *Res Gestae divi Augusti*, dedicadas a Franco, y organizador del Bimilenario de Augusto en Zaragoza (1940)¹⁷; Antonio Tovar (1911-1985), joven becario en Berlín en el momento del levantamiento militar y luego catedrático en Salamanca, autor de *El Imperio de España*, brutal panfleto representativo de la interpretación falangista de la historia de España¹⁸; A. Magariños, miembro del consejo de redacción de *Emerita* tras la victoria franquista, y otros. En la investigación prehistórica destacaba Julio Martínez Santa-Olalla, figura principal de la Sociedad Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria, estudioso del mundo visigodo influido por la arqueología prehistórica alemana y la arqueología germánica de Kossina¹⁹. El historiador Santiago Montero Díaz, primero

¹⁶ Para el ámbito de la Arqueología y la Prehistoria son fundamentales los diversos trabajos de M. Díaz Andreu: 1993, "Theory and ideology in archaeology: Spanish archaeology under the Franco régime", *Antiquity*, 67, pp. 74-82; 1995, "Archaeology and nationalism in Spain", in P. L. Kohl and Cl. Fawcett (eds.), *Nationalism, politics and the practice of archaeology*, Cambridge U.P., pp. 39-56; 1997, "Conflict and innovation. The development of archaeological traditions in Iberia", in M. Díaz-Andreu and S. Keay (eds.), *The Archaeology of Iberia*, London, Routledge, pp. 6-33; 1997, "Prehistoria y franquismo", en G. Mora y M. Díaz-Andreu (eds.), *La cristalización del pasado: Génesis y desarrollo del marco institucional de la arqueología en España*, Public. de la Univ. de Málaga, pp. 547-552. Sobre A. Beltrán contamos ahora con su autobiografía: *Historia de una vida, vol. II La Guerra Civil, La posguerra, Cartagena y la llegada a la cátedra de Zaragoza (1936-1939)*, Zaragoza, Moncayo, 1997.

¹⁷ Necrológica de A. Fontán en *Emerita* (LIX.1, 1991, "Pascual Galindo"); sobre su papel en el Bimilenario de Augusto, v. Duplá, 1997, "Semana Augustea de Zaragoza (30 Mayo-4 Junio 1940)", en G. Mora y M. Díaz-Andreu (eds.), *La cristalización del pasado...*, pp. 565-572; Id., 1998, "The Bimillenary of Augustus in Spain (1938-1940)", *Proceedings of the IV Meeting of the International Society for the Classical Tradition*, Tübingen (en prensa); sobre su edición de las *Res Gestae* Id., 1999, "A Francisco Franco *Imperator*: Las *Res Gestae divi Augusti* de Pascual Galindo (1938)", *Actas del X Congreso Español de Estudios Clásicos*, Alcalá de Henares (en prensa).

¹⁸ *El Imperio de España* (Madrid, 1941). De Tovar utilizamos la cuarta edición de 1941, editada en Ediciones Afrodisio Aguado; el original, como folleto anónimo, data de 1936; aparece después en *FE*. (1937) y en La Habana (1938); sobre *El Imperio...*, A. Duplá, 1992, "Notas sobre fascismo y mundo antiguo en España", en J. Encarnaçao (ed.), *Actas do II Congresso Peninsular de Historia Antiga*, Coimbra, 1994; también en *Rivista di storia della storiografia moderna*, XIII.N.3, 199-213; vid. del propio Tovar, "De Berlín a Valladolid", *El País*, 18.VII.1986, 16-17. Recoge los primeros trabajos de Tovar su libro *En el primer giro*, Madrid, 1941; vid. la reseña de P. Laín Entralgo en *Escorial*, VI (1942), p. 445 ss.

¹⁹ R. Castelo Ruano et al., 1997, "Julio Martínez Santa-Olalla. Vinculación y contribución a los organismos e instituciones arqueológicas españolas de posguerra", en G. Mora-M. Díaz-Andreu (eds.), *La cristalización del pasado...*, p. 573 ss. Una visión más crítica en L. Olmo, 1991, "Ideología y Arqueología: los estudios sobre el período visigodo en la primera mitad del siglo XX", en Arce-Olmos (eds.), *Historiografía de la Arqueología...*, p.

marxista y luego falangista y prologuista de Ramiro Ledesma Ramos, es otra figura fundamental de esta época²⁰. En otras especialidades históricas ligadas al mundo antiguo hallamos a Álvaro d'Ors, eminente romanista que participará también de la ideología imperial y misional de la época²¹. Ese es también el caso del medievalista F. Valls Taberner, autor de una *Reafirmación espiritual de España* y entusiasta propagandista de la equiparación entre Franco y Augusto, en sus colaboraciones en las publicaciones italianas a propósito del Bimilenario de Augusto²². J. Caro Baroja, de formación germánica e influido por la escuela de los círculos culturales, es una figura peculiar, independiente y difícil de adscribir a ningún entorno ideológico concreto²³. Finalmente, ese trabajo de investigación biográfica debería apuntar a los primeros catedráticos de Historia Antigua en España como J. M. Blázquez y A. Montenegro²⁴.

157 ss. Como muestra de su militancia tenemos su edición de la *Corona de Estudios que la Sociedad Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria dedica a sus Mártires*, t. I, Madrid, 1941, donde escribe un "Memento", "Nuestro Mártires", y un artículo (*vid. infra* n. 38).

²⁰ Sobre S. Montero, *vid. las respectivas "Introducciones"* de J. M. Blázquez y J. Martínez Pinna, en *Estudios sobre la Antigüedad en homenaje al Profesor Santiago Montero Díaz (Gerion, Anejos II, 1989, pp. 11-13)*; G. Bravo en *Estudios sobre pensamiento antiguo e historiografía* (1988, Lleida, Dilagro, pp. 7-24); J. M. Blázquez en *Estudios de historia antigua y medieval* (1988, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, pp. 8-11). Las dos últimas obras son sendas recopilaciones de trabajos de S. Montero Díaz. Del propio S. Montero, 1948, *De Caliclés a Trajano*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

²¹ *Vid. su Tres temas de la guerra antigua* (Madrid, 1947). Carlista tradicionalista, participó en los Tercios de Requetés en el Ejército nacional, luego Alferez provisional, y fue catedrático de Derecho Romano en Granada, Santiago de Compostela y Pamplona. V. "Curriculum vitae" en *Estudios de Derecho Romano en honor de Alvaro d'Ors*, Pamplona, EUNSA, 1987, 2 vols.

²² Fue miembro del Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios, catedrático de Historia de las universidades de Murcia y de Barcelona (1940) y director de la Biblioteca Universitaria de Barcelona. A. de la Torre escribe su necrológica en *Hispania* (IV, 1942, 627-629). Sobre Franco y Augusto, bibliografía en n. 17 (*supra*).

²³ *Vid. la reseña de "Los Pueblos de España"*, en *Rev. Est. Pol.*, XXI (1948), p. 303 ss. Entonces Vicesecretario de la Sociedad Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria, participó en la *Corona de Estudios a los mártires...* (*supra*, n. 19), editada por Santa-Olalla ("Augurium ex pullis", pp. 63-76). Sobre Caro Baroja, Antonella Romani, 1997, "Algunas consideraciones sobre la antropología histórica de Julio Caro Baroja y su interés hacia la arqueología", *Príncipe de Viana*, 210, pp. 145-153; F. Castilla, 1989, "Metodología en la obra de Julio Caro Baroja", *RIEV*, XXIV, 2, pp. 274-284; J. Zulaika, 1996, *Del Carnaval al Cromagnon*, Donostia, Erein, p. 117 ss.

²⁴ Estas son las décadas de formación del discípulo de García y Bellido Marcelo Vigil (1930-1986), luego introductor del marxismo y de la historia social en la Historia Antigua española. *Vid. recientemente* M. J. Hidalgo, D. Pérez y M. J. R. Gervás (eds.), 1998, «Romanización» y «Reconquista» en la península Ibérica. *Nuevas perspectivas*, Ediciones Universidad de Salamanca. Nota necrológica de don Plácido en *Estudios Clásicos* (91,

Otra línea de trabajo imprescindible para un mejor conocimiento de todo lo relativo al mundo antiguo en el primer franquismo se refiere al análisis de las publicaciones periódicas de la época. No existían todavía revistas específicas de Historia Antigua y las publicaciones sobre la Antigüedad se encuentran diseminadas en las revistas de Arqueología, Filología Clásica y también de Historia, Derecho o Estudios Políticos. La mayoría de estas revistas son anteriores a 1936 y con la instauración del nuevo régimen se producen cambios en los equipos de dirección, en los colaboradores y en el horizonte historiográfico. Como era de esperar, en los primeros años tras el triunfo franquista las revistas reproducen retratos y adhesiones al Caudillo, referencias a los Años Triunfales y manifiestos programáticos sobre la nueva etapa. El estudio específico y pormenorizado de las distintas publicaciones, la mayoría dependientes del CSIC, nos proporcionará mucha información sobre personas, temáticas y perspectivas historiográficas de la época. Entre dichas publicaciones se encuentran *Emerita*, del Instituto de Filología Clásica del CSIC²⁵, *Archivo Español de Arqueología*, también del CSIC, que presenta una “Nota”, bastante moderada del Marqués de Lozoya en el vol. XIV (1940-1941)²⁶, *Ampurias*, en cuyo n° I de 1939 se hace referencia a la nueva línea historiográfica que presidirá la revista (infra), el *Boletín del Seminario de Arte y Arqueología* de la Universidad de Valladolid, con un “A modo de prólogo” de C. de Mergelina²⁷. Algo más tardías son *Helmantica* (I, 1949), editada por la Universidad Pontificia de Comillas y *Zephyrus* (I, 1950), publicada en Salamanca²⁸. Otras revistas importantes para nuestro tema, en las que aparecen con frecuencia artículos y reseñas sobre Historia Antigua, son *Hispania* (I, 1940-41), la *Revista de Estudios Políticos* (I, 1941) y *Príncipe de Viana* (I, 1940). Hubo que esperar a 1971 para reseñar la primera revista propiamente de Historia Antigua, *Hispania Antiqua*, editada en el hoy desaparecido Colegio Universitario de Álava, en Vitoria, dependiente entonces de la Universidad de Valladolid.

1987, pp. 207-208); A. Prieto, 1987, “Una reflexió sobre la historiografia de l’Antiguitat: Marcelo Vigil Pascual”, *L’Avenç*, 110, pp. 64-67.

²⁵ Continúa la numeración de la *Emerita* republicana, publicada durante la guerra en Valencia. En la presentación del primer número franquista (7, 1939), con nuevo Consejo de redacción (P. Galindo, A. Magariños, A. Tovar, J. M. Pabón, J. Vallejo), se alude al “cerrado fanatismo marxista” que invadiera las páginas de los números anteriores, “por obra de plumas extrañas”. El número se abre con una foto de Franco de militar y la inscripción LVCEM REDDE TUAE, DUX BONE, PATRIAE.

²⁶ Incluye la tradicional dedicatoria al Caudillo, con reproducción del estudio del retrato del Caudillo por F. Álvarez-Sotomayor.

²⁷ En el n° VI, 1939-1940, 7-9.

²⁸ Estaba editada por el Centro de Estudios Salmantinos-Sección de Arqueología y el Seminario de Arqueología de la Universidad de Salamanca.

El mensaje historiográfico: el mito nacional español, imperio y civilización, el nacionalcatolicismo

Si intentamos delimitar lo que pudieran ser las aportaciones franquistas más destacadas a los estudios sobre el mundo antiguo, fundamentalmente referidos a la historia antigua de España, habremos de referirnos al mito nacional español, a la idea de imperio civilizador y al nacionalcatolicismo²⁹.

El mito nacional español

El elemento central de este mito es la insistencia en la dimensión unitaria de la historia de España y en la existencia de una personalidad propia española, individual y colectiva, desde el comienzo de la historia. Desde ese punto de vista, los españoles presentan, desde tiempos inmemoriales, unas características innatas, inmutables y naturales. Ese sería el *espíritu nacional español*, acorde con la teorización joseantoniana.

Esa metafísica puede personalizarse para unos en los iberos y la cultura ibérica, supuesta cultura superior a otras de Occidente, con alfabeto, leyes y literaturas variadas o, para Almagro Basch por ejemplo, en los celtas o celtíberos, o incluso en Tartessos, antecedente de la moderna Andalucía, identificada luego con España por A. Schulten. En cualquiera de los casos ese español antiguo se caracteriza ya por su espíritu indómito e independiente, que le lleva a luchar contra todo invasor (Roma, antes Cartago, etc.), por su heroísmo, sobriedad, austeridad y belicosidad; tiene además un muy elevado sentimiento de la dignidad humana, que luego comentaremos.

En realidad, en torno a esta idea del carácter nacional español nos encontramos ante la idea decimonónica de la nación y del espíritu nacional, del *Volksggeist*, que, como se ha dicho, Adolf Schulten ya planteara en los años 20, a propósito de la continuidad entre los antiguos turdetanos y los andaluces actuales³⁰. De ahí también las referencias a T. Mommsen, tan impregnado de esa ideología nacionalista aplicada a la historia romana, en

²⁹ Como repertorio bibliográfico es muy útil la *Bibliografía de los Estudios Clásicos en España (1939-1955)*, Madrid, S.E.E.C., 1956.

³⁰ En su *Tartessos* (1922), G. Cruz y R. Olmos estudiaban el tema en el Congreso de 1988 ("Schulten y el carácter tartesio" y "A. Schulten y la historiografía sobre Tartessos en la primera mitad del siglo XX", respectivamente, en Arce-Olmos, 1991, *Historiografía de la Arqueología...*, pp. 135-144 y 145-148); F. Sánchez-G. Cruz, 1988, "A. Schulten y los etruscos", *Studia Historica* (Hª Antigua) VI, pp. 27-35. Es interesante la necrológica de A. García y Bellido (*AEArq.*, XXXIII, 1960, pp. 222-228).

la “Introducción” a las Obras Completas de José Antonio³¹ o, en otro orden de cosas, las alusiones de A. Tovar a Menéndez Pelayo en su citado *El Imperio de España*³².

Este nacionalismo, directamente relacionado con la idea del continuum del ser español y elemento clave en la ideología falangista, de resultados de la teorización joseantoniana de la nación, constituirá luego uno de los elementos centrales de la historiografía franquista. Se puede hablar de un nacionalismo cultural, con una omnipresente “continuidad peculiar de lo hispano”, como ha señalado Olmos. Tenemos una muestra en la dedicatoria de A. García y Bellido en su libro *España y los españoles de hace 2.000 años*: «A la memoria del rey de Tartessos Arganthonios (670 al 550 antes de J.C.), el primer español de nombre conocido que supo admirar Grecia»³³.

De ese carácter nacional deriva necesariamente la idea de *Hispanidad*, que en realidad refleja la *vocación imperial* de España, depositaria de una misión histórica desde tiempos inmemoriales, ligada a la noción de pueblo decisivo y al destino en lo universal de José Antonio.

Esta continuidad identitaria puede tener su correlato racial, aunque en este punto los distintos autores discrepan. Almagro Basch, por ejemplo, habla de la unidad ancestral de España a partir de una supuesta homogeneidad racial primigenia, sobre la base del Cro-Magnon, que algunas aportaciones exteriores posteriores (germanos, etc.) no llegaría a alterar nunca. Es decir, hay una unidad étnica ancestral del pueblo español. Otros discuten el elemento africano o la fusión racial entre celtas e iberos, los celtíberos, mientras algunos discuten esa dimensión de unidad racial. Este es el caso de Tovar, para quien, antes de la presencia de Roma, España estaría sumida en la desorganización, la pluralidad de razas y lenguas, y no había ni sombra de idea nacional (“el español no sabe que lo es”). Como consecuencia, para el autor falangista la unidad de España nunca será racista, ni de lengua, sino de destino, destino en cuya forja cumple un papel central la idea de romanidad³⁴.

³¹ Duplá, 1992, “Notas sobre fascismo y mundo antiguo en España”, p. 211 ss. Sobre Mommsen, es muy útil el estudio introductorio de K. Christ, “Theodor Mommsen und die Römische Geschichte”, en el vol. 8 de la ed. de dtv, München, 1964, pp. 7-66.

³² “Descubridor gigantesco de nuestro gigantesco espíritu nacional», «quien dió, algo tarde, con ese romántico Volkgeist que había sido el de España» (Tovar, p. 162).

³³ 1945, Madrid, Espasa-Calpe; es el n° 515 de la Colección Austral.

³⁴ Tovar, *El Imperio de España*. Aquí se aprecia una diferencia con el Almagro de *Origen y formación del pueblo hispano*, de 1959 (cfr. Cortadella, 1988, “M. Almagro Basch y la unidad de España...”).

Un texto que resume bien el problema de la identidad nacional permanente es la “Introducción” de la *Historia de España* de Ramón Menéndez Pidal, publicado en 1947 y titulado “Sobre los españoles y la Historia”³⁵. Se trata, en cierta medida, de una respuesta a las teorías particularistas propuestas por Pere Bosch Gimpera, y recogidas de forma sucinta en su libro *España*³⁶. Menéndez Pidal polemiza directamente con Bosch Gimpera (v. LIV, n. 1) a propósito de la dimensión unitaria de España y el papel central de Castilla³⁷.

El elemento central en la teorización de Menéndez Pidal es la definición del carácter nacional español, rastreable ya desde la época antigua. Sus características principales son la sobriedad material y ética, derivada de un cierto senequismo espontáneo, una especie de estoicismo instintivo y elemental³⁸. Esta sobriedad es altamente igualitaria y, así, ese estoicismo innato español le acerca naturalmente al cristianismo y a la noción de la igualdad de todos ante Dios. Por otra parte, entre unitarismo y regionalismo, el sentimiento unitario fue siempre dominante entre los españoles de todas las épocas (LI).

Apoyado en varios testimonios antiguos, veía ya en la Antigüedad los rasgos peculiares de los españoles (LIII ss.). Recoge las alusiones a los iberos individualistas de Estrabón y Tito Livio, a la *Hispania universa* de Floro, a la supuesta noción romana de Hispania como una, aunque dividida en pro-

³⁵ Lleva como subtítulo “Cimas y depresiones en la curva de su vida política” (IX-CIII). Sobre el tema interesan especialmente las páginas IX-XXXV. Esta introducción apareció también como libro con el título *Los españoles en la historia y la literatura. Dos ensayos*, Buenos Aires, 1951. *Vid.* la reseña del t. II, “Introducción a la España Romana”, en *Rev. Est. Pol.*, I (1941), pp. 128-131, por V.G.A.

³⁶ En realidad, recogía el texto del discurso en la inauguración del curso académico en la Universidad de Valencia, en 1937. Según Cortadella, Bosch Gimpera también participaría de cierta metafísica en su concepción de pueblo, aunque aplicada a una visión particularista de la historia de España (Cortadella, 1988). Sobre Bosch, Cortadella, J., 1991, “La formación académica de Bosch Gimpera: de la filología griega a la protohistoria peninsular”, en Arce-Olmos (eds.), *Historiografía de la Arqueología e Historia Antigua*, ..., p. 161 ss.; M. Díaz-Andreu, 1995, “Arqueólogos españoles en Alemania en el primer tercio del siglo XX. Los becarios de la Junta de Ampliación de Estudios: Bosch Gimpera”, *Madridier Mitteilungen*, 36, pp. 79-89.

³⁷ La polémica se prolongará, *vid.* Martínez Santa-Olalla, 1946, *Esquema paleontológico de la Península Hispánica-sic*, Madrid. En 1941, en su *Corona de Estudios...*, había publicado ya un artículo con ese título (*vid.* n. 19).

³⁸ La figura de Séneca es paradigmática: v. Ramón Pérez de Ayala, *Nuestro Séneca y otros ensayos* (citado en F. García Jurado, 1998, “Apuntes para una historia prohibida de la literatura latina en el siglo XX: la voz de los lectores no académicos”), *Contemporaneidad de los clásicos*, La Habana (en prensa); recuérdese el programa de TVE sobre “el Séneca”.

vincias o a la clara noción unitaria de Hispania en la *Historia Universal* de Paulo Orosio, pese a reconocer que se trataba de una “nación con imperfecto sentido de nacionalidad” (Menéndez Pidal, *op. cit.*, LIV). Finalmente, el importante papel unificador de los godos venía dado por ser aquéllos “los bárbaros más romanizados, poseídos de la idea romana del Estado como factor del bien y la justicia para la total comunidad de sus súbditos”³⁹.

Hace ya algún tiempo J. Caro Baroja se distanciaba de estos planteamientos y en particular de aquellos que se remitían hasta los autores antiguos para sustentar sus tesis⁴⁰. Sin embargo, interesa señalar que algunas de esas ideas todavía son rastreables hoy, sobre todo aquellas que hacen referencia a la unidad nacional de España o al peculiar carácter de los hispanos y su influencia regeneradora sobre Roma⁴¹. En el terreno académico, las podíamos encontrar en la “Introducción” de una todavía no demasiado lejana *Historia de España*⁴² o, tal como señalaron en su día colegas extranjeros, incluso en las páginas de las ediciones más recientes de la *Historia de España* de Menéndez Pidal⁴³. A ese respecto sorprende la reproducción del prólogo de Ramón Menéndez Pidal en las ediciones recientes (1975) de la *Historia de España*, sin el más mínimo comentario sobre su contenido, dando por buenas, aparentemente, las afirmaciones que allí se vierten⁴⁴. Encon-

³⁹ Frente a esta interpretación, para Menéndez Pelayo y otros, por ejemplo Maeztu, y antes Lafuente, el punto de partida de la vocación imperial española se situaría en época visigótica (Valls, “Ideología y enseñanza de la historia”, p. 243 ss).

⁴⁰ *El mito del carácter nacional. Meditaciones a contrapelo*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1970, p. 71 ss.

⁴¹ J. Arce criticaba la pervivencia de estas ideas en la “Introducción” de su *España entre el mundo antiguo y el mundo medieval* (Madrid, Taurus, 1988, p. 15 ss.); Duplá, “La historiografía de la Historia Antigua en España” (en prensa).

⁴² *Historia de España. Edad Antigua. I España prerromana*, Introducción de A. Montenegro Duque, Madrid, Gredos, 1972, p. 7 ss.

⁴³ Fergus Millar en el *Journal of Roman Studies*, 75 (1985), pp. 286-287. J. Arce lo comenta en “Roma en Hispania, una historia tópica” (*Libros*, 8, 1982, pp. 9-11). En esta edición, los colaboradores sobre el mundo antiguo son ya fundamentalmente historiadores.

⁴⁴ Por ejemplo, en el vol. I de la 5ª ed. de 1982. En t. II, 1 (1982), la reproducción de la correspondiente introducción de R. Menéndez Pidal, titulada “El Imperio Romano y su provincia” (IX-XLIII), va acompañada de una “Nota de los editores” J. M. Blázquez y A. Montenegro: “Aun siendo este tomo II de la *Historia de España* de don Ramón Menéndez Pidal, no ya una edición reformada del publicado en 1935, sino resultado de un plan y una redacción enteramente nuevos, no hemos querido dejar de reproducir aquí la introducción que, para aquella primera edición, escribiera el fundador y primer director de esta obra. Al colocar a la cabeza de esta nueva *España Romana* unas páginas que han quedado como clásicas en la historia de nuestra historiografía, entendemos hacer un homenaje a la memoria de don Ramón, honrando, al mismo tiempo, el contenido

tramos tesis muy semejantes también en el reciente volumen editado por la Real Academia de la Historia, al menos en la contribución de E. Benito Ruano⁴⁵. En otro orden de cosas, es frecuente encontrar ecos de tales planteamientos en determinados medios de comunicación⁴⁶.

Imperio, Roma y España

En este apartado podemos distinguir dos grandes bloques temáticos que atrajeron la atención de la historiografía y la propaganda franquistas. Por un lado, se trata de la reflexión y teorización sobre la idea de imperio, ligada al poder personal y a la noción de Estado universal. Esta idea se concretaba en Roma, como modelo de imperialismo civilizador, especialmente en el caso de determinados emperadores, por ejemplo Augusto, pero sobre todo, el “español Trajano”. En segundo lugar, me refiero a la presunta regeneración del Imperio Romano por España, gracias a una serie de personajes sobresalientes. Es una perspectiva que auna el horizonte imperial con la particular personalidad española y el nacionalismo que hemos comentado.

del volumen que el lector tiene en sus manos.” A dicha introducción sigue un “Prólogo” de J. M. Blázquez.

Sobre estos temas, desde el punto de vista historiográfico, recientemente: Gonzalo Pasamar e Ignacio Peiró, 1987, *Historiografía y práctica social en España*, Pressas Universitarias de Zaragoza.

⁴⁵ “Todos estos cargos y el espíritu competitivo por su obtención y su servicio comportan evidentemente la profesión de un sentimiento romano que les ha sido señalado unívocamente a los hispanos en la Historia. Pero sin dejar de reconocérseles, al mismo tiempo, un cierto matiz o comportamiento que les caracteriza como tales *hispani*. ¿Es esto así? Figuras como los Balbo, Prudencio, Marcial, Quintiliano, Séneca, Teodosio, Orosio, tan dispersos por la sociedad y la cronología de la España romana, ¿manifiestan la existencia de un especial nexo que les homogeneiza en algún sentido? (...) Pero salgamos del abstruso problema de la psicologización de los sujetos colectivos, de la humanización personalizada de los sujetos jurídicos históricos. Eso sí, dejando bien sentada la afirmación de una realidad identificada como *Hispania* (=España), con virtualidad existencial efectiva y reconocida en la Historia y por la historiografía de la Antigüedad” (E. Benito Ruano, 1997, “En principio fue el nombre”, en E. Benito Ruano et al., *España. Reflexiones sobre el ser de España*, Real Academia de la Historia, p. 19 s.).

⁴⁶ En *ABC* de 7-10-98, p. 15: “La España de hoy no tiene quinientos años de antigüedad, no es fruto exclusivo de un enlace real, de una Reconquista territorial, sino que está en los orígenes de la civilización. Y nadie puede contradecir lo que la realidad demuestra como un axioma, como una de esas certezas que son naturales, absolutamente naturales” (“Opinión”, sin firma; aparente respuesta a J. Pujol a propósito de la dimensión nacional o no de España).

Respecto al primer tema, hay que hacer notar que durante la época de entreguerras la historiografía europea sobre el mundo antiguo centró su atención de manera primordial en la idea de imperio, en los elementos institucionales e ideológicos que sustentaban los grandes imperios de la Antigüedad, en particular el romano, y en la noción del liderazgo personal carismático⁴⁷. El hallazgo de nuevos fragmentos de las *Res Gestae divi Augusti* provocó la aparición de nuevos estudios y ediciones de ese documento excepcional para conocer el régimen augusteo. En Italia se consolidará la idea de la Nueva Roma liderada por Mussolini, que se presentará como el nuevo Augusto, destinado a retomar las glorias imperiales antiguas y a subrayar su continuidad en el nuevo orden⁴⁸.

En el caso español, la insistencia en el concepto de imperio y en los paralelismos entre el imperio romano (con especial incidencia en la aportación hispana) y el posterior imperio español, posiblemente sea la aportación falangista más específica y original. Podríamos hablar de un clasicismo, quizá italianizante, más fuerte en el caso de los “intelectuales” falangistas. La valoración general de Roma es positiva, frente al tono bastante más crítico presente en las *Historias de España* escritas en épocas anteriores. La relación entre los intelectuales falangistas con la Italia de Mussolini y su reivindicación de la Roma imperial podría explicar esta particular interpretación. Por otro lado, es patente el peso de los intelectuales y organizaciones falangistas en las celebraciones españolas del Bimilenario de Augusto, en concreto en los actos celebrados en Tarragona y Zaragoza en 1939 y 1940 respectivamente (*infra*). Santiago Montero, en una breve nota introductoria a su *De Caliclés a Trajano* señalaba que los dos temas dominantes de sus trabajos eran la idea de estado mundial y el tema del poder personal⁴⁹.

Entre las publicaciones más significativas dedicadas a la temática imperial romana podemos citar la edición en 1938 de las *Res Gestae divi Augusti*, obra de Pascual Galindo⁵⁰, un extenso trabajo sobre Augusto del catedrati-

⁴⁷ Mazza, M., 1994, “Storia antica tra due guerre. Linee di un bilancio provvisorio”, en A. Duplá-A. Emborujó (eds.), *Estudios sobre el mundo antiguo y la historiografía moderna*, Veleia Anejos, 6, Serie minor, Vitoria-Gasteiz, Univ. del País Vasco, pp. 57-80.

⁴⁸ En particular sobre Augusto y Mussolini, M. Cagnetta, 1976, “Il mito di Augusto e la rivoluzione fascista”, *QSt.*, II.3, pp. 139-181. Para el caso alemán, I. Stahlman, 1988, *Imperator Caesar Augustus. Studien zur Geschichte des Principatsverständnisses in der deutschen Altertumswissenschaft bis 1945*, Darmstadt, WB.

⁴⁹ Varios de los artículos allí recogidos se encuentran hoy en la recopilación *Estudios sobre pensamiento antiguo e historiografía*, editada por G. Bravo (Lleida, Dilagro, 1988).

⁵⁰ Aparecida en el n° 3 de la revista falangista *Jerarquía*. Sobre esta edición, con una encendida introducción y dedicatoria a Franco *imperator*, Duplá, 1999 (v. n. 17).

co de Derecho Romano Ursicino Álvarez⁵¹, una amplia reseña del clásico trabajo de Premerstein, *Von Werden und Wesen des Prinzipats* (München, 1937) por A. d'Ors⁵², otro trabajo del mismo d'Ors sobre el imperio romano mediterráneo⁵³, el artículo de A. Montenegro "La política de Estado Universal en César y Augusto a través de la Eneida de Virgilio"⁵⁴ y los diversos trabajos sobre Trajano que comentamos más adelante. El tema imperial y del poder personal tiene incluso su proyección divulgativa, como en el librito de Santiago Montero sobre Alejandro Magno⁵⁵.

Esta tendencia historiográfica fundamentalmente filorromana se aprecia también en otros terrenos, como puede ser el de los trabajos en *Ampurias*, cuya nueva orientación, más dirigida a resaltar el papel romano, queda reflejada en el editorial del primer número de la revista, dirigida por Almagro Basch:

"En ella (Ampurias) los romanos desembarcaron por primera vez para combatir a Cartago. Y en ella asienta Catón el primer gran campamento civilizador. Tras la conquista romana España dejó de ser tierra de tribus y pasó a ser tierra imperial. (...) Roma tras los pasos de los helenos de Ampurias metió a España en la Historia del Mundo para siempre"⁵⁶.

Desde el punto de vista ideológico es interesante la valoración sobre el imperialismo y el capitalismo, que deriva del anticapitalismo de Falange, más explícito que en ningún otro grupo participante en el poder franquista, y evidente en los escritos políticos de José Antonio. Encontramos estos análisis en clave anticapitalista y antiburguesa aplicado a la Antigüedad en varios autores falangistas.

⁵¹ "El Principado de Augusto. Interpretaciones de la constitución augustea", *Rev. Est. Pol.*, III (1942), pp. 1-72. Ursicino Álvarez fue catedrático de Derecho Romano en Murcia y en la Universidad Central.

⁵² *Emerita*, IX, 1941, pp. 213-220. La obra de Premerstein es comentada muy positivamente en U. Álvarez (*supra*). Sobre Premerstein, Mazza, 1994, "Storia antica tra due guerre...", p. 71 ss.

⁵³ "Mare Nostrum", en *Tres temas de la guerra antigua* (Madrid, 1948, pp. 29-47), donde relaciona la idea de dominio universal con una cultura de tierra adentro (¿Castilla?).

⁵⁴ *Rev. Est. Pol.*, XXXIII, 1950, pp. 57-97.

⁵⁵ Madrid, 1944 (reseñado en *Rev. Est. Pol.*, VII, 1944, pp. 228-230, por J. Camón Aznar).

⁵⁶ Al mismo tiempo, esta perspectiva se integra en la concepción unitarista de España, frente a la reivindicación de lo autóctono ibérico y la aportación civilizadora griega de la anterior *interpretatio* más catalanista de Bosch Gimpera y otros (Cortadella, 1988, "Almagro Basch y la unidad...").

Es el caso de A. Tovar, en su *Imperio de España*, a propósito de la crisis tardorrepública en Roma⁵⁷, pero también en otros trabajos sobre el mundo griego⁵⁸. Es interesante el modernismo de Tovar al analizar la crisis de la República romana. En su interpretación económica, Roma constituye un régimen puro de explotación capitalista y los caballeros son los magnates del capitalismo, que anula la aristocracia de sangre, mientras los Graco y los *populares* suponen una reacción social y una tendencia reformista, popular, que se adelanta a su tiempo. También en Montero hallamos una posición anticapitalista, en mi opinión, como cuando ensalza a Sila y Augusto por despreciar al demagogo y al financiero, *anverso y reverso de una misma moneda —falsa—*, y subraya su papel frente a la demagogia y al capital moneda, el capital de los especuladores y los grandes comerciantes del siglo I a.C.⁵⁹. En un trabajo algo posterior A. Magariños considera que la “creación del capitalismo” es el tercer fenómeno del siglo II a.C. que precipita la crisis republicana en el terreno social, junto con la supresión de la clase campesina y el aumento de la plebe⁶⁰. Sería interesante rastrear las posibles influencias en estos autores en el campo de la Antigüedad, que quizá podríamos retrotraer hasta M Rostovzeff y E. Meyer, en particular en su visión del capitalismo antiguo⁶¹.

En cuanto a las políticas imperialistas, frente a la reivindicación del imperialismo civilizador, el romano primero y luego el español en América, hay una fuerte crítica del imperialismo “mercantilista y plutocrático”. Este modelo imperial estaba representado en la antigüedad por Cartago⁶² y en la modernidad por Holanda e Inglaterra. Como es lógico, el imperialismo español no será *de caucho, o de petróleo, de piratas o negreros*, nos dice Tovar, sino un imperialismo de destino universal común al mundo hispánico, para ejercer derechos de defensa o tutela, tal como (supuestamente) hacía el imperialismo romano, defensivo y protector. Se trata de un imperialismo, en última instancia espiritual. España habría levantado su

⁵⁷ Vid. Duplá, 1992, “Notas sobre fascismo...”.

⁵⁸ También en “Notas de Historia griega o Viejo camino desde el gobierno burgués a la disolución en la lucha de clases” (en Id., *En el primer giro*, Madrid, 1941, pp. 71-86). P. Laín Entralgo reseña el libro en *Escorial*, VI.16 (1942, pp. 445-453).

⁵⁹ “Semblanza de Trajano”, en *De Caliclés a Trajano*, p. 9.

⁶⁰ *Desarrollo de la idea de Roma en su Siglo de Oro*, Madrid, CSIC, 1952, cap. IV, “Luchas sociales”, p. 39 ss.

⁶¹ Sobre Rostovtzeff y el capitalismo, es más accesible ahora su “Capitalisme et économie nationale dans l’Antiquité”, *Pallas*, XXXIII (1987), pp. 19-40 (de un original ruso de 1900).

⁶² Caracterización en la que cabe adivinar también una dimensión antisemita.

imperio en el siglo XVI, “como una gran llamarada de ambición, de fe, de señorío”⁶³.

El segundo gran tema relacionado con la perspectiva imperial omnipresente en la historiografía franquista es el de la aportación española a la regeneración del Imperio Romano. De alguna manera las premisas de esta interpretación han sido ya comentadas. Se trata, por un lado, de la particular vocación imperial española, implícito en el destino en lo universal joseantoniano⁶⁴. Una vocación imperial que para Tovar está indisolublemente al pueblo español: *el pueblo español, que ha sentido durante toda su Historia —la Historia comienza cuando un pueblo gana conciencia de sí— la vocación y el ansia de Imperio...* Por otra parte, se relaciona con esa visión metafísica del ser español ya citada, que convierte en españoles similares a los del siglo XX a individuos nacidos en las provincias hispanas en tiempos del Imperio Romano. De esa manera, personajes como Séneca, Marcial o Lucano en el terreno intelectual o como Trajano, incluso Adriano, luego Teodosio, en el terreno político, debieron sus cualidades presuntamente a su sangre española y fueron presentados como figuras clave en el proceso de revitalización del imperio en una época fundamental, como son los siglos I y II d.C. El proceso llega a ser caracterizado por algunos autores como el de la hispanización del Imperio, que contribuirá precisamente a la transformación del modelo imperial romano de explotador en civilizador. Como afirma García Morente en su *Idea de la Hispanidad*, “en Roma al español se le conocía en seguida”. España, como Grecia, también conquistaría al conquistador, como se canta en el conocido verso horaciano (*Graecia capta ferum victorem cepit*⁶⁵).

Una figura que merecería un análisis más detallado es la del emperador Trajano. Oriundo de Itálica, es ciertamente una figura destacada de la historia imperial, protagonista de una política expansiva en el Imperio y de importantes campañas, como las dacias, recogidas para la posteridad en la magnífica Columna Trajana de Roma, además de una notable reorganización de la administración imperial. En la reivindicación franquista de este emperador, todos sus méritos se deberían a su españolidad, pues como afirmará Montero, “el carácter español de Trajano es esencial para comprender su figura”, una de cuyas manifestaciones fundamentales es su *senequis-*

⁶³ Tovar, *El imperio de España*, p. 11.

⁶⁴ De José Antonio se dirá que “predicó el reencuentro de las auténticas venas de España para el cumplimiento de su misión universal” (A. del Río Cisneros, *Obras Completas de J. A. Primo de Rivera*, Madrid, 1959, “Presentación”, p. IX).

⁶⁵ (...) *et artes intulit agresti Latio: La Grecia vencida venció a su fiero vencedor y llevó las artes al rústico Lacio* (Horacio, *Epist.* 2.1.156).

mo⁶⁶. Algunos años más tarde, en 1954, el Instituto de España organizó un ciclo de conferencias en el decimonoveno centenario del nacimiento del emperador Trajano, con la intervención de A. García y Bellido, E. Lafuente Ferrari y F. Castejón y Martínez de Arizala, en el que encontramos los tópicos habituales a propósito del *español de cepa y nacimiento*, uno de *nuestros más legítimos orgullos nacionales*⁶⁷.

Otro personaje histórico particularmente celebrado es el emperador Teodosio, originario de Cauca. En *El Imperio de España* Tovar alude a este “gran emperador español” con atrevidos paralelismos: “el año de su muerte —Teodosio, 396 d.e.—, Oriente y Occidente, Bizancio y Roma, Moscú y Europa, inician su cisma irreparable”; o también, “pero estos días pálidos, últimos de la Unidad romana, Teodosio supo vivirlos con la severidad de un Felipe II” (*ibid.*). Karl Vossler, hispanista alemán profesor de Munich, remitiéndose a otro personaje español de gran significación, afirma: “Nada extraño si su credo y su política son considerados y ensalzados por los historiadores especulativos de nuestros días como una especie de prefiguración o preludio del emperador Carlos V”⁶⁸.

El nacionalcatolicismo

La trama fundamental de la reconstrucción histórica realizada por el franquismo representa el predominio de la corriente católica más reaccionaria y, como figura particular, del Menéndez Pelayo más conservador⁶⁹. En lo que respecta al mundo antiguo, la civilización, primero identificada con la romanidad-latinidad, alcanza luego su plenitud con la catolicidad, de la

⁶⁶ “Semblanza de Trajano”, en *De Caliclés a Trajano*, p. 181 ss. En realidad se trata de un comentario a la obra de E. Bullón, *La política social de Trajano* (Madrid, 1934), que había aparecido antes, en 1935, con el título *Sobre Trajano (con motivo de un libro reciente)*, como separata del Boletín de la Universidad de Santiago (*vid. De Caliclés...*, p. 182 n. 1).

⁶⁷ A. García Bellido, “Cómo llegó Trajano al Imperio”, en *Decimonoveno Centenario del nacimiento del Emperador Trajano*, Madrid, Instituto de España, p. 10.

⁶⁸ K. Vossler, 1943, “El concepto de la Hispanidad en el Imperio Romano”, *Verdad y Vida* 1, 377-84 (la cita en la p. 380).

⁶⁹ A. Santoveña, 1994, *Menéndez Pelayo y las derechas en España*, Santander, p. 197 ss. En su opinión, catolicismo y clasicismo son las bases del ideario del polígrafo cántabro (*op. cit.*, p. 15 ss.). En una de las conferencias recogidas en su *Imperio de España*, Tovar se deshace en elogios hacia la figura de Menéndez Pelayo, “descubridor gigantesco de nuestro gigantesco espíritu nacional” (Tovar, p. 162); dirá, incluso, “La sombra de Menéndez Pelayo estaba presente entre los sublevados del 18 de julio” (*op. cit.*, p. 163). *Vid.*, J. Lasso de la Vega, 1960, “El mundo clásico de Menéndez Pelayo”, en VV.AA., *El mundo clásico en el pensamiento español contemporáneo*, Madrid, Publicaciones de la S.E.E.C., pp. 7-43.

que España se convierte en portadora y defensora frente a diferentes enemigos. En ese sentido España es un pueblo esencial en la historia, una especie de segundo pueblo elegido, tras Israel. El cristianismo, más todavía el catolicismo, representa una coordenada histórica capital, desde su misma aparición en la Península. José Antonio lo había expresado claramente: “La interpretación católica de la vida es, en primer lugar, la verdadera; pero es, además históricamente, la española”⁷⁰. En *El Imperio de España* Tovar subraya esta cuestión: “Romanización y cristianismo son ya, casi desde el principio de nuestra historia, la base y el supuesto de la misma historia”; por contra, “el mundo moderno había liquidado totalmente lo que fue la base de la integridad cultural española: el estado cristiano”⁷¹.

En la Antigüedad España destaca por su especial protagonismo en la difusión del cristianismo y por la regeneración del Imperio romano a partir de la nueva fe cristiana, así como por su papel de bastión contra los bárbaros afines del mundo antiguo. En los autores estudiados, España, lógicamente, habría acogido con entusiasmo la novedad espiritual. En realidad, como dice el autor de una Historia de España dirigida a la juventud falangista, el terreno estaba preparado, pues los iberos eran “pre cristianos por naturaleza”⁷². La predicación habría sido temprana, con Santiago o San Pablo, la difusión amplia y muy pronto surgirán los primeros mártires. España, además, dará ya su voz cristiana al Occidente, con Prudencio, Osio, obispo de Córdoba en tiempos de Constantino, Orosio y otros. Algunas de estas figuras sobresalientes son objeto de comparaciones e interpretaciones de gran carga ideológica. Según Karl Vossler, hispanista alemán profesor de Munich, en el poeta cristiano Prudencio podríamos ver una conciencia española realizada por la religión, esto es “la conciencia de la misión de España al servicio del católico romano imperio”⁷³.

Esta tarea militante de España respecto al cristianismo y al catolicismo, continuará en la Edad Media contra el Islam, en la época moderna contra la Reforma y, finalmente, en este siglo, contra el comunismo y el ateísmo.

La tremenda carga ideológica de estas interpretaciones tiene también su correlato en imágenes que nos remiten a la Antigüedad, aunque no necesariamente debidas a especialistas, y que hoy nos parece que rozan el ridículo. Es el caso, por ejemplo, de la osada genealogía histórica que nos ofrece la

⁷⁰ “Puntos iniciales” (*FE.*, 1, 7 de diciembre de 1933), en *Obras Completas de J. A. Primo de Rivera*, Madrid, 1959, p. 92.

⁷¹ *El Imperio...*, pp. 119 y 127, respectivamente.

⁷² Antonio Almagro, 1951, *Constantes históricas del pueblo español. Ensayo y guiones para una enseñanza popular*, Madrid, p. 83.

⁷³ Vossler, 1943, “El concepto de la Hispanidad...”, p. 381.

audaz pluma de José M. Pemán, en la que se unen todos los elementos comentados hasta ahora (carácter nacional, catolicismo, casticismo, etc.):

Las mujeres iberas llevaban sobre la cabeza un aro de hierro que servía para echar sobre él un velo con el que a menudo se cubrían la cara. La misma Dama de Elche aparece con la cabeza y el cuello pudorosamente cubierto de paños. Parece que las primitivas mujeres españolas estaban nada más que esperando que se levantara la primera Iglesia de Cristo, preparadas ya con sus tocas para asistir a la primera misa...⁷⁴.

La originalidad de la interpretación franquista: mitos y tópicos, propaganda y adoctrinamiento patriótico

Es sabido que la concepción de la historia en el nuevo régimen es claramente instrumentalizadora, explícitamente dirigida a la propaganda y formación política. Nos encontramos ante una concepción militante y agresiva de la historia y de su enseñanza⁷⁵. En el contexto general de esa tremenda ideologización de la historiografía franquista en esta primera época, la historia del mundo antiguo y, en particular, de la historia antigua de España, no escapa a esos fines. En esa historiografía “dirigida” a la que se aludía recientemente en un dossier publicado en la revista *Hispania*⁷⁶, al mundo antiguo le correspondía confirmar la existencia de España como nación y “unidad de destino” desde los tiempos más remotos y proporcionar *exempla* de la peculiar idiosincrasia española, ilustrando los valores tradicionales de heroísmo, amor por la independencia, sobriedad y catolicidad innata⁷⁷. Los casos paradigmáticos de Viriato o Numancia son conocidos por todo el mundo⁷⁸. La grandeza imperial y civilizadora de

⁷⁴ J. M. Pemán, 1944, *La Historia de España contada con sencillez*, Cádiz, p. 44.

⁷⁵ Esta intencionalidad dogmática es explícita en la Ley de Bases de la Reforma de la Segunda Enseñanza de 1938. Vid. Martínez Tórtola, Esther, 1996, *La enseñanza de la Historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, Tecnos, p. 29 ss.; también importante R. Valls, 1986, “Ideología franquista y enseñanza de la historia en España, 1938-1953”, en J. Fontana (ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, pp. 230-245.

⁷⁶ Aróstegui, “Presentación”, *Hispania*, LVII/1, p. 12.

⁷⁷ J. R. Álvarez-Sanchís y G. Ruiz Zapatero, 1998, “España y los españoles según el bachillerato franquista (período 1936-1953)”, *Iberia*, I, pp. 37-52; en general sobre la enseñanza de la historia, véase la bibliografía de la n. 75.

⁷⁸ Es interesante la apropiación española de Viriato, en última instancia, aplicando la propia concepción franquista, un portugués antiguo. Sobre Viriato en la historiografía portuguesa, A. Guerra e C. Fabiao, 1992, “Viriato: Genealogía de um Mito”, *Penélope*, 8, pp. 9-23.

Roma precisamente se verá realizada por España, que aportará figuras clave para la revitalización intelectual y política de Roma y se convertirá en el paladín de la nueva civilización latina y cristiana. La guerra de 1936-1939, la “Cruzada”, se presenta así como el último acto de defensa de la verdadera civilización, antes liderada por Roma, entonces por Italia y España, frente a la barbarie, encarnada ahora por la República. Esta dimensión propagandista y doctrinaria tan acusada es la que explica la retórica y la grandilocuencia que suelen acompañar a los escritos de la época⁷⁹.

Un ejemplo particularmente significativo de esta utilización política del mundo antiguo viene dado por las actividades celebradas en España en torno al Bimilenario de Augusto⁸⁰. En realidad se trata de los ecos de las celebraciones italianas de 1937 y 1938, en las que Mussolini se presenta como un segundo Augusto y líder de la nueva Italia que ha de retomar las glorias imperiales romanas. En España las celebraciones son lógicamente mucho más modestas por distintas razones, pero no obstante hay también un intento de presentar a Franco como el líder imperial que ha logrado la paz e instaura un régimen nuevo. Así lo presenta F. Valls Taberner, cuando señala que “una larga, terrible y cruentísima guerra civil y el comienzo de un período definitivo de paz que lleve aneja una honda transformación social y política gradualmente realizada tiene en la historia universal precedentes significativos...”, aludiendo a la pax augusta y, por otro lado, a Franco y España⁸¹. La conexión con Italia en este tema es directa, pues en dos de los eventos más importantes, los celebrados en Tarragona y Zaragoza en 1939 y 1940, respectivamente, el pretexto central es el regalo por Mussolini de sendas copias del Augusto de Prima Porta a antiguas fundaciones augusteas. Alrededor de la ubicación e inauguración de las estatuas se organizan desfiles, actos académicos y políticos, eventos sociales, todo ello a mayor gloria imperial de ambos países y con un particular protagonismo de la Falange. Esta propaganda imperial personificada en Franco es evidente también en otra de las iniciativas del Bimilenario en España, como es la edi-

⁷⁹ Pese a compartir ciertos presupuestos básicos, como la perspectiva nacionalista y la búsqueda de un ser español o la función didáctico-patriótica de la historia, compárase el tono y la perspectiva radicalmente diferentes de un historiador contemporáneo como Rafael Altamira, en las páginas que dedica al mundo antiguo en su *Historia de la civilización española* (ed. de R. Asín, Barcelona, Crítica, 1988, pp. 67-94).

⁸⁰ Duplá, 1997, “Semana Augustea...”; Id., 1998, “The Bimillenary of Augustus in Spain...” La estatua de Tarragona era un regalo de 1934, pero fue “reinaugurada” en 1939.

⁸¹ “Augusto y España”, *Reafirmación espiritual de España*, Madrid-Barcelona, Juventud, 1939, pp. 145-151, publicado antes en la revista *Destino* (julio de 1939). La cita en la p. 145.

ción de las *Res gestae divi Augusti* publicada por Pascual Galindo en la revista *Jerarquía*⁸².

En ocasiones, alguna de esas interpretaciones fuertemente ideologizadas tiene una cierta fortuna académica. Es el caso de la denominada *salutatio* ibérica, una supuesta forma de saludar brazo en alto propia del pueblo ibérico, que encontramos recogida en trabajos posteriores, muy distantes de la ortodoxia franquista. En realidad, se trata de una interpretación del arqueólogo Juan Cabré, quien postulaba un origen ibérico, por tanto español, para el saludo fascista brazo en alto a partir de unos vasos ibéricos decorados procedentes de Alcorisa⁸³.

Desde el punto de vista más general, nos encontramos frente a una interpretación de la historia providencialista y ultracatólica, cuyos protagonistas son las grandes individualidades (caudillos, generales, emperadores, intelectuales, religiosos), pero también los pueblos, en particular aquellos conscientes de su sentido nacional y colectivo, como el español y el latino. En este sentido, es una historia también racista y profundamente antidemocrática, con la noción de pueblos superiores e inferiores. En la interpretación de la Antigüedad clásica y la Prehistoria predominan los planteamientos en clave antievolucionistas de Martín Almagro y J. M. Santa Olalla, frente a las teorías anteriores de Bosch Gimpera⁸⁴. El concepto de evolución es rechazado frente a la idea de cultura, como afirma Almagro en su *Introducción a la Arqueología*, y se da especial relevancia a los fenómenos migratorios en relación con los procesos culturales. Por otra parte, una historia filológica y una arqueología anticuaria y ligada a la historia del arte, todo ello impregnado, como se ha dicho, de un omnipresente nacionalismo cultural, constituyen los presupuestos teóricos y metodológicos fundamentales de esta historiografía. Un buen compendio de todos estos tópicos es la *Síntesis de Historia de España*, de Antonio Ballesteros Beretta, manual que conoce numerosas ediciones⁸⁵. Las limitaciones de estos planteamientos son evidentes y, en consecuencia, son muy escasos los trabajos de interés que ofrece esta época⁸⁶.

⁸² Duplá, 1999, "A Francisco Franco imperator...".

⁸³ R. Olmos (ed.), 1996, *Al otro lado del espejo. Aproximación a la imagen ibérica*, Madrid, p. 53 ss.

⁸⁴ Cortadella, "La formación académica de Bosch Gimpera: de la filología griega a la protohistoria peninsular", en Arce-Olmos (eds.), 1991, p. 161 ss.

⁸⁵ Madrid-Barcelona, Salvat, 1957 (9ª ed.); sobre la Prehistoria y la Antigüedad, pp. 5-39.

⁸⁶ En un estudio reciente se afirma, justamente, que las únicas aportaciones de interés en los años 40 y 50 en el campo de la Historia Antigua son algunos trabajos de Caro

En otro orden de cosas, además, la historiografía franquista en general no es ni siquiera original y se pueden rastrear los antecedentes de los mitos nacionales comentados en obras y autores anteriores. Los elementos generales de la interpretación franquista están ya presentes, por ejemplo, en la *Historia General de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días* de Modesto Lafuente, como bien ha estudiado Fernando Wulff en lo relativo a la Antigüedad⁸⁷. Me refiero al planteamiento de una historia nacional, de una nación con una misión histórica y definida por un carácter nacional único. En Lafuente se habla ya de esa personalidad propia, definida por los valores nacionales de sobriedad, austeridad, valor, heroísmo, independencia, etc., cimentada históricamente por los celtíberos, surgidos de la fusión de celtas e iberos. En realidad, toda una serie de presupuestos historiográficos que aparecen en Lafuente y se repiten durante el franquismo, se pueden retrotraer hasta los cronistas del siglo XVI, interesados en la tarea de elaborar una historia nacional⁸⁸. A su vez se repiten en diferentes “programas” historiográficos de la segunda mitad del siglo pasado y primeras décadas de éste, desde el proyecto de una nueva *Historia de España*, de Cánovas del Castillo, hasta las primeras obras de síntesis, los primeros manuales de Historia⁸⁹. Entre esos rasgos podemos apuntar la hostilidad hacia lo cartaginés, la ambivalencia ante Roma, potencia conquistadora finalmente bien valorada por su dimensión civilizadora, la identificación plena de los españoles de entonces y de ahora o la apología del cristianismo. Ya en el siglo XX, la influencia de autores como A. Schulten contribuyó a consolidar esa historiografía nacionalista, filológica, afín a argumentos de “psicología popular”⁹⁰.

Desde este punto de vista, podría decirse que, en realidad, la aportación más original del franquismo fue precisamente la de la hipertrofia mítica y metafísica de una serie de tópicos (nacionalismo, catolicismo, tradiciona-

Baroja (*Los Pueblos de España*), algunos trabajos de síntesis de Maluquer, Almagro y García y Bellido en la *Historia de España*, de Menéndez Pidal, y los *Estudios sobre las primitivas lenguas hispánicas*, de A. Tovar (J. Mangas, 1991, “Historia social de la España Antigua. Estado de la investigación y perspectivas”, en S. Castillo, coord., *La historia social en España*, Madrid, Siglo XXI, p. 128).

⁸⁷ Wulff, Fernando, 1994, “La Historia de España de D. Modesto Lafuente (1850-67) y la Historia Antigua”, en P. Sáez-S. Ordóñez (eds.), *Homenaje al Profesor Presedo*, Universidad de Sevilla, pp. 863-871.

⁸⁸ El origen se podría retrotraer hasta Isidoro de Sevilla (J. N. Hillgarth, 1985, “Spanish Historiography and Iberian Reality”, *History&Theory*, 24:1, pp. 23-43).

⁸⁹ G. Pasamar e I. Peiró, 1987, *Historiografía y práctica social en España*, P.U.Z.; Peiró, I., 1995, *Los guardianes de la historia*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico».

⁹⁰ G. Pasamar, *Historiografía e ideología...*, p. 310 s. y la bibliografía citada en n. 30.

lismo, etc.) acuñados anteriormente y su utilización en el adoctrinamiento patriótico⁹¹. En todo caso, cabría encontrar cierta originalidad en un elemento directamente relacionado con el ideario falangista. Me refiero a la perspectiva imperial⁹², que en nuestro caso se traduce en una visión favorable del imperialismo romano, positivamente influido además por España, y en la consideración de la etapa romana como la primera experiencia unitaria de la historia de España. En esto se distingue de otras interpretaciones, por ejemplo las de Lafuente y Menéndez Pelayo, que subrayan el papel positivo de los godos desde una perspectiva unitaria⁹³.

Toda esta interpretación de la historia de España antigua encuentra una vía de difusión muy fecunda en una literatura de divulgación histórica, dirigida particularmente a la juventud, que cumple un papel educativo fundamental⁹⁴. Si bien estas obras suelen centrarse más en el periodo medieval y el Siglo de Oro, no faltan nunca importantes referencias a la Antigüedad, centradas en las gestas de los españoles antiguos, en el protagonismo de España en Roma, que reflejaría ya su proyección imperial, y en la temprana predicación cristiana. Nos referimos a obras como *La Historia de España contada con sencillez*, de J. M. Pemán⁹⁵; las *Glorias Imperiales*, de Luis Ortiz, o *Las constantes históricas del pueblo español*, de Antonio Almagro⁹⁶.

⁹¹ Carolyn P. Boyd titula el capítulo dedicado a la primera época del franquismo “History as Therapy: The Franquist dictatorship, 1936-1953”, en su *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press, 1997, pp. 232-272.

⁹² Boyd destaca la exultante “voluntad de imperio” (“will to empire”) de la Falange (*Historia Patria*, 1997, p. 236). En términos de “programa de acción universitaria” lo plantea J. Ibáñez Martín, en el discurso de apertura del curso 1939-1940 en la Universidad Central (*La Universidad actual ante la cultura hispánica*, Madrid, 1939). Allí habla de crear “la Universidad una, imperial y católica” y, para repasar la “constante imperial de la cultura hispánica”, se remonta hasta «el fermento imperial que anida ya en el fondo étnico de la Celtiberia fuerte y fiel».

⁹³ Olmo, “Ideología y Arqueología: los estudios sobre el período visigodo en la primera mitad del siglo XX”, en Arce-Olmos (eds.), *Historiografía de la Arqueología...*, p. 157 ss.

⁹⁴ Espléndidamente recreada en A. Sopeña, 1994, *El florido pensil*, Barcelona, Crítica, p. 158 ss.

⁹⁵ Que lleva como subtítulo *Para los niños... y para muchos que no lo son*.

⁹⁶ Madrid, 1951; hay una segunda edición: *El pueblo español y su destino. Ensayo y guiones para una enseñanza popular*, Madrid, Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1952. La obra de A. Almagro ofrece el interés añadido de ser la base para un documental educativo, de la que se conservan solamente los capítulos relativos a la Prehistoria y la Historia Antigua (*Nueva visión de la Historia*, producido por el Departamento Nacional de Extensión Cultural del Frente de Juventudes, con guión y dirección de Ramírez Verdes Montenegro y Matías Prats como narrador).

La salida del túnel

En los años 60 se produce un punto de inflexión en la universidad española, reflejo de un momento igualmente clave en el propio régimen, y se entra en “una época de apertura historiográfica hacia formas diferentes de pensar y hacer la historia”⁹⁷. En el caso de la Historia Antigua coincide además con el proceso de su institucionalización académica y la creación de las primeras cátedras y seminarios específicos. Las posibilidades de un trabajo de investigación autónomo como historiadores de la Antigüedad, en un contexto política y académicamente más abierto, con la recepción de nuevas perspectivas historiográficas como la historia social, sientan las bases de una evolución sobre parámetros muy distintos. Algunos efectos de la etapa anterior perduran, no obstante, como lastre que tardará en soltarse. Me refiero, por ejemplo, a la pérdida irreparable de varias décadas respecto al desarrollo historiográfico de otros países o a la pervivencia de ciertos hábitos académicos jerárquicos y clientelares poco proclives a la crítica y al debate⁹⁸. Posiblemente ahí resida el alcance último del franquismo. No se trataría tanto, hoy día, de la pervivencia de un mensaje historiográfico propio, creo que definitivamente superado, sino de la consecuencia del monolitismo ideológico y la falta de tradición polémica de la etapa franquista.

La historiografía franquista sobre el mundo antiguo, en particular la del “primer franquismo”, se ha convertido ella misma en un objeto historiográfico pendiente de revisión. Aquí hemos apuntado algunas ideas que pueden contribuir a esa tarea inaplazable, aunque algunas generaciones de historiadores, a diferencia de lo sucedido en otros ámbitos próximos, por ejemplo en Italia, no parecen muy dispuestas a ese ajustar cuentas con su propio pasado⁹⁹.

⁹⁷ G. Bravo, 1998, “Limitaciones y condicionamientos de la reflexión historiográfica española”, *Hispania*, LVIII/1, p. 52.

⁹⁸ Sobre estos temas, Duplá, 1999, “Historia de la Historia Antigua...”.

⁹⁹ Quisiera finalizar este trabajo con el reconocimiento de una deuda que quienes nos dedicamos a la investigación historiográfica desde las Ciencias de la Antigüedad tenemos con Juan José Carreras. En este campo, permanece todavía como algo único en el panorama historiográfico de la época, y no superado desde el ámbito de la Historia Antigua, su introducción a la *Historia de Roma*, de Th. Mommsen, de la editorial Aguilar (Madrid, 1955).

LA HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR ESPAÑOLA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA: DE LOS MANUALES DE HISTORIA A LA HISTORIA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

Rafael VALLS MONTÉS

Introducción: los antecedentes inmediatos de la situación actual

A principios de la década de los ochenta aparecieron una serie de estudios sobre diversas disciplinas escolares (básicamente referidos a la enseñanza secundaria, aunque también se incluyese ocasionalmente a la primaria) que intentaban establecer las características que éstas habían tenido en algunas de sus fases previas, desde su implantación en el sistema liberal de enseñanza, a mediados del siglo XIX. Había habido escasos precedentes en España con anterioridad a la fecha indicada¹.

Sin embargo, y sin que nada especial lo hiciera presuponer, en aquellos años se publicaron algunos estudios, que comenzaron a alumbrar un nuevo campo de investigaciones en España. Las disciplinas escolares afectadas fueron fundamentalmente la geografía, la historia, la filosofía y la literatura². El proyecto más sistemático y con un aparato conceptual y metodológi-

¹ Nos referimos ahora a los estudios más contemporáneos, pues ya hubo algunos intentos a finales del siglo XIX y primeros decenios del XX realizados por los seguidores de la Institución Libre de Enseñanza (Rafael Altamira, Lorenzo Luzuriaga o José Deloitto, entre otros). Como precedente más inmediato cabe destacar el libro de J. L. Peset, S. Garma y J. S. Pérez Garzón (1978): *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid, Siglo XXI, que contenía algunas aportaciones al respecto.

² Enumeramos en esta nota las investigaciones no relacionadas con la disciplina histórica, dado que los estudios referentes a la misma los abordaremos con detalle posteriormente. La disciplina escolar más investigada fue la geografía, gracias a los numerosos trabajos de Horacio Capel y de su grupo de la Universidad de Barcelona. Sirvan como ejemplo de estas investigaciones las publicaciones de H. Capel *et al.* (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*,

co más desarrollado fue el dirigido por el profesor Horacio Capel en la Universidad de Barcelona.

Por lo que respecta a los estudios sobre *la historia de la historia como disciplina escolar*, que es el tema principal de este escrito, tras estas primeras aportaciones, centradas exclusivamente en los años iniciales del franquismo, se dio un cierto parón durante unos pocos años, hasta llegar a finales de los ochenta. En esta ocasión, las aportaciones vinieron, en gran parte, desde la renovada historia de la historiografía española, que aunque recurría también a los manuales escolares como su fuente privilegiada de información, ya se adentraba en esta temática intentando una más profunda reconstrucción histórica de la misma mediante una metodología más elaborada y con una perspectiva más sociológica³.

Los años finales de la década de los ochenta y los primeros del decenio de los noventa registraron la aparición de un número considerable de estudios basados en el análisis de los manuales escolares de historia vigentes, realizados desde perspectivas bastante diversas, ahora normalmente conectadas con las hodiernas preocupaciones por introducir nuevos enfoques y valoraciones tanto en sus contenidos como en su metodología didáctica. Temas como el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres en los manuales, el etnocentrismo, la imagen de Europa reflejada en los mismos o el tratamiento dado a los cambios en los países del Este europeo, entre otros, fueron objeto de investigación con mayor o menor utillaje conceptual, teórico y metodológico.

Ha sido, sin embargo, desde mediados de los años noventa, esto es, en los tiempos más recientes, cuando se han comenzado a realizar investigaciones mucho más elaboradas —y con una visión más completa de la problemática subyacente a este tipo de estudios— que suponen, en mi opinión, un importante salto cualitativo en los mismos. En esta nueva situación han confluído muchos factores, tanto españoles como interna-

Barcelona, Libros de la Frontera; o la monografía de Alberto Luis Gómez (1985): *La geografía en el bachillerato español*, Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

La disciplina filosófica fue estudiada por Antonio Heredia (1982): *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1838-1868)*, Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca. La literatura española lo fue por Fernando Valls (1983): *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, A. Bosch.

En fechas posteriores se publicaron estudios sobre las matemáticas y otras disciplinas escolares siguiendo las pautas establecidas por los estudios previamente citados.

³ Nos referimos fundamentalmente a los estudios de Gonzalo Pasamar y de Ignacio Peiró, que detallamos en la nota 14. A ellos habría que añadir, entre los publicados por aquellas fechas, la aportación de P. Cirujano *et al.* (1985): *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

cionales, y relacionados tanto con la didáctica de la historia como con otras y diversas áreas de conocimiento, que es lo que intentaremos precisar en las páginas siguientes⁴.

De los contenidos explícitos de los manuales escolares a la historia de la historiografía escolar

El interés por lo explícitamente manifestado por los manuales escolares de historia fue una de las primeras inquietudes que estuvieron a la base de su estudio, especialmente en su dimensión política e internacional. Ya desde finales del siglo XIX y principios del XX, sobre todo en la época de entre-guerras, se sintió la necesidad de revisar el patriotismo de los manuales de historia y la conveniencia de disminuir su marcada carga chovinista y xenófoba, como forma de paliar sus posibles efectos conflictivos⁵. Esta es una tarea que aún hoy continúa tanto en los países que experimentan grandes cambios políticos como en otras instituciones supranacionales, entre ellas las europeas⁶.

⁴ Para una visión de conjunto de los cambios habidos recientemente en la historia de la educación realizada en España es fundamental la obra colectiva editada por Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Para los años posteriores es muy útil la síntesis realizada por Antonio Viñao (1997): “La historia de la educación en España (1996)”, en *Ayer*, n° 26, pp. 154-169, en la que destaca que “en el ámbito de la historia de los manuales o libros de texto (es) donde, a mi juicio, se han producido los avances más importantes...” (p. 161).

⁵ Numerosas reuniones internacionales para la “revisión y mejora” de los manuales de historia, especialmente desde una perspectiva pacifista, fueron impulsadas tanto por la Asamblea de la Sociedad de Naciones como por algunos sindicatos de docentes europeos durante el periodo de entreguerras. Los institucionistas españoles, especialmente Altamira y Julio Casares, jugaron un papel muy destacado en estas iniciativas internacionales. Ellos fueron también los abanderados del estudio de los problemas relacionados con la enseñanza de la historia en los congresos internacionales de esta disciplina. Una breve síntesis de estas cuestiones puede verse en I. Palacio Lis (1986): *Moral, pacifismo e historia. Implicaciones educativas en una Europa en crisis, 1900-1930*, Valencia, Universidad de Valencia.

⁶ El Consejo de Europa impulsa desde hace bastantes años este tipo de reuniones, tanto en su vertiente superadora de los estereotipos negativos como en la difusión de una nueva dimensión europea e internacionalista más integradora. El Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemania) es el principal centro europeo de este tipo de investigaciones. El anterior enfoque de estos estudios, prioritariamente bilateral, ha dado paso progresivamente a una orientación más internacional o multilateral, sin que ello haya supuesto el abandono de las anteriores tareas, dado que persisten profundos problemas, que se reflejan y amplían en los manuales de historia, tanto en aquellas sociedades en

Los estudios realizados en España durante el decenio de los ochenta estuvieron bastante marcados por estas líneas más clásicas de análisis, en las que se incluía los manuales en algunas de sus múltiples posibles facetas (fundamentalmente aquellas relacionadas con la extensión de los diversos temas tratados y los criterios de selección subyacentes; las ilustraciones y sus intencionalidades o la relación y disparidad existente entre los contenidos de la historiografía escolar y la historiografía sabia). En estos análisis también se atendía a algunas otras fuentes relacionadas con la enseñanza regulada de la historia (planes-programas de estudio y control o censura de los manuales).

Un buen ejemplo de esta forma de abordar el estudio de los manuales escolares fue la representada en aquellos años por un grupo de catedráticos de Bachillerato⁷. En la explicitación de las intenciones de su proyecto se ponía de manifiesto una doble finalidad. En primer lugar, intentar abordar la “evolución de la conciencia histórica de los españoles”, partiendo de que ésta se basó “en buena medida” en los manuales de historia de la educación primaria y secundaria. En segundo lugar, captar “con qué retraso, si lo hay, se han incorporado a ellos —los manuales— las nuevas tendencias —historiográficas—”. Estos objetivos se reflejaban claramente en las preguntas que se planteaban y en la metodología que usaban, literalmente centrada en las siguientes cuestiones: modelo historiográfico seguido; ausencias destacables, teniendo en cuenta el nivel escolar para el que están destinados; uso del lenguaje (frases, calificativos, epítetos y juicios de valor más usados con referencia a determinadas realidades o conceptos); errores presentes; periodización empleada respecto de la cuestión analizada y las

transición de un sistema autoritario a otro más democrático como entre aquellos países con contenciosos políticos propensos al enfrentamiento abierto.

⁷ José Antonio Álvarez Osés, Ignacio Cal Freire, M^a Carmen González Muñoz y Juan Haro Sabater, que fueron quienes firmaron uno de los primeros artículos de esta “nueva” fase de los estudios españoles sobre los manuales de historia: “La historia en los textos de bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República”, en *Revista de Bachillerato*, n^o 9, 1979, pp. 2-18. Su proyecto, tal como se indicaba en el mismo título del artículo, era abordar distintos temas históricos en cualquiera de los periodos de la enseñanza regulada española. Los diversos aspectos temáticos abordados a partir de los manuales del franquismo y de los primeros años de la transición fueron: la decadencia española del siglo XVII (1981), la guerra civil (1981) y el desastre de 1898 (1982). Ya más tarde, en 1992, en un artículo firmado por J. A. Álvarez Osés y M. C. González Muñoz se analizó la figura del Padre De las Casas, pero ahora con referencia al conjunto de la manualística española (“Mentalidad y didáctica: el padre Las Casas en los manuales de Bachillerato español (1840-1988)”, en VV.AA. (1992): *17^o Congreso internacional de ciencias históricas*, Madrid, Comité Internacional des Sciences historiques, vol. II, pp. 940-950.

motivaciones principales de la misma; instrumentos didácticos más usados (variantes tipográficas empleadas; presencia o no de un léxico-vocabulario aclaratorio; ilustraciones y su empleo y finalidades; características de las lecturas complementarias y los temas elegidos para las redacciones indicadas a los alumnos) y “algunos aspectos políticos”, entre los que se destacaba la “actitud del autor ante el tema”⁸.

Dentro de estas pautas metodológicas, aunque con variantes parciales, pueden incluirse los escasos estudios que se hicieron en estos años basados en los manuales de historia, tanto de primaria como de secundaria, del primer franquismo⁹. Su punto de referencia principal giró en torno a la “socialización” de valores e ideologías impulsados por estos manuales. La metodología dependía en gran manera de lo que en aquellas fechas se estaba haciendo tanto desde una perspectiva centrada en la historia de las ideas, como desde un enfoque más directamente socioeducativo, ocasionalmente basado en el análisis informatizado de los textos.

El planteamiento y la metodología seguidas en los ejemplos aportados no distaba considerablemente del llevado a cabo por otros estudios coetáneos, provenientes del ámbito universitario, que también abordaron los manuales escolares, de manera más o menos directa¹⁰. Desde este mismo ámbito académico se realizaron algunas otras investigaciones sobre la enseñanza de la historia. Su principal preocupación era la actualización y modernización de su enseñanza y se centraron prioritariamente en sus nuevos posibles enfoques temáticos y en su adecuación a la historiografía *sabia* del momento, aunque hiciesen alguna incursión puntual en la manualística del pasado¹¹. Un hecho también destacable fue la mayor atención pres-

⁸ J. A. Álvarez Osés *et al.* (1979): “La historia en los textos...”, pp. 7-10.

⁹ Los dos principales estudios publicados fueron el de María Clemente Linuesa (1982): *La historia en los textos escolares de enseñanza primaria (1945-1975). Estructura científica y análisis ideológico*, Salamanca, ediciones de la Universidad de Salamanca, y el de Rafael Valls Montés (1983): *La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación. Hubo una segunda edición fechada en 1984.

¹⁰ M^a Victoria López-Cordón (1985): “La mentalidad conservadora durante la Restauración”, en José Luis García Delgado (ed.): *La España de la Restauración: política, economía, legislación y cultura*, Madrid, Siglo XXI, pp. 71-109.

¹¹ La preocupación de los profesores Josep Fontana y José M^a Jover por la enseñanza de la historia fue y sigue siendo una de las constantes de su muy meritoria tarea profesional. Entre tales aportaciones destacamos exclusivamente las que abordan los manuales escolares de historia: Josep Fontana (1983): “Enseñar historia”, en VV.AA.: *Notas en torno a la enseñanza de la historia*, Cáceres, Institución Cultural El Brocense, Diputación de Cáceres, pp. 11-21; y del mismo autor (1991): “La historiografía española del siglo XIX: un siglo entre dos rupturas”, en S. Castillo (coord.): *La historia social en España*.

tada a la difusión pública y a la dimensión social de la enseñanza de la historia en algunas reuniones de historiadores profesionales¹².

Desde la historia española de la educación también se estaba comenzando a plantear la importancia de los manuales escolares como una “magnífica fuente de información”, al tiempo que, desde otras instancias ya más avezadas en este tipo de estudios, se llamaba la atención sobre la complejidad de su análisis científico, más allá de las repeticiones superficiales de sus enunciados¹³.

Una de las principales aportaciones al tema que nos ocupa iba a llegar, sin embargo, no desde la historia de la educación o desde la didáctica de la historia, sino desde la incipiente y renovada historia de la historiografía española. Los estudios de Gonzalo Pasamar y los de Ignacio Peiró, en ocasiones firmados por ambos conjuntamente, supusieron un importante cambio también para los estudios relacionados con la historia de la historiografía escolar. Esto ocurrió no sólo por sus estudios sobre los manuales escolares y sus autores, sino por la renovación conceptual y metodológica que impulsaron mediante su recepción de la nueva sociología del conocimiento y, más específicamente, de la sociología de la ciencia y de la profesionalización, así como de sus investigaciones sobre la difusión y divulgación de la historia¹⁴.

Actualidad y perspectivas, Madrid, Siglo XXI, pp. 325-335. José María Jover (1984): “Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874” en *Zona Abierta*, n° 31, pp. 1-22; del mismo autor (1991): *La civilización española a mediados del siglo XIX*, Madrid, Espasa-Calpe; y (1997): “El pensamiento canovista y los manuales escolares de historia de la época de la Restauración”, en VV.AA.: *Cánovas del Castillo y su tiempo*, Madrid, Academia de la Historia y Fundación R. Areces, pp. 87-130.

Otras aportaciones muy destacables sobre la enseñanza de la historia, como las de los profesores Julio Valdeón o Julio Aróstegui, no las enumeramos aquí por no ocuparse de la evolución histórica de la misma.

¹² Armando Alberola (ed.) (1987): *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert. En esta obra colectiva se destacó adecuadamente la importancia que Altamira había dado a la historiografía escolar.

¹³ Véase Buenaventura Delgado (1983): “Los libros de texto como fuente para la historia de la educación” en *Historia de la educación*, n° 2, pp. 353-358, y Pierre Caspard (1984): “De l’horrible danger d’une analyse superficielle des manuels scolaires”, en *Histoire de l’éducation*, n° 21, pp. 67-74. Este último autor y Alain Choppin han sido los principales impulsores del proyecto francés *Emmanuelle* cuya pretensión es la de catalogar el conjunto de la producción manualística francesa de las disciplinas escolares. Alain Choppin publicó en 1991 un opúsculo con el título *Le manuel scolaire en cent références* (Paris, INRP) en que daba cuenta, desde una perspectiva marcadamente francesa, de la principal bibliografía existente.

¹⁴ A su libro *Historiografía y práctica social en España* (Zaragoza, Prensas Universitarias, 1987), habría que añadir sus numerosos artículos, de semejante temática, publica-

En 1988, Raimundo Cuesta realizó la primera de sus varias aproximaciones globales al estado de los estudios sobre la enseñanza de la historia en España¹⁵. En esta aportación, Cuesta partía de una doble constatación. En primer lugar, de la insatisfactoria situación de la historia de la historiografía *sabia* española, y obviamente de la escolar, a pesar de algunas de las aportaciones parciales que por aquellos años comenzaban a darse y que ya hemos citado previamente. En segundo lugar, de la carencia de “*un esfuerzo de reflexión, sistematización, periodización entre devenir historiográfico, desarrollo del pensamiento educativo y enseñanza de la historia*”, de la escasa receptividad habida respecto de la dimensión social del conocimiento histórico y de la divulgación de la historia como ciencia, lo que, como se anotó y Cuesta remarcaba fuertemente, contrastaba con la ya citada situación de la geografía, que estaba obteniendo resultados muy interesantes. Cuesta destacaba igualmente las aportaciones que desde las “nuevas” historia y sociología de la educación se estaban realizando en vinculación con la historia de las disciplinas escolares y con las finalidades políticas del sistema educativo¹⁶. También afirmaba este autor que tal proyecto no era “*una mera operación*

dos desde mediados de los años ochenta, entre los que cabe destacar, por su relación con nuestro tema, los siguientes:

— G. Pasamar e I. Peiró (1987): “Arcaísmo y modernización en los manuales españoles de historia” en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n° 3, pp. 3-18.

— I. Peiró (1990): “La divulgación de la enseñanza de la historia en el siglo pasado: las peculiaridades del caso español”, en *Studium*, n° 2, pp. 107-133.

— I. Peiró (1992): *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*, Palma de Mallorca, Ajuntament de Palma.

— I. Peiró (1993): “La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 7, pp. 39-57.

¹⁵ Este autor ha sido quien con mayor perseverancia y también agudeza ha realizado el seguimiento más detallado de la evolución de la historiografía escolar española, tanto desde su perspectiva histórica como desde su compromiso por el cambio presente de la misma. Para seguir sus análisis de tal evolución son imprescindibles los artículos que a continuación enumeramos: Raimundo Cuesta Fernández (1988): “La enseñanza de la historia en España”, en Grupo Cronos (coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y en España*, Salamanca, ICE, pp. 99-118; (1991): “La enseñanza de la historia en tiempos de reforma: revisión temática y bibliográfica de una década”, en *Studia Paedagogica*, n° 23, pp. 11-23; y (1997): “Investigaciones acerca de la enseñanza de la historia en España”, en *Con-ciencia social*, n° 1, pp. 251-257. Sus dos últimas aportaciones, ahora en forma de libros y no enumeradas en esta nota, las comentaremos en un apartado posterior, al abordar la situación presente de la historia de la historiografía escolar española.

¹⁶ Cuesta ponía de relieve, entre otras, las aportaciones de los historiadores de la educación Antonio Viñao, Manuel de Puellas y M. A. Pereyra, y las de los sociólogos de la educación Carlos Lerena y M. Fernández Enguita.

arqueológica, sino una necesaria interrogación, desde el presente, sobre el significado y alcance del conocimiento histórico, sobre sus virtualidades educativas y sobre sus implicaciones sociales". La finalidad pretendida era hacer más viable la renovación de la enseñanza de la historia, que, tal como él se temía entonces y corroboró posteriormente, había permanecido anclada en modelos, tanto historiográficos como educativos, muy tradicionales, más allá de la frecuente utilización de un lenguaje modernizante por parte de la administración, de los didactas o de los propios docentes de historia.

Es también en esta segunda mitad de los ochenta cuando aparecieron una serie de estudios que abordaron la imagen o representación de algunas temáticas más específicas o generales. Son análisis realizados normalmente, pero no siempre, sobre los manuales en uso en tales fechas, muy en consonancia con los cambios educativos promovidos a partir de la reforma educativa que se estaba gestando en aquellos años. Entre ellos destacan las investigaciones sobre la ausencia de las mujeres en la historiografía escolar y el modelo androcéntrico en que se inspiran¹⁷.

Entre la historia de la historiografía escolar, la historia del código curricular y la de la disciplina escolar

Durante el primer quinquenio de los noventa se realizaron, y en su mayor parte se publicaron, una serie de estudios que marcaron un nuevo rumbo en la forma de abordar tanto la temática de los manuales escolares de historia como la del conjunto de los estudios sobre la historia de la enseñanza.

En primer lugar, se continuó profundizando en la enseñanza de la historia durante el primer franquismo, que se convirtió de esta manera en el periodo más estudiado¹⁸. El enfoque primordial de estos estudios continuó

¹⁷ Amparo Moreno (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, Barcelona, Lasal-Edicions de les Dones. También puede incluirse en esta reseña uno de los numerosos análisis hechos sobre los estereotipos sexistas presentes frecuentemente en los manuales escolares, dado que en el mismo se incluye un capítulo dedicado a los manuales de historia. Nos referimos a la obra colectiva editada por Nuria Garreta y Pilar Careaga (eds.) (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, Madrid, Ministerio de Cultura.

¹⁸ Los estudios más representativos de esta vuelta a la enseñanza de la historia durante el franquismo inicial fueron los de Luis Martínez-Risco (1994): *O ensino de história no Bacharelato franquista (período 1936-1951). A propaganda do ideário franquista a través dos livros de textos*, A Coruña, ediciones de Castro, y el de Esther Martínez Tórtola (1996): *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, Tecnos.

girando, por una parte, alrededor de las relaciones entre la historiografía académica y la escolar y, por la otra, en torno a la ideología viabilizada a través de los contenidos textuales de los manuales¹⁹.

En segundo lugar, se prosiguió con el análisis de los manuales en uso en aquellos años, para ver su forma de tratar distintas temáticas, especialmente relacionadas con el llamado curriculum oculto, tales como los ya citados del androcentrismo y ocultación de las mujeres, y otros menos abordados y que se incorporaron a la lista, como, por ejemplo, el racismo, el belicismo, el mundo subdesarrollado, la imagen de Europa y otros directamente vinculados con la temática nacionalista, desde distintas perspectivas²⁰.

Mención aparte, por la ampliación del periodo franquista estudiado, merece el libro de Paloma Aguilar Fernández (1996): *Memoria y olvido de la Guerra Civil española* (Madrid, Alianza Editorial), en el que se aborda con cierto detalle, y como uno más entre los distintos “lugares de la memoria”, los cambios habidos en los manuales de Formación Política de la falangista editorial Doncel a lo largo de la década de los sesenta. Con anterioridad a esta fecha Torleif R. Hamre realizó un interesante estudio, publicado en Noruega a finales de los años ochenta, sobre el tratamiento dado en los manuales escolares del franquismo respecto de la II República y la Guerra Civil. Sólo conozco, desgraciadamente, una versión reducida y policopiada de tal aportación, que aborda el conjunto de la etapa franquista y los inicios de la transición (T. R. Hamre: *La II República y la Guerra Civil en los manuales de historia del bachillerato franquista*).

¹⁹ Un enfoque similar es el que está presente en el artículo de J. I. Madalena Calvo y E. Pedro Llopis (1995): “El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y una alternativa didáctica”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 9, pp. 79-99, pero en esta ocasión se incluye una propuesta sobre cuál sería un posible tratamiento adecuado del franquismo en los nuevos manuales de la Reforma educativa.

²⁰ Cabe destacar entre estos estudios, sin ánimo exhaustivo y por orden cronológico, los realizados por N. Denia *et al.* (1988): *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*, Barcelona, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona; M. Mesa *et al.* (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*, Madrid, Cruz Roja; M. Arguibay *et al.* (1991): *La cara oculta de los manuales escolares (investigación curricular en ciencias sociales)*, Bilbao, Hegoa; E. Gil Saura (1993): “Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 7, pp. 3-38; R. López Atxurra (1994): “Las instituciones forales en los libros de texto. La historia como medio para una educación en la cultura política y participativa”, en *Príncipe de Viana*, n° 201, pp. 59-86; R. Valls Montés (1994): “La imagen de Europa en los actuales manuales escolares de Ciencias Sociales”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 8, pp. 3-26; J. R. Álvarez Sanchís *et al.* (1995): “Prehistoria e historia antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares”, en *Iber*, n° 3, pp. 31-38; C. Taibo (1996): “Los cambios en el Este en los libros de texto de enseñanza media”, en *Educación Abierta*, n° 123, pp. 109-147; Monográfico con diferentes autores de la revista *Iber*, n° 7 (1996): *Mujer y ciencias sociales*; J. M. Serra Sala (1996). “De la ideología al llibre de text. Espanya i Catalunya als llibre de text de 2n cicle de l'ESO”, en *Balma*, n° 3, pp. 81-87; J. M^a Navarro (ed.) (1997): *El Islam en las aulas*,

En estos años ya aparecieron también otros estudios que, contemplando esta perspectiva monográfica o ampliándola, abarcaban periodos mucho más dilatados, una mayor variedad de manuales de historia y una metodología más compleja en sus análisis. Muestras representativas de este cambio destacable son las aportaciones de R. López Atxurra (1990), de C. García García (1991), de J. García Puchol (1993), de R. López Facal (1994) o las de R. Valls Montés (1995 y 1997)²¹.

En una parte importante de las últimas aportaciones citadas el empeño subyacente ya no se centraba exclusivamente en lo que los manuales de historia decían o ocultaban, sino que el interés se había ampliado o desplazado a una concepción más global en la que el punto de atención era la reconstrucción de la historia de la enseñanza de la historia y en la que se hacían presentes, entre otras, las aportaciones de la nueva historia del currículum, la nueva historia de las disciplinas escolares y la nueva historia de la historiografía en su sentido más amplio.

Estos nuevos planteamientos, que abordaremos posteriormente al tratar sobre las aportaciones más recientes y que pueden servir de ejemplo-modelo comprensivo de los nuevos caminos de la historia de la historiografía

Barcelona, Icaria-Antrazyt, o F. García (1997): “La presencia del 98 en los libros de texto”, en *Tiempo y Tierra*, nº 5, pp. 113-139. Estas mismas características son las que presentan básicamente las ponencias y comunicaciones relacionadas con los manuales de historia y ciencias sociales, coordinadas por Luis Arranz Márquez, en las *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, Madrid, Universidad Complutense, 1997, 2 vols. Un caso particular de estudio sobre los manuales escolares, del que apenas si existen precedentes, es el realizado por E. Fernández Clemente (1994) en relación con la historia de Aragón: “El aragonésismo didáctico: manuales y ‘catecismos’ de Historia de Aragón, en la Restauración (1875-1931)”, en *Rolde*, nº 69, pp. 4-17.

²¹ Las obras que ya reflejan de una manera clara este cambio indicado son, entre otras y siguiendo, de nuevo, un ordenamiento cronológico, las siguientes: R. López Atxurra (1990): “La I Guerra Carlista y la ley del 25 de octubre de 1839 en los textos escolares (1876-1979): un ensayo sobre la reproducción de las ideologías”, en *Boletín del Instituto Gerónimo de Urtariz*, nº 4, pp. 59-80; del mismo autor (1990): “Conocimiento historiográfico y currículum escolar: la I Guerra Carlista en los libros de texto”, en VV.AA.: *150 años del Convenio de Bergara y de la ley del 25-X-1839*, Vitoria, Parlamento Vasco, pp. 405-429; C. García García (1991): *El papel de la historia en el sistema educativo español durante el siglo XIX. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas como saberes académicos*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Oviedo; J. García Puchol (1993): *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona; R. López Facal (1995): “El nacionalismo español en los manuales de historia”, en *Educació i Història*, nº 2, pp. 119-128, y R. Valls Montés (1995): “Las imágenes en los manuales escolares de historia ¿ilustraciones o documentos?”, en *Iber*, nº 4, pp. 105-119, y del mismo autor (1997): “La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia”, en VV.AA.: *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, Sevilla, Diada Editorial, pp. 37-48.

escolar, se complementaron con otras iniciativas y proyectos bastante acordes con los nuevos retos y pretensiones.

En primer lugar, el proyecto denominado *Manes*, nacido en 1992 y que comienza ya a dar sus primeros frutos en forma de publicaciones, en el que se está realizando la catalogación de todos los manuales escolares, incluidos obviamente los de historia. Ésta será una fuente documental básica para el próximo futuro. Ya contamos con algunas aproximaciones importantes²², pero será a través del proyecto *Manes* como podremos llegar a disponer de una muy detallada catalogación de los manuales de historia, así como del conjunto de la legislación española sobre los mismos²³.

Se ha avanzado también, aunque de manera más desigual por la dificultad impuesta por las fuentes documentales, en el conocimiento de la difusión territorial y de la vigencia temporal de una gran parte de los distintos manuales de historia habidos a lo largo de los siglos XIX y XX²⁴.

Otra línea de avance está marcada por la publicación-recuperación de algunos de los estudios más descollantes para esta reconstrucción de la historia de la enseñanza de la historia. Ha sido ya publicada, en una colección significativamente denominada *Referentes*, la importante obra de Rafael Altamira sobre la enseñanza de la Historia. Otras obras igualmente básicas desde esta perspectiva han sido ya reeditadas o están en preparación²⁵.

²² El ya citado libro de J. García Puchol incluye un listado de los manuales de historia del siglo XIX, no sólo escolares, aunque necesite ser completado y depurado debido a sus frecuentes inexactitudes. Este autor, junto con R. Valls Montés (1996) han realizado un listado mucho más completo (desde 1808 a 1970), que permanece aún inédito, a la espera de la publicación de la catalogación del proyecto *Manes*, a la que servirá como base documental.

²³ Para mayor información sobre este proyecto puede verse el artículo, de próxima publicación, de R. Valls Montés (1999): "El proyecto *Manes*: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles", en *Con-ciencia social*, n.º 3.

²⁴ Una visión actual de esta cuestión, que sintetiza el estado presente de nuestros conocimientos, puede verse en R. Valls Montés (1998): "Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): Estado de la cuestión", en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 12, pp. 3-26.

²⁵ Rafael Altamira (1997): *La enseñanza de la historia*, Edición de Rafael Asín Vergara, Madrid, Akal, Colección *Referentes* (esta reedición se ha hecho sobre la de 1895, mucho más completa que la anterior de 1891). De la misma manera, la edición facsímil de la obra, publicada originariamente en 1855, por Antonio Gil de Zárate (1995): *De la instrucción pública en España* (Oviedo, Pentalfa Ediciones, 3 vols.), nos ha permitido disponer mucho más cómodamente de las diversas y muy matizadas apreciaciones personales de uno de los principales diseñadores del sistema educativo liberal español. Se encuentra en proyecto, además, la reedición, por parte de la Universidad de Valen-

La próxima publicación del hasta ahora inexistente diccionario de historiadores españoles, entre los que obviamente se incluye a los más importantes autores de los manuales escolares, es otra de las piezas fundamentales de esta nueva situación que comienza a configurarse dentro de los estudios relacionados con la temática que nos ocupa²⁶.

La recopilación física de los manuales también está realizándose, a partir, en gran medida, de los impulsos de diversos historiadores y didactas de la historia interesados en la recuperación de los mismos, lo que facilitará unas tareas que hasta ahora han sido muy dificultosas y, a veces, prácticamente imposibles. Se ha comenzado ya la *Biblioteca Manes*, unida al proyecto antes citado, y cabe esperar que en tiempos no muy lejanos se constituyan, en ella o en otras partes, entidades que cumplan este deseo y necesidad de lograr una o varias bibliotecas en las que sea fácil localizar la mayor cantidad posible de estos manuales escolares²⁷.

Las aportaciones de la historia de la historiografía española realizadas en los últimos años han contribuido de modo muy fructífero, como ya se indicó, a este florecimiento de la historia de la historiografía escolar. Tales

cia, del estudio realizado por el discípulo y seguidor de Rafael Altamira, José Deleito Piñuela (1918): *La enseñanza de la historia en la universidad española y su reforma posible* (Valencia, Tipografía Moderna). A tales reediciones hay que añadir la de la publicación del original de la Memoria-Programa presentada en 1875 por Joaquín Costa (1996): *Oposiciones a la cátedra de Historia de España de la Universidad de Madrid. Programa y método*, con una introducción de Ignacio Peiró (Zaragoza, Institución «Fernando el Católico»).

²⁶ I. Peiró y G. Pasamar (1999): *Diccionario de historiadores españoles contemporáneos*, Madrid, Akal, Colección Referentes, n° 4 y 5.

²⁷ La biblioteca Manes está ubicada en la sede central de la UNED, en Madrid. Un proyecto semejante se está realizando en la Universidad de Valencia, a partir de las aportaciones del historiador de la educación León Esteban (para mayor información sobre este proyecto puede verse VV.AA. (1998): *El món escolar a través de la col.lecció de León Esteban*, Valencia, Museu d'Etnologia de la Diputació de Valencia). Otro tanto ocurre en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza a través del legado bibliográfico de Arturo Fernández Cáncer: Véase VV.AA. (1992): *La biblioteca de un maestro. Legado bibliográfico de Arturo Fernández Cáncer*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación. Y también en otros lugares como puede verse en la publicación de VV.AA. (1997): *Recuerdos de un olvido. Los libros en que aprendimos. Fondo bibliográfico, documental y material de Javier Carbonero Domingo*, Valladolid, Junta de Castilla y León. Una amplia y cuidada síntesis de las múltiples perspectivas posibles a la hora de estudiar los manuales escolares puede verse en los dos volúmenes de la reciente obra colectiva dirigida por Agustín Escolano Benito (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez; y (1998): *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la postguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

estudios han facilitado mucho la tarea y han dado abundantes pistas, tanto metodológicas como conceptuales, para ir enriqueciendo y completando el panorama de una historia de la historiografía escolar española²⁸.

El intento y deseo de mejorar los manuales escolares de historia en uso (o de ciencias sociales según la actual denominación), a la par que el intento de precisar las dificultades reales de una transformación importante de la historia enseñada por parte del profesorado, han abierto una nueva dimensión en el estudio y análisis de este conjunto de variantes, tanto desde la perspectiva de una crítica de los manuales y de sus deficiencias historiográfico-didácticas²⁹ como desde perspectivas más teóricas³⁰.

La muestra más patente y también potente de lo mucho que han cambiado las cosas respecto de nuestro conocimiento de la historia de la enseñanza escolar de la historia han sido las investigaciones y publicaciones aparecidas en los dos últimos años. Me estoy refiriendo específicamente a las aportaciones de Raimundo Cuesta, a la obra de Carolyn P. Boyd y al estudio de Pilar Maestro, de inminente publicación, basado en su tesis doctoral, que son las que centrarán nuestra atención en las páginas siguientes³¹.

²⁸ Ya hemos citado gran parte de la producción científica de G. Pasamar e I. Peiró. Aquí ya sólo cabría añadir una de sus últimas publicaciones relacionadas especialmente con el tema que tratamos: I. Peiró Martín (1996): "La historia de una ilusión: Costa y sus recuerdos universitarios", en *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, nº 13, pp. 209-312, en la que, entre otros diversos aspectos sobre la profesionalización de los historiadores, hay una rica selección de cartas y recuerdos de importantes personajes e historiadores en los que se describe su apreciación y valoración de la forma en que vivieron sus experiencias escolares en relación con la disciplina de la historia.

²⁹ Véase, entre otras contribuciones, la de J. Mainer (1995): "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria", en *Iber*, nº 4, 87-103, o la de R. López Facal (1997): "Libros de texto: sin novedad", en *Con-ciencia Social*, nº 1, pp. 51-76.

³⁰ R. Valls (1998): "Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia", en *Iber*, nº 17, pp. 69-76.

³¹ Nos referimos a los dos libros de Raimundo Cuesta Fernández (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, y (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal; al de Carolyn P. Boyd (1997): *Historia patria. Politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*, Princeton, University Press (que será publicado en España por la editorial Pomares-Corredor), y al estudio de Pilar Maestro (1997): *Historiografía y enseñanza de la historia* (título de la tesis doctoral, de inminente publicación por la Universidad de Valencia y el Instituto Gil-Albert), Alicante, Universidad de Alicante.

La historia como disciplina escolar en los más recientes estudios sobre la historia de la historiografía escolar española

El análisis de Raimundo Cuesta sobre *La sociogénesis de la historia como disciplina escolar* es tal vez el intento más completo por articular las aportaciones provenientes de campos investigativos relativamente diversificados y que cabría ubicarlos entre los esfuerzos convergentes de la nueva historia social de la cultura (o historia cultural de la sociedad, en otras versiones), de la historia de la historiografía, de la sociología crítica de la educación, de la nueva historia de la educación y del currículum, así como de la muy reciente historia de las disciplinas escolares, que, al igual que las anteriores, también se plantea como un área de conjunción de esta nueva manera de abordar los problemas histórico-sociales, en su relación con las cuestiones culturales, dentro de una perspectiva de análisis no determinista³². Sería largo de enumerar las fuentes intelectuales que, como muestra de este planteamiento interdisciplinar, aparecen reiteradamente en las páginas de este autor³³.

Una de las aportaciones más sugerentes de Cuesta, en conexión con los presupuestos establecidos por A. Chervel³⁴, es su esfuerzo por superar los anteriores enfoques basados prioritariamente en el análisis de la relación existente entre la disciplina escolar y la ciencia referente, esto es, entre la historiografía escolar y la historiografía académica. Cuesta parte de la *discutible* afirmación de que las disciplinas escolares poseen completa autonomía constitutiva con respecto a las ciencias académicas referentes y de que aquéllas no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase, que han surgido en contextos sociales diferentes³⁵. Este es un debate totalmente abierto en la actualidad, que no podemos desarrollar en esta ocasión. En

³² Véanse, por ejemplo, las diversas aportaciones recogidas en dos obras colectivas de reciente publicación en las que se recogen estos nuevos planteamientos. Por una parte, VV.AA. (1998): *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid; por la otra, Ignacio Olabarri y F. J. Castipistegui (dirs.) (1996): *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, editorial Complutense.

³³ Autores representativos de estas tendencias y campos de investigación como W. Apple, B. Bernstein, P. Bourdieu, R. Chartier, A. Chervel, N. Elias, M. Foucault, A. Giddens, I. Goodson, U. P. Lundgren, Th. S. Popkewitz, J. Varela o A. Viñao Frago, por nombrar tan sólo a unos cuantos, aparecen citados en numerosas ocasiones en los dos libros de R. Cuesta.

³⁴ A. Chervel (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en *Revista de educación*, nº 295, pp. 59-111.

³⁵ R. Cuesta: *Sociogénesis...*, p. 18.

mi opinión, tendríamos que conocer mejor lo ocurrido en otros países de nuestro entorno más inmediato, para poder matizar la contundencia *interesada* de la afirmación de Cuesta.

En este sentido, Cuesta destaca, y critica, que en España la historia de las disciplinas escolares se haya estado realizando más como historia de las ideas científicas respectivas que como historia social del currículum, en la que, evidentemente, están y se hacen presentes las redes profesionales de poder y de saber y los usos sociales del conocimiento histórico en las instituciones escolares.

El estudio de R. Cuesta adopta como categoría central de su análisis la idea de *código disciplinar*. Mediante este concepto, muy próximo, pero distinto, al de código curricular de otros autores³⁶, este investigador auna “*una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito), que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia y que orientan la práctica profesional de los docentes... y que, como toda tradición, comporta una invención y una reinención del pasado. Una invención en la medida en que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque, al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticas anteriores*”³⁷.

La inclusión de las prácticas educativas y de sus rutinas, dentro del código disciplinar, obliga a Cuesta a ir más allá de las habituales fuentes documentales usadas en este tipo de investigaciones y a introducir junto a éstas (planes de estudio y manuales escolares, fundamentalmente), esto es, junto a los llamados “*textos visibles*”, otras fuentes que le permitan acercarse y reconstruir “*los textos invisibles*”, los contextos escolares de la práctica de la enseñanza de la historia. Para este fin ha recurrido a fuentes mucho menos usuales, que se han mostrado también muy fructíferas: fotografías e imágenes, espacios y arquitecturas escolares, reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, encuestas o informes administrativos. Esta ampliación

³⁶ El propio Cuesta reconoce las conexiones de este concepto con otras más o menos similares de autores tales como B. Bernstein (“*código de conocimiento educativo*”), M. Foucault (“*códigos culturales*”) o U. P. Lundgren (“*código curricular*”), lo que no disminuye, en absoluto, la riqueza del concepto ideado por este autor.

³⁷ R. Cuesta: *Sociogénesis...*, p. 86. Otras definiciones, muy semejantes, pueden verse también en las páginas 20 y 125. Por ejemplo, la de la p. 20: “*El código disciplinar de la Historia alberga, pues las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos*”.

de las fuentes, sin duda, ha proporcionado mayor riqueza a su análisis que, sin embargo, se ha seguido basando prioritariamente en los manuales escolares de historia, eso sí, con una indagación sobre los mismos llena de matices y de una profundidad muy lejana de la paráfrasis superficial. Cuesta ha ampliado, de esta manera, la necesidad que ya veníamos sintiendo de recuperar, de catalogar, de guardar y de conocer con mayor detalle algunas nuevas fuentes, a las que posiblemente habría que unir algunas otras, no citadas por Cuesta, como las representadas por los exámenes y cuadernos de clase de los alumnos, los inventarios de los objetos existentes en los distintos tipos de centros educativos o los testimonios personales de distintos autores que han dejado trazas de sus vivencias escolares³⁸.

Dentro de estas nuevas vías analíticas ampliadas por R. Cuesta hay que destacar como una aportación muy clarificadora la distinción establecida por este autor entre “*historia regulada*”, “*historia soñada*” e “*historia enseñada*”³⁹, que se desprende coherentemente de su concepto de código disciplinar. No todos estos conceptos son nuevos, pero Cuesta ha sabido precisarlos con gran riqueza de matices, a veces incluso cambiando parcialmente la significación que otros autores les habían dado⁴⁰.

Por *historia regulada* se entiende todo el conjunto de los antes llamados “textos visibles”, esto es, la serie de disposiciones jurídico-administrativas que diseñan, regulan y controlan el sistema educativo, incluyendo también en ella a los manuales escolares en cuanto condicionados por tal administración y como condicionadores, a su vez, de parte de las decisiones posteriores de los docentes y de las prácticas de los alumnos.

Con *historia soñada* se refiere Cuesta al “*deseo incumplido de una enseñanza nueva de la Historia, (que) es un viejo sueño y una larga aspiración de algunos docentes, ya existente en los primeros intentos de revisión del código disciplinar*”. Cuesta utiliza esta denominación en referencia fundamentalmente con los *tiempos de reforma* más recientes, ya desde los años setenta del siglo XX, que, en su opinión, “*reinventan, sin plena conciencia de ello, una tradición discursiva*

³⁸ En este sentido, por ejemplo, son muy sugerentes los testimonios de personajes como Claudio Sánchez Albornoz, Ramón Carande, Francesc Cambó, Miguel de Unamuno o Carlos Riba, recopilados por I. Peiró (1996) en su ya citado estudio: “La historia de una ilusión: Costa...”, especialmente las páginas 267-269. Lo son igualmente las apreciaciones de Manuel Azaña, ya más conocidas, en su relato *El jardín de los frailes*.

³⁹ Estos conceptos son los que definen los capítulos 2, 3 y 4 de su obra *Clio en las aulas...*

⁴⁰ R. Valls (1996): “La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia”, en VV.AA.: *Didáctica de las ciencias sociales: la investigación*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 43-59.

que desde finales de la centuria anterior había venido impugnando algunas de las ideas cardinales del código disciplinar”⁴¹. El hecho de vincular primordialmente este calificativo a los tiempos recientes y sus “nuevas ilusiones de renovación pedagógica” hace que Cuesta, en mi opinión, no le saque suficiente partido a este concepto, que, de esta manera, queda reducido a una nueva versión del mítico Sísifo y a una valoración excesivamente pesimista y parcialmente contradictoria de todo aquello que se ha estado haciendo en nuestro país, tanto recientemente como en el pasado. En este análisis del presente, más comprometido necesariamente, y puede que también más parcial por parte de todos, las apreciaciones pueden ser obviamente distintas, pero no necesariamente todas tan pesimistas. En esta ocasión, siempre en mi opinión, el muy matizado pensamiento histórico de Cuesta se ha dejado arrastrar, al parecer, por los vientos de la impaciencia y de la ensoñación. Por mi parte, yo preferiría cambiar el adjetivo propuesto y hablar más bien de la *historia pretendida*, por cuanto esta deseada renovación de la enseñanza de la historia no tiene por qué ser fruto de un sueño, aunque algunos o todos seamos conscientes del cúmulo de dificultades de todo tipo que el reificado código curricular imperante comporta para su transformación. Es el propio Cuesta quien a través de su profundo análisis nos ha mostrado cómo el código fue inventado y, por tanto, como contiene inherentemente la posibilidad de ser transformado, aunque eso sea obviamente difícil, como lo es todo *combate por la historia*.

Con el concepto de *historia enseñada*, Raimundo Cuesta se refiere a la práctica real de la enseñanza de la historia, a la historia realmente enseñada, en la que se aglutinan conocimientos, prácticas y rutinas. Esta historia enseñada “sólo cobra sentido asociada a un campo profesional y a una institución en la que la transmisión del conocimiento obedece a unas reglas particulares no necesariamente escritas... es decir, un tipo de racionalización de la conducta habitual, sustentada en ideas de baja intensidad intelectual, y no siempre conscientes, sobre el conocimiento escolar y su enseñanza, pero de gran eficacia para la buena marcha de la función social (de) ser profesor y hacer de profesor”⁴².

A partir de estos presupuestos, Cuesta se adentra en una sociología del profesorado y del alumnado centradas fundamentalmente en los cambios experimentados por los mismos a partir de los años setenta y de los cambios sociales recientemente experimentados en el conjunto del sistema educativo español. Su veredicto es el de la coexistencia de cambios y de continuidades, esto es, la pervivencia de usos y prácticas educativos muy tradiciona-

⁴¹ R. Cuesta: *Clio...*, p. 119.

⁴² R. Cuesta: *Clio...*, p. 168.

les en la Educación Secundaria, que conviven con prácticas minoritarias más innovadoras, tal como ocurre, en la mayoría de los países de nuestro entorno de los que poseemos datos relativamente precisos⁴³. A la hora de explicar tanto los cambios como las permanencias o rutinas en la enseñanza real de la historia, Cuesta considera que estas últimas “*pese a lo que tengan de supervivencias y de arcaísmos, contienen en sí mismas una racionalidad o lógica institucional y adoptan la forma de estructuras de larga duración enmarcadoras de la acción docente de los profesores de historia... mediante la cual, la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad pero no vigencia*”⁴⁴.

Frente a esta situación, objetivamente bastante negativa respecto de las posibilidades de renovación de la enseñanza de la historia, Cuesta, que es un reconocido y perseverante *activista* de la misma ya desde finales de la década de los setenta y a través del grupo didáctico Cronos, se ve impelido a manifestar las razones de su estudio y las finalidades del mismo: “*desbrozar el camino para afrontar con más solvencia, prescindiendo de falsas ilusiones, pero conscientes de las dificultades que ello entraña, la transformación de la enseñanza de la historia. Quitar las vendas de los ojos y señalar las limitaciones de los discursos dominantes, la durabilidad de las prácticas docentes más conservadoras y la férrea presencia de constricciones institucionales y organizativas, (que) constituyen premisas imprescindibles para la crítica de la didáctica, pero también son una garantía para pensar una nueva didáctica fundada en la crítica*”⁴⁵. En una de las frases lapidarias, con las que Cuesta frecuentemente sintetiza su análisis de la enseñanza de la historia en España, se señala que “*en los discursos predominan las ilusiones, en las aulas la rutina. Entre ambos ha de navegar cualquier intento crítico de reformular la enseñanza de la historia*”⁴⁶.

⁴³ Esta apreciación de R. Cuesta ha sido ratificada muy recientemente por el más representativo estudio empírico de ámbito europeo realizado hasta la fecha: M. Angvik y B. von Borries (eds.) (1997): *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg, Körber-Stiftung, 2 vols., cuya base estadística la constituyeron 31.000 alumnos y 1.200 profesores provenientes de un conjunto de 27 países. El análisis de las respuestas obtenidas, que confirman marcadamente la preponderancia de la rutina práctica en la enseñanza de la historia, aún continúa. Una consideración muy similar es la que se desprende de la segunda parte del estudio de Nicole Lautier (1997): *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion. Esta autora ha abordado también, de forma muy sugerente, la historia aprendida, esto es, las modalidades en que los alumnos se apropian del conocimiento histórico en función de las condiciones e interacciones que se generan en las aulas (capítulos 2-5 de la obra citada).

⁴⁴ R. Cuesta: *Clio...*, p. 200.

⁴⁵ R. Cuesta: *Clio...*, p. 201.

⁴⁶ R. Cuesta: *Sociogénesis...*, p. 334.

Cuesta concluye, dentro de la mejor línea del actual pensamiento histórico, destacando la necesidad de reivindicar y crear una “didáctica genealógica”, que sirva de lema renovador de la enseñanza de la historia, mediante la cual ésta encuentre su finalidad principal en el estudio de la genealogía de los problemas del presente y en el afianzamiento del “pensar históricamente”. Esta nueva enseñanza de la historia no tendría nada que ver, obviamente, con una educación histórica tradicional, sustentado en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalizante y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados actuales. De esta forma, la educación histórica podría adquirir todo su sentido, contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia.

Como excepción a todo lo dicho anteriormente, la riqueza conceptual y analítica del estudio de Cuesta no se cumple, en mi opinión, en el caso de su uso del concepto sociológico de “modo de educación” y sus dos variantes (“modo de educación tradicional-elitista” y “modo de educación tecnocrático de masas”), que le obliga a compendiar dentro de cada uno de estos dos “modos” realidades no tan simplistamente unibles. Consecuencia de esta reducción tan exagerada es, por ejemplo, el carácter excesivamente plano o diluido con que aparece todo el largo y complejo período de la Restauración, al que, como después veremos, C. Boyd, a través de otras categorías, sí ha sabido sacarle un partido muchísimo más profundo y matizado⁴⁷.

Las aportaciones de Pilar Maestro, y más aún sus preocupaciones, convergen con las de R. Cuesta en gran manera, aunque se parta de acentuaciones diferentes y de un enfoque analítico parcialmente diverso. Ambas aportaciones provienen de una misma opción fundamental, que es la que ha ocupado gran parte de la actividad profesional, pasada y presente, de ambos autores: el intento de dilucidar las causas de la constatada dificultad en la transformación de la enseñanza de la historia y la realización de propuestas didácticas concretas que contribuyesen a tal renovación⁴⁸. También

⁴⁷ Juan Mainer, en su afinada y elogiosa reseña de la tesis doctoral de R. Cuesta, de la que provienen los dos libros aquí comentados, ya supo destacar muy acertadamente este punto conceptualmente débil del análisis realizado en la misma (J. Mainer Baqué: “Sapere aude! Un viaje, con retorno, a las entrañas de lo que somos. A propósito de la tesis de Raimundo Cuesta”, en *Con-ciencia social*, n° 2, 1998, pp. 199-203).

⁴⁸ Ambos investigadores tienen un amplísimo currículum, tanto individual como colectivo, en relación con la enseñanza de la historia, sea desde la perspectiva de la inno-

son semejantes las opciones científicas de las que se nutren, aunque difieran parcialmente en sus subrayados. Ya las vimos en el caso de R. Cuesta. En lo que respecta a Pilar Maestro, sus análisis se centran, por una parte, en una mayor atención a la *teoría de la historiografía*, especialmente en su componente epistemológica, y, por otra, en una mayor preocupación por los *aspectos psicocognitivos* que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que esta autora interpreta desde las aportaciones del constructivismo. De forma tal vez simplificadora se podría decir que R. Cuesta subraya los aspectos sociológicos de la cuestión abordada y que P. Maestro hace lo mismo respecto de las dimensiones epistemológicas y psicocognitivas implicadas en tal proceso. Las consecuencias de tales preferencias y subrayados no se advierten tanto en relación con sus análisis de la sociogénesis y evolución de la disciplina escolar como en las distintas propuestas didácticas “renovadoras” con las que ambos autores concluyen sus investigaciones.

El análisis de P. Maestro parte de la constatación de que la enseñanza de la historia, tanto en España como en los países de nuestro entorno, permanece anclada epistemológicamente en los modelos generados en el siglo XIX mediante las “Historias Generales”. Éstos, tras su elaboración a manos fundamentalmente de los historiadores vinculados a la burguesía conservadora, fueron trasvasados a la enseñanza secundaria y primaria⁴⁹.

Los dos problemas básicos que toda “renovación” de la enseñanza de la historia debe de afrontar para poder superar las rutinas en que tal enseñanza se encuentra pasan fundamentalmente por la deconstrucción de tal modelo historiográfico-epistemológico, que se ha reificado y convertido en el modelo “natural” de enseñanza de la historia, y por la consecución de una correcta adecuación de la “nueva” historiografía, científicamente aceptable, a los destinatarios de la misma, esto es, a las características psicocognitivas de los alumnos, lo que, en opinión de Maestro, es actualmente viable a partir de las aportaciones del constructivismo.

Esta adecuada confluencia de la historia investigada con la historia enseñada es la que puede hacer posible salir del actual estancamiento, caracterizado por la rutina y el inmovilismo, y es, por tanto, la que puede posibili-

tación didáctica, sea desde la investigación sobre la misma. Ambos, además, han encabezado dos proyectos educativos muy significativos realizados a partir de las nuevas posibilidades abiertas por la LOGSE (proyectos de los grupos didácticos Cronos y Kairós).

⁴⁹ El proceso histórico entendido como *progreso*; la yuxtaposición cronológica de los acontecimientos como explicación lineal de tal proceso, el predominio de lo político y de las singularidades históricas o la carga erudita y no explicativa de la historia, son algunas de las características detalladamente analizadas por Maestro, así como su corolario memorístico en relación con la práctica educativa resultante.

tar la transformación de la enseñanza de la historia, mediante la ruptura epistemológica anteriormente planteada, en un auténtico conocimiento histórico, en un “pensar históricamente” las realidades presentes y pasadas, lejos de la anterior e inicial finalidad legitimadora del poder burgués que estuvo a la base de la implantación de la enseñanza de la historia y que ha pervivido hasta la actualidad, con la excepción, si se quiere, de algunas iniciativas renovadoras minoritarias (basadas tanto en el cambio de la función social del conocimiento histórico como en una mayor proximidad a la crítica científica), similares a las impulsadas por la Institución Libre de Enseñanza y sus seguidores. Estas características son las que en su opinión han convergido en la mayoría de los proyectos renovadores habidos en las últimas décadas en el mundo occidental.

Evidentemente, el análisis de Maestro le ha obligado a realizar un detallado recorrido tanto por la historiografía sabia como por la historiografía escolar españolas. Para esta última se ha servido tanto de los programas y planes de estudio habidos como de los manuales escolares. Ciertamente, el uso de unas fuentes, algo más variadas por parte de R. Cuesta, así como su distinción teórico-práctica entre historia regulada e historia enseñada, han permitido a este autor precisar algunos aspectos que quedan más diluidos en el estudio de Maestro. Complementariamente, Pilar Maestro ha mostrado con mayor contundencia el carácter marcadamente ideológico de la opción epistemológico-historiográfica y los peligros y graves consecuencias de una desatención crítica respecto de la misma en referencia con cualquier intento de renovación de la enseñanza de la historia.

El debate habido entre las posiciones teóricas representadas por Cuesta y por Maestro, a las que habría que añadir algunas otras, más o menos intermedias y matizadas, ha sido y está siendo muy interesante y beneficioso para el conjunto de quienes nos preocupamos por la renovación de la enseñanza de la historia⁵⁰. Raimundo Cuesta, en uno de los párrafos finales de su segundo libro, reconoce que la concreción práctica de ambas propuestas, y también de otras similares, las hace aproximarse o, al menos, no ser tan dis-

⁵⁰ Es imposible reflejar, aunque sea someramente, la larga serie de debates habidos en los últimos años a propósito de temas muy fundamentales en torno a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales respecto de sus finalidades sociales, sus contenidos y su selección, su enfoque más o menos disciplinar, la adecuación al alumnado, la formación del profesorado, la caracterización adecuada del propio “conocimiento escolar”, la naturaleza social e ideológica del conocimiento y de la enseñanza, así como de otros muchos temas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma. Muchas de estas cuestiones debatidas, por no alargar la relación de autores y de obras, pueden verse en el libro de José M^a Rozada (1997): *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico)*, Madrid, Akal.

tintas: “Sabedores de que los enfoques críticos hasta ahora han servido más para poner en cuestión lo existente que para proponer una alternativa pedagógica consistente, y conscientes de que el valor de las teorías críticas decrece conforme se aproxima a la confección de proyectos de enseñanza o a la acción inmediata en el aula...”⁵¹.

Creo que, afortunadamente, las diferencias entre ambas posiciones se van matizando y, tras una fase de debate más acerado, se está comenzando otro mucho más fructífero y beneficioso para el no tan amplio segmento de los preocupados por la renovación de la enseñanza de la historia. Y aún nos quedan muchas cosas por hacer en todo aquello tocante al uso público de la historia, que es, a fin de cuentas, nuestro problema fundamental, esto es, la función social de la conciencia histórica y sus transformaciones y usos, no solamente escolares, de la que existe una fuerte demanda social, hasta ahora bastante desatendida tanto por la separación y autoexclusión de los historiadores, encerrados excesivamente en su nicho académico, como por los didactas de la historia, que no han o no hemos osado traspasar los clásicos límites de lo escolar en unos tiempos en que la información y los discursos de contenido histórico circulan y se agitan básicamente por fuera de la escuela y de la academia.

Es en este ámbito de la generación, transformación, uso y manipulación de la conciencia histórica por parte de los poderes constituidos en el que, en mi opinión, hay que ubicar el esplendido libro de Carolyn P. Boyd. Esta autora también conoce profundamente las aportaciones de la sociología crítica de la educación. De la misma manera, su concepto de historia social de la cultura está perfectamente adecuado a las que anteriormente hemos descrito como características básicas de los nuevos estudios sobre la historia de la educación, en general, y de las disciplinas escolares en particular. Es una investigación, además, que cuenta con un impresionante apoyo documental, conseguido en condiciones bastante más difíciles de aquellas en que nos movemos afortunadamente en los últimos años y que son muestra, tal como se indicó anteriormente, de los avances conseguidos recientemente por el conjunto de investigadores de la educación, de las disciplinas escolares y de las didácticas específicas.

El libro de Boyd analiza con gran profundidad los *discursos y los textos políticos e historiográficos* generados entre 1875 y 1975, así como los debates y polémicas habidos en relación con la enseñanza de la historia y el uso social de la misma. Presta atención, igualmente, tanto al reflejo de los mismos en los manuales escolares como a las actuaciones *reales*, más allá de las retóricas, de la administración en relación con el sistema educativo (por ejemplo, el

⁵¹ R. Cuesta: *Clio...*, pp. 221-222.

impulso o no de la escuela pública en cada uno de los periodos estudiados).

También señala uno de los aspectos más dificultosos de su investigación, en lo que coincide con quienes nos hemos dedicado a esta tarea, esto es, la dificultad de conocer las prácticas educativas, la “historia enseñada”, así como la recepción-consumo real y diferenciado de los numerosos manuales de historia habidos en cada una de las fases abordadas. Pone de manifiesto, igualmente, que la percepción histórica popular no sólo se ha construido a partir de los manuales, pues es obvio que en ella han intervenido otros “lugares de la memoria”, otras fuentes (monumentales, icónicas, folclóricas, rituales, festivas, narrativas, etc., a las que habría que añadir los medios de comunicación de masas en el siglo XX, especialmente a partir de los años treinta y mucho más con posterioridad a los sesenta). Todas estas apreciaciones no le impiden afirmar que un buen análisis de los manuales sigue siendo una fuente de primerísimo orden por la cantidad de registros, huellas y trazas que en ellos pueden ser descubiertos: juicios de valor; selección realizada, con sus inclusiones, omisiones y énfasis; imágenes utilizadas; estructura didáctica presente y tipo de enseñanza y aprendizaje preconizado; relaciones entre pasado y presente formuladas, etc. Aunque Boyd no se plantease de una manera tan explícita como Cuesta esta investigación de las “prácticas educativas”, la finura de su análisis de los manuales escolares las hace también presentes y pueden ser perfectamente complementadas con las realizadas por Cuesta.

La tesis fundamental del estudio de Boyd es el debate y la pugna, entre la derecha y la izquierda, reiteradamente presente en los cien años analizados, por imponer en el mundo escolar distintos significados e interpretaciones de la historia y de la identidad nacionales y la consiguiente batalla por monopolizar la transmisión de tales representaciones, cuyo resultado final, en su opinión, fue dividir más profundamente a la sociedad española, ya amargamente dividida con anterioridad a 1875. Más que forjar un consenso nacional, la enseñanza real de la historia se convirtió, en su opinión, en un obstáculo para la estabilidad política y la integración social.

Estos diversos discursos históricos en competencia y los esfuerzos por diseminarlos entre los escolares estuvieron encarnados fundamentalmente por las opciones católico-integrista (mayoritariamente presentes en la abundantísima enseñanza privada española de todo el periodo estudiado) y por la progresista, representada inicialmente por la *privada* Institución Libre de Enseñanza y, más adelante, por todo el conglomerado generado a partir de la influencia de la *Institución* en diversos organismos públicos y en algunas asociaciones profesionales, especialmente activas en la enseñanza primaria pública. La función desempeñada por el poder político restauracionista es considerada por Boyd como muy secundaria, dada su opción por

una ciudadanía básicamente inerte, coherente con la actitud política general de la Restauración mediante su comportamiento caciquil y elitista. Esta reticencia del Estado restauracionista a establecer un discurso hegemónico respecto de la identidad y de los valores nacionales fue el que dio amplia cancha a la contraposición abierta entre los disidentes, entre los que se incluyen tanto los católicos-integristas como los demócratas-institucionistas. Las posteriores crisis sociales y políticas, especialmente agudas a partir de 1917, dejaron aún más abierto el peligro de una confrontación ideológica respecto del dominio social y político. En este sentido, el Estado liberal español no utilizó los modelos europeos imperantes (por ejemplo, el de Francia o Alemania) para la consecución de una “nacionalización” de las masas mediante la enseñanza de la historia nacional en la educación primaria ni secundaria públicas, encerrándose en un casi absoluto *laissez-faire*, patente en la preponderancia de la enseñanza privada, aprovechado por los dos bloques ideológico-políticos en competencia ya reseñados, a los que habría que añadir, en su momento, los representados por las incipientes fuerzas regionalistas⁵².

Todos ellos llevaron adelante una estrategia similar. Por una parte, la de crear sus propios centros privados. Por la otra, la de presionar sobre los distintos gobiernos, conservadores o liberales, para la realización de ciertas reformas educativas generales en la enseñanza pública que favoreciesen sus respectivos y contrapuestos proyectos político-sociales. La consecuencia principal de esta dinámica fue la escasa durabilidad de los reducidos resultados obtenidos y la afirmación de la inercia y de las rutinas en el sistema educativo, cuya finalidad pretendida, a fin de cuentas, era la de mantener a la sociedad y a su representación política en una situación de marcada pasividad e inmovilidad. En este panorama social, las medidas legales no aceptables por alguno de los bloques en competencia eran anuladas posteriormente por los otros ministerios más afines con sus propuestas. El resultado, como ya quedó dicho, fue el de un escasísimo cambio-movimiento real en la educación pública, a pesar de la enorme actividad legal desarrollada, fruto de las presiones indicadas, pero sin un real deseo de renovación o de cambio por parte del Estado.

Esta dejadez administrativa respecto del establecimiento de una guía en la educación histórica popular permitió una gran diversidad ideológica en los manuales escolares de historia, pero, al mismo tiempo, una gran ineficiencia de los mismos, tanto en lo referente a la creación de mitos-imá-

⁵² Este último aspecto ya fue acertadamente destacado por Borja de Riquer hace unos años: B. de Riquer (1994): “La débil nacionalización española del siglo XIX”, en *Historia Social*, n° 20, pp. 97-114.

genes liberales patriotizantes como didácticamente útiles, imposibilitando la creación de una posible movilización popular en defensa de los mismos. Es muy sintomático que el liberalismo no impulsase sus propios mitos fundacionales sino que recurriese a otros marcadamente católicos y trasnochados como los de la Reconquista, con sus reyes guerreros y sus noblezas, que ejemplificaban una España con un marcado enfoque pasatista, claramente irrelevante y disfuncional para un Estado legalmente liberal. La Restauración no tuvo ningún interés en la modificación del sistema escolar ni en el impulso de un nuevo tipo de ciudadanos, de nación o de Estado. Los bloques alternativos ya citados sí que lo intentaron y de ahí sus batallas tanto por los cambios en los programas y en los manuales escolares de historia (como elemento central de este posible y ambivalente cambio), como por la instrumentalización de la historia, en la búsqueda de una contrapuesta transformación política de España.

El preconizado memorismo en la enseñanza de la historia defendida tanto por los católicos como por los conservadores puede ser una muestra más de su afán por mantener una sociedad pasiva. Por el contrario, los liberales progresistas impulsaron una educación más activa, vinculándola a una reforma política democratizadora y europeizadora, basada tanto en los modelos historiográficos positivistas-empiristas como en sus correspondientes modelos didácticos “modernos”, que en aquellos momentos se estaban generando en algunos centros europeos⁵³. Su pretensión obviamente era la de destruir los mitos católicos y la de poder ofrecer una interpretación científicamente más auténtica del pasado histórico español, más acorde también con los nuevos ideales y conformar de esta manera un nuevo fundamento del Estado liberal. Pero este empeño liberal-institucionista no logró, entre 1900 y 1930, tener una audiencia importante ni en los institutos de bachillerato, ni en los manuales escolares, ni en los métodos didácticos, aunque una minoría sí los siguiese, especialmente en el ámbito urbano. En todo caso, es cierto que el Estado no se preocupó de prescribir los cambios pertinentes, por su carácter liberal, europeísta y modernizador, impulsados por los institucionistas.

⁵³ Una de las características más destacadas de los escritos de los componentes de la Institución Libre de Enseñanza fue la constante referencia a la situación de la enseñanza de la historia en los países occidentales más avanzados. Así, por ejemplo, lo hicieron Altamira y Deleito. En esta misma línea cabe entender sus traducciones y publicaciones de los autores europeos y americanos más preocupados por esta temática (Lavissee, Monod o Hinsdale) y el envío de un número importante de estudiantes y docentes españoles, mediante las becas de la Junta de Ampliación de Estudios, a los países y centros formativos más punteros durante las primeras décadas del siglo XX.

Esta inercia generalizada tuvo su continuación durante la dictadura de Primo de Rivera, en la que el catolicismo jugó todas sus bazas para que la presencia del Estado en la educación no se incrementase ni se consolidase una interpretación más homogénea y científicamente aceptable del pasado nacional. El discurso educativo católico se hizo aún más agresivo y manipulador, más marcadamente nacional-católico, especialmente a través de las aportaciones de los católico-monárquicos autoritarios que dieron origen, poco después, a la creación del grupo de “Acción Española”.

Los intentos de crear una cultura cívica republicana en los primeros años de la Segunda República a través de la constitución de una escuela pública (“ideológicamente neutral”, laica y democrática) se encontró, obviamente, con la oposición de los católicos, pero también con la de gran parte del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, especialmente en el mundo rural, opuesto a una intervención más exigente por parte de la Administración estatal. La creación de un nuevo tipo de profesorado, en el que se basaban la mayor parte de las esperanzas de los republicanos progresistas, no tuvo tiempo de desarrollarse. Algunos de los manuales de historia de estos años sí que consiguieron *européizarse*, pero, en lo tocante a la creación de una versión más compartida de la historia nacional, esto se consiguió mucho menos, tal vez porque las posturas dentro de los impulsores del bienio progresista tampoco eran demasiado coincidentes. El impulso, recuperación y difusión de los mitos liberal-progresistas se consiguió más en los libros de lecturas históricas que en los manuales de historia en sentido estricto⁵⁴.

No me alargaré en la visión de la enseñanza de la historia durante el franquismo desarrollada por Boyd. Es una etapa que ya conocíamos mejor, especialmente en su primera fase, y respecto de la cual Boyd aporta menos novedades. Destaca en ella el continuismo inercial de los manuales y también del profesorado, ambos ahora seguidores fidelísimos de la interpretación nacional-católica, al menos hasta la mitad de los años sesenta, en que

⁵⁴ Boyd cita algunos de los símbolos-mitos y figuras heroicas impulsados en este periodo (las Cortes de Cádiz, la Primera República, Mariana Pineda, Pi y Margall, E. Castelar, Joaquín Costa, F. Giner de los Ríos, Pablo Iglesias o los capitanes Galán y García Hernández), así como las nuevas valoraciones, marcadamente cívicas, dadas a otras figuras ya presentes en el Panteón católico. Un buen ejemplo de esta tendencia lo fue el libro de Fernando José de Larra: *Estampas de España. Libro de lectura para muchachos y muchachas*, Barcelona, 1933. Otros manuales impulsores de este civismo pretendido, aunque no vinculados estrictamente a la historia española, fueron los de Albert Thomas (*Lecturas históricas. Historia anecdótica del trabajo*, Madrid, s.f.-1931-), V. M. Hillyer (*Una historia del mundo para los niños*, Madrid, s.f.-1931-) o los de Daniel González Linacero (*Mi primer libro de historia*, Palencia, 1933, y *Mi segundo libro de historia*, Palencia, 1934).

comienza a cambiar y debilitarse la destacadísima función ideológica asignada a la historia en el primer franquismo. La década de los sesenta fueron unos años en que, junto a una devaluación de la función ideológica de la historia enseñada, se dieron otros cambios también importantes. Entre ellos cabe destacar, por una parte, el proceso de concentración editorial, que comportó igualmente la disminución de los autores de manuales de proyección más local⁵⁵; por otra, la mejora de la calidad “física” de los manuales, en gran parte debida a la aparición de estas grandes y poderosas editoriales y a la nueva normativa ministerial sobre los mismos, aunque estos cambios no supusiesen una transformación generalizada en la concepción historiográfica ni didáctica de los manuales de historia.

Boyd finaliza el estudio de este periodo con una más de las numerosas y muy sugerentes preguntas que aparecen en su magnífico estudio: ¿contribuyeron estos cambios, aquí simplemente esbozados, a crear un clima algo más distante del de “las dos Españas” y a generar una nueva *comunidad imaginada* mejor adaptada a la España del presente y del futuro, a una posible transformación del sistema político? La respuesta, obviamente, no es nada fácil. Lo que sí parece menos discutible, en función de la situación vivida en los últimos años y en referencia con el debate-polémica habido respecto de la enseñanza de la historia-humanidades, es que aún persisten visiones bastante contrapuestas respecto de la interpretación de la historia de España⁵⁶.

A modo de conclusión

La historia de la historiografía escolar española, entendida en su sentido más restrictivo o en el más amplio de historia de tal disciplina escolar, ha tenido un desarrollo relativamente pausado a lo largo de las dos últimas décadas, pero en los últimos años ha experimentado un despegue espectacular que la hace equiparable, como mínimo, a la de las historias de las historiografías escolares de nuestro entorno occidental. Está logrando, igualmente, su equiparación con la historia de la historiografía sabia, gracias, en parte, a las aportaciones teórico-metodológicas de esta última y de las rela-

⁵⁵ Editoriales como Teide, Ecir, Anaya, S.M. o Santillana irrumpen en estos años con mucha fuerza en este mercado editorial antes muchísimo más diseminado. Véase la ya citada aportación de R. Valls (1998): “Recepción...”.

⁵⁶ La publicación de las actas del encuentro realizado en Vitoria por la Asociación de Historia Contemporánea es un documento muy completo sobre el estado de la cuestión: Véase José M^a Ortiz de Ortuño (ed.) (1998): *Historia y sistema educativo*, Monográfico de la revista *Ayer*, n^o 30.

cionadas con la nueva historia social de la cultura. De la misma manera, la historia de la enseñanza de la historia, junto con la de la geografía si se quiere, se ha convertido, con gran diferencia respecto de las restantes materias escolares, en la disciplina escolar genealógicamente mejor conocida⁵⁷.

Una de las características más especiales de esta historia de la historiografía escolar es su directísima implicación en las complejas tareas vinculadas a la consecución de una transformación de la enseñanza de la misma. Todos estos nuevos estudios tienen como pretensión última la consecución de una explicación más profunda y razonada de las deficiencias observadas en la práctica educativa y el deseo de identificar las posibles vías, no voluntaristas ni espontaneístas, que se han mostrado inútiles, de mejora de tal educación histórica. Cuando hablamos de problemas educativos, conviene ser muy conscientes de la enorme complejidad de tales cuestiones.

Cabe destacar, igualmente, que gran parte de estos estudios han sido realizados y se están realizando desde fuera de la *academia*, en su sentido más restrictivo, pero debido a su gran calidad científica, ésta se está mostrando cada vez más receptiva al respecto en la mayoría de los foros historiográficos o didácticos de discusión⁵⁸. El caso de este congreso en la Universidad de Zaragoza, tan destacada en los estudios sobre la historia de la historiografía española, es una muestra más, y muy significativa, de lo que estamos afirmando.

Aún quedan muchos temas y cuestiones por resolver, pero el camino, el proyecto, se muestra esperanzador, al menos respecto de las cuestiones aquí abordadas. Quedan otras muchas pendientes y algunas de ellas son acuciantes, tanto para la historiografía sabia como para la escolar. Me refiero fundamentalmente a la urgente necesidad de una mayor preocupación, atención y estudio respecto de la llamada *public history* o, en su versión alemana, de la “conciencia histórica” (*Geschichtsbewusstsein*). Este concepto, que puede ser descrito como “la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y

⁵⁷ Muestra de ello son las numerosas publicaciones reseñadas en este estudio y la continuada presencia de investigaciones de este tipo en las principales revistas educativo-didácticas españolas.

⁵⁸ Hay que destacar las aportaciones realizadas por la Federación Icaria, que agrupa a los principales grupos didácticos promotores de una parte muy importante de la renovación didáctica española. Tanto sus reuniones periódicas, de las que se publican sus actas, como su revista *Con-ciencia social* o los escritos particulares de sus integrantes, se han convertido en una referencia imprescindible para la didáctica de la historia en España.

a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia⁵⁹ permitió la ampliación del objeto de atención de la didáctica de la historia, y de la reflexión historiográfica, a todos los ámbitos sociales en que la educación histórica estuviese presente, sin restringirlo a la enseñanza escolar. De este modo pasaron a ser considerados objetos propios de la didáctica, entre otros, los museos, el turismo cultural, las películas y novelas históricas y los programas y debates de contenido histórico presentes en la prensa escrita, en la radio o en la televisión⁶⁰. Los impulsores de esta nueva perspectiva didáctico-historiográfica consideran a la didáctica de la historia como parte fundamental de la propia ciencia histórica, en la que estarían integradas conjuntamente, en una relación de interdependencia, tanto la teoría y la investigación historiográficas como la didáctica de la misma, entendida ésta como la dimensión de la ciencia historiográfica dedicada al estudio de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje históricos, en cualquiera de las circunstancias en que éstos se pretendan⁶¹.

Estas dos últimas ideas, la de una didáctica con una proyección también extra-escolar y la de una didáctica como parte integrante de la ciencia histórica, pueden resultar altamente chocantes y provocativas en nuestro ámbito español. Sin embargo, hay que considerar que son propuestas que merecen ser contempladas con cierto detenimiento y sin juicios precipitados. Por una parte, es bastante claro que, en España, las didácticas han ido ampliando progresivamente su campo de atención. Si hace no muchos años éstas se centraban fundamentalmente en la enseñanza primaria y ahora ya aparece como algo evidente su ampliación a la enseñanza secundaria y comienza a verse como imprescindible su extensión a la universitaria,

⁵⁹ Jörn Rüsen: "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia", en *Iber*, n° 12, 1997, p. 81. En este artículo se puede ver una de las concreciones del concepto de "conciencia histórica" en relación con las características específicas de los manuales escolares de historia.

⁶⁰ Véase el largo capítulo, de más de 150 páginas, dedicado a estos temas en el manual de didáctica de la historia de mayor difusión en Alemania (K. Bergmann *et al.*, 1997: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Hannover, Kallmeyer, 5ª edición renovada).

⁶¹ Véase B. Mütter (1992): "Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft. Ein Beispiel aus der Lehrbucharbeit (Geschichtsbuch 4)", en *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 14, n° 3, pp. 251-277. La posición de Mütter difiere de la de aquellos que consideran la didáctica de la historia como una sub-disciplina, sea de la historiografía, sea de la pedagogía, e incluso de aquellos que la consideran una disciplina autónoma ubicada entre la historiografía y la pedagogía. Esto no es óbice para que Mütter acepte, en función de las relaciones interdisciplinarias existentes, determinadas aportaciones de la psicología del aprendizaje, de la pedagogía política o de la sociología crítica.

¿por qué las didácticas no pueden también sobrepasar el ámbito estrictamente educativo-escolar y preocuparse de las situaciones en que los distintos componentes de una sociedad tienen que vérselas con un determinado tipo de aprendizaje, en nuestro caso, de tipo histórico o histórico-social? Es evidente que el ámbito escolar ha sido tradicionalmente el objeto exclusivo de las didácticas, pero es también cierto que actualmente el conocimiento histórico y su uso público están presentes en otros muchos lugares (todo el amplio espectro que el mundo anglosajón define como la ya citada *Public History*). Si esto es así, ¿por qué la didáctica de la historia no puede o incluso debe ocuparse de tales situaciones y problemas de aprendizaje histórico y aportar su análisis y sus propuestas para mejorar tales ofertas y sus posibles influencias? Evidentemente estamos ante un tema-debate totalmente abierto, tal como está ocurriendo en otros países⁶², y esto es también una muestra de la progresiva normalización de nuestros estudios e investigaciones respecto de la historia de la historiografía escolar y una confirmación de la función clarificadora de la misma respecto de los problemas y retos del más puro presente.

⁶² Véase el libro de Nicola Gallerano (ed.): *L'Uso pubblico della storia*, Milano, Franco Angeli, 1995, en el que se recoge el debate italiano desde una amplia variedad de posiciones.

LA HISTORIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: GÉNESIS Y METAMORFOSIS DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LAS AULAS

Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ

Conocimiento académico y conocimiento escolar

Una crítica profunda de la sociedad exige y requiere, hoy más que nunca, una reflexión de la misma índole acerca de la cultura, que explore las raíces más profundas y las ramificaciones más enrevesadas y ocultas de los modernos sistemas de producción y transmisión del acervo simbólico acumulado. A tal propósito resulta extremadamente oportuna la indagación sobre el significado y función de los distintos tipos de conocimiento que envuelven, atraviesan y merodean en torno a la institución escolar en la era del capitalismo, porque “la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales” (Bernstein, 1971, p. 47; Blanco, 1992, p. 46). Y esta selección tiene mucho que ver con un complejo proceso de decantación histórica en virtud del cual el conocimiento generado en las instituciones académicas se derrama a través de las escuelas y otras esferas de socialización contribuyendo a la desigual apropiación del capital cultural entre las clases sociales.

La teoría social crítica adquiere una buena parte de su sentido cuando se vuelca hacia la indagación vigilante de las condiciones en las que se produce y distribuye el conocimiento en la sociedad. Precisamente he llamado “ilusión epistemológica” a la muy extendida ideología cosificadora que sacraliza e inmoviliza el conocimiento en disciplinas académicas y escolares, que las convierte en “formas de conocimiento”, considerando su validez educativa en función casi exclusivamente de criterios lógico-sintácticos y, consiguientemente, despreciando los factores sociohistóricos de su génesis y existencia. Esta distorsión ideológica tiende a “naturalizar” las formas de producción,

distribución y apropiación del conocimiento ignorando algunas de las aportaciones claves de la misma historia de la ciencia (o de algunas versiones de filosofía de la ciencia), de las tradiciones más progresistas de la sociología del conocimiento y de la propia historiografía del *currículum*.

Comprender el conocimiento como un producto social sometido a las reglas de la división del trabajo en el capitalismo tardío nos conduce inexorablemente a concebir la dimensión sociohistórica del mismo y a criticar cualquier forma de reificación, tanto fuera como dentro del sistema escolar. El conocimiento, en su forma actual de disciplinas académicas, no es algo dado y ya terminado, no es un dato incontrastable de la realidad, es, por el contrario, el resultado de una acción social en el tiempo, resultado, a su vez, de la compleja trama de relaciones que se establecen entre cultura y poder social.

Esta contemplación sociohistórica es todavía más clara y necesaria si pasamos del conocimiento académico al conocimiento escolar. Frente a lo que pudiera parecer por su durabilidad, éste se encuentra muy lejos de ser “natural”. La reciente querrela sobre la enseñanza de las humanidades en España es un ejemplo muy elocuente de cómo los contenidos de la enseñanza pueden ser objeto de discrepancias científicas y políticas. Pero un debate como éste, de excepcional intensidad pública, saca a la superficie que “la batalla de los currícula es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por lo tanto es una batalla fundamentalmente moral” (Bernstein, 1988, p. 77).

En el sistema escolar reina de forma omnipotente la fragmentación del conocimiento en disciplinas, lo que Bernstein llamaría el “currículum o código colección”, que se suele tomar como un dato de la realidad. Esta “asignaturización” del conocimiento no es algo “natural”, es producto de una tradición histórica, como la europea, que tiende a jerarquizar el conocimiento y a conceder un reparto de papeles entre quien sabe los “misterios” de la asignatura (el profesor, que ya la recibe hecha por sus colegas universitarios) y quien, no sabiendo (el alumno), aspira a conocerlos en un lejano día. El modelo disciplinar es, pues, un rasgo fundamental del conocimiento escolar. Ahora bien, “es erróneo entender que el conocimiento presentado en la escuela sea, salvo adaptación de matiz, el conocimiento de las disciplinas científicas. Aunque su origen remite a ellas, “es un conocimiento transformado de acuerdo a principios específicos surgidos de la escuela” (Blanco, 1992, p. 43). Lo que quiere decir que la escuela no es sólo una de las instituciones capitales en la difusión del saber, es también un espacio donde se produce un tipo especial de conocimiento: el conocimiento escolar.

Una posición crítica obliga a interrogarse sobre la naturaleza y las claves de ese tipo especial de conocimiento. A tal propósito parece inevitable la

prospección histórica acerca de cómo se ha generado esta clase de conocimiento, lo que hace de la investigación histórica una averiguación genealógica de los problemas del presente más que una simple contemplación arqueológica de los estratos del pasado. Así, el objetivo de mi trabajo¹ ha consistido en ofrecer una explicación de cómo se construye y distribuye, en el presente y en el pasado, el conocimiento histórico dentro del sistema escolar en España. Esta indagación se enmarca obligadamente en una tarea más ambiciosa: escudriñar, elucidar y criticar los mecanismos de reproducción cultural de la escuela capitalista para aportar instrumentos intelectuales que sostengan la esperanza de su transformación. De modo que, al tiempo que la historia de la enseñanza de la historia, se estudia la escuela como institución de socialización del mundo moderno, considerada en su bifronte naturaleza represiva y liberadora.

Tales intenciones, de una manera u otra, han estado presentes en las mejores tradiciones críticas de la historia del *currículum* y de sociología de la educación, campos disciplinares nutrientes de mi propia investigación, merced a la renovación metodológica acaecida en las tres últimas décadas². De una parte, una rejuvenecida sociología del *currículum*, recogiendo la excelente y ya clásica tradición de sociología del conocimiento, venía a “desnaturalizar” el tipo de saber propio de la institución escolar; de otra, una nueva historia de la educación, superando el caduco narrativismo historizante, planteaba nuevas claves interpretativas acerca de los mecanismos subyacentes de producción del conocimiento escolar en el pasado y en el presente. De esta suerte, ambas disciplinas al preguntarse sobre el significado del conocimiento escolar, en tanto que construcción sociohistórica, desvelaban y cuestionaban las formas de producción, distribución y apropiación social de la cultura en la era del capitalismo. La introducción de la dimensión sociohistórica servía también para poner de relieve la composición clasista del capital cultural en la vida social y contribuía poderosamente a derribar los mitos y fantasmagorías del pensamiento cosificado.

¹ Para un conocimiento más documentado y ampliamente fundado, véanse dos de mis libros: *Sociogénesis de una disciplina escolar, la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997, y *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998. En estos dos textos y en mi tesis doctoral (*El código disciplinar de la historia. Tradiciones, discursos y prácticas de la educación histórica en España, siglos XVII-XX*, Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, 1997) se desarrollan algunas de las ideas que aquí sólo quedan apuntadas.

² Una exposición más amplia de estas tradiciones críticas, puede consultarse en R. Cuesta (1998): “Lecturas de historia y sociología de la educación: confluencias de una mirada crítica”, *Con-Ciencia Social*, n.º 2, pp. 93-98.

Historiografía de las disciplinas escolares

La investigación de la génesis de las disciplinas escolares pertenece por derecho propio al género de la historia social del *currículum*, donde se reconcilian la necesidad de pensar la sociedad como historia y la historia como ciencia social, porque el estudio de las disciplinas escolares, pieza clave para una recomposición del rompecabezas curricular de la escuela de la era del capitalismo, es todavía, a pesar de sus innegables avances desde la década de los ochenta, una aspiración no consumada, que requiere de un más amplio estudio y de una perspectiva comparativa (Goodson, 1995, pp. 95-107), y que no ha de limitarse, como se hace en la mayoría de los ya más de cincuenta estudios sobre materias escolares en España³, a una mera acumulación de información empírico-descriptiva. Afortunadamente pasó ya la época en la que la historiografía educativa se reducía a una simple narración trenzada de los contenidos de los planes de estudio, otras fuentes jurídicas y las ideas pedagógicas dominantes. Tampoco la historia social del *currículum* limita su objeto de estudio a las problemáticas relaciones entre la ciencia que se hace y la ciencia que se enseña, por más que la búsqueda y sistematización de los contenidos científicos y los estereotipos ideológicos en los libros de texto haya inspirado, en buena medida, las primeras investigaciones sobre las materias escolares.

La historia de las disciplinas escolares figura como una parte sustantiva de la nueva historiografía del *currículum*, que se caracteriza precisamente por el empleo de un enfoque sociohistórico⁴. Se ha dicho que las discipli-

³ Para obtener una visión general y descriptiva del campo de investigación que trata la historia de las disciplinas escolares en España, véase J. L. Guereña (1998): "La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle". *Historiographie de l'éducation*, n° 78, pp. 57-87. Y para una visión más amplia y más explicativa, léase, dentro de esta compilación de artículos, la aportación de R. Valls Montés (1998): "La historiografía escolar española en la época contemporánea. De los manuales de historia a la historia de la disciplina". Y también Cuesta, 1997, pp. 11-16.

⁴ La nueva historia de la educación en España es ya una realidad relativamente consolidada, como puede verse sumariamente en N. de Gabriel y A. Viñao (eds.) (1998): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel Editorial, Barcelona; y también en J. L. Guereña et al. (eds.) (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, CIDE-MEC, Madrid. Sobre la historia del *currículum*, cabe destacar los números monográficos dedicados al tema por la *Revista de Educación* (n° 295, 1991) y la *Revista de Estudios del Currículum* (n° 2, enero, 1999). La editorial Pomares-Corredor ha publicado, bajo el asesoramiento e impulso de M. A. Pereyra, la obra de I. F. Goodson (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, y mi ya citada obra (Cuesta, 1997), que constituyen muestras en castellano de lo que podría llamarse una historia social de las materias de enseñanza. Véanse también las contribuciones recogidas en VV. AA. (1996): *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, IX Coloquio de Historia de la Educación, Edición Osuna, Granada.

nas escolares “son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla” (Chervel, 1991, p. 111) y, sin duda, constituyen una faceta determinante para la comprensión de las claves sociales e históricas que operan en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes.

Las primeras aproximaciones sociohistóricas a las disciplinas escolares, como las efectuadas por I. Goodson o A. Chervel evocan la durabilidad de estos “artefactos sociales” y su originalidad. Durabilidad que obliga al investigador, si realmente quiere comprender y explicar el significado profundo del saber escolar, a internarse en los tiempos largos y adoptar, en consecuencia, una perspectiva sinóptica, esto es, una visión capaz simultáneamente de abarcar el conjunto sin apartar la mirada de lo principal. Y originalidad que lleva ineluctablemente a no confundir las disciplinas escolares con un simple epifenómeno de las ciencias académicas de referencia. Por ello la historia social de las disciplinas escolares no puede concebirse ni como un subproducto o rama lateral de la historia de la ciencia y de las ideas científicas, ni tampoco como un simple vestigio de universos ideológicos observables a través de los libros de texto u otros documentos, tal como ha venido siendo moneda corriente en los iniciales trabajos efectuados en España y otros países. Por más que los textos visibles (los manuales escolares y los programas) nos ayuden a entender la recepción de las ideas científicas (el desfase, por ejemplo, entre historiografía y enseñanza) o nos faculten para explorar algunas ideologías dominantes (por ejemplo, el nacionalismo), el esclarecimiento de la sociogénesis de la historia (o de cualquier disciplina escolar) precisa de otros marcos teóricos más complejos y de unas fuentes más variadas y sutiles, que, en consecuencia, formulen y resuelvan problemas de diferente naturaleza.

Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción. Por estas razones, la historia o cualquier otra disciplina que se imparte en los establecimientos de enseñanza obedece a una lógica *sui generis* que se encuentra profundamente unida al carácter y función social que desempeña la escuela dentro de la evolución del capitalismo en sus diversas fases. De esta manera, las disciplinas escolares, en tanto que tradiciones sociales instauradas históricamente, implican una selección cultural cuyo significado último sólo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica.

Esta consideración sociológica e histórica de las materias de enseñanza conduce ineluctablemente a otra proposición cardinal: las disciplinas escolares, dadas sus peculiares reglas de formación histórica, poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes. Así, como tempranamente demostró Chervel en 1977, la gramática francesa no fue nunca una vulgarización de la ciencia, fue una creación histórica de la propia escuela, que sólo se entiende dentro del magno proyecto nacional del aprendizaje de la ortografía (Chervel, 1991, p. 65). Nuestra propia experiencia nos dice que basta que penetre un conocimiento en las aulas para que sufra un proceso de transformación característico. Por poner un ejemplo muy cercano: cuando la informática, disciplina instrumental donde las haya y saber ligado a la eficacia y la acción, aterriza en el espacio escolar, sufre (debido a varios factores que no son del caso explicar ahora) una transmutación sustantiva merced a la cual incrementa sus componentes teórico-memorísticos en detrimento de sus utilidades cotidianas⁵. Ello explicaría la especial capacidad de esterilización que se ocasiona cuando cualquier saber se convierte en asignatura, y de ahí la decepción que, por poner otro ejemplo bien conocido, produce contemplar cómo la música (o la poesía, o póngase lo que guste) una vez conquistado el estatus de materia de enseñanza dentro del *currículum*, deja de ser motivo de placer y se convierte en penosa carga propia de todos los saberes examinatorios. Posiblemente que, como dice R. Flecha (1992, pp. 184-185), las generaciones socializadas en la cultura oral de los romances serían suspendidos si tuvieran hoy que examinarse de tal asunto en una clase de literatura de nuestro tiempo.

Las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de la distancia de significados sociales y culturales que establecen las “leyes” de producción del conocimiento escolar. Como diría Bernstein (1998, p. 63), las disciplinas escolares son “materias imaginarias”, porque una cosa “real” es la carpintería y otra muy distinta (“imaginaria”) son los “trabajos en madera”; estos últimos constituyen la forma que adopta el conocimiento en razón de su desplazamiento desde el espacio original de su producción hasta el espacio de su reproducción esco-

⁵ Una muy atinada investigación sobre la “ceguera tecnólata” y, en general, la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza, es la tesis de J. Romero Morante (1998): *Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la historia para la educación secundaria* (en prensa en Akal Ediciones). El autor recurre al concepto de “doble contextualización” para explicar el fiasco innovador que se ha producido a la hora de incorporar los recursos informáticos a la enseñanza y para comprender cómo el significado de una disciplina se construye, no viene ya dado.

lar. Entre la producción y la reproducción intervienen un conjunto de agentes de recontextualización⁶, que efectúan una operación alquímica de transmutación del “savoir savant” en “saber escolar”. Esta “alquimia” de las disciplinas escolares (Popkewitz, 1994, p. 127) representa, en mi opinión, para seguir con el símil, la quintaesencia del conocimiento escolar porque las disciplinas escolares son creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos. De ahí que se haya dicho que representan “el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada” (Chervel, 1991, p. 111).

Como demuestra el propio Popkewitz, el currículo de matemática puede ser leído como “texto social” al punto de que lo que se enseña de matemáticas en la escuela tiene que ver más con la historia social, con los imperativos de la escolarización y con las tradiciones profesionales docentes que con la comunidad docente de los matemáticos y su campo disciplinar originario. De tal suerte que la secuencia, los ejemplos con los que se explican conceptos, suponen concepciones del mundo y de la escuela de carácter histórico (Popkewitz, 1987, pp. 66 y 77) y el resultado de lo que se hace en las aulas es muy distinto de lo originario. Porque “sentarse en un laboratorio de ciencias rodeado de toda la parafernalia, escribir fórmulas matemáticas en una pizarra, o leer libros de texto con la etiqueta de física, son hechos que asignan, de manera retórica, una relación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar. Los libros de texto crean conexiones simbólicas entre lo que se hace en la escuela y lo que ocurre en los distintos ámbitos disciplinares” (Popkewitz, 1994, pp. 127-128), de modo que, en virtud de unas determinadas reglas de la propia institución escolar, lo que se aprende se hace en virtud de una reformulación y reconceptualización del conocimiento matemático que queda convertido en un conjunto de entidades analíticas y lógicas que han de ser aprendidas.

Así pues, la renovada historiografía del *currículum* conlleva una superación de los objetos, los métodos y los problemas tradicionales. De modo que la exploración del grado de desfase entre ciencia académica y materias de enseñanza no puede hacerse al margen de la averiguación de los agen-

⁶ El concepto de “recontextualización” puede verse en B. Bernstein (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid, pp. 142-144. Para él, la recontextualización es obra del Estado (“campo de recontextualización oficial”) y otros agentes que influyen sobre los textos (“campo de recontextualización pedagógica”). Nuestro uso del concepto es más extenso, pues incluye además de lo anterior los procesos de interacción en las aulas, que el sociólogo británico remite, a nuestro parecer equivocadamente, al campo de la mera reproducción del conocimiento.

tes y mecanismos que ocasionan la recontextualización pedagógica de cualquier conocimiento filtrando y otorgando nuevo significado a las materias de enseñanza.

Por otro lado, es bien evidente que todo saber exhibe un poder, y dentro de los saberes-poderes que se materializan en las disciplinas desempeñan un papel de primer orden las “comunidades epistemológicas” que tratan de controlar, desde fuera, las conquistas de territorios institucionales. Goodson (1995) ha estudiado la batalla por la inclusión de la ciencia en el sistema escolar del Reino Unido. Señala cómo la ciencia entró en un primer momento en las escuelas elementales “como una ciencia de las cosas comunes” muy vinculada a las experiencias culturales y a las necesidades de las clases bajas, y cómo, más tarde, después de un periodo de desaparición, se fue imponiendo, en razón del progresivo control ejercido por las comunidades académicas y el Estado, una “ciencia de laboratorio”, una versión descafeinada de la ciencia pura de laboratorio, un cuerpo de conocimientos puro, abstracto, teórico, con programas y libros (Goodson, 1995, p. 82).

Por lo tanto, el mosaico curricular de la escuela capitalista no existe desde siempre; por el contrario, es la consecuencia de una selección cultural en la que están implicados una multiplicidad de agentes sociales encargados de definir la legitimidad del conocimiento escolar. Bien es cierto que, coincidiendo con el afianzamiento de Estado nacional burgués, una vez constituido el tronco curricular de la escuela capitalista, las disciplinas mejor situadas llegan a consolidarse, parafraseando a Kliebard (1986), como una auténtica “fortaleza inexpugnable”. De modo que la supervivencia del croquis inicial de materias de enseñanza es admirable, lo mismo que llama la atención la irresistible tendencia a la homogeneización y universalización del currículo⁷.

En todo caso la definición del conocimiento escolar legítimo ha sido una construcción social, una tradición inventada y formada a partir de un inicial magma impreciso de usos culturales y cognitivos preexistentes sobre los que han actuado diversos grupos de presión. Simplificando mucho y rehaciendo los colectivos que identifica Kliebard para el caso de los EEUU, se podría decir que históricamente la gama de asignaturas se han visto sometidas a tres grupos de opinión: los humanistas defensores a ultranza

⁷ Para el caso de la historia, pueden consultarse con provecho las obras de M^a C. González Muñoz (1996): *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, OEI/Marcial Pons, Madrid, y P. de Blas *et al.* (1996): *Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio*, OEI/Marcial Pons, Madrid. Y para una perspectiva comparativa de las materias en la Unión Europea, véase *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria*, Conferencia de Educación, Grupo de Trabajo, junio 1998.

del valor intrínseco de la cultura clásica y las disciplinas tradicionales, los eficientistas partidarios de una versión pragmática de las disciplinas ligada a la utilidad económica y los igualitaristas propugnadores de la función social niveladora de la cultura escolar. En el cruce de estas ideas con intereses profesionales, políticos, económicos y culturales se gestaron, en cada país, las coaliciones que hicieron posible un tipo de currículum y no otro. Al respecto, la polémica, todavía no extinguida y ya muy presente en la segunda mitad del siglo XIX, sobre la presencia del latín en la enseñanza secundaria es muy ilustrativa. Pieza clave del modo de educación elitista, la lengua latina mantiene una presencia descollante, aunque con tendencia descendente, mientras la educación secundaria sigue el canon tradicional de “hombre educado”, mientras los nuevos “humanistas” coaligados con los residuos de la cultura eclesiástica y de las clases tradicionales (nobleza, pequeña burguesía, etc.) son capaces de imponer o pactar un determinado esquema curricular y defender el latín como asignatura capaz de disciplinar la mente produciendo una “gimnasia intelectual”, discurso que, a todas luces, busca una racionalización justificativa. Así en el caso español, durante el siglo XIX, la pugna entre antiguos y modernos (entre humanistas y eficientistas) configura, en la educación secundaria, un híbrido curricular, mezcla de cultura clasicista y disciplinas modernas, sometido a ciertas variaciones político-estacionales, pero de larga duración en su traza primigenia.

No obstante la tendencia a la continuidad, las propias disciplinas escolares pueden comprenderse como “amalgamas cambiantes” (Goodson, 1995) que se inventan en el curso histórico en virtud de procesos de diferenciación progresiva y como resultado de las estrategias de expansión y supervivencia emprendidas por las propias comunidades científicas. La historia de la geografía escolar, estudiada, entre otros, por Capel (1989) y Luis (1985), nos explica cómo a partir de un muy impreciso estatuto científico, se va separando respecto a la astronomía, las matemáticas y otras ciencias naturales, hasta consolidarse, aliada y subordinada a la historia, como materia de enseñanza y como conocimiento valioso en relación con el colonialismo y la guerra. Algo de esto diremos más adelante a propósito de la historia.

Esta progresiva diferenciación a partir de unas borrosas fronteras iniciales, también puede rastrearse en el estudio de la lengua vernácula, que para España ha investigado Guereña (1996 y 1998) y para el Reino Unido Goodson (1995). Podría afirmarse que, durante el siglo XIX, en la segunda enseñanza la lengua propia estuvo unida al aprendizaje del latín en una relación simbiótica en la que la lengua de Horacio era parasitada por la de Cervantes o Shakespeare. En el caso español, la literatura como tal nace de un penoso proceso de separación y ruptura entre ambas lenguas, dentro de la retórica y poética, como ilustración de reglas de composición literaria

(Guereña, 1996, p. 122, y 1998). En el Reino Unido, la emancipación de la lengua inglesa respecto al latín acontece a principios del siglo XX, pero entonces la enseñanza de la lengua cobra una forma casi exclusivamente gramatical, que, por otra parte, ha sido divisa común en el estudio de lenguas antiguas o modernas. Esta proclividad al estudio gramatical puede interpretarse como una herencia de la “falacia clásica” (Goodson, 1995, p. 168), y seguramente tenga que ver con la persistente tendencia a conceder un mayor valor al conocimiento menos útil y más abstracto. Esto lo formularía Goodson como la inveterada costumbre de la enseñanza secundaria a dar más importancia a la cabeza que a las manos.

Así pues, el surgimiento, la definición y afianzamiento de las disciplinas escolares se acompañan de rivalidades entre conocimientos que pugnan, con la ayuda de coaliciones profesionales y sociales, por ocupar el territorio curricular. Para ello se crean lenguajes justificativos y se atribuyen, tácita o expresamente, valores educativos a cada materia, que pretenden encontrar la aceptación pública. Cuanto más jóvenes, las disciplinas escolares (como la gimnasia o el dibujo, por ejemplo) o más polémicas (como la religión), más esfuerzos discursivos han de hacer para obtener su reconocimiento, cuestionado en origen cuando el estatus de su profesorado es inferior al del resto.

Ahora bien, como ya dije, las disciplinas escolares se transforman y hallan su especificidad, respecto a las académicas de referencia, como fruto de su contacto con la “cultura escolar”.

De ahí el significado cultural y social de las asignaturas no podría buscarse exclusivamente, en los programas de estudio o, siendo muy importantes, en los libros de texto, o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e invisible de las prácticas de enseñanza.

Todos los estudios comparados dan cuenta de la intensa permanencia, aunque no inmutabilidad, de las disciplinas escolares. La explicación de este fenómeno no puede hacerse sin tener presente la acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas de la vida en las aulas y de la particular “conciencia práctica” (que diría Giddens) o “habitus” (que diría Bourdieu) que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares. A tal efecto, los procesos de profesionalización docente, la circulación de información a través de los “colegios invisibles”, la composición social del alumnado, las formas arquetípicas de ejercer el poder en las relaciones pedagógicas dentro del aula, las retóricas ritualizadas del saber escolar, las constricciones espacio-temporales y otras muchas mediaciones sociales y políticas son condiciones indispensables para desentrañar el tipo de lógica social existente detrás de la génesis y evolución de las disciplinas escolares.

A tal fin y para descifrar la enorme complejidad que entraña la exploración de la génesis y evolución de la Historia como materia de enseñanza me he valido de un instrumento heurístico que denominó *código disciplinar*. Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias de enseñanza dentro del marco escolar.

Se trata de una tradición social configurada históricamente que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El *código disciplinar* alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* encierra normas y convenciones socio-culturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar. En suma, el *código disciplinar*, en tanto que tradición social inventada, integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impedidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares.

Sociogénesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas

Pertrechados de una herramienta heurística como la del *código disciplinar*, hemos tratado de dar cuenta de los cambios y continuidades acaecidos en la sociogénesis del conocimiento histórico dentro de los espacios escolares. A tal propósito, se pueden distinguir dos grandes periodos en la evolución del sistema educativo en España: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*. Ambos se entienden como momentos prototípicos en el decurso del sistema social capitalista en España e implican distintas modalidades de producción, regulación y distribución del conocimiento histórico ofrecido en las instituciones escolares.

El siguiente cuadro resume y muestra una visión panorámica de la sociogénesis del conocimiento histórico en las aulas.

Como puede apreciarse, tras un dilatado periodo de sedimentación de imprecisos, fragmentarios y variopintos usos de educación histórica, las artes de Clío alcanzan la firme categoría de materia escolar a mediados del siglo XIX, periodo de "invención" del *código disciplinar*, auténtica etapa fundadora de la historia escolar en España. Este proceso constituyente se ve precedido de un paulatino y titubeante descendimiento de Clío desde los palacios y las estancias nobiliarias hasta las aulas de los centros educativos patrocinados por el Estado burgués, que ahora acogen un haz de nuevos

Cuadro 1. Esquema de la sociogénesis de la Historia escolar

<p>SEDIMENTACIÓN de usos de educación histórica</p>	<p>Tradición clásica y cristiana (Paleohistoria del <i>código disciplinar</i>)</p> <p>Aportación jesuítica y usos educativos del Antiguo Régimen (Protohistoria del <i>código disciplinar</i>)</p>	<p>Del Mundo Antiguo al Antiguo Régimen</p>
<p>INVENCIÓN del <i>código disciplinar</i></p>	<p>Fase constituyente: fijación de una tradición discursiva reguladora y práctica de la Historia escolar</p>	<p>Mediados del siglo XIX</p>
<p>CONSOLIDACIÓN del <i>código disciplinar</i></p>	<p>Pervivencia de la tradición: el <i>código disciplinar</i> durante el <i>modo de educación tradicional-elitista</i></p>	<p>Restauración hasta años 60 del siglo XX</p>
<p>REFORMULACIÓN discursiva del <i>código disciplinar</i></p>	<p>Cambios y continuidades de la Historia escolar en el <i>modo de educación tecnocrático de masas</i></p>	<p>1970-1995</p>

saberes “escolarizados”, perfectamente acoplados a la ingente obra de ratificación de los nuevos poderes emanados de la revolución liberal.

La construcción de la historia como asignatura puede comprenderse como una lenta separación y desgajamiento disciplinar de las artes literarias y el estudio de los autores latinos, de lo que entonces se entendía por humanidades clásicas, dentro de las que la paleohistoria escolar era un mero apéndice decorativo, tal como puede percibirse asomándonos a las regulaciones de la *Ratio studiorum* en los colegios de los jesuitas y a otras de las proteicas manifestaciones de la escolarización del Antiguo Régi-

men⁸. Allí se depositan, a modo de sedimentos dispuestos a su utilización, los escasos retazos de educación histórica, siempre adheridos al cultivo de la retórica, la elocuencia y el arte de la memoria; allí se gestan los primeros artefactos pedagógicos, como los libros de texto, que a menudo cobraron una función social muy distinta de la originaria. Sirva de muestra un ejemplo de espectacular metamorfosis: el *Compendio de historia de España* escrito por el padre Duchesne, jesuita francés que ejercía de preceptor de los hijos de Felipe V, vertido al castellano por el padre Isla en 1754⁹, llegó a convertirse en uno de los textos más empleados en la educación escolar del siglo XIX, especialmente su parte inicial, que, bajo el título de *Sumario de la historia de España en verso* (empezaba así: “Libre España, feliz e independiente / se abrió al cartaginés incautamente...”), alcanzó más que cumplida fama con ediciones, reediciones e interpolaciones de toda laya, que llegan hasta bien entrado el siglo XX.

Pese a todo, habrá que esperar a la era isabelina para asegurar y afianzar la presencia autónoma de la historia dentro del sistema educativo reglado. Todavía en el *Informe Quintana* de 1813 figuraban tales estudios entre los “que sirven para el arte de escribir”. Será, en cambio, a partir del *Plan Pidal* de 1845 y la *Ley Moyano* de 1857 cuando, de forma irreversible a lo largo del *modo de educación tradicional-elitista*, la historia asegure la conquista de un espacio curricular muy claro en la enseñanza media (uniendo su destino al de la geografía), algo más difuso y fragmentado en la universitaria y más tardío en la primaria (hasta 1901 no se garantizó *de jure* en los grados obligatorios de la primera enseñanza). Una vez conquistadas posiciones

⁸ Es de general reconocimiento la influencia determinante de la *Ratio studiorum* jesuítica en las pautas educativas que luego se desenvuelven en los sistemas educativos modernos. Por lo que se refiere a la historia, he tratado ampliamente este tema (Cuesta, 1997, pp. 42-64); una aproximación interesante pero quizás demasiado “cherveliana” se puede encontrar en A. Bruter (1997): *L’histoire enseigné au grand siècle. Naissance d’une pédagogie*, Belin, Paris. En estos trabajos puede comprobarse cómo el mismo concepto de “disciplina escolar” es una construcción, y su significado y contenido evoluciona con el tiempo. En la sociedad del Antiguo Régimen el centro de todo giraba en torno a las “humanidades”, cuyo significado peculiar puede comprenderse mejor leyendo el artículo de A. Chervel y M. M. Compère (1997): “Les humanités dans l’histoire de l’enseignement français”, *Histoire de l’éducation*, n° 74, pp. 5-38.

⁹ El uso de este texto en los diferentes niveles del sistema educativo español del siglo XIX queda ampliamente documentado. Esta inicial versatilidad curricular es propia de un ser disciplinar todavía inmaduro e inestable a la búsqueda de su nicho institucional, que efectivamente será finalmente hallado en la educación primaria bajo la forma simplificada del *Sumario de la historia de España en verso*. Entre otras ediciones, he utilizado la de J. B. Duchesne (1762): *Compendio de la historia de España*, traducido en castellano por el R. P. Joseph Francisco de Isla, de la misma Compañía, con algunas notas críticas que pueden servir de suplemento... 2 vols., Joachim Ibarra, Madrid.

dentro de la “fortaleza curricular” edificada por el Estado burgués, durante más de una centuria la historia escolar goza de una confortable y segura posición no discutida por nadie, logrando un consenso tácito sobre su valor y necesidad educativos, como si de algo natural se tratase.

Pero nada más lejos de ser algo “natural”. La existencia de la historia escolar, que en estos años centrales del siglo XIX comprende una parte de la obra educativa del liberalismo doctrinario, es el resultado de una auténtica “invención”, en el sentido social-hobsbawmiano del término, que se verifica merced a una acción de diversos agentes sociales recontextualizadores: desde los responsables políticos hasta los profesores y alumnos. Unos y otros son quienes, en este momento auténticamente constituyente, fijan una tradición discursiva, reguladora y práctica, esto es, quienes crean el *código disciplinar* de la historia escolar.

El *código disciplinar* de la asignatura dista mucho, como veremos más adelante, de ser una criatura hecha a imagen y semejanza de la historiografía profesional, entre otras razones porque no existía tal. Más bien es el complejo resultado de una metamorfosis y una recontextualización de la cultura dominante merced a la interrelación de varios factores: la función atribuida a los estudios históricos en los distintos niveles educativos (que, no se olvide, eran ocupados por clases sociales desiguales), las regulaciones jurídicas y, sobre todo, la interacción en la práctica cotidiana de los textos visibles (programas y manuales) con los contextos escolares, interacción que aparece mediada de manera crucial por la condición de clase y género de los destinatarios y las señas de identidad del *campo profesional* de los docentes. En la intersección de discursos y prácticas institucionalizadas, vino a darse esa peculiar alquimia cultural que crea la historia escolar.

Los rasgos distintivos más sobresalientes del *código disciplinar* en su época fundacional se podrían reducir a cuatro: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. El afán arcaizante figura en los textos más visibles de la educación histórica, por ejemplo, en los manuales (especialmente en los de primaria), donde el matrimonio entre religión e idea de progreso se suele envolver en un discurso moralizante y en un arbitrario esquema cronológico de sucesión de edades, al que acompaña, muy a menudo, un escaso interés por las novedades y la crítica historiográficas. Y es que los libros de texto y en general la historia escolar no acreditan como función destacada la incorporación de las novedades historiográficas, y sí, en cambio, poseen la misión, una y otra vez probada, de nacionalizar las conciencias a través de la nacionalización del pasado. Esta copiosa veta nacionalista, en su versión española y castellanista, corroborada en investigaciones como las de García Puchol (1993) o Valls (1991), es consustancial a la historia escolar durante todo el *modo de educación tradicional-elitista* y explica, en buena medida, la

unanimidad de la que se beneficia, una vez salvadas las reticencias iniciales de los ultrahumanistas clericales, la instalación de los saberes de Clío en los recintos escolares. Muy a menudo se trata de un retronacionalismo étnico-religioso, que contribuye a la conservación de la leyenda nacional en el imaginario social y que, por su frecuencia e insistencia, pone en duda, al menos en el campo de la educación, las tesis de aquellos historiadores que tildan al nacionalismo español decimonónico de débil o poco articulado¹⁰.

Ahora bien, la intensidad de la educación histórica y de la nacionalización de las conciencias, hízose de manera socialmente fragmentada, porque... a tal clase, tal historia. En el nivel primario, la historia sagrada sirvió, durante mucho tiempo, de sucedáneo, y la socialización nacionalizadora y el conocimiento específico de la historia estuvo, por consiguiente, al servicio de un sector de la población: aquél que cursaba el bachillerato. Es decir, la educación histórica acusa un manifiesto elitismo y sus marcas de distinción son muy notorias hasta el punto que es posible distinguir, desde la época fundacional del *código disciplinar*, una “historia sin pedagogía” y una “historia con pedagogía”. La primera, imperante en la segunda enseñanza, dirigida a las futuras clases dirigentes se presenta como un saber “culto”, valioso por sí mismo, ostentoso, ornamental, poco práctico, en fin, un conocimiento propio de las clases ociosas, que presupone el lector culto (un niño “sabio” y una historia “culta”) y que prescinde de los artilugios pedagógicos. La segunda, predominante en la primera enseñanza, haciendo gala de un estilo de socialización más grosero, tiende a reducir la educación histórica al recitado memorístico, valiéndose para ello de la recuperación del diálogo catequístico y la versificación, que configuraron el arsenal mnemotécnico adherido a los primeros manuales de la etapa protohistórica de la historia escolar¹¹. El memorismo, sin embargo, es el cuarto rasgo del *código disciplinar*, común a ambas historias, aunque con matices diferenciales. Este dura-

¹⁰ La tesis de la debilidad del nacionalismo español y la consiguiente incapacidad del Estado central de generar una nacionalización de las conciencias es ya *doxa* muy extendida entre la comunidad de historiadores contemporaneístas. En cierto modo, esa misma huella sigue el libro de C. P. Boyd (1997): *Historia patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press, donde se sostiene la idea de que las querellas entre los partidos turnantes y la falta de un común denominador nacional entre pensadores tradicionalistas y progresistas impidieron forjar desde la política educativa del Estado una auténtica conciencia nacional unitaria.

¹¹ No hay que olvidar que en los institutos de segunda enseñanza se ingresaba a los 9 ó 10 años, y que la historia solía cursarse a edades muy tempranas. De modo que la cuestión de la distancia de los “niveles” exigibles de conocimiento histórico entre primaria y secundaria no era sólo ni principalmente un problema de psicología evolutiva, sino que tenía mucho que ver con la lógica social imperante en los diversos grados de escolarización.

dero sobreentendido pedagógico, que no deja de estar emparentado con algunas de las viejas artes de la memoria propias de la retórica, durante tanto tiempo ciencia madre de la historia, comparece frecuentemente, en esta época. A veces se emplea en los preámbulos de los libros de texto la forma verbal “decorar” (esto es, según la Real Academia de la Lengua, “aprender de coro o de memoria una lección, una oración u otra cosa”) para explicitar la utilidad y finalidad que atribuye el autor a este instrumento pedagógico, auténtico “auxilio de la memoria” durante toda su larga existencia.

El memorismo es característica que permanece empastada en una enseñanza verbalista y en las rutinas cronospaciales reglamentadas y asumidas en la vida diaria por el *habitus* profesional de los cuerpos docentes, y en especial por el de los catedráticos de instituto, auténticos fundadores de la historia escolar. Como se verá más adelante, su poder de supervivencia, sin embargo, traspasa el umbral del *modo de educación tradicional-elitista* y llega hasta nuestros días.

Pues bien, esta tradición social que se plasma en los rasgos del *código disciplinar*, una vez constituida se prolonga en el tiempo y, como vemos en el cuadro 1, se consolida desde la Restauración hasta los años sesenta del siglo XX, momento en que principia a cobrar fuerza un nuevo *modo de educación tecnocrático de masas*. Ello no quiere decir, por supuesto, que en este vasto lapso no acontezcan mutaciones en la educación histórica, ya que la dialéctica del cambio y la continuidad es propiedad insoslayable de toda tradición social. Empero, en lo más esencial, persisten los cuatro rasgos mencionados, perduran las distinciones entre las dos historias, aunque es cierto que el juego de distancias y proximidades tiende a hacerse, igual que ocurre respecto a la historiografía, más sutil, y, al final, más borroso. Y ni que decir tiene que el efecto de los regímenes políticos se deja sentir. Desde principios del siglo XX se consolida la presencia de la historia en todos los niveles educativos, se constituye una auténtica base profesional de la historiografía hispana y se oyen, con cierta fuerza, las voces que reclaman una profunda transformación de la enseñanza de la historia. Durante el franquismo se acentúan, hasta la caricatura, las dimensiones más retrógradas del *código disciplinar*. No obstante, el *tempo* del cambio no imita las pautas de sucesión de los regímenes políticos, porque los elementos del *código disciplinar* en tanto que componentes de una tradición social, sobreviven, en gran medida, a las variaciones político-institucionales.

En la última etapa de la sociogénesis de la historia escolar (véase cuadro 1), la irrupción del *modo de educación tecnocrático de masas* se acompaña de grandes cambios en la sociedad española y en su sistema educativo, que entra en un periodo de casi permanentes reformas educativas. Ello no dejó de afectar a la historia escolar, que sufrió una cierta crisis de identidad

como materia de enseñanza al encontrar la competencia de otras formas de socialización nacionalizante más eficaces y ponerse en entredicho algunas de las funciones educativas que tradicionalmente había poseído. La progresiva adaptación a una educación de masas y la consiguiente pedagogización del conocimiento destruyeron parte de las marcas de la enseñanza tradicional de la historia, que ahora pierde su seguro estatuto curricular enfrentándose a algunas opiniones negadoras de su valor educativo (a lo que las comunidades de historiadores respondieron en algunos países movilizándose bajo la consigna de “la historia en peligro”). Al mismo tiempo se afianzan un nuevo tipo de relaciones con el saber historiográfico y se quiebran las habituales señas distintivas de la profesión docente. No insensibles al cambio social, los textos visibles de la historia escolar se desprenden de muchos de sus arcaísmos, del nacionalismo españolista y de algunas otras notas de la tradición social heredada.

Como vemos en el cuadro 1, durante esta época se asiste a una fase de reformulación del vetusto *código disciplinar*, lo que implica la existencia de cambios y continuidades, según exploremos en unas capas u otras de la educación histórica. Así, los cambios fueron muy rápidos y perceptibles desde los años setenta, en los textos visibles de la educación histórica y entre los grupos de renovación pedagógica, que ahora despegan. En una palabra, las mutaciones se aprecian en lo que hemos llamado la “historia regulada” (nuevos programas y libros de texto) y la “historia soñada” (la que propusieron como ideal innovador los grupos de renovación pedagógica). En cambio la “historia enseñada”, es decir, la práctica real de las artes de Clío en las aulas reflejan muchos rasgos de continuidad.

En resumen, las transformaciones en la enseñanza de la Historia en el *modo de educación tecnocrático de masas* han existido, muy particularmente desde la década de los setenta. El más que centenario *código disciplinar* ha resultado impugnado en sus facetas más declarativas y visibles y en los propios contenidos temáticos de la educación histórica. Los discursos renovadores de la “historia soñada” han puesto en entredicho la enseñanza tradicional. Sin embargo, si nos asomamos al interior de las aulas, el conocimiento histórico que se contempla responde a muchas de las viejas maneras de un *código disciplinar*, que queda así más deslegitimado en los textos y las palabras que en la práctica docente cotidiana.

Algunos apuntes para repensar las relaciones entre historiografía y conocimiento histórico escolar

Entre la continuidad y el cambio, en medio de una vorágine reformista, la enseñanza de la historia desde los años setenta ha mantenido no pocos

de los rasgos sustanciales del *código disciplinar* acuñado a mediados del siglo XIX. Ello no quiere decir, ni mucho menos, que la historia escolar haya permanecido ajena e inmune a la destrucción del antiguo régimen historiográfico, que, como hemos puesto de relieve en otra parte (Cuesta, 1998), se opera en esos años. Falta, no obstante, una explicación más matizada y sutil de los resortes sociales, institucionales y políticos de los cambios historiográficos acontecidos en las últimas tres décadas, aunque nuestro conocimiento global sobre la historia de la historiografía hispana ha mejorado considerablemente, gracias sobre todo a las investigaciones de Pasamar y Peiró, a partir de cuyas obras llega a ser factible el reconstruir una visión de conjunto del curso de la historiografía desde los primeros procesos de profesionalización hasta los años cincuenta del siglo XX¹².

Así pues, con la información hasta ahora disponible desde que el saber histórico conquista el espacio escolar hasta la actualidad, he tratado de simplificar, a grandes rasgos, la traza de las cambiantes y recíprocas relaciones entre historiografía e historia escolar, conforme a un esquema de tramos temporales que podría perfectamente superponerse al resumen de la sociogénesis del *código disciplinar* del cuadro 1. A tal fin distingo tres momentos claves en el devenir historiográfico:

1. La fase preprofesional: época isabelina y la Restauración canovista.
2. La fase constituyente de la historiografía profesional (finales del siglo XIX y primer tercio del XX).
3. La fase de expansión historiográfica y recomposición profesional (1970-1995).

Tres momentos cruciales y sintomáticos, en efecto, para explorar las complejas y variables relaciones entre dos especies distintas de conocimiento histórico.

Durante la primeros tiempos de la fase preprofesional, la que se corresponde con la propiamente constituyente del *código disciplinar* (entre el *Plan*

¹² En efecto, nuestra visión global de la evolución de la historiografía española hasta la época franquista debe mucho a las excelentes aportaciones de ambos profesores. Mi contribución aquí pretende ser una reinterpretación (de cuyos errores sólo yo soy responsable) desde otra perspectiva y otras preocupaciones. Entre otras obras consultadas, destacamos G. Pasamar e I. Peiró (1987): *Historiografía y práctica social en España*, Pressas Universitarias de Zaragoza; G. Pasamar (1991): *Historiografía e ideología en la España contemporánea*, Pressas Universitarias de Zaragoza; I. Peiró (1995): *Los guardianes de la historia. La historiografía académica en la Restauración*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, y también I. Peiró y G. Pasamar (1996): *La Escuela Superior de Diplomática. Los archiveros en la historiografía española contemporánea*, ANABAD, Madrid. Ambos autores tienen ya en prensa en Akal Ediciones un *Diccionario de historiadores españoles de los siglos XIX y XX*, que sin duda constituirá una fuente de inevitable consulta.

Pidal y la Ley Moyano), la invención de la historia escolar se encuentra muy lejos de ser el resultado de una mimesis o mera transferencia de un saber historiográfico ya hecho, de una historiografía que pudiera reputarse de científica. Y es que el quehacer historiográfico de la época isabelina obedecía a los inseguros dictados y reglas de una comunidad preprofesional compuesta por notabilidades públicas agrupadas en torno a la Real Academia de la Historia y otras plataformas de poder e influencia sociocultural. En este universo informe reinaba una mezcla de erudición e historia literaria y una neta separación entre investigación y docencia (Peiró-Pasamar, 1996). A mayor abundamiento, la tardía y premiosa incorporación de la historia como disciplina a los estudios universitarios, dentro de la Facultad de Filosofía, hizo que todavía en los años cincuenta la presencia de la disciplina y la dotación de las primeras cátedras alcanzara una magnitud raquítica (García García, 1991, pp. 430-431), de modo que la inicial corporación especializada en la docencia de la historia fue la de los catedráticos de segunda enseñanza (que a partir de la inaugural tanda de oposiciones de los años 1846-1847 van construyendo un grupo de algo más de treinta docentes, treinta y cinco figuran en el escalafón de 1861), ya que en este nivel, y desde entonces de forma definitiva, se asientan prácticas y convenciones de educación histórica anteriores a la existencia de una profesión de historiador como tal. Así pues, la historia escolar precede a la historia académica, y esos iniciales balbuceos históricos deben mucho a ese primigenio grupo profesional especializado, verdaderos padres fundadores del *código disciplinar*, que, a partir de una tradición polimorfa, difusa, foránea y de fuerte sabor literario, crea los contornos de la disciplina dentro de las aulas de los institutos. Sobre esta movediza materia magmática se levantan los primeros textos visibles (programas y manuales escolares) de una educación histórica institucionalizada por el Estado burgués (sobre todo en el nivel secundario). Textos reglamentarios, discursos pedagógicos e historiográficos y contextos escolares se vienen a sumar a la delicada obra de configuración de una primeriza historia escolar, cuyas claves son consecuencia de la interacción entre la función social atribuida al conocimiento histórico y el haz de factores culturales que determinan el conocimiento escolar. Esa relación recíproca se materializa en el *código disciplinar*, que ahora se “inventa” en virtud de una singular transmutación cultural.

Además, durante mucho tiempo, las fronteras del conocimiento académico permanecieron difusas, como si existiera una auténtica dificultad para que la historiografía rompiera sus viejas ligaduras con la matriz disciplinar de la retórica y pudiera, por fin, abrirse paso a través del enrevesado manglar de los saberes humanísticos. Los ecos que nos legan los discursos de la Real Academia de la Historia o de las lecciones inaugurales de curso, que habitualmente recogen las memorias de los centros de segunda enseñanza,

plasman un orden argumentativo bifronte que se mueve entre la tradición retórico-humanística y la reivindicación de la autonomía y peculiaridad del saber histórico dentro del firmamento de los conocimientos legítimamente constituidos. Finalmente, el argumento de más peso no fue, como de costumbre, el del saber sino el del poder: las necesidades de erección del Estado burgués comportaron la incorporación de la historia, como elemento de hegemonía burguesa a los nichos institucionales donde se ponían a disposición de distintos destinatarios sociales diferentes formas de transmisión del pasado.

En esta primera fase, ocurre que uno de los espacios institucionales donde Clío penetra más rápida y cómodamente fue en la educación secundaria, de modo que allí toma la delantera a la historia académica y universitaria, lo que hace completamente gratuito y estéril entender la historia escolar como una versión clónica o miniaturizada de la historiografía. Más útil y fructífero resulta, tal como ya indicamos, distinguir los usos de la educación histórica y sus destinatarios sociales, de manera que podamos diferenciar el significado de “dos historias” escolares: una “historia sin pedagogía”, dedicada a las clases sociales dirigentes de una “historia con pedagogía” orientada hacia la formación de las clases subalternas.

Por tanto, durante la fase constituyente de la historia como materia de enseñanza, las relaciones entre historiografía e historia escolar distan de ser simétricas o de mera dependencia; el espacio escolar y sus leyes explícitas e implícitas crean su propio universo sociocultural, que se comprime en lo que he denominado *código disciplinar*. El *código disciplinar* de la historia como materia escolar, una vez fundado, se reproduce, como larga tradición social, que atraviesa el *modo de educación tradicional-elitista* demostrando una larga capacidad de supervivencia, aunque ello no empece el que acontezcan mutaciones de una cierta importancia. Un de ellas, sin duda, corresponde al lento pero irreversible fenómeno de profesionalización historiográfica, que tiene lugar entre las postrimerías del siglo XIX y el primer tercio del XX¹³.

En efecto, durante esta segunda fase de las relaciones entre historiografía e historia escolar, se asiste a la reforma de los planes de estudio con la creación de la sección de Historia en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras (Real Decreto de 20 de julio de 1900), lo que inaugura un modelo de especialización e integración de los estudios históricos que, en sus fundamentos, persistirá hasta los años setenta. Si a todo ello unimos los sínto-

¹³ Véanse especialmente Peiró (1995), Peiró-Pasamar (1996) y Pasamar-Peiró (1987).

mas de renovación metodológica de la última década del siglo y la creación de nuevas plataformas de estudio e investigación como el Centro de Estudios Históricos (1910), estaremos en condiciones de apreciar un señalado impulso del proceso de especialización y modernización científica e institucional, que destruye el armazón profesional que había albergado a la exigua y débil comunidad de historiadores decimonónicos. Así, se verifica la confluencia de un triple fenómeno de profesionalización universitaria, de especialización temática y de dedicación investigadora (dentro y fuera de la universidad, en la que se integran los profesores de la Escuela Superior de Diplomática). Con dificultades y un cierto retraso, las pautas institucionales y profesionales de otros países van imponiéndose, y, aunque no se llegue a producir un despegue cuantitativo espectacular (según los escalafones respectivos, el número de catedráticos pasa de 25 de historia y 2 de geografía en 1900 a 46 de historia y 6 de geografía en 1935), sí es apreciable un remozamiento cualitativo coincidente con la eclosión intelectual de la “edad de plata” de la cultura española.

Ahora es cuando se asiste a un momento auténticamente constituyente de una comunidad profesional interesada (ya la Real Academia de la Historia lo había estado) en controlar todas las caras y ramificaciones de los saberes de Clío. Los “guardianes de la historia” siguieron informando el mérito de los libros de texto, pero la intervención de la Real Academia de la Historia en los temas de enseñanza y divulgación de la disciplina había sido irregular y uno de los flancos más débiles de su ejecutoria (Peiró, 1995, pp. 147-148). Ahora ya en pleno proceso de profesionalización Rafael Altamira, uno de sus más preclaros protagonistas, reclamará en su discurso de ingreso en la docta institución (*Valor social del conocimiento histórico*, 1922) la necesidad de una mayor intervención del Estado y de la Academia en la autorización, supervisión y elaboración de los libros de texto. El mismo autor que había denostado en 1895 (*La enseñanza de la historia*) la “idolatría del libro de texto”, veintisiete años más tarde se erige en celoso vigilante de la conciencia histórica de sus conciudadanos proponiendo la confección de algo parecido a un texto oficial, tarea que le será encomendada y que, de forma incompleta, se materializará en 1930 en el librito *La historia de España para uso de las escuelas primarias*¹⁴. Esta conversión pedagógica muestra

¹⁴ Se trata del libro que, bajo el patrocinio y autoría de la Real Academia de la Historia, fue editado en 1930, en cantidad nada despreciable, por la Compañía General de Artes Gráficas en Madrid. Era el primero de una serie de tres (uno por grado), y sólo éste vio la luz, aunque parece ser que en el archivo familiar de Altamira figuran los manuscritos de los otros dos (así lo afirma R. Asín, en su “Estudio preliminar” a la obra de R. Altamira: *Historia de la civilización española*, Crítica, Barcelona, 1988, p. 28) que, en mi opinión pudieran corresponder a los dos inéditos. En todo caso, detrás de la paternidad

bien a las claras el interés corporativo y profesional por dar carta de legitimidad a un conocimiento y por acotar su canon escolar, en suma, por intervenir cada vez más como “comunidad epistemológica” sobre los textos visibles de la educación histórica forjando así una memoria histórica oficial convenida por tal colectividad científica.

Sólo en esta segunda etapa, que se corresponde en la historia escolar con la consolidación del *código disciplinar*, se puede atisbar la formación de una auténtica y restringida comunidad de historiadores, que empieza a superar la fase preprofesional del periodo isabelino y de la Restauración canovista. Y desde entonces es cuando resulta pertinente ahondar más en las relaciones de reciprocidad entre la historia que se hace y la que se enseña. En estos momentos es cuando comienza a dibujarse un cuerpo de conocimientos legítimos, sacralizados y bendecidos por un marco institucional, universitario y extrauniversitario, que se hace plaza fuerte, y dentro del que la historia consigue plena autonomía y respetabilidad académica y social, al tiempo que su presencia se extiende (después de la reforma del plan de estudios de la enseñanza primaria en 1901) por todos los grados de la enseñanza.

Seguramente habría que matizar mucho acerca de la salud de la historiografía y la enseñanza de la historia en la universidad española de la época, tal como hacía magistralmente en 1918 Deleito y Piñuela, uno de sus protagonistas más clarividentes. No es esa nuestra intención ahora. Lo que nos interesa destacar es que el caudal historiográfico renovador no incidió, ni mucho menos, directamente en las aulas. Si nos fijamos en el primer ter-

pública de la Real Academia de la Historia se encontraba la mano de R. Altamira, a quien, según J. A. Vaquero Iglesias (“Nacionalismo historiográfico y enseñanza de la historia en Rafael Altamira: el epítome de la historia de España”, *Aula Abierta*, n° 66, pp. 219-228), aquella había hecho el encargo de redacción. Véase también Boyd (1997, p. 160). En cualquier caso, esta pretensión (finalmente fallida) de imponer de manera indirecta una especie de texto uniforme se encontró refrendada por la administración educativa que impartió las correspondientes indicaciones a los inspectores de las escuelas a fin de que este libro llegara a usarse “como base única en la enseñanza de la Historia nacional” (Real orden de 15 de abril de 1930).

La historia de este texto escolar es sin duda expresiva de la creciente proclividad de la comunidad de historiadores a intervenir en la construcción de un “conocimiento histórico oficial” susceptible de ser oportunamente escolarizado. Aunque está por investigar en profundidad el tipo de participación de los historiadores profesionales (tales como E. Ibarra, P. Zabala y Lera, A. Ballesteros Beretta, P. Aguado Bleye, etc.), se tienen más que indicios de su presencia en comisiones y juntas dictaminadoras de los libros de texto y de los cuestionarios de enseñanza. Todo parece indicar que la influencia y papel de la comunidad profesional fue en ascenso al tiempo que se extiende la voluntad de vigilancia y control de los textos visibles del conocimiento escolar.

cio del siglo XX, ni siquiera fue así en los aspectos más visibles del *código disciplinar*, pues, por diversas razones, los planes de estudio y los programas de enseñanza (1903, 1926 y 1934) siguieron manteniendo las viejas pautas de la historia escolar a pesar de la participación en su confección de conocidos profesores universitarios y de instituto (Boyd, 1997; Cuesta, 1997). El Plan de 1903, el más duradero, es muy tradicional; el *Plan Callejo*, en plena dictadura, integra algún elemento innovador, pero ni éste ni el republicano de 1934 puede decirse que incorporen, como ha afirmado Pasamar (1993, p. 17), refiriéndose a él, elementos renovadores de la profesionalización historiográfica. En todos ellos subyace una concepción enciclopedista (en el sentido peyorativo del término) y academicista del saber histórico, donde la indisoluble pareja, historia universal-historia de España, en sentido cronológico y más o menos vinculada a la geografía constituyen la repetición del canon curricular acuñado en la centuria anterior¹⁵ y, al parecer, incorporado al buen saber y entender de las instancias ministeriales y de sus asesores académicos.

Lo que decimos de los programas puede afirmarse de igual manera de los libros de texto. Todas las evidencias apuntan a una continuidad de ciertos arcaísmos, especialmente en los textos de la “historia con pedagogía” y sobre todo en la red de centros privados (que tanto proliferan ahora en el medio urbano), donde el rigor historiográfico estaba totalmente reñido con el adoctrinamiento en un nacionalismo de exasperantes aristas étnico-religiosas. Otra cosa era la “historia sin pedagogía” dirigida a los cursantes del bachillerato. Allí no dejaba de alojarse un cierto afán “universitario”, que aparece tempranamente documentado en un catedrático de instituto, verdadero paradigma de autores de libros de texto de la Restauración: Alfonso Moreno Espinosa. Sus manuales, usados y editados, una y otra vez durante su vida profesional y después de su muerte por sus sucesores, desde los años setenta del siglo XIX hasta los treinta de la centuria siguiente (por supuesto, no con la misma intensidad a lo largo de tan dilatado periodo de tiempo), son un evidente reflejo de la tensión entre continuidad y cambio, entre actualización historiográfica que se exhibe en la profusión

¹⁵ Para un análisis más fundamentado y pormenorizado de los cuestionarios y planes de estudio de la historia escolar en el nivel secundario (el primario no tendrá cuestionarios hasta 1953), véase Cuesta (1997, pp. 241-252), donde, entre otras cosas se niega el carácter modernizante de los cuestionarios del 34. Incluso podría decir que nos sorprenden más por “modernos” los cuestionarios del *Plan Callejo* de 1926, en los que participaron reputados historiadores profesionales. Para composición de la comisión de asesoramiento, véase Boyd (1997, p. 187), y también J. L. Villalaín Benito (1997): *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, Serie “Proyecto Manes”, UNED, Madrid, p. 302.

de notas y alusiones historiográficas y los contenidos filosóficos (mezcla de krausismo y tradicionalismo) adaptados a las necesidades de los usuarios¹⁶. Una penetración aún mayor del estilo académico-universitario puede colegirse de la lectura de los textos de Pedro Aguado Bleye y de Rafael Ballester, catedráticos de instituto de una generación posterior (el primero ingresado en 1908 y el segundo en 1910), donde el rigor académico y la intención pedagógica libran un desigual combate, al punto de que el primero de ellos será objeto de la inquina de los integristas católicos, quienes acusaron a sus manuales (por su latitud pero seguramente también por su liberalismo) de ocasionar agotamiento nervioso entre los jóvenes (Boyd, 1997, p. 222).

Si de los textos inertes, pero bien visibles, pasamos a los profesores, los textos vivos de la educación histórica, lo que sabemos de su formación y su comportamiento en las aulas se aleja mucho de una renovación de las prácticas tradicionales. Los testimonios de Altamira en los años finiseculares en su libro *La enseñanza de la historia* (1895), o el más cercano de Deleito Piñuela, *La enseñanza de la historia en la Universidad española y su reforma posible* (1918), ponen en evidencia el peso de la continuidad. Pervivencia, en primer lugar, de un modelo formativo libresco, residente en las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras (entre los catedráticos del escalafón de 1914 en esa facultad se habían titulado más del 80%, a los que se añadían cerca de un 20% que acumulaban también los estudios, socialmente más lustrosos, de Derecho), donde la práctica investigadora resultaba una *rara avis* y la capacitación profesional-docente brillaba por su total ausencia. Y también continuidad, en segundo término, por la permanencia de los usos gremiales que habían configurado históricamente el *campo profesional* de los cuerpos docentes, que habían instituido un *habitus* individual y corporativo pronto a la reproducción de rutinas y enemigo de todo lo que no fuera verbalismo y conocimientos examinatorios. Tal realidad es palpable recurrien-

¹⁶ Existe ya una amplio número de investigaciones sobre los libros de texto de la historia escolar. R. Valls Montés destacó tempramente en esta faceta al estudiar los orígenes ideológicos del franquismo, camino en el que ha proseguido profundizando en los últimos años (Valls Montés, 1991 y 1995). Más recientemente Valls Montés (1997) ha preparado un muy útil, aunque todavía inédito, *Listado de manuales escolares de Historia: 1800-1970*. Interés semejante posee el libro de J. García Puchol (1993): *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*, Publicaciones de la Universitat de Barcelona. Para una valiosa investigación sobre la difusión de los libros de texto y algunas referencias a los contenidos de los de A. Moreno Espinosa (con las que no coincidimos del todo), véase I. Peiró (1993): "La difusión de los libros de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 7, pp. 39-52. El perfil biográfico de A. Moreno Espinosa lo desarrollé en Cuesta (1997, pp. 308-309).

do a aquellas fuentes (literarias, iconográficas, reglamentarias, orales, etc.) que, dentro de lo posible, nos permiten escudriñar lo que ocurría dentro de las aulas.

En suma, el recorrido por la historia escolar del primer tercio del siglo XX (especialmente la practicada en la enseñanza media, la más proclive hipotéticamente, por razones científicas y sociales, a la imitación de la innovación historiográfica) resulta expresivo de cómo el conocimiento histórico disponible en los centros educativos tenía una escasa relación con el proceso de expansión profesional y de ampliación temática de la nueva historiografía. Sí parece, en cambio, ganar terreno en el ánimo administrativo y docente la idea de un conocimiento histórico legítimo alojado en la Universidad, un saber oficial que ahora se normaliza como símbolo de identidad de una colectividad profesional jerarquizada, que, dentro de una tradición liberal con muchos matices, configura la memoria institucionalizada del Estado nacional. Así pues, la persistencia del *código disciplinar* de la historia, formulado en época isabelina, no resulta incompatible con el conjunto de fenómenos científicos e institucionales que conducen a la constitución de una comunidad profesional historiográfica de corte modernizante.

Aunque sin duda, como ha demostrado Pasamar (1991), la dictadura franquista tiene mucho de quiebra y de ruptura con la tradición historiográfica previa (y, añadiría yo, con el amplio abanico de manifestaciones culturales de estirpe liberal), no deja de ser también verdad que, pese a los indiscutibles efectos de legitimación del régimen (siempre la historiografía hispana ha estado al servicio del régimen dominante, excepto en momentos de rupturas pasajeras) hubo elementos de continuidad profesional, institucional y discursivos, heredados de la época anterior tanto por lo que hace a la historiografía como por lo que se refiere a la historia escolar. No obstante, el franquismo favoreció un retraso historiográfico suplementario, que tuvo que ser superado a marchas forzosas y en condiciones históricas muy particulares¹⁷.

Precisamente el tercer momento (el iniciado en los años setenta) de este breve repaso a las relaciones entre historiografía e historia escolar es en el que coinciden un conjunto de reformas educativas y el derrumbe del

¹⁷ Además de la ya citada obra de Pasamar (1991), donde se proporcionan muy sugerentes noticias sobre el zócalo institucional y las relaciones de (y con el) poder de la comunidad científica, trabajos como el de J. M. Muñoz i Llovet (1997): *Jaume Vicens i Vives. Una biografía intel.lectual*, Edicions 62, Barcelona, contribuyen, sin duda, a hacernos revivir el microcosmos de poderes académicos, los resortes de presión y los resquicios por donde se abre paso el saber oficializado.

Ancien Régime historiográfico, ya puesto en cuestión en la década anterior por los más brillantes historiadores hispanos. La explicación más profunda de los cambios historiográficos ocurridos durante estos años está por hacer, dada la escasa inclinación de los historiadores españoles a la autoprospcción crítica, y la tendencia, por lo demás generalizada, de todas las comunidades académicas que en el mundo han sido, a establecer, como diría Bourdieu (1997), una suerte de estatuto “extraterritorialidad” que los defiende de aplicar a su vida institucional el propio método que utilizan para diseccionar otras instituciones sociales. Así mientras no se ahonde en las tres dimensiones (el saber, la memoria y el poder) que Noiriel (1997) atribuye al oficio de historiador estaremos lejos de dar cumplida cuenta de las modas y mudanzas historiográficas que se aceleran desde los años setenta dentro de un indisputable *take off* historiográfico.

Durante los años setenta la sociedad española es un campo de experimentación de transiciones sociales, políticas y culturales. El ingreso en el *modo de educación tecnocrático de masas* que ratifica la Ley General de Educación de 1970, la irreversible descomposición del sistema político franquista, la desafección de la intelectualidad más viva y pujante, el deterioro, en suma, de la hegemonía del régimen salido de la guerra civil, se expresa de una manera rápida y espectacular en la renovación historiográfica acaecida durante el tardofranquismo y la llamada transición a la democracia. Entonces el materialismo histórico ocupó un papel capital y supuso una doble ruptura: de una parte, con la tradición historiográfica más obediente y comprometida con la dictadura, y, de otra, con la tradición profesional liberal del primer tercio de siglo. De este modo, el materialismo histórico (el nuevo paradigma vendría a ser una mezcla de Annales y marxismo) devino en un modo de “hacer historia” en el doble sentido del término: en el de una práctica profesional que empleaba categorías analíticas provenientes del marxismo, y en el de una acción pública orientada al cambio sociopolítico. Así pues, la renovación historiográfica contribuyó a la demolición del antiguo régimen (el político y el historiográfico), pero, una vez fracasado el proyecto de un cambio social profundo, en la década de los ochenta, en el marco de una consolidación corporativa de la comunidad científica, acontece una no menos intensa reformulación, cuando no refutación, de la tradición historiográfica marxista siguiendo el compás marcado por la importación de las nuevas “miradas”, “giros” y modas postmodernas, que pretenden normalizar el estatuto científico y social de la comunidad (Cronos, 1998, p. 59).

Pero los veloces cambios de los años setenta no sólo afectaron al discurso historiográfico, sino también al entramado institucional y profesional. Desde entonces comienza una nueva etapa de expansión y profesionalización del oficio de historiador. En 1973 se crean las facultades de Geografía

e Historia (Decreto 1974/1973, BOE de 22 de agosto), lo que conlleva un imparable y creciente proceso de especialización funcional y temática, y una expansión cuantitativa de profesores y alumnos que rompe completamente las pautas tradicionales de profesionalización, investigación y docencia (los 77 historiadores-catedráticos de 1961 pasan a 1.202 profesores de las universidades públicas en 1987 (Cuesta, 1998, p. 71). En fin, se asienta, después de las movilizaciones sociopolíticas de los años setenta, una comunidad de saber en expansión (revistas, congresos, asociaciones, etc.) y progresivamente más integrada en los mecanismos del poder, que transforma el tono y el fondo del discurso historiográfico dominante a la par que se modifican sus condiciones de vida social e institucional.

¿Cómo influyó esta situación en la historia escolar? La respuesta no puede ser sencilla, pues es cierto que los años setenta, especialmente el periodo iniciado en 1975, muestran una gran sensibilidad hacia los cambios, pero su intensidad resulta dispar según atendamos a las distintas capas que constituyen la historia escolar. En efecto, como ya se ha dicho, durante una época de mudanzas de todo tipo, cuando se extiende el imperio del *modo de educación tecnocrático de masas*, el *código disciplinar* sufrió un proceso de impugnación y revisión en algunas de sus dimensiones. Los cambios afectaron preferentemente a las facetas declarativas y más explícitas de conocimiento histórico en las aulas, a lo que llamamos “historia regulada” y a los “textos visibles”. Así, los planes de estudio y los programas escolares surgidos de la Ley General de Educación resultan muy tempranamente sensibles a los cambios psicopedagógicos e historiográficos dominantes. En la educación primaria se desprenden de su carga fascitizante, pero la tendencia irreversible hacia el área de ciencias sociales y su absoluta pedagogización los mantiene alejados de cualquier atisbo de renovación historiográfica, mientras que en el bachillerato los programas de 1975, sí esbozan un remozamiento historiográfico buscando la sintonía modernizante en una braudeliiana historia de las civilizaciones y en ciertas cuñas actualizadoras en la historia de España. No obstante, se mantiene el núcleo de la vieja tradición de historia universal/historia de España. Más tarde, con la reforma inaugurada en 1983 y que finalmente conduce a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se inaugura una etapa de “libertad de programas”, que afectó a una minoría de centros experimentales, pues la gran mayoría seguiría sometida a los planes de la Ley General de Educación (LGE) hasta bien entrados los años noventa.

Por consiguiente, el marco normativo vigente entre 1970/75 y 1990/95, por lo que hace a los programas, fue el salido de la LGE y sobre él actuaron editoriales y autores de libros de texto, intentando incorporar algunos de los nuevos aires historiográficos que había esparcido la expansión de la historia académica. Así es como los libros de texto registran también unas nítidas

das modificaciones en su contenido, que se expresan ya con rotundidad y rapidez en la generación de manuales pergeñados a partir del plan de estudios de 1975. Los ya numerosos estudios sobre la temática de estos artefactos culturales vienen a demostrar la extraordinaria velocidad y profundidad de los cambios¹⁸, como si la muerte del dictador y los nuevos planes de estudio alimentaran una irrefrenable voluntad de modernización historiográfica. De la mayoría de ellos se apodera una mitoclastia retrospectiva de nuevo cuño, que comparece en los manuales para poner en solfa las leyendas y tópicos historiográficos propagados durante el franquismo.

Esta veloz receptividad de los libros de texto a los cambios sociales e ideológicos de la sociedad española no tiene, en mi opinión, precedentes en toda la sociogénesis de la historia escolar, y sólo pudiera ser parangonable, hasta cierto punto, con la movediza realidad curricular acaecida en la fase constituyente del *código disciplinar*. En parte se explica en razón de la propia “economía política” (Apple, 1987) de los textos escolares, ya que la actitud y formación de los profesores determinan la elección y ello a su vez los convierte en los auténticos consumidores de un producto teóricamente destinado a los alumnos. Se trata de una cierta complicidad entre los nuevos equipos de autores y un sector amplio de los profesores que, después de su formación en la universidad tardofranquista, ingresan masivamente en las aulas de secundaria, enarbolando como bandera la mutación de los contenidos escolares. De ahí la auténtica ruina de la mitología nacionalista fascizante y una patente, aunque no siempre lograda, voluntad de actualización historiográfica.

Ellos fueron los depositarios de una cultura profesional que cultivó el efecto de imitación universitaria y que consagró como conocimiento legítimo el proveniente del mundo académico, que, a su vez, les otorgaba un *ethos* de profesionalismo defensivo frente a la ineluctable masificación corporativa y del alumnado. Auténticos textos vivos de una coyuntura histórica cambiante, buscaron en la fidelidad a su asignatura y en la pretensión de

¹⁸ Desde los años setenta los libros de texto, a pesar de estar sometidos a programas diacrónicos de carácter convencional, experimentan un evidente distanciamiento del tipo de historia narrativa y política anterior, introduciendo lugares propios de las nuevas preocupaciones y problemas historiográficos, y plasmando una revisión ideológica del pasado. Como está demostrando R. López Facal en su investigación de doctorado, el nacionalismo español de estirpe castellanista entra en bancarrota por estos años (Véase R. López Facal (1995): “El nacionalismo español en los manuales de historia”, *Educació i Història*, n° 2, pp. 119-128). Otros estudiosos del tema como M. Clemente (1980), T. R. Hamre (s.f.) o el grupo de J. A. Álvarez Osés *et al.* (1979) han datado el cambio historiográfico e ideológico, “la divisoria clave”, en 1975, aunque en algunos aspectos temáticos se perciba una cierta transición entre 1967 y 1975.

una renovación de los contenidos históricos la llave maestra para cambiar la enseñanza y, en algunos casos, la propia sociedad. Ofuscación ideológica que hemos dado en llamar “ilusión epistemológica”.

Tal ilusión consiste en supeditar los cambios educativos a las mutaciones en los contenidos de enseñanza, en dar por bueno el conocimiento “disponible” y pretender que la enseñanza consiste en un puro trasvase de un conocimiento ya hecho y terminado. En tal error abundaron, aún más si cabe, las vanguardias pedagógicas de los años setenta y ochenta (especialmente en su fase espontaneísta, entre los setenta y 1983/7), lo que hemos llamado la “historia soñada”, es decir, aquella parte de la historia escolar protagonizada por quienes dirigieron los movimientos de renovación pedagógica. Allí se dieron cita desde los años setenta (como paradigmas pueden citarse los grupos Rosa Sensat para primaria y Germanía para secundaria) una historiografía fuertemente empapada de las categorías analíticas y políticas del materialismo histórico, especialmente en su versión vilariana. Más tarde, en la segunda mitad de los ochenta y los primeros años de la década siguiente, el discurso renovador tendió a oficializarse y a *psicologizarse*. También aquí el primado de lo técnico sobre lo político se hizo evidente y la *doxa* dominante fue inclinándose en una doble dirección: hacia el psicologismo y hacia el entendimiento de la historia como “forma de conocimiento”. Si profundizamos en ello seguramente podríamos hallar en estos virajes algunas semejanzas y coincidencias con el viaje de la historiografía hacia un saber objetivo y desideologizado, patrimonio común de quienes conquistan posiciones de poder dentro de la recomposición del nuevo mandarinato profesional.

Pero los textos visibles e incluso los textos vivos dicen una cosa y en las aulas suele suceder otra. En efecto, el mundo de la “historia enseñada”, la historia escolar realmente puesta en práctica a lo largo de estos años, nos devuelve, en gran parte, la imagen de la persistencia de la tradición, si bien envuelta en los ropajes de los nuevos profesores, los nuevos programas y los nuevos libros de texto. De ahí que los dictados de la historiografía más modernizante tengan poco que ver o sean más bien eludidos en la práctica de la enseñanza, que, por todos los indicios disponibles, siguió anclada en algunas de las rutinas más persistentes del caduco *código disciplinar* inventado en el siglo XIX. Así actuaron los fenómenos de alquimia y recontextualización a los que nos referíamos al hablar de la especificidad de las materias escolares, de esos cuerpos de conocimiento “imaginario” que son más proclives a la sustitución de los enunciados discursivos que a las metamorfosis radicales de las prácticas docentes.

Por otra parte, tampoco parece que los historiadores profesionales hayan cambiado sustancialmente la imagen educativa de su disciplina, el

canon imaginario de lo que debe ser la enseñanza de la historia fuera de la universidad. Ocurre que cuando algunos historiadores intervienen en las querellas sobre el valor educativo de la historia, además de las generalidades a las que el propio tema invita, suelen esgrimir más de una coincidencia. Como muestra, véase el debate sobre las humanidades. La posición de la Real Academia de la Historia aplaudiendo con unánime afán las ideas de la exministra Aguirre no resulta chocante. Hasta cierto punto tampoco lo fue la colaboración de algunos historiadores profesionales como asesores en la contrarreforma ministerial. En esta operación se confeccionó un informe técnico¹⁹, en el que lo que figura como historia escolar deseable no es lo más avanzado de la historiografía actual, sino un remedo del trasnochado arbitrario de la historia escolar: más cronología, más historia de España, etc. En fin, una restauración del vetusto y mítico modelo occidentalista de las edades. De ahí que hayamos hablado de restauraciones y santas alianzas (Editorial, 1998) para referirnos al impulso contrarreformista y a la participación de parte de la corporación de historiadores en operaciones de dudosa legitimidad intelectual y social.

Porque el regreso al saber histórico de siempre es tarea poco encomiable para un gremio profesional que se precie. Ya ha existido una vasta y penosa tradición del historiador cortesano, del que, parafraseando a Cabrera de Córdoba, escribe a cuenta de los príncipes, que en los últimos tiempos se ha agudizado y extendido hasta el vómito con el cultivo de la historia conmemorativa y las efemérides de los viejos y los nuevos nacionalismos. La indudable renovación metodológica e institucional de la historiografía en los últimos tiempos, no debe evitar la carga crítica sobre la imposición de un nuevo mandarinato (ideológicamente plural y variopinto), que esgri-

¹⁹ En el número 2 de la revista *Con-Ciencia Social* hemos contado detalladamente la gestación y el significado del *Informe de la Comisión de Historia, Geografía e Historia del Arte* (Editorial, 1998), que fue encargado por Esperanza Aguirre, a través de José Varela Ortega, a la Fundación Ortega y Gasset, que, a su vez, concertó los servicios de una comisión presidida por el catedrático de historia contemporánea de Valladolid C. Almuíña. El informe resultante desencadenó una controversia inédita, dentro y fuera de la comunidad de historiadores, y sirvió de base para pergeñar un proyecto de decreto de reforma de las enseñanzas, que, por diversos avatares de la vida pública, quedó embarrancado en su camino legislativo. A la espera del consenso intra y extra comunitario, el debate acerca de la historia escolar resulta sintomático del cruce de saberes y poderes que se está ocasionando en esta etapa de recomposición de una comunidad profesional.

Como es sabido, en el fondo, el debate sobre la historia escolar llegó a convertirse en una querrela acerca del nacionalismo. Como muestra, véase el número monográfico sobre *Historia y sistema educativo* de la revista *Ayer* (nº 30, 1998), donde pueden hallarse algunas valiosas aportaciones, pero cuyo título más congruente con su contenido hubiera sido el de "Historia y nacionalismo".

me nuevas miradas historiográficas a modo de ocultación de posiciones de colaboración con el poder, y que, a veces, ha ido sustituyendo el metarrelato marxista por el metarrelato de la subvención y de la posición dominante en el mercado de bienes simbólicos (y de los otros) donde hoy se “hace historia”.

Una expresión de este desplazamiento autocomplaciente y obediente de la historiografía actual ha sido el triunfo del paradigma de la normalidad, pues “el nuevo discurso oficialista, que es difundido por buena parte de los medios de comunicación de masas, por un sector de la mejor historiografía instalada, es el de la *normalidad*: pese al atraso relativo, España fue y es un país normal en el contexto del mediterráneo” (González Molina, 1998, p. 255). Ciertamente, algunas interpretaciones sobre nuestro pasado, algunos debates y los nuevos poderes historiográficos han tendido a confundir la objetividad con el “hábito de medir el pasado por las opiniones corrientes, adaptando el pasado a la trivialidad actual” (Nietzsche, 1932, p. 12).

El saber y el poder no son siempre distinguibles, pero un pensamiento vigilante es enemigo de dar por racional todo aquello que es real. Una nueva enseñanza de la historia requiere una doble crítica de la historia como conocimiento académico y la historia como materia de enseñanza, porque “no basta con insuflar a los alumnos los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilándolos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica ninguna de su procedencia” (Altamira, 1895, p. 85). Un proyecto auténticamente renovador, una didáctica crítica como la que se propugna desde Fedicaria²⁰, implica romper el conocimiento escolar dominante y proponer el estudio del pasado para dar explicación a los problemas sociales relevantes de nuestro presente. Y es entonces cuando quizás la historiografía y la historia escolar puedan buscar una nueva identidad siguiendo la sugerencia de Nietzsche: “exijo que los hombres aprendan, ante todo a vivir y que no utilicen la historia más que para ponerla al servicio de la vida” (Nietzsche, 1932, p. 145). Esta invitación, formulada en 1874, sigue plenamente vigente.

²⁰ Fedicaria es una federación de grupos de profesores y profesoras (Aula Sete, Asklepios, Cronos, Insula Barataria, IRES, Pagadi y otros), de todos los niveles educativos empeñados en la renovación pedagógica y en la construcción de los fundamentos teóricos y prácticos de una didáctica crítica de la historia y otras ciencias sociales. La federación edita un anuario titulado *Con-Ciencia Social*.

Referencias bibliográficas

- Altamira, R. (1895): *La enseñanza de la historia*. Librería de Victoriano Suárez, Madrid. Existe reciente reedición (1997) en Akal Ediciones, con estudio preliminar de R. Asín Vergara.
- Altamira, R. (1922): "Valor social del conocimiento histórico". Discurso de recepción en la R.A.H., Editorial Reus, Madrid.
- Álvarez Osés, J. A., *et al.*: "La historia en los textos del Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema". *Revista de Bachillerato*, nº 9, pp. 2-18.
- Bernstein, B. (1971): "On the classification and framing of educational knowledge". En M. Young (ed.): *Knowledge and control*. Collier Mcmillan, London, pp. 47-96. Citado por Blanco (1992, 46).
- Bernstein, B. (1988): *Clases, código y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Madrid.
- Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- Blanco, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, microficha nº 72.
- Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Boyd, C. P. (1997): *Historia patria. Politics, history and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton University Press, Princeton.
- Capel, H. (1989): "Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía". *Geocrítica*, nº 84.
- Cronos, Grupo (1998): "Aportaciones historiográficas y renovación de la enseñanza de la historia". En VV.AA.: "*Romanización*" y "*Reconquista*" en la *Península Ibérica: nuevas perspectivas*. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 57-69.
- Cuesta, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid.
- Clemente, M^a (1980): *La historia en los textos escolares de la escuela primaria (1945-75). Estructura científica y análisis ideológico*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.
- Chervel, A. (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59-111.
- Deleito, J. (1918): *La enseñanza de la historia en la Universidad española, y su reforma posible*. Discurso leído en la inauguración del curso 1918-1919. Universidad Literaria de Valencia, Tipografía Moderna, Valencia.
- Editorial (1998): "El debate de la historia: de restauraciones y santas alianzas". *Conciencia Social*, nº 2, pp. 5-13.

- Flecha, R. (1992): "El discurso sobre la educación de las perspectivas crítica y post-moderna". En H. Giroux y R. Flecha: *Igualdad, educación y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.
- García García, C. (1991): *El papel de la historia en el sistema educativo español durante el siglo XIX. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas como saberes académicos*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, microficha, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- García Puchol, J. (1993): *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Giddens, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.
- González Molina, M. (1998): "Sobre los contenidos de una nueva Historia de España". *Ayer*, n.º 30, pp. 241-270.
- Goodson, I. F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Guereña, J. L. (1996): "Remarques sur l'espace littéraire dans l'enseignement secondaire espagnol au XIX siècle". *Paedagogica Historica*, XXXII, pp. 102-122.
- Guereña, J. L. (1998): "La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle". *Historie de l'éducation*, n.º 78, pp. 57-87.
- Hamre, T. L. (s.f.): *La Segunda República y la Guerra Civil en los manuales del Bachillerato franquista*. Texto mecanografiado inédito.
- Kliebard, H. (1986): *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Routledge, Nueva York.
- Luis, A. (1985): *La geografía en el Bachillerato español*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Noiriel, G. (1997): *Sobre la crisis de la historia*. Frónesis, Cátedra, Madrid.
- Nietzsche, F. (1932): "De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida". *Consideraciones intempestivas* (edic. or. de 1874), t. II, Aguilar, Madrid, pp. 69-154.
- Pasamar, G. (1991): *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pasamar, G. (1993): "La construcción de la profesión de historiador en España". *II Simposio sobre Historia, Geografía y profesión docente (Salamanca, marzo, 1993)*. Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía, Madrid.
- Pasamar, G., e I. Peiró (1987): *Historiografía y práctica social en España*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Peiró, I. (1995): *Los guardianes de la historia. La historiografía académica en la Restauración*. Institución "Fernando el Católico", Zaragoza.
- Peiró, I., y Pasamar, G. (1996): *La Escuela Superior de Diplomática (los archiveros en la historiografía española contemporánea)*. ANABAD, Madrid.

- Popkewitz, Th. (1987): “La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares”. *Revista de Educación*, nº 282, pp. 61-84.
- Popkewitz, Th. (1994): “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. *Revista de Educación*, nº 305, pp. 103-107.
- Valls, R. (1991): “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 5, pp. 33-47.
- Valls, R. (1995): “Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?”. *Iber*, nº 4, pp. 105-119.
- Valls, R. (2001): “La historiografía escolar española en la época contemporánea. De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar”. Zaragoza, vid. pp. 191-220 del presente libro.

HISTORIA Y TEORÍA DE LA SOCIEDAD: DEL GIRO CULTURALISTA AL GIRO LINGÜÍSTICO

Miguel Ángel CABRERA ACOSTA

El objeto de este artículo es la evolución reciente de la teoría de la sociedad en el campo de los estudios históricos, es decir, las transformaciones experimentadas, durante las dos últimas décadas, por la manera en que los historiadores conciben el funcionamiento de la sociedad, explican la conciencia y las acciones de los individuos e interpretan los cambios históricos. Realizar un análisis de dicha evolución no resulta una tarea fácil, pues a la dificultad de la proximidad temporal se une el hecho de que no sólo la investigación histórica se ha expandido y diversificado enormemente durante los últimos años, sino que el debate historiográfico se ha hecho cada vez más complejo y sofisticado. No obstante ello, al tratar de discernir cuáles han sido las pautas esenciales de esa evolución y qué resultados ha producido, he llegado a una conclusión que, a título de mera hipótesis, me gustaría exponer aquí. Dicha conclusión es que, en un clima intelectual marcado por la denominada crisis de la Modernidad y como consecuencia de la reconsideración crítica, así como del escrutinio empírico, a que han venido siendo sometidos algunos de los principales supuestos teóricos en que se ha basado durante mucho tiempo la investigación histórica, se ha ido dibujando, en el transcurso de los últimos años, una tendencia historiográfica nueva que, aunque es aún débil y de contornos difusos, es ya claramente visible para cualquier observador mínimamente atento. De manera concreta, lo que se ha ido configurando —de forma paralela a otras ciencias sociales— es una nueva teoría de la sociedad, sustancialmente diferente de las existentes con anterioridad. Parece lógico, por tanto, que el tema de reflexión y de discusión que me proponga abordar aquí sea el de si esta conclusión es o no correcta, es decir, el de si realmente ha aparecido una nueva teoría de la sociedad o si lo que yo he interpretado como tal no es más que la prolongación, más o menos renovada o camuflada, de alguna de las teorías precedentes. Sea cual sea la respuesta final, lo que sí parece deseable, en una coyuntura como la presente de debilitamiento de

antiguas certezas, es disponer de un diagnóstico lo más preciso posible del estado actual de la historia y del grado de vigencia de los modelos teóricos heredados del pasado, con el fin de dotar a nuestro trabajo práctico como historiadores de la necesaria consistencia y de la mínima certidumbre.

Los antecedentes de la situación actual se encuentran en las condiciones creadas por la historia social y por las dos principales corrientes o “paradigmas dominantes de explicación”¹ que la integran: el materialismo histórico y la escuela de Annales. Como se sabe, ambas corrientes nacieron como reacción frente a un historicismo tradicional que, al fundar su teoría de la sociedad en la noción de sujeto racional, consideraba sin más a las intenciones de los individuos como la causa de sus acciones. Frente a esta historia comprensiva, descriptiva y factualista, los historiadores sociales erigieron un nuevo paradigma teórico basado en el concepto de sociedad, es decir, en el postulado de que la conciencia de los individuos no es una creación racional y autónoma, sino el reflejo subjetivo de sus condiciones sociales de existencia. Desde esta perspectiva, los significados que conforman dicha conciencia son un producto o atributo de la estructura social y, por consiguiente, la posición social es la que define los intereses y la identidad de los individuos y la que determina —y, por tanto, explica— su conducta. Como consecuencia de ello, el interés investigador se desplazó desde la política institucional y el ámbito de las ideas hacia los fenómenos económicos y sociales, al tiempo que los historiadores empezaron a conceptualizar la historia mediante un modelo dicotómico según el cual toda sociedad está constituida por una instancia objetiva (identificada, de manera general, con la esfera socioeconómica), que ostenta la primacía causal, y por una instancia subjetiva o cultural que deriva causalmente de aquella. A este esquema dualista responden las conocidas distinciones entre base y superestructura, entre estructura y acción o, en el caso annalista, entre niveles o temporalidades. Es este modelo teórico dicotómico y objetivista el que ha guiado, durante largo tiempo, una parte sustancial de la investigación histórica.

Es bien sabido, también, sin embargo, que la historia social fue objeto desde muy pronto de una intensa reformulación que la hizo evolucionar muy rápidamente desde el punto de vista teórico. A medida que se iban acumulando las anomalías (es decir, las discrepancias entre el comportamiento real de los individuos y la conducta que la teoría prescribía como natural) y que crecían las dudas con respecto a una explicación puramen-

¹ La expresión es de Lynn Hunt, “Introduction: History, Culture, and Text”, Lynn Hunt (ed.), *The New Cultural History*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1989, p. 1. Las traducciones son siempre mías.

te social, algunos historiadores comenzaron a reformular el paradigma original en un sentido cada vez más culturalista o subjetivista. La cultura adquiere, entonces, una creciente autonomía relativa, dejando de ser considerada meramente como un reflejo mental de lo material, como un epifenómeno o derivación funcional de la esfera socioeconómica, para convertirse en una instancia coproductora de las relaciones sociales y recreadora permanente de las condiciones estructurales. El resultado fue el surgimiento de la denominada historia sociocultural o nueva historia cultural, cuyo postulado teórico básico es que los sujetos no son meros receptores pasivos de los significados contenidos en la estructura social, sino que participan de manera activa en su desvelamiento y que, por tanto, la relación entre estructura y acción no es de determinación unívoca, sino de interacción dialéctica o mediación simbólica².

Los historiadores socioculturales admiten que la realidad es objetiva y que, por tanto, los significados tienen un origen social, pero a la vez afirman que éstos no se hacen explícitos por sí mismos, sino a través de la práctica y de los esquemas culturales de percepción de los sujetos. Tal como reza la conocida fórmula thompsoniana de que no hay clase sin conciencia de clase, para que las identidades se constituyan no basta con que existan en el plano socioeconómico, sino que es preciso que se produzca, en el curso de la práctica, un acto de discernimiento mediante el cual sus miembros adquieren conciencia de los intereses que su posición social entraña y comienzan a actuar en consecuencia. Al contrario que para la historia social clásica, los significados no se traducen en acción hasta que son subjetivamente reconocidos y apropiados. Lo que implica, en términos historiográficos, que el ajuste entre intereses y conciencia no es algo inexorable o espontáneo, sino que depende de que se produzca un acto de toma de

² Esta es la transición que diagnosticó y describió Lawrence Stone en "The Revival of the Narrative: Reflections on a New Old History", *Past and Present*, 85, 1979, pp. 74-96 [Trad. esp.: "El resurgimiento de la narrativa: reflexiones acerca de una nueva y vieja historia", en Lawrence Stone, *El pasado y el presente*, México, FCE, 1986, pp. 95-120] y que han analizado y/o teorizado autores como, por ejemplo, William J. Bowsma ("From History of Ideas to History of Meaning", *Journal of Interdisciplinary History*, 12, 1981, pp. 279-291), George G. Iggers ("Epilogue", *New Directions in European Historiography*, New Hampshire, Wesleyan University Press, 1984, pp. 175-205), François Dosse (*L'histoire en miettes. Des "Annales" à la "nouvelle histoire"*, Paris, La Découverte, 1987 [Trad. esp.: *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*, Valencia, Eds. Alfons el Magnànim, 1988]), Raphael Samuel ("Reading the Signs", *History Workshop Journal*, 32, 1991, pp. 88-109 [Trad. esp.: "La lectura de los signos", *Historia Contemporánea*, 7, 1992, pp. 51-74] y "Readings the Signs: II: Fact-grubbers and Mind-readers", *History Workshop Journal*, 33, 1992, pp. 220-251) o Natalie Z. Davies ("The Shapes of Social History", *Storia della Storiografia*, 17, 1990, pp. 28-34 [Trad. esp.: "Las formas de la historia social", *Historia Social*, 10, 1991, pp. 177-182]).

conciencia. De ahí que la posición social predisponga a los individuos a actuar de una cierta manera y éstos tiendan, de hecho, a hacerlo, pero que no pueda prescribir exactamente su conducta. La relación entre estructura y acción genera siempre un espacio de indeterminación y de contingencia que permite la intervención creadora de los individuos, una intervención creadora que es la que trata de captar, precisamente, conceptos como el thompsoniano de experiencia o los charterianos de representación y de producción individual de significado.

Por esta razón, el interés investigador se desplazó de nuevo, a partir especialmente de la década de 1970, esta vez desde el ser social al ser percibido, es decir, hacia la cultura. Pues, como sostienen los historiadores socioculturales, cuando analizamos las prácticas sociales en su especificidad individual o grupal, la determinación objetiva aparece refractada por la capacidad de los individuos para tomar decisiones y adoptar estrategias vitales que no son directamente inferibles de su posición social y, en general, por la capacidad de la esfera cultural para actuar sobre las condiciones socioeconómicas y forzar su modificación.

Ahora bien, por mucho que la historia sociocultural haya debilitado al causalismo social y reformulado el modelo dicotómico, jamás los abandona. Los historiadores socioculturales se oponen enérgicamente a cualquier restauración del concepto de sujeto racional o a cualquier pretensión de conceder una autonomía absoluta a la cultura o a la política. La experiencia o la representación son, para ellos, el espacio social inmediato en que se inscribe la práctica, pero ambas remiten causalmente, a su vez, a la estructura social. Los sujetos de la historia sociocultural tienen libertad para moverse y diseñar estrategias vitales dentro de sus condiciones sociales, pero no para trascender éstas. Tanto para los historiadores socioculturales como para los historiadores sociales clásicos, los conceptos mediante los cuales las personas captan el mundo son culturales, precisamente, porque son una interiorización, aunque sea simbólica, de ese mundo. Y ello bien porque dichos conceptos son etiquetas que designan fenómenos sociales reales (como los de sociedad, clase, género, propiedad o esfera pública), bien porque son expresiones culturales o ideológicas del contexto y de determinados grupos sociales (como los de individuo, derechos naturales, libertad, nación, burguesía o revolución social). Como diría Roger Chartier, los agentes captan activamente la realidad y, en tal sentido, el mundo es representación, pero dicha captación se realiza siempre bajo coacciones estructurales. De ahí que los individuos tiendan a agruparse según su origen social y que el arraigo de las ideas dependa, en última instancia, de la eficacia teórica, esto es, de su grado de correspondencia con la propia realidad. De este modo, la historia sociocultural se aleja ostensiblemente del objetivismo (que reduce las acciones a estructura), pero rechaza con igual

vigor el subjetivismo (que reduce la estructura a acciones). A lo más que llega es a propugnar un equilibrio causal entre realidad e ideas o a admitir que, en circunstancias excepcionales, la esfera subjetiva puede independizarse temporalmente de la base social, como sostiene, por ejemplo, Lynn Hunt en sus estudios sobre la Revolución Francesa³.

Esta evolución interna del paradigma teórico de la historia social ha afectado tanto a la variante marxista como a la annalista y en ella se inscriben, por ejemplo, un historiador sociocultural pionero como E. P. Thompson, la microhistoria, la historia de la vida cotidiana alemana o la última generación de la tradición de Annales, a la que pertenecen autores como el mencionado Roger Chartier o Bernard Lepetit.

Podríamos concluir, por tanto, diciendo que, durante décadas, el debate historiográfico ha adoptado la forma de una tensión permanente entre objetivismo y subjetivismo, entre causalismo social y culturalismo, haciendo que todo debilitamiento de uno de los términos del binomio implicara, automáticamente, el fortalecimiento del otro. En los últimos años, sin embargo, el panorama parece haber comenzado a cambiar, pues han ido apareciendo algunas obras históricas, tanto de investigación como de reflexión, que tratan de superar esta fase del debate y de escapar a la tensión que la atraviesa y que han empezado a adoptar un nuevo marco teórico. Lo que en dichas obras se sostiene, de manera más o menos abierta, es que para superar las insuficiencias detectadas en el modelo explicativo de la historia social no basta con reformularlo en un sentido subjetivista —y, mucho menos, retornar a la vieja historia idealista, como propugna, de hecho, el denominado revisionismo—,⁴ sino que sería preciso, más bien, reconsiderar en profundidad los supuestos esenciales de dicho modelo. El resultado de esta reacción crítica ha sido, como ya adelantamos, la configuración paulatina de una nueva perspectiva teórica. Por supuesto, se trata de una perspectiva que aún no está consolidada, que no siempre es explícita en las obras que le han dado vida y para la que todavía no existe una etiqueta, ampliamente aceptada, que la designe. Además, la línea divisoria que la separa de la historia sociocultural suele ser borrosa, pues generalmente ambas aparecen tan entremezcladas, formando una especie de híbrido, que no siempre resulta fácil entresa-

³ *Vid.*, por ejemplo, Lynn Hunt, *Politics, Culture and Class in the French Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1984.

⁴ Una tendencia a la que se han sumado recientemente antiguos historiadores sociales como Gareth Stedman Jones (*vid.* su “The determinist fix: some obstacles to the further development of the linguistic approach to history in the 1990s”, *History Workshop Journal*, 42, 1996, pp. 19-35. Para una evaluación crítica de su propuesta, *vid.* Miguel A. Cabrera, “Linguistic approach or return to subjectivism? In search of an alternative to social history”, *Social History*, 24, 1, 1999, pp. 74-89.

car aquellos elementos que, al entrar en franca contradicción con el paradigma anterior, entrañan una ruptura historiográfica.

No obstante ello, parece indudable que en los últimos años ha ido apareciendo, en el dominio de los estudios históricos, una serie de elementos que, al ser contemplados en su conjunto y ser puestos en relación, como si de las piezas de un puzzle se tratara, conforman un nuevo marco teórico que, aunque lleno de lagunas, presenta ya un perfil claramente perceptible. En otras palabras, que ese conjunto de elementos nos permitiría sentar las bases, si lo deseáramos, de una nueva teoría de la sociedad y, por tanto, de erigir una alternativa a la historia social que no sea la de un retorno revisionista a los postulados de la historia idealista. Entre esos elementos se incluyen desde síntomas de insatisfacción, intuiciones o sugerencias a reflexiones teóricas, conclusiones empíricas, conceptos novedosos, numerosas reinterpretaciones históricas y propuestas expresamente alternativas. Elementos todos que se encuentran, aunque sea dispersos y no siempre explícitos, en las obras de historiadores como Keith M. Baker, Patrick Joyce, Joan W. Scott, William H. Sewell o James Vernon y de sociólogos históricos como Richard Biernacki o Margaret R. Somers. A este nuevo tipo de historia la denominaré aquí, a la espera de que sea acuñado un término más adecuado, simplemente como Nueva Historia.

¿Pero qué críticas hacen estos historiadores al paradigma de la historia social? ¿Cuáles son, más concretamente, esos elementos novedosos a los que acabo de referirme y en qué consiste el marco teórico que surge de ellos? Es claro que aquí no disponemos de suficiente espacio para ofrecer una exposición detallada de la cuestión, pero trataremos de destacar sus aspectos más relevantes y de subrayar los principales puntos de contraste con las teorías precedentes. Para comenzar, insistamos en que esta nueva historia tiene su origen en las críticas a que han sido sometidos, durante los últimos años, tanto el modelo dicotómico y objetivista como, en particular, el concepto de causalidad social. Por supuesto, no me refiero a las ya mencionadas críticas —siempre presentes y últimamente revitalizadas— procedentes de los historiadores idealistas y de sus continuadores revisionistas, sino a aquéllas otras realizadas desde una óptica diferente y basadas en argumentos nuevos. De este modo, frente a dicho modelo teórico —tan profundamente arraigado en nuestros hábitos de pensamiento y métodos de análisis—, una parte significativa de la investigación histórica y de la reflexión historiográfica de los últimos años ha ido erigiendo, lenta pero claramente, una manera distinta de concebir los procesos sociales.

El núcleo central y, a la vez, el punto de partida de esta reorientación teórica de la historia ha sido la puesta en duda de que el nexo existente entre realidad social y conciencia sea de carácter causal, es decir, de que la

segunda sea una representación de la primera y de que, por tanto, el comportamiento de los individuos esté determinado por su posición social o, en general, por sus condiciones sociales de existencia. Por el contrario, lo que los nuevos historiadores argumentan es que la conexión entre la conciencia de los individuos y su contexto social no sólo es más compleja, sino, sobre todo, de naturaleza completamente distinta a la supuesta durante mucho tiempo. Su objeción fundamental es que aunque entre subjetividad y condiciones sociales existe siempre un nexo, éste es meramente material o físico, nunca de determinación significativa, ni siquiera en aquellas situaciones, propias de las sociedades contemporáneas, en las que la posición social opera, de manera explícita, como referente de la identidad y es considerada por los propios agentes como el fundamento causal de sus acciones. Las condiciones sociales imponen, sin duda, límites materiales a las acciones de los individuos (sean físicos, espaciales o de recursos), pero no tienen la capacidad de determinar sus conductas significativas, es decir, aquellas acciones emprendidas en función de los significados que se atribuyen a la realidad y al lugar que se ocupa en ella. En suma, que las condiciones sociales proporcionan a los individuos los medios materiales de sus acciones, pero no los conceptos y los significados en que dichas acciones se fundan. De ahí que los nuevos historiadores nieguen que una posición o fenómeno social implique, aunque sólo sea potencialmente, una determinada conducta y que, por tanto, existan unas conductas naturales y otras desviadas o anómalas. Y que, por ejemplo, fenómenos como la clase, las desigualdades sociales, el sexo, la pobreza o el hambre generen, por sí mismos, ciertas respuestas, actitudes o formas de comportamiento (o sea, que posean significados propios). De manera concreta, lo que la nueva historia sostiene es que los significados que los individuos atribuyen a la realidad social, y en función de los cuales actúan, no son una cualidad intrínseca de dicha realidad ni dimanar de ella, sino que tienen una procedencia diferente y se constituyen mediante un proceso histórico completamente distinto al supuesto por la historia social. Un proceso que no ha sido detectado hasta hace poco tiempo por la investigación histórica y que, desde luego, es imposible de captar y de analizar mediante un modelo teórico dicotómico como el prevaleciente hasta la fecha.

De este modo, la crisis de los conceptos de realidad objetiva y de causalidad social suscita la necesidad inmediata de formular una nueva teoría de la producción de significados, es decir, del origen de la conciencia. El punto de partida de dicha teoría es la afirmación de que, según muestra la investigación histórica reciente, la realidad social no se incorpora por sí misma a la conciencia, sino que lo hace siempre a través de su conceptualización. Es decir, que las condiciones sociales sólo adquieren su significado y comienzan, en virtud de ello, a determinar las acciones de los individuos

una vez que han sido conceptualizadas, nunca antes. Esto no implicaría, sin embargo, ninguna novedad con respecto a la historia sociocultural si no fuera porque, además, los nuevos historiadores redefinen por completo la naturaleza de las categorías mediante las cuales los individuos realizan esa conceptualización de su contexto social. Para ellos, dichas categorías no son representaciones de ese contexto o meros vehículos de transmisión de sus propiedades. Por el contrario, según la nueva historia —y ésta es su premisa teórica capital— el cuerpo de categorías que, en una situación histórica dada, opera como base de las acciones de los individuos y como organizador esencial de las relaciones sociales no es el reflejo subjetivo de las propiedades de una realidad social objetiva (ni tampoco, por supuesto, una creación racional autónoma), sino que constituye una esfera social específica, con su propia lógica histórica. Dichas categorías (como las enumeradas más atrás) no son ni etiquetas designativas de fenómenos sociales reales ni representaciones culturales o ideológicas del contexto social, sino que tienen un origen diferente y constituyen una variable histórica independiente que, aunque interactúa permanentemente con la realidad social, no está determinada por ella.

¿Pero en qué se basa la nueva historia para llegar a esta conclusión y formular el consiguiente postulado teórico? Se basa en que, según muestra la investigación histórica, todo nuevo fenómeno social es siempre aprehendido significativamente por los individuos mediante un cuerpo de conceptos que existe con anterioridad. De lo que se sigue que la realidad no genera sus propios significados a partir de cero, sino en interacción con el entramado de significados o marco interpretativo heredado del pasado. Pero no es sólo eso. Es que, además, en esa interacción entre realidad social y matriz categorial previa, es esta segunda, y no la primera, la que desempeña la función activa, es decir, la que establece las condiciones de posibilidad de los significados que los individuos otorgan a la realidad. En dicha interacción, la matriz categorial heredada impone unas reglas de significación a las que la nueva situación social ha de someterse y a través de las cuales ha de acceder, necesariamente, a la conciencia. Desde este punto de vista, las categorías heredadas no son simplemente el medio a través del cual unos significados que son sociales emergen a la conciencia; dichas categorías no son meramente la forma verbal o el ropaje cultural que los significados objetivos adoptan, como sostenía la historia sociocultural. Por el contrario, son las categorías heredadas las que confieren su significado a la realidad social y las que, de este modo, la convierten en una entidad objetiva.

Y así, por ejemplo, como sostiene William H. Sewell en su discusión con E. P. Thompson, la conciencia de clase obrera no nació como reflejo de las condiciones socioeconómicas creadas por la Revolución Industrial, sino que fue el resultado de la transformación de otros conceptos anteriores,

pertenecientes al discurso radical. Para ser más exactos, el lenguaje radical no fue un vehículo de expresión de las nuevas relaciones de producción, sino, en todo caso, el que al dotar a éstas de significado generó la conciencia de clase. La definición de los intereses de la clase obrera, el diagnóstico de su situación social, la experiencia, la conciencia y las acciones correspondientes no son simplemente una respuesta a sus condiciones de vida y laborales, sino el resultado de la articulación de éstas mediante categorías como derechos, trabajo, propiedad, libertad, igualdad, clase, progreso, sociedad, emancipación racional, revolución o incluso historia universal. Por eso el movimiento obrero no puede interpretarse como un efecto del ascenso del capitalismo, sino que para explicar su surgimiento debemos comprender la naturaleza, la estructura y las contradicciones potenciales de ese cuerpo anterior de conceptos del que es fruto⁵.

El papel de las categorías heredadas ha sido enfatizado y estudiado también, por ejemplo, en el caso de la Revolución Francesa, por historiadores como Keith M. Baker. Según Baker, a medida que ha ido declinando la capacidad explicativa del causalismo social (que concebía a la Revolución Francesa como una expresión del ascenso de la burguesía), se ha hecho necesario prestar más atención a las categorías heredadas del Antiguo Régimen, pues éstas son la matriz en que se forjaron los intereses, las identidades, los acontecimientos revolucionarios y la alternativa política, legal e institucional implementada en 1789. Y ello incluso aunque, como él señala, muchos de los nuevos conceptos hayan nacido de la negación de los precedentes y que el nuevo orden social y político haya sido erigido a partir del contraste con el Antiguo Régimen⁶.

Pero el hecho de que sean las categorías heredadas las que doten de significado a una realidad social siempre cambiante, siempre nueva, explica también la génesis de las propias categorías. Y es que si, en efecto, toda nueva situación social es conceptualizada mediante un patrón categorial previo, entonces las nuevas categorías surgidas de esa conceptualización están causalmente enraizadas en dicho patrón categorial, y no, como sostendría la historia social-sociocultural, en el referente real al que están asociadas. También en este caso podría decirse, por tanto, que los conceptos propios

⁵ William H. Sewell, "How Classes Are Made: Critical Reflections on E. P. Thompson's Theory of Working-Class Formation", Harvey J. Kaye y Keith McLelland (eds.), *E. P. Thompson. Critical Perspectives*, Londres, Polity Press, 1990, p. 69. [Trad. esp.: "Cómo se forman las clases: reflexiones críticas en torno a la teoría de E. P. Thompson sobre la formación de la clase obrera", *Historia Social*, 18, 1994, pp. 77-100.]

⁶ Keith Michael Baker, *Inventing the French Revolution. Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century*, Nueva York, Cambridge University Press, 1990, pp. 3-4 y 10-11.

de una determinada situación social no emanan directamente de ella, sino que son el resultado de su interacción, en los términos ya descritos, con el sistema conceptual vigente con anterioridad. Esta es la razón, precisamente, por la que se puede afirmar que los conceptos fundantes de la práctica social constituyen una esfera social específica y, en particular, que poseen su propia lógica histórica, pues dichos conceptos son eslabones de una cadena conceptual que nunca se rompe.

Lo que la nueva historia sostiene, en suma —por decirlo en una terminología más en sintonía con el debate actual—, es que para analizar y dar cuenta de los procesos sociales es necesario adoptar un nuevo concepto de lenguaje. O, para ser más exactos, que es necesario establecer una clara distinción entre la noción convencional de lenguaje como medio de comunicación y la noción de lenguaje como patrón de significado y basar en esta segunda, y no en la primera, la teoría de la sociedad, pues sin esa distinción seríamos incapaces de explicar el origen de la conciencia y de las acciones de los individuos. El lenguaje, como gusta repetir a Joan W. Scott⁷, no es sólo vocabulario o palabras, sino que es una forma global de comprensión de cómo funciona el mundo y de qué lugar ocupa uno en él y, por tanto, no se limita a transmitir los significados de la realidad, sino que toma parte activa en su creación. De ahí que la referida distinción constituya uno de los principales motores de la actual reorientación teórica de los estudios históricos, que se haya convertido, en los últimos años, en un tema preferente de discusión entre los historiadores y que hayamos introducido la expresión giro lingüístico en el título de este artículo.

Permítasenos recordar brevemente, en este punto, que la investigación histórica sólo había operado hasta ahora con la acepción de lenguaje como medio de comunicación. Para el historicismo tradicional, al basarse en la noción de sujeto racional o intencional, el lenguaje es un medio de expresión del pensamiento y el instrumento mediante el cual dichos sujetos despliegan su acción en el mundo. Para la historia materialista, el lenguaje es también un medio de expresión, pero del contexto social, y, por tanto, es el medio a través del cual dicho contexto se traduce en subjetividad y se proyecta en acción. Frente a ambos tipos de historia, algunos historiadores han comenzado a basarse en una concepción constitutiva o performativa del lenguaje, según la cual éste no se limita a reflejar el pensamiento de los sujetos o los significados de la realidad, sino que es, por el contrario, el

⁷ Joan W. Scott, “On Language, Gender, and Working-Class History”, *International Labor and Working-Class History*, 31, 1987, p. 1 y “A Reply to Criticism”, *Ibid.*, 32, 1987, p. 40. [Trad. esp.: “Sobre el lenguaje, el género y la historia de la clase obrera”, *Historia Social*, 4, 1989, pp. 111-118 y “Una respuesta a las críticas”, *ibid.*, pp. 127-135.]

espacio en que se constituyen ambos. Para designar esta esfera social específica que es el lenguaje cuando opera como patrón de significado los historiadores han acuñado o adoptado, en los últimos años, conceptos como los de discurso, metanarrativa o, simplemente, matriz, cuerpo o marco categorial o conceptual. Lo que tales conceptos tratan de captar es el hecho de que los individuos viven y experimentan su mundo y los cambios del contexto social siempre desde el interior de un marco conceptual que no pueden trascender ni manejar a voluntad y mediante el cual han de configurar, necesariamente, su conciencia e identidad y organizar su práctica. Es decir, el hecho de que, en toda situación histórica, existe un conjunto coherente de categorías que, al mediar entre la realidad y los individuos, es el que convierte a éstos en sujetos y a los hechos reales en objetos y que, en consecuencia, es el ámbito en que se forjan las relaciones sociales.

De ahí que la formulación de este nuevo concepto de lenguaje constituya, sin duda, una de las novedades más importantes y de mayor trascendencia historiográfica de las dos últimas décadas. Y ello porque si realmente las categorías que subyacen a la práctica social son un patrón de significado de naturaleza específica (y no, como se creía, un reflejo de la realidad social), entonces tendríamos que reconsiderar por completo nuestra concepción de la historia y asentar el análisis social sobre bases teóricas enteramente nuevas. Para empezar, tendríamos que prescindir del dualismo convencional entre objetividad y subjetividad, estructura y acción o sociedad e individuo e introducir una tercera instancia social. Pero es que, además, la introducción de este tercer elemento implica la disolución de las nociones mismas de objetividad y subjetividad tal como se entendían hasta ahora. Por lo que a la objetividad respecta, la ruptura fundamental que entraña la teoría de la sociedad de la nueva historia es que ésta deja de ser considerada como un atributo que los hechos reales y sociales poseen y pasa a considerarse como una cualidad que éstos adquieren al ser dotados de significado por una determinada matriz discursiva. Con lo que no sólo se modifica el estatuto teórico tradicional de la realidad, sino que se redefine por completo su relación con la conciencia. Desde este nuevo punto de vista, la realidad social no es ya una entidad objetiva, sino simplemente un conglomerado de hechos sin significado propio y, por consiguiente, sin capacidad para determinar el comportamiento de los individuos. Por supuesto, la realidad impone límites a los significados que puedan crearse y atribuírsele, pero son límites materiales, no estructurales. De hecho, la principal insuficiencia de la teoría de la sociedad de la historia social-sociocultural radicaría —según los nuevos historiadores— en que da por supuesto que el constreñimiento que el contexto social ejerce sobre los individuos es de carácter estructural y que, por tanto, las condiciones sociales prescriben, dictan o condicionan, en alguna medida, las conductas significativas

de esos individuos. Sin embargo, lo que mostraría la investigación histórica reciente es que el constreñimiento de las condiciones sociales sólo deviene estructural una vez que éstas son dotadas de significado por una matriz categorial, nunca antes.

Es en este sentido en el que la nueva historia afirma que la realidad social es una construcción lingüística o discursiva. Esta afirmación no debe entenderse, por supuesto, en un sentido literal. Debe entenderse como que los significados de los hechos que constituyen la realidad no derivan de los propios hechos, sino que son el resultado de la aplicación a los mismos de unos criterios de clasificación que son suministrados por el marco discursivo vigente en cada momento histórico. El discurso no construye, obviamente, a la realidad social en sí, pero sí a la realidad social en tanto que entidad significativa u objetiva. Podríamos decir, utilizando un símil, que la realidad suministra la materia prima (los “ladrillos”) mediante los cuales se construyen los significados, pero que es el discurso el que diseña los “planos” (o sea, las reglas de significación) de acuerdo con los cuales se realiza dicha construcción.

Tomemos un ejemplo sencillo, el de la relación entre subordinación social y opresión. Desde esta nueva perspectiva, para que la subordinación (hecho real) se convierta en opresión (significado) no basta con su mera existencia, sino que es preciso que entre ambas medie activamente el adecuado discurso. Por eso las relaciones de subordinación sólo se convierten en relaciones de opresión y generan la correspondiente práctica social cuando un determinado cuerpo categorial (por ejemplo el humanista democrático moderno) articula como opresión las desigualdades sociales, políticas, sexuales, raciales o de cualquier otro tipo⁸. Fue de este modo, como ha estudiado recientemente Joan W. Scott, cómo apareció y, más aun, pudo ser concebible un fenómeno histórico como el feminismo, entendido como movimiento de oposición a la subordinación de las mujeres. Según ella, el feminismo no surgió simplemente porque las mujeres ocuparan una posición social subordinada, sino como resultado de la aparición de las categorías del discurso moderno y de la consiguiente creación de un marco conceptual que permitió pensar dicha subordinación de las mujeres en términos de opresión, de desigualdad o de diferencia y emprender, por tanto, la correspondiente lucha por la igualdad o la emancipación⁹.

⁸ Este ejemplo ha sido tomado de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*, Londres, Verso, 1985, pp. 152-159. [Trad. esp.: *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI, 1987, pp. 171-178.]

⁹ Joan W. Scott, *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1996. Como ella expone, el feminismo es un

Desde esta perspectiva, los individuos no se comportan como lo hacen porque ocupen una cierta posición social o vivan en unas ciertas condiciones sociales, sino, en todo caso, porque esa posición y esas condiciones han sido aprehendidas significativamente mediante un determinado marco discursivo. Pero no sólo eso. La investigación histórica está mostrando, además, que la atribución a la esfera socioeconómica de la cualidad de ser la fuente de los intereses y el fundamento de la identidad no es más que el resultado de la aplicación de las categorías del denominado discurso moderno. De lo que se sigue algo de enorme trascendencia historiográfica, a saber, que dicha esfera ha operado, en las sociedades contemporáneas, como base de la identidad y, en consecuencia, como causa de las acciones no porque posea intrínsecamente esa capacidad, sino porque ésta le ha sido conferida por el patrón discursivo vigente y, en particular, por categorías como las de sociedad o estructura social. Esta es la razón por la que, para la nueva historia, la relación entre la posición social y las acciones no es una relación causal o natural, en el sentido de que la segunda sea un efecto de la primera, sino que es una relación histórica y significativamente construida. Lo que ocurre es que, durante mucho tiempo, los individuos que han vivido insertos en la metanarrativa moderna han considerado dicha relación como algo natural y universal, entre ellos los propios historiadores sociales, que, por esta razón, han tendido a trasladarla y aplicarla incluso a períodos o situaciones históricos en que dicha relación no existe.

La teoría de la sociedad de la nueva historia entraña, por consiguiente, un nuevo concepto de sujeto, diferente tanto del sujeto racional de la historia idealista como del sujeto social de la historia materialista. Para la nueva historia, la identidad de los individuos no sería un reflejo de las condiciones sociales, ni su subjetividad el fruto de un acto de toma de conciencia. Identidad y subjetividad serían, más bien, el resultado de la mediación lingüística entre los individuos y su contexto social. Lo que ello quiere decir es que la forma en que los individuos se conciben a sí mismos como sujetos, se atribuyen un papel social y dan sentido a sus acciones depende de las categorías discursivas que, en cada momento, utilizan. Es al aplicar dichas categorías para definirse a sí mismos, a su relación con los demás y a su lugar en la sociedad (categorías como las de clase, pueblo, sexualidad o individuo con derechos), como las personas y los grupos se convierten en agentes históricos y comienzan a actuar como tales. Es esta circunstancia, precisamente, la que lleva a la nueva historia a afirmar que el vínculo entre conciencia y realidad social no sólo es más complejo sino, sobre todo, de

síntoma del discurso moderno-liberal que lo produjo y de su contradicción conceptual entre la proclamación de derechos y su no reconocimiento práctico, con la consiguiente exclusión política de las mujeres (p. 3).

naturaleza distinta a la supuesta por los historiadores sociales, pues dicho vínculo no es teórico o representacional, sino más bien retórico. Lo que ello significa es que la identidad no es un atributo social que el lenguaje designa y transmite, sino un atributo que se constituye como tal, en el sentido indicado, dentro del propio lenguaje. Es por eso que, a partir de ahora, la mera constatación de que, en una situación histórica dada, existe un nexo entre una identidad y un determinado referente social es un ejercicio puramente empírico y descriptivo, sin valor explicativo alguno. Por el contrario, lo que el análisis histórico habrá de explicar es cómo dicho nexo llegó a establecerse, en lugar de considerarlo como algo obvio o natural. Lo que se ha de explicar, en cada caso, es por qué ciertos hechos reales (sociales, físicos o de otro carácter) han adquirido la condición de objetos de identidad, y, a la vez, por qué otros hechos han sido excluidos o no tomados en cuenta. Y ello por la sencilla razón de que la conexión entre la identidad y su referente es siempre contingente, en el sentido de que el segundo no implica, ni siquiera potencialmente, a la primera, y de que, por tanto, es imposible conocer de antemano qué hecho habrá de convertirse en base de la identidad, es decir, en criterio relevante de definición de los agentes históricos. Como argumenta, al respecto, Margaret R. Somers, si los procesos sociales sólo son inteligibles en el contexto de la mediación discursiva, entonces hemos de dejar de imputar a las personas determinados intereses por el simple hecho de pertenecer a una cierta categoría social¹⁰.

Tomemos el caso, por ejemplo, de la identidad de clase. Es obvio que sin la existencia de clases no hubiera podido surgir la identidad de clase —con sus consiguientes efectos sobre la práctica social—, pero dicha existencia no es suficiente para que la identidad de clase aparezca. Para que esto último ocurriera fue necesaria, además, la intervención de un cuerpo categorial que, constituido por conceptos como los de sociedad, trabajo o explotación, objetivó a la clase social y a la división clasista como fundamentos de los intereses y de la identidad y convirtió a sus miembros, consiguientemente, en sujetos históricos. Como gusta sentenciar a los nuevos historiadores, el concepto de clase es anterior, y no posterior, a la clase, en el sentido de que dicho concepto no es el reflejo o la expresión consciente de la clase, sino el que constituye a ésta como tal (en tanto que objeto, se entiende, no en tanto que hecho bruto). Por eso la historia de la clase es inseparable de la historia del concepto de clase. Esto no debe interpretarse, en modo alguno, como que las clases sociales, en tanto que fenómenos reales, no existen o como que la conciencia de clase es una creación puramente

¹⁰ Margaret R. Somers, "Narrativity, Narrative Identity, and Social Action: Rethinking English Working-Class Formation", *Social Science History*, 16, 4, 1992, p. 607.

ideal y arbitraria, sin su correspondiente referente real, sino en el sentido de que para que la clase se convirtiera en criterio de clasificación identitaria hubo de ser convenientemente dotada de ese significado por las categorías del discurso moderno.

Como ha estudiado, por ejemplo, William H. Sewell, la identidad de clase obrera que surgió en Francia en los años 1830 no fue el resultado de la mera existencia de obreros, de sus condiciones de vida o de la agudización de los conflictos sindicales. Surgió porque las organizaciones obreras se vieron obligadas a articular sus intereses mediante los conceptos del discurso liberal recién institucionalizado por la Revolución de Julio, con el fin de hacer inteligibles sus demandas y poder entablar relaciones con la identidad burguesa y con el Estado. Fue así cómo nació la conciencia de pertenencia a una comunidad de intereses que trascendía al oficio, cómo la clase se convirtió en referente identitario y cómo sus miembros pudieron desarrollar una práctica eficaz frente al Estado y los patronos (algo ya imposible mediante el antiguo lenguaje corporativo)¹¹.

Y a una conclusión similar llega el propio William H. Sewell en relación con la constitución del movimiento sans-culotte durante la Revolución Francesa. Según él, dicho movimiento no puede interpretarse como una expresión, en el plano consciente, de un grupo social preexistente, la denominada sans-culotterie, y, en particular, como una respuesta a la situación de escasez y carestía de alimentos y de crisis económica. Más bien, se trata de un movimiento que se constituye como consecuencia de la articulación de esos factores sociales mediante principios o categorías como el de derechos naturales y, en particular, el de derecho a la subsistencia¹².

De este modo, la reconsideración crítica del modelo explicativo de la historia social ha desembocado, finalmente, en la formulación de un nuevo concepto de acción. Como es fácil deducir de lo expuesto hasta aquí, la

¹¹ William H. Sewell, *Work and Revolution in France. The Language of Labor from the Old Regime to 1848*, Nueva York, Cambridge University Press, 1980, cap. 9 [Trad. esp.: *Trabajo y revolución en Francia. El lenguaje del movimiento obrero desde el Antiguo Régimen hasta 1848*, Madrid, Taurus, 1992] y "Artisans, Factory Workers, and the Formation of the French Working Class, 1789-1848", Ira Katznelson y Aristide Zolberg (eds.), *Working Class Formation: Nineteenth Century Patterns in Western Europe and the United States*, Princeton, Princeton University Press, 1986, pp. 59-62 [Trad. esp.: "Los artesanos, los obreros de las fábricas y la formación de la clase obrera francesa, 1789-1848", *Historia Social*, 12, 1992, pp. 119-140].

¹² William H. Sewell, "The Sans-Culotte Rhetoric of Subsistence", en Keith M. Baker (ed.), *The French Revolution and the Creation of Modern Political Culture*, vol. 4: *The Terror*, Oxford, Pergamon, 1994, pp. 249-269.

conclusión a la que ha llegado la nueva historia es que las acciones de los individuos no están determinadas por sus condiciones sociales de existencia, sino, en todo caso, por el significado que éstas poseen dentro de una determinada matriz discursiva. Es decir, que, como ya dijimos, las condiciones sociales proporcionan los medios materiales de las acciones, pero no las categorías y los significados en que éstas se fundan y que son, a su vez, las que las explican. De ahí que los historiadores deban dejar de explicar las acciones como una función de la posición social, incluso en aquellos casos en que ésta aparece como una motivación explícita. La nueva historia admite que el contexto social ejerce presión sobre los individuos y que, por tanto, los fuerza a actuar; pero afirma que dicha presión se ejerce siempre a través de la mediación de un discurso y que, por consiguiente, es este último el que motiva y confiere sentido a sus acciones. Es dicha mediación discursiva la que, al dotar de significado al contexto social y al poner a las personas en conexión significativa con él, genera las creencias, intenciones, sentimientos, pasiones, aspiraciones, esperanzas, frustraciones o expectativas que motivan, subyacen, acompañan, justifican o hacen inteligibles las acciones que esas personas emprenden, desde las más cotidianas y rutinarias hasta las más complejas e intelectualmente elaboradas.

Expresado en términos algo más técnicos, diríamos, por tanto, que, en este punto, la premisa teórica central de la nueva historia es que las acciones de los individuos remiten causalmente a la mediación discursiva y no, como creía la historia social-sociocultural, al referente real. Como ha estudiado, por ejemplo, Margaret R. Somers, en relación con el movimiento obrero británico, las luchas obreras de la primera mitad del siglo XIX no fueron respuestas a los cambios sociales provocados por la industrialización o a la denominada proletarianización, sino, más bien, el fruto de la articulación de dichos cambios mediante categorías como las de derechos naturales¹³. Una conclusión similar a la que llega Richard Biernacki cuando establece un nexo causal entre la práctica del movimiento obrero y el concepto de trabajo vigente en Gran Bretaña y Alemania antes de la Primera Guerra Mundial¹⁴. De este modo, podríamos concluir que el discurso no sólo realiza una construcción significativa de la realidad social, sino también una construcción efectiva, pues se proyecta continuamente en práctica y, consiguientemente, se encarna en relaciones e instituciones sociales. Y así, por ejemplo, en el caso de la sociedad contemporánea, su organización de la

¹³ Margaret R. Somers, "Narrativity, Narrative Identity, and Social Action: Rethinking English Working-Class Formation", *op. cit.*

¹⁴ Richard Biernacki, *The Fabrication of Labor. Germany and Britain, 1640-1914*, Berkeley, University of California Press, 1995, Parte 3.

producción depende (como ha estudiado el propio Richard Biernacki) de categorías como la de trabajo, mientras que sus relaciones políticas y de poder no son una mera expresión de las divisiones sociales, sino que han sido forjadas, a su vez, por categorías como las de libertad, derechos individuales, opinión pública o sociedad.

Estos son, expuestos a grandes rasgos, algunos de esos nuevos elementos que han aparecido, durante las dos últimas décadas, en el terreno de los estudios históricos. Elementos que son, al mismo tiempo, algunos de los extremos en que han sido reconsiderados los supuestos teóricos del paradigma de la historia social, así como de la historia tradicional. Como se ve, la reorientación teórica en curso ha consistido, esencialmente, en una desviación del eje de la discusión desde la cuestión de la forma en que se relacionan la realidad y la conciencia (determinación, interacción, autonomía relativa o absoluta) a la cuestión de la naturaleza de dicha relación (teórica o retórica). Llegados a este punto, sin embargo, debemos preguntarnos de nuevo si el diagnóstico ofrecido aquí es correcto; es decir, si realmente dicha reorientación está teniendo lugar y posee, además, el suficiente calado y consistencia como para poder afirmar que, efectivamente, la disciplina histórica ha entrado, desde un punto de vista teórico, en una etapa cualitativamente distinta. O sí, por el contrario, nos encontramos ante una versión, conceptualmente más sofisticada, de la nueva historia cultural o, simplemente, ante el viaje revisionista de retorno a los añejos dominios de la historia idealista emprendido por algunos historiadores desengañados. Por supuesto, algunos de los nuevos historiadores han insistido en que su concepción de la sociedad no es, en modo alguno, una mera inversión subjetivista del modelo dicotómico, sino que implica, por el contrario, no sólo un abandono de éste sino su sustitución por un marco teórico diferente. Como diría Joan W. Scott, este nuevo tipo de historia no es el reverso de la historia social, pues ha abandonado toda “oposición entre determinación objetiva y sus efectos subjetivos”¹⁵. Como hemos mostrado, en lo que consiste realmente la actual reorientación de los estudios históricos y sociales es, parafraseando a John E. Toews, en un abandono de las “teorías psicológicas y sociológicas que ofrecen modelos para relacionar experiencia y significado en términos de representación, causa o expresión” y en la subsiguiente adopción de otras teorías que “conciben al lenguaje en toda su densidad y opacidad como el lugar en que se constituye el significado”, como un conjunto de procedimientos y reglas impersonales y anónimos

¹⁵ Joan W. Scott, *Gender and the Politics of History*, Nueva York, Columbia University Press, 1988, p. 5.

que determina “qué puede decirse y cómo puede decirse”, y que construye, “en un sentido verdaderamente práctico y activo”, el “mundo de objetos y sujetos, el mundo de la ‘experiencia’”¹⁶.

En todo caso, si la mutación teórica descrita aquí es sólo una arremetida idealista más contra la historia materialista, entonces es evidente que no entraña novedad alguna y que su contribución a la renovación de los estudios históricos sería escasa o nula. Pero si, por el contrario, estuviéramos asistiendo a una auténtica ruptura teórica, entonces no cabe duda que la actitud adecuada debería ser la de aprestarnos a calibrar la pertinencia, la solidez y las implicaciones de los argumentos de la nueva historia y la de asumir la necesidad de revisar los resultados de la investigación histórica anterior y de reescribir, si fuera necesario, la historia, en un sentido similar a como ya lo hicieron, en su momento, los historiadores sociales cuando reaccionaron críticamente contra el historicismo. Este es, en mi opinión, un dilema crucial con el que se enfrenta actualmente la profesión histórica.

¹⁶ John E. Toews, “Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience”, *American Historical Review*, 92, 4, 1987, pp. 898 y 890.

ÍNDICE

Prólogo de los editores, CARLOS FORCADELL E IGNACIO PEIRÓ	5
El entorno ecuménico de la historiografía, JUAN JOSÉ CARRERAS ARES ...	11
Nación española y revolución liberal: la perspectiva historiográfica de los coetáneos, JUAN SISINIO PÉREZ GARZÓN	23
Política y ciencia de la historia en la Universidad de Valencia entre 1868 y 1939, PEDRO RUIZ TORRES	55
Historiadores locales e historiadores universitarios. La historiografía española en su contexto internacional, 1948-1965, MIQUEL MARÍN GELABERT	97
La profesión de historiador en la España franquista, GONZALO PASAMAR ALZURIA	151
El franquismo y el mundo antiguo. Una revisión historiográfica, ANTONIO DUPLÁ	167
La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar, RAFAEL VALLS MONTÉS	191
La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas, RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ	221
Historia y teoría de la sociedad: del giro culturalista al giro lingüístico, MIGUEL ÁNGEL CABRERA ACOSTA	255



institución: fern

