

TERRITORIOS, IDENTIDADES Y GENTES: PARA UNA REVISIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

*Territories, identities and peoples: for a revision
of the history of education in Spain*

Antón COSTA RICO
Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Biblid. [0212-0267 (2006) 25; 105-129]

RESUMEN: El debate abierto en torno a los constructos *historia nacional/historia regional* afecta también a la historia de la educación. Un debate suscitado entre nosotros: por la sentida necesidad de revisión de una tradicional historia unitarista y de molde único, por la observación de las limitaciones epistemológicas de la historiografía estructuralista, y por la toma en consideración de las contribuciones post-estructuralistas. Esta contribución se acerca a este debate en el campo de la historia de la educación en tres momentos: el de la «problematización», el del argumentario para la de-construcción del discurso histórico y el de la referencia a la historiografía educativa española elaborada en conexión con lo dicho.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación española, historiografía, historia regional, representaciones sociales, identidades, naciones, memoria.

ABSTRACT: The debate surrounding the constructs national history/regional history also affects the history of education. This is a debate which has been instigated by us: because of the heartfelt need to revise a traditionally unitarian and single-model history, because of the awareness of the epistemological limitations of a structuralist historiography, and because of the consideration of post-structuralist contributions. This contribution deals with this debate in the field of the history of education at three junctures: namely that of the «problematization», the argumentation in favour of the de-construction of the historical reasoning and also the reference to the Spanish educational historiography drawn up in relation to the aforementioned.

KEY WORDS: History of Spanish education, historiography, regional history, social representations, identities, nations, memory.

1. Planteando problemas

EN LA ACTUALIDAD creo que no podemos hablar de historias nacionales o regionales de la educación, entre nosotros, obviando las pertinentes referencias a la historia política española, como contexto desde el que habitualmente se plantean las construcciones histórico-educativas que parten de una definición territorial.

Debemos indicar que la *Historia de España*, como constructo largamente asociado a un discurso histórico sustancialmente entretreído por notas estructurales y acontecimientos de índole política o, en todo caso, de muy fuerte resonancia política, no planteaba hasta hace bien poco un particular problema en su configuración disciplinaria específica, como campo sistematizado de conocimientos históricos, luego de las tareas de definición y de ordenación realizadas en el tiempo de la Alta Restauración¹, habiendo transcurrido con aquellas definiciones y sin contratiempos mayores casi todo el siglo xx.

Éste es de modo similar el caso de lo ocurrido en cuanto a la *Historia de la Educación en España (o Española)*. Sin embargo, en fechas más recientes se ha abierto algún debate y se vienen formulando algunas construcciones histórico-pedagógicas, que tienden a revisar un relato sustancialmente uniforme, en pro de un conjunto de relatos de más poliédrica textura y de mayor diversidad en los paisajes.

La identificación de la Península Ibérica como *Hispania* por parte de los romanos parecería haber marcado la continuidad y la identificación política de este territorio por parte de las generaciones sucesivas y los demás pueblos. Así lo habrían entendido los visigodos al asumir el cristianismo y al sentar unas bases jurídicas para su reino, con el tiempo tomadas en consideración desde los reinos cristianos, frente a Al-Andalus. La orientación unificadora cobraría un decidido impulso con los Reyes Católicos, como artífices de la más consolidada y extensa unión política peninsular, afirmada en el tiempo, a pesar de avatares varios y algún jirón «perdido». En tal constante proceso hacia la «unidad nacional» intervendría favorablemente el sentido cristiano, la Iglesia institucional e incluso algún misterioso designio divino, que haría de España la más fundamental plataforma para la evangelización de los distintos pueblos amerindios y la lucha contra la heterodoxia religiosa. El humanismo cristiano primero, una Ilustración reformista, pero «ordenada», y un liberalismo, a pesar de todo, contenido, sentarían las bases de un Estado español moderno, de concepción unitaria, católico y de lengua «española». Así, España sería como realidad y como imagen deseable una nación y un Estado único e indiscutible, una formulación solidificada durante el franquismo, al punto de poder sostener con carácter casi axiomático: «los españoles somos así», de tal modo que «ser español» sería una identidad nacional arquetípica.

¹ En tal momento se elaboraron sustancialmente dos discursos historiográficos, parcialmente divergentes, aunque los dos tendentes a reforzar la categoría «identidad nacional española»: de una parte el de Cánovas del Castillo (*Historia general de España*, 18 vols., Madrid, 1890-1894), y de la otra, el elaborado por el Regeneracionismo finisecular. CASTRO, J. y BLANCO, F.: «La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos», en CARRETERO, M. et al. (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006, pp. 223-250.

En sintonía con tal interpretación, construida con distintas dosis de esencialismo, de mitología² de historicismo y de idealismo, se fue elaborando durante el siglo XIX primero y luego durante el franquismo un canon de conocimientos y de formulaciones discursivas, a modo de un «régimen de verdad», en expresión de M. Foucault, para su transmisión a las nuevas generaciones, con un discurso esencialista³, que con el tiempo iría dando paso a un ropaje de corte positivista.

Esta visión esquemática de España, de sus gentes, territorios y procesos históricos, se ha encontrado, sin embargo, con contradictores, en tanto que a lo largo de esa historia, supuestamente uniforme, encontramos distintas expresiones heterodoxas, por carácter religioso o por razón política, planteadas en este caso desde el derecho a la diferencia, casi siempre formuladas por gentes habitantes de la periferia peninsular, y sobre la base de herencias culturales e históricas, parcialmente distintas de la seleccionada para conformar el paradigmático ser de España.

En las últimas décadas del siglo XX, estas expresiones ganaron una mayor audiencia y legitimidad social, con una creciente disposición a no dar por natural una consolidada concepción política y, al contrario, problematizarla, constatándose, de este modo, la quiebra del tradicional consenso discursivo. La idea de la unidad nacional española, autoritariamente impuesta, condujo a conflictos reactivos en relación con la identidad o identidades políticas y culturales, en un contexto en el que la creciente ruptura e invalidez de las fronteras nacionales (en su percepción como «límites» establecidos por las monarquías nacionales del Antiguo Régimen), ante el impacto de todo lo internacional⁴ —aún no se formulaba en términos de «globalización»— hacía que renaciese el interés por la recuperación de los espacios socio-históricos «locales» y «regionales». Una quiebra que está también en relación con la formulación de una historiografía crítica que rompía la arquetípica identidad española y la aparente continuidad y homogeneidad política de España a lo largo de los tiempos, al hacer notar las diversas aportaciones en cuanto a la construcción de España, y al ofrecer un dibujo histórico más complejo. Hablamos de una historiografía, acompañada por un conjunto apreciable de ensayos que se enfrentan con la revisión de la realidad histórica y política de España⁵,

² FORCADELL, C.: «Historiografía española e historia nacional: la caída de los mitos nacionalistas», en ORTIZ DE ORTUÑO, J. M.^a (ed.): «Historia y sistema educativo», *Ayer*, 30 (1998), pp. 141-158.

³ Así, hablaba Mailló de: «Impregnación del alma del niño y del joven en la sustancia modeladora del “espíritu nacional”, convirtiéndoles en elementos capaces de proseguir, cara al mañana, la empresa histórica que el destino ha señalado a España. Hacer que todo joven sienta y viva esa “moral del español”, que no obliga a quien no lo sea»; *vid.* MAILLO, A.: *Educación y revolución. Los fundamentos de una nueva educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943, p. 25, cit. por C. REVUELTA GUERRERO en «Cultura docente y dimensión pragmática de los manuales escolares», en ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *Currículum editado y sociedad del conocimiento*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, p. 260.

⁴ Con la consiguiente pérdida de centralidad de las instancias estatales nacionales en cuanto a la promoción de identidades y de sentido social.

⁵ Como referencias significativas he seleccionado las siguientes: ABELLÁN, J. L.: *Historia crítica del pensamiento español. 1. Metodología e introducción histórica*, Madrid, Espasa Calpe, 1979. ABÓS, J. L.: *La historia que nos enseñaron (1936-1975)*, Madrid, Foca, 2005. ÁLVAREZ JUNCO, J.: *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001. BOYD, C. P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000. BUENO, G.: *España no es un mito. Claves para una defensa razonada*, Madrid, Temas de hoy, 2005. CEBRIÁN, J. L.: *El fundamentalismo democrático*, Madrid, Santillana Ediciones, 2003. GARCÍA DE CORTÁZAR, F.: *Los perdedores de la historia de España*,

haciéndolo, además, en alguna medida en el marco de un debate historiográfico internacional sobre el hecho de los nacionalismos⁶.

Situaciones sociales como la «constitucionalización» de la vida social en España, que supuso reconocer la legitimidad de algunas de las aspiraciones «regionales», bajo la fórmula de los estatutos de autonomía y de las Comunidades Autónomas, con un plus de reconocimiento a las «nacionalidades históricas» facilitaron igualmente la revisión de la más tradicional y consolidada imagen social y política de España, con su reflejo en la historiografía.

A esta quiebra y revisión han contribuido además las rupturas epistemológicas registradas en las últimas décadas en los tratamientos historiográficos, sobre todo, de la mano del postestructuralismo y de la hermenéutica⁷.

La reconsideración de problemas y objetos de investigación, que enriquecen y hacen más complejos los análisis de la historia política, el énfasis que se viene haciendo en las cuestiones de género y en los espacios geográficos, la presencia y protagonismo actoral de los sujetos, el esfuerzo de comprensión de sus gestos y discursos o el establecimiento de nuevos interrogantes, con la convicción de que el conocimiento histórico se construye y renueva siempre desde el presente⁸, nos han obligado a replantearnos intelectualmente múltiples referencias del ámbito de la historia política. La reconsideración metodológica nos ha llevado a incorporar en un destacado lugar las aportaciones procedentes, por ejemplo, de la antropología cultural y de la psicología social, con referencias de relieve en torno a los grupos sociales, a sus representaciones, y a la configuración, mantenimiento y proyección de las culturas y de las identidades, de gran incidencia en lo relativo a la constitución y manifestación de las naciones y de los nacionalismos. Hemos pasado a realizar ejercicios de indagación que, yendo más allá del análisis de las estructuras sociales, examinan también las prácticas culturales, volviendo a confrontarnos por ello con la problemática de los modos identitarios y con la memoria del pasado; su toma en consideración nos viene invitando a rectificar

Barcelona, Planeta, 2006. IBARRA, P.: *Nacionalismo. Razón y pasión*, Barcelona, Ariel, 2004. JULIA DÍAZ, S.: *La España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004. LAINZ, J.: *Adiós España. Verdad y mentira de los nacionalismos*, Madrid, E. Encuentro, 2004. LOWNY, M.: *Patria ou terra nai? Ensaio sobre a questão nacional*, Santiago de Compostela, Láivento, 1999. ONAINDÍA, M.: *La construcción de la nación española: republicanismo y nacionalismo en la Ilustración*, Barcelona, Ediciones B, 2002. RIQUER, B. de: *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*, Madrid, Marcial Pons, 2001. SANZ CAMPOS, T.: *España contra España. Los nacionalismos franquistas*, Madrid, Marcial Pons, 2003. URIARTE, E.: *España, patriotismo y nación*, Madrid, Espasa Calpe, 2003.

⁶ Muestras expresivas de esta preocupación internacional las podemos encontrar en FUSI, J. P.: *Identidades proscritas. El no nacionalismo en las sociedades nacionalistas*, Barcelona, Seix Barral, 2006; HOBBSBAWM, E. J. y RANGER, T. (eds.): *The invention of Tradition, Past and Present*, Cambridge, 1984; HOBBSBAWM, E. J.: *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, N. Y., Cambridge University Press, 1990 (Barcelona, Crítica, 1991, en castellano), o también en los monográficos organizados por Carlos Mauricio y Magda Piñeiro en *Ler História* (Lisboa, n.º 41 de 2001), y por Anna M.ª García en *Ayer* (Madrid, n.º 35 de 1999), entre una más larga lista de referencias.

⁷ Véase a este respecto ESCOLANO BENITO, A.: «Memoria, Identidad y Diferencia en la construcción del campo intelectual de la educación y de su historia», *Revista de Ciencias de la Educación*, 202 (2005), pp. 219-240.

⁸ Cada época escribe su propia historia, y por ello como «construcciones» tienen fecha de caducidad, dado que la narratividad histórica se halla en íntima conexión con las preguntas que cada sociedad se plantea en relación con su presente.

generalizaciones inadecuadas sobre lo que sosteníamos como conocimiento histórico, esto es, sobre la historia de España definida y difundida, en beneficio de más ajustados análisis e interpretaciones. Así mismo, la revisión del modo lineal de una historia en progreso, aplicado a la historia de España, ha intervenido en este proceso de de-construcción.

Así, hoy detectamos una mayor complejidad epistemológica en relación con las denominadas historias nacionales y nos interrogamos sobre la misma validez del constructo «historia nacional» (de alcance estatal) al haber observado deficiencias en su definición categorial y en su capacidad explicativa, dado que como ha señalado González-Agàpito:

...el estado-nación decimonónico como unidad de estudio, *como unidad inteligible*, de una realidad social, económica, política y educativa, no muestra toda la realidad ni la pretendida globalidad del análisis. Las producciones histórico-educativas basadas en esta realidad tienden a ocultar importantes variables, como las diferentes estructuras sociales y productivas, las formas culturales y lenguas distintas⁹.

Con algunas de estas preocupaciones se ha venido elaborando en España a lo largo de las últimas y más recientes décadas una importante historiografía «regional, local, nacional»¹⁰, no sin que ello haya conducido, entre otras circunstancias y razones, a algún desdibujamiento de la historia de España, incluso de aquella elaborada desde las perspectivas de una historiografía crítica y democrática, tendente a presentar un nuevo relato general, acogedor de los anteriormente excluidos, en expresión certera de Fontana¹¹. En relación con esto, distintas opiniones alertan sobre los contradictorios mensajes presentes hoy en los libros de texto¹² y sobre la inoportuna pérdida de una visión de conjunto, desde donde se desprendería un

⁹ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: Comentario a la obra de COSTA RICO, A.: *Historia da educación e da cultura en Galicia* (Vigo, Xerais, 2004), en *Historia de la Educación*, 24 (2005), p. 640.

¹⁰ Con reformulación de «lo nacional» para atender centralmente los casos de Cataluña, País Vasco y Galicia. Una valiosa muestra la podemos observar en el volumen editado en homenaje a Pierre Vilar: FERNÁNDEZ, R. (ed.): *España en el siglo XVIII. Homenaje a Pierre Vilar*, Barcelona, Crítica, 1985.

¹¹ FONTANA, J.: *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 333.

¹² El profesor Escolano definió los libros de texto «como espacios de memoria», en cuanto portadores del saber histórico seleccionado para la enseñanza (ESCOLANO BENITO, A.: «El libro escolar como espacio de memoria», en OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. [eds.]: *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, pp. 35-46). En un escenario democrático, siendo las escuelas, ámbitos donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas, y estando abierto el debate sobre la realidad histórica de España, no es de extrañar que los libros de texto escolares de historia, en particular, sean soporte de luchas y visiones contradictorias en torno a la construcción de representaciones del pasado. En este sentido, dado que la trama de relatos históricos que la escuela muestra está muy relacionada con la formación de la identidad colectiva, se ha puesto de relieve que hay un «decalage», e incluso una deformación considerable del saber histórico de carácter académico, cuando éste se traslada a un «saber escolar», suministrado por los libros de texto y el profesorado que los explica y comenta, tal como Chevallard puso de relieve en 1991 con su concepto de «transposición didáctica»; sobre esto *vid.* CARRETERO, M. *et al.*: *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, *op. cit.*, p. 21. En medio de posibles mensajes contradictorios, no es menos cierto, como han constatado diversos estudios, que aún hoy los libros en castellano hechos para Comunidades Autónomas con una sola lengua oficial son netamente deficientes a la hora de explicar la realidad plurilingüe y pluricultural de España.

riesgo claro de «balcanización histórica»¹³, negativa para la adecuada y deseable comprensión de nuestro presente social español¹⁴, y en este sentido podríamos coincidir con Boyd, en cuanto que sostiene que:

la comprensión común del pasado tiene potencialmente una función integradora, ya que crea un sentido de origen y destino de grupo, autoriza (o desautoriza) la suerte actual de la nación y define los valores y comportamientos colectivos, (además de establecer implícitamente un programa para el futuro¹⁵.

Sirva lo dicho para hacer patente que hemos pasado de la naturalización a la problematización, un debate en el que igualmente participa *nuestra* «historia de la educación», uno de los modos y expresiones del conocimiento histórico-educativo, que construimos tomando en consideración los determinantes geográfico-políticos.

2. Entre la Hispania antigua y la España política contemporánea

2.1. *La variable y compleja articulación histórico-política*

A lo largo de la dominación romana de la Península Ibérica se fue construyendo desde la mirada exterior una percepción unitaria del conjunto de las «provincias» de *Hispania*, denominando como *hispani* a todos sus habitantes. De ahí pudo derivarse una idea común, sobre la existencia de España como espacio político conjuntado. Sin embargo, la realidad histórica ha sido otra. Como afirmaba no algo hiperbólicamente Américo Castro, en 1954, «no hay una España eterna», lo que no ha dudado en confirmar la historiografía: no existe España como realidad política permanente desde *Hispania*; de hecho, incluso, el título de «Rey de España» sólo se utiliza desde el siglo XVIII.

No hubo una «nación española» con los visigodos, tal como a-históricamente se ha repetido, como tesis de fundamentación para la recuperación de un reino cristiano, en la lucha contra el islámico Al-Andalus. El territorio del Reino Visigodo se distribuyó entre parte de *Hispania* y parte de lo que hoy conocemos como Francia, un reino que coexistió durante 175 de sus 300 años de existencia (410-585) con el Reino Suevo, presente en la *Gallaecia* y en parte de la Lusitania, y también con las tierras de Andalucía vinculadas al Imperio Bizantino, antes de su conquista.

La invasión islámica del 711 unificó políticamente en un corto tiempo la mayor parte de la Península como Al-Andalus, que llegó a disponer de capital califal en Córdoba, y sólo quedó fuera de su control una parte de la *Gallaecia* tradicional, esto es, *Gilliqiyyah*, un territorio donde se crea una monarquía, conocida hoy

¹³ Esa preocupación por la balcanización está presente desde los años ochenta en las reflexiones historiográficas. Más recientemente ha dado también título a alguna obra editada con pluma fácil.

¹⁴ Así lo sugiere en su visión de la finalidad de la historia Julio Valdeón en su oportuno ensayo *En defensa de la historia* (1988).

¹⁵ BOYD, C. P.: *Historia Patria...*, op. cit., p. 15.

como asturiana (desde 914 como leonesa, aunque gallega en mayor medida)¹⁶, y diversos territorios pirenaicos que gozaron de la protección política de la monarquía franca, conocidos como Marca Hispánica, que irían dando pie a las monarquías de Navarra y de Aragón (con Cataluña).

Durante ocho siglos extensos territorios hispánicos estuvieron políticamente articulados bajo poderes de raíz islámica, sobre todo hasta el año 1212, el de las Navas de Tolosa, momento que parece marcar el punto de declive de dichos poderes, pero no su final.

Hablamos de un extenso período de civilización hispano-árabe, de intercambios entre musulmanes y cristianos. La Península Ibérica recogía una amplia diversidad de culturas y religiones, «lo que constituye una clave de su historia» dice Carr¹⁷, ofreciendo por ello una imagen distinta de aquella que nos habla de una «incesante Reconquista» y de «siete siglos de penosa preparación de una cruzada nacional íntegra y permanente»¹⁸.

El paulatino declive de Al-Andalus venía coincidiendo con la mayor articulación de los varios reinos cristianos peninsulares: el de León, entrecruzado en varios momentos con el más joven de Castilla, con el que quedó definitivamente unido a partir de 1230 con el rey Fernando el Santo; el de Portugal, existente desde 1148; el de Navarra, y el de Aragón que incluía las tierras de lengua y cultura catalana; todos *hispani*, agrupados en los textos históricos elaborados en el tiempo de Alfonso el Sabio¹⁹ como «espannoles», o habitantes de *Espanna*.

Más tarde, una misma presencia dinástica (los Trastámara) en las coronas de Castilla y de Aragón, que incluía Nápoles, condujo a la unión de ambas coronas, en todo caso después de una guerra dinástica en Castilla, que si se resolviese de otro modo, quizás hubiese conducido a una distinta unión: la de Castilla con Portugal, reino con el que los contactos eran más intensos. En todo caso, la unión de

¹⁶ A pesar de que las crónicas «castellanistas» de Lucas de Tui y de Jiménez de Rada, al servicio de la Corte de Alfonso el Sabio —mediados del siglo XIII—, la historiografía decimonónica, y aun Menéndez Pidal y Sánchez Albornoz, hayan oscurecido esta realidad. Alfonso II (791-842), que crea la corte en Oviedo, aparece en diversos documentos como *Hadefonsi, regis Gallaeciae et Asturiae*. Las crónicas de Al-Andalus se refieren a Alfonso III el Magno (866-910) como rey de Galicia. Uno de sus hijos, Ordoño (II), rey privativo de Galicia entre el 910 y el 924 sitúa la capital del Reino en León e inaugura una dinastía que se mantendrá hasta el 1037. Por cierto, en textos del 928 y del 946 se hace constar: *Legio, territorio Gallaeciae*, o *in Legione de Galletia*, aunque en el 1002 se dirá *in Legione et in Gallecia*, mostrando que ahora se diferencia entre Galicia, León, Castilla, y también Portugal comenzará a ser distinguido. Como los árabes, los cronistas francos y los anglo-normandos, entre los siglos IX-XI llaman a menudo «rey de Galicia» a los monarcas cristianos del noroeste peninsular. Vid. LÓPEZ TEIXEIRA, X. A.: *Arredor da conformación do Reino de Galicia (711-910)*. (Reis, series «límaxes galegos nos séculos VIII e IX. Cara unha nova interpretación histórica das orixes»), Noia, Toxos Outos, 2003, y NOGUEIRA ROMÁN, C.: *A memoria da nación. O reino de Gallaecia*, Vigo, Xerais, 2001.

¹⁷ CARR, R. (dir.): *Historia de España*, Barcelona, Península, 2001, p. 9.

¹⁸ GALINO CARRILLO, M.ª A.: *Los tratados sobre la educación de príncipes. Siglos XVI y XVII*, Madrid, Instituto San José de Calasanz de Pedagogía/CSIC, 1948, p. 18.

¹⁹ La historiografía actual lo cita como Alfonso X, pero ninguno de los reyes cristianos medievales hispanos firmaba acompañando su nombre de un número de orden romano. Fue la historiografía decimonónica la que construyó un orden de la «realeza hispana» a partir de la monarquía «asturiana-leonesa-castellana»; por este procedimiento, quien sería Alfonso I de Castilla, gobernante entre 1158 y 1214 y primer rey exclusivo de Castilla, hoy lo conocemos como Alfonso VIII, pero en cambio llamamos a Afonso Henriques de Portugal, su primer rey, como Afonso I. Sin contar con este orden decimonónico, una casa editora tan cuidadosa como la salmantina Portonaris al editar en 1576 las *Partidas* se refería a su autor como «el Sabio Rey don Alonso el Nono», al darle prioridad a la ascendencia real leonesa.

Castilla con Aragón, la conquista de Granada y la integración de Navarra, permitían o hacían posible abrir el camino a la unificación política de la mayor parte de las tierras de la Península Ibérica. Y por ello, sitúan ahí muchos tratadistas el inicio de la Historia de España, como historia política. Aun así, los Reyes Católicos «no crearon un Estado nacional moderno»²⁰, por tratarse de una unión más personal y patrimonial que institucional: «reinos extensos apenas integrados por una unidad institucional»²¹, mientras los Estados componentes de la Corona de Aragón (Aragón, Valencia, Mallorca y Cataluña) conservaban sus asambleas representativas y leyes propias inderogables.

Se mantuvo esta descentralización en el tiempo de la dinastía de los Habsburgo, si bien hay que registrar un paulatino desarrollo de un «nacionalismo étnico español», con manifestaciones como la defensa católica contrarreformista, la importantísima obra literaria que conocemos como el «Siglo de Oro», o la elaboración de textos históricos, como el escrito por el jesuita Juan de Mariana en 1592 *Historia de Rebus Hispaniae* (en castellano desde 1601: *Historia General de España*); una obra de la que dijo Álvarez Junco que significaba «un paso adelante en la construcción de la *nación* y una referencia fundamental para la historia patria durante doscientos cincuenta años»²².

Como consecuencia de los pactos internacionales sellados a comienzos del siglo XVIII para cerrar la Guerra de Sucesión, España quedaba situada bajo el patronazgo francés de los Borbones, siendo el Duque de Anjou, nieto de Luis XIV, quien accederá al trono hispano como Felipe V, y será ahora cuando se comience a hablar del Reino de España. Con los Decretos reales de Nueva Planta, el gobierno de Castilla pasaba a ser el de España²³, al tiempo que se plantean los mayores esfuerzos de homogeneización lingüística y cultural alrededor del castellano, presentado como «la lengua española»: en 1713 se crea la Real Academia de la Lengua Española, y en 1738 la Real Academia de la Historia, con el encargo de construir una historia patria. En esta dirección preparó el agustino Enrique Flórez su *España Sagrada*²⁴, que contribuía a una visión católico-conservadora del pasado histórico español, en opinión de Álvarez Junco.

Resultó ser compleja la producción simbólica de la unidad española, es decir, la elaboración de una imagen colectiva española y de los discursos legitimadores. Ni la misma guerra contra los franceses, llamada de la Independencia a partir de los años cuarenta del siglo XIX, y que tuvo mucho de guerra civil, fue un sólido factor nacionalizador. Para los Constituyentes de Cádiz la nación española incluía a todas las colonias ultramarinas, siendo españoles todos los súbditos de la Corona.

Fueron los liberales del siglo XIX los que más destacados esfuerzos políticos, administrativos y culturales realizaron para delimitar la posible realidad política y social de España y para construir una «conciencia nacional» tomando como referencia los Decretos de Nueva Planta que identificaban la unidad nacional española con la supresión de todo particularismo institucional, diseñando, pues, desde una óptica centralizadora y castellanizadora la realidad política de España, frente a un

²⁰ CARR, R.: *Historia de España*, op. cit., p. 14.

²¹ *Ibidem*.

²² ÁLVAREZ JUNCO, J.: *Mater dolorosa...*, op. cit., p. 58.

²³ CARR, R.: op. cit., p. 177.

²⁴ Extensa obra de 29 tomos publicados entre 1747 y 1779.

posible distinto modelo federalista²⁵. Así se creó la Administración Pública española, transformando las regiones históricas en «provincias sometidas a una constitución uniforme y única»²⁶, aunque no sin conflictos. Éstos surgirían pronto como «provincialismos», y más tarde alrededor de las propuestas federales pimagalianas, como antecedente de la aparición de las primeras organizaciones políticas partidarias de carácter nacionalista en Cataluña, en Euskadi e incluso en Galicia, reclamando en cada caso un específico protagonismo político, unas instituciones propias y la recuperación cultural y lingüística.

Al constatarse que «lo español» no tenía significados unívocos y la existencia de proyectos de plasmación diferentes, hubo una preocupación entre los gobernantes por diseñar un pasado histórico común español, como fragua de una «identidad española»; la base legitimadora del proyecto político de «nación liberal española»; una operación de «invención de la nación»²⁷. Por esto, se teorizó la existencia de un espíritu popular y de una «tradición (cultural) como agente fecundador, modelador y potenciador del pensamiento individual, y base de la vida intelectual y emocional colectiva»²⁸, lo que permitía estimular y dar continuidad a la «conciencia nacional»²⁹. En ayuda de este argumentario se incorporó la perspectiva idealista y romántica formulada por Herder a comienzos del siglo XIX en torno a las naciones. Hablaba Herder del «espíritu de los pueblos» (*Volkesgeist*), como base para el concepto de «carácter nacional»³⁰, o modo colectivo de entender el mundo y de expresarlo culturalmente³¹, añadiéndose a esto el constructo de la «voluntad general», según lo habían establecido los revolucionarios franceses, tomando en consideración el yo común o voluntad general de la que hablara Rousseau, para hacer referencia a la «nación política», entendida como el espacio social en el que vivir bajo una ley común.

A pesar de la carencia de homogeneidad cultural y lingüística en España, los liberales procuraron articular una «identidad cultural española». Dentro de este empeño por elaborar y certificar una historia común tuvo un destacado papel la *Historia General de España* de Modesto Lafuente³² con su visión parcial y determinista de la historia de España, pues «sus categorías interpretativas se consolidaron en los debates intelectuales y políticos del 98, para formar parte de la ideología

²⁵ JOVER ZAMORA, J. M.ª: *La civilización española a mediados del siglo XIX*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991. Ver en concreto «Centralismo y nacionalismo. La idea de España en la época de los nacionalismos europeos» (pp. 140-191).

²⁶ CARR, R.: *op. cit.*, p. 15.

²⁷ FOX, I.: *La invención de España*, Madrid, Cátedra, 1997.

²⁸ TERRÓN, E.: *Sociedad e Ideología en los orígenes de la España contemporánea*, Barcelona, Península, 1969, pp. 254-255.

²⁹ ABELLÁN, J. L.: *Historia crítica del pensamiento español*, I, *op. cit.*, p. 15.

³⁰ Este planteamiento también lo recogerán, ya avanzado el siglo XIX, Sabino Arana en Euskadi, Prat de la Riva en Cataluña y Murguía en Galicia, en sus respectivos ejercicios intelectuales para la fundamentación de cada uno de los «nacionalismos periféricos españoles». Se trata de un concepto hoy insostenible desde el punto de vista político.

³¹ En esta formulación están también las reflexiones del filósofo Fichte acerca de los factores espirituales y culturales que daban sustento a la plasmación de la «nación alemana».

³² *Historia General de España desde los tiempos más primitivos hasta nuestros días*. Obra en 30 tomos aparecidos entre 1850 y 1867. Obra que logra una bien mayor influencia que no la *Historia crítica de España...* preparada por Masdeu (Madrid, 1783-1805, 20 vols.).

oficial española»³³. Las artes y las ciencias contribuyeron, por su parte, a la construcción de un canon nacionalista español. Lo mismo haría la Iglesia, aunque desde su perspectiva nacional-católica y en oposición a los supuestos laicistas.

El nacionalismo identitario español fue así constituyéndose con toda su amalgama de ritos, mitos, retóricas, episodios, personajes simbólicos (Indíbil y Mandonio, Daoíz y Velarde...), himnos, banderas, y representaciones plásticas, conformándose como discurso cultural difundido para su asimilación a través del sistema educativo y de la prensa, con la preocupación por el logro de la nueva «nacionalización» de los ciudadanos, al tiempo que coactivamente se destruían tradicionales sentimientos comunitarios y se realizaban operaciones de «colonización cultural»³⁴, particularmente en aquellos territorios que conservaban lenguas y culturas distintas a la «española».

Estas perspectivas favorables a la creación y consolidación de una «conciencia nacional española» se mantuvieron a lo largo del tiempo que precedió al franquismo a pesar de una valiente revisión elaborada por Rafael Altamira (*Historia de España y de la civilización española*, 1900), con su propuesta de «nacionalismo cívico», y por algunos otros institucionistas, haciendo decaer los aspectos más esencialistas e idealistas de la definición nacional española, en pro de la constitución de una «nación jurídica», cuyos ciudadanos compartieran derechos, libertades y responsabilidades comunes.

Con el franquismo, sobre todo en sus primeros años, se refuerzan con paroxismo las visiones esencialistas de la historia de España. El historicismo, el conservadurismo, el dogmatismo autoritario, el nacional-catolicismo y el españolismo alimentaron, pues, las construcciones sobre la historia de España. De este modo, «la verdadera España se había de buscar en las tradiciones imperiales y jerárquicas de los Reyes Católicos»³⁵:

España (que) se siente heredera del Sacro Imperio-Romano-Germano... y del espíritu de las Cruzadas, se erige en cierto modo en Cruzada perpetua. Nuestra monarquía «católica tradicional», aliento rector de aquel ímpetu colosal que, plétórico de espíritu y de vitalidad, redimió media Europa, no ha dicho aún la última palabra³⁶.

La cultura histórica del franquismo con su gran metarrelato nacionalista y sus apriorismos deformadores entró, sin embargo, en crisis a lo largo de los pasados años sesenta. La transición democrática abierta a la muerte del dictador Franco y la Constitución política democrática de 1978 facilitarían, entonces, una crítica revisión acerca de la realidad histórica y política de España, si bien esto aún no haya conducido a un consenso interpretativo sobre el ser político de España, su historia y su existencia como posible «comunidad imaginada», según la feliz expresión de B. Anderson. En medio, se encuentra el debate entre la historia nacional española³⁷,

³³ NOGUEIRA ROMÁN, C.: «A Iliada de oito séculos», *Tempos Novos*, III (2006), p. 26.

³⁴ Colonización sentimental, emocional y lingüística, en formulación que recogemos —y hacemos propia— de RIQUER I PERMANYER, B. de: «El surgimiento de las nuevas identidades contemporáneas: propuestas para una discusión», *Ayer*, 35 (1999), p. 24.

³⁵ CARR, R.: *op. cit.*, p. 274.

³⁶ GALINO CARRILLO, M.^a A.: *op. cit.*, pp. 106-107.

³⁷ Esta «nueva historia nacional», a pesar de todo, a menudo se resiste a aceptar que pueda haber ciudadanos de un mismo Estado sin pertenecer objetiva y subjetivamente a la misma nación.

por una parte, y las «historias regionales», por otra; un debate que enmarca el de las identidades, aún abierto, mientras aquí y allá permanecen aún resabios del nacionalcatolicismo³⁸.

Así, los nacionalismos periféricos están situados bajo sospecha³⁹, sobre todo desde las posturas y perspectivas que no cultivan en todo su vigor los significados de su «nacionalismo cívico y democrático español», y por ello aún es posible sentir el nacionalismo periférico democrático como amenaza: así, se señala en textos recientes como los de Lainz⁴⁰ o de Gustavo Bueno⁴¹. Parece olvidarse que el camino histórico de España fue complejo y diverso, y que es posible rediseñar desde una mayor diversidad la estructura política del Estado español sobre la base de los principios de la convivencia democrática. El camino quizás pase por la recreación de un sentimiento colectivo asentado en una identidad plural, con significantes y discursos históricos integradores, diferente, pues, de la óptica españolista, por una parte, o de una posible suma, si es que fuese posible, de las historias separadas de las nacionalidades y regiones que componen España.

2.2. *El relato de la Historia de la Educación*

Fue sobre todo desde comienzos del siglo XX cuando se inició la construcción sistemática de una Historia de la Pedagogía y de la Educación Española, entendida como un cuerpo significativo y sistemático de conocimientos referidos más a la teoría que a la práctica de la educación y a su evolución en el tiempo, siguiendo de ordinario los pasos de la historiografía católico-conservadora española decimonónica y una óptica más positivista que idealista. Este cuerpo mantuvo una centenaria estabilidad⁴² como campo cultural, con variaciones menores, hasta llegar

³⁸ Como ejemplo, al menos en Galicia en las Misas solemnes del Día del Patrón o de la Patrona, todavía la Banda de música presente en la Iglesia interpreta el Himno español en el momento de la consagración de la Hostia. ¿Cómo resuena y se siente en el oído de los creyentes?, ¿cómo se interpreta?, ¿qué significa?

³⁹ Es cierto que hay nacionalismos periféricos que en su ánimo secesionista cultivan una visión épica del existir de la «nación sojuzgada», con posiciones populistas y reactivas, que implican riesgos destructivos para la convivencia democrática y el bien común.

⁴⁰ Lainz señala a los nacionalismos periféricos como potencialmente desestabilizadores de la «España del siglo XXI, para poder continuar su camino en la historia». LAINZ, J.: *Adiós España...*, *op. cit.*, Introducción.

⁴¹ BUENO, G.: *España no es un mito*, *op. cit.*, en donde se habla, aunque con mesura, de la España amenazada.

⁴² Hago referencia al siguiente conjunto de obras, que creo representativas: CAPITÁN DÍAZ, A.: *Breve historia de la educación en España*, Madrid, Alianza Ed., 2002. CASAS, M.: *Historia de la Pedagogía*, Zaragoza, 1915, 4.ª edición, con inclusión de una historia de la pedagogía española en las páginas 139-252 (1.ª edición: 1909). GARCÍA Y BARBARÍN, E.: *Historia de la Pedagogía con un resumen de la española*, Madrid, Librería de los Sres. de Hernando, 1913, 3.ª edición aumentada. GIL MUÑOZ, A.: *Historia de la Pedagogía*, Málaga, Librería Denis, 1961 (en origen formaba parte de una obra en tres tomos, *Pedagogía Moderna*, escrita con Pertusa y Pérez y editada en Málaga por vez primera en 1919. Alcanzaría numerosas reediciones, con algunas ampliaciones). HERRERA ORIA, E.: *Historia de la educación española desde el Renacimiento*, Madrid, Véritas, 1941. MORENO, J. M. et al.: *Historia de la Educación*, Madrid, Paraninfo, 1971. NEGRÍN FAJARDO, O. (coord.): *Historia de la Educación Española*, Madrid, UNED, 2006. RUIZ AMADO, R.: *Historia de la educación y de la pedagogía*, Barcelona, Librería Religiosa, 1925.

prácticamente a la última década del siglo XX. Ese canon, al que nos referimos, se articula en su conjunto temático en torno a las siguientes cuestiones, en las que se registra una general o muy amplia coincidencia:

La educación romana en España. Séneca y Quintiliano
 La España visigoda. S. Isidoro
 Las escuelas cristianas alto-medievales
 La Baja Edad Media
 Alfonso X
 La enseñanza en Cataluña y Aragón
 Las Universidades
 El humanismo cristiano y los humanistas españoles
 Los colegios de Humanidades y los colegios de la Compañía de Jesús
 Las Congregaciones Católicas y la enseñanza. S. José de Calasanz
 Las Universidades y la pedagogía de los Colegios Mayores
 La educación de príncipes
 La educación en América
 La Ilustración
 Feijóo, Hervás, Jovellanos
 Las escuelas primarias
 Academias y sociedades
 Reformas Universitarias
 Ecos de la Revolución Francesa en la educación española. José Quintana
 El sistema educativo de la España liberal
 Pablo Montesino, Gil de Zárate
 Regeneracionismo y reformismo escolar en el tiempo de la Restauración
 Política educativa en la II República
 El nacional-catolicismo y la educación
 La reforma educativa de 1970 y la transición democrática

Podría ser éste el espectro temático genérico, que se modifica, en todo caso, en la obra de Agustín Escolano⁴³, que se ciñe al tiempo de la España contemporánea y concede más destacado protagonismo a los referentes políticos e ideológicos, y también a las prácticas pedagógicas, a los profesores como actores y una cierta atención (innovadora) a los factores y circunstancias regionales de índole cultural y lingüística. Este tratamiento último aparece destacado en la obra colectiva dirigida por el profesor Buenaventura Delgado⁴⁴, obra que así mismo se acerca al terreno de las prácticas educativas.

Podemos decir que el enfoque histórico general, y no nos referimos a las excepciones señaladas, está marcado en menor medida por el idealismo, que por el

⁴³ ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

⁴⁴ DELGADO CRIADO, B. (coord.): *Historia de la educación en España y América*, Madrid, S.M./Morata, 3 vols., 1994.

historicismo y por el positivismo. El tono descriptivo es el imperante, a no ser en la obra soflamática de Herrera Oria. La preocupación por contribuir a la creación de una «conciencia nacional española» está presente en este conjunto documental. Cuando se alude a España se habla de un territorio articulado unitariamente, de modo tradicional y sin entrar en mayores precisiones, y por ello ni la diversidad nacional/regional, ni la cultural/lingüística se pueden percibir. Sin duda, se citan autores, educadores y pedagogos de distintas procedencias geográficas, pero siempre dentro de un genérico contexto español, católico y «castellano»⁴⁵... con el empeño frecuente por marcar los perfiles de una pedagogía «genuinamente española». Es llamativo el silencio sobre la España autonómica en las obras de Capitán Díaz y de Olegario Negrín.

Parece oportuno señalar otros elementos de problematización y algunas preguntas incómodas. ¿Por qué son figuras notables de la «pedagogía española» Séneca, Quintiliano o Vives, que deben su formación de mayor relieve a centros extra-peninsulares, donde además se desempeñaron profesionalmente? El canon parece desconocer las intensas influencias de la romanística oriental europea. No pueden ser sólo Toledo, Sevilla y Zaragoza las sedes «rectoras» de la educación en el tiempo visigótico, en un período de 300 años. Quizás tengamos que reconocer que sabemos poco de ese período. Y poco es también lo que sabemos sobre la educación en los territorios hispanos cristianos entre los comienzos del siglo VIII y los del siglo XI, otro período de 400 años. Aquí quizás debiéramos hablar más de Cataluña, de Navarra y de Galicia. Parece que debiéramos hablar mucho más de Al-Andalus, de sus pedagogos e intelectuales, de su irradiación y realidades. En el inicio de la Baja Edad Media parece que la Escuela Gramatical Compostelana ejerce un protagonismo singular que el canon no destaca. A ella se conecta el nacimiento de la Universidad de Salamanca (en el Reino de León, aún). La educación latina y catalana de las tierras de cultura catalana habría de tener otra resonancia. Como el caso de Portugal, también Hispania en la Baja Edad Media (recordemos, por ejemplo, al gran lógico parisino Pedro Hispano, aunque portugués, sin referencias en el canon). No podemos hablar de la educación española sin una constante referencia a los clásicos, a la patrística, a los escolásticos. Nebrija, con su *Gramática castellana* aparece como una «clara» referencia española, pero el conjunto de los humanistas hispanos no se dejan «nacionalizar» fácilmente, por su «europeidad». Poco «nacional» era la pedagogía jesuítica. Ni tampoco Barcelona o Mallorca, situadas bajo la influencia y los intercambios mediterráneos. No todo fue Trento, los teólogos salmantinos y la educación católica, cuando hay hispanos por Europa adelante (en Flandes, por ejemplo) con hijos educados «internacionalmente». Sin conocer lo que ocurría, con la propia intervención de hispanos, en Roma y en Nápoles, tendremos dificultades para interpretar la Ilustración española. O sin conocer los contactos de Santander y de A Coruña con la empirista Inglaterra, con incidencia por ejemplo en la oficialía de los ejércitos reales. Las tierras de Cataluña y Aragón con instituciones propias antes de los Decretos de Nueva Planta disponen de un desarrollo educativo oscurecido en el canon. No se habla

⁴⁵ Por ejemplo, cuando se cita a Lull o a Sarmiento se oscurecen sus elaboraciones intelectuales referidas a los contextos catalán y al gallego, o se llega a presentar en castellano la obra catalana de Rexach, sin señalar que había escrito para una escuela en catalán.

de la «doma y castración» de Galicia, según expresión de Jerónimo de Zurita, que significó la colonización cultural y el silenciamiento interior de sus élites y la externalización de su posible potencialidad intelectual y política. Sospecho que analizaríamos aún mejor lo que ocurrió en la historia educativa decimonónica si profundizamos la «europeización» de nuestra mirada. Una observación territorializada de las energías liberales puestas en juego posiblemente también nos ayudaría en ese análisis. En la época de la Restauración, aunque se destacan el regeneracionismo y la ILE, no es menos notable que los discursos regionalistas, sobre todo en Cataluña, tuvieron un considerable protagonismo. Esta misma óptica parece que debiera ser reforzada en los tiempos posteriores, sin por ello olvidar la centralidad alcanzada por el Ministerio de Instrucción Pública, con sus posteriores denominaciones.

Venimos de ver cómo la mayor parte de las construcciones históricas sobre la «educación en España» no nos resultan hoy adecuadas, porque derivan en buena medida de una concepción historiográfica periclitada: por su linealidad discursiva, por sus componentes ideológicos idealistas, por su excesivo y superestructural marcateje político, por la mirada «exterior» del historiador, por su parcialidad como relato, por los usos y abusos discursivos como metarrelatos naturalistas.

Conviene llevar a cabo, pues, la superación de tales límites y de incorrectas concepciones historiográficas, y construir renovados relatos desde nuestros problemas e interrogantes actuales (qué pasado habría que narrar para la más adecuada comprensión e interpretación del presente), incorporando versiones o narrativas históricas alternativas o distintas re-elaboradas por actores sociales distanciados de la «historia oficial»⁴⁶. Con este propósito quizás sea conveniente que nos detengamos en el alcance conceptual de algunas de las categorías a tomar en consideración; en este caso, las de memoria, identidad, representaciones sociales, nación y nacionalismo.

3. Entre la de-construcción y la revisión: conceptos y argumentos para una historiografía renovada

3.1. Memoria, identidades e historia

Lembro (*recuerdo*) con especial forza o mundo mariñeiro da ría, unha ría cunha riqueza ecolóxica en especies mariñas tal, que un neno, mesmo pouco hábil, coñecía perfectamente anguías, sollas, longueirons, fanecas, robalos, baracollos, camarons, patexos... Por suposto, nos pequenos ríos había troitas a moreas (*montones*) e era un espectáculo impresionante ver perto dos muiños as ferverzas provocadas polas enchentas da auga⁴⁷.

Haciendo memoria comienza la narración de la vida de un político gallego nacionalista, en activo, y a la altura de sus sesenta años; un valioso testimonio a

⁴⁶ JELIN, E. y LOREWZ, F. G. (comps.): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI, 2004, p. 3.

⁴⁷ MEXUTO, X.: *A nación galega existe. Conversas con Francisco Rodríguez*, Vigo, A Nosa Terra, p. 13.

tomar en consideración para la mejor comprensión interpretativa de un fenómeno sociopolítico actual que incide en la vida colectiva. Pone de relieve como nuestros recuerdos, es decir, nuestra historia particular, es fundamental para garantizar la consciencia de nuestra identidad, de quién somos. La evocación del pasado y su narración son base de nuestra historicidad. Por eso debemos dar entrada en la historiografía a la categoría de la memoria, al pretender incorporar a los sujetos con sus relatos (sus identidades y diferencias), que pueden ser, también, relatos, memorias e identidades colectivas.

«El recuerdo del pasado es necesario para afirmar la propia identidad», escribió Todorov⁴⁸ y en términos similares se expresó Umberto Eco⁴⁹.

Las memorias individuales pueden ser compartidas y por esto podemos decir que los recuerdos compartidos pueden configurar preciosos materiales para una memoria colectiva, grupal, sustento, pues, de una identidad sociocultural colectiva, de tal modo que se puede sostener que no puede haber colectividad o grupo social sin una memoria compartida que dé sentido de pertenencia a ese colectivo y sirva de base a su cohesión⁵⁰: todo un imaginario hecho de simbolizaciones, de emociones, de narraciones, de recuerdos compartidos, y de prácticas y artefactos para el recuerdo, para estrechar los lazos entre sus miembros y sintonizar su pensamiento y sus sentimientos, en beneficio de la estabilidad y permanencia de tal colectivo. Por esto Escolano se ha referido al *ethos* estructuralmente de la memoria interpretada y a los significados consensuados (una *bildung*) por una comunidad, por servir de base a la narratividad de la memoria individual.

Por todo ello es tan importante tomar en consideración la memoria individual/social a la hora de elaborar un nuevo discurso histórico. Al caso debemos ser conscientes, sin embargo, de que la memoria es dinámica: es selectiva, puede ser engañosa, tiene una textura frágil⁵¹, es manipulable y en torno a ella se realizan operaciones de gestión de la memoria, siendo esto así porque «el pasado está lleno de acontecimientos múltiples de significación indeterminada, siendo los actores presentes los que deciden dotar a estos acontecimientos de un valor indudable»⁵², y porque cada presente elige recordar u olvidar también lo que recibe del pasado⁵³, debiendo en cada caso «negociar» su memoria colectiva, lo que se considera memorable y lo que de un modo u otro se decide olvidar⁵⁴. Debemos ser conscientes, también, de que alrededor de la memoria hay operaciones de gestión: unas correctas y satisfactorias (revalidadas por el conocimiento histórico), aunque otras pueden estar marcadas por un deseo de control y de manipulación

⁴⁸ TODOROV, T.: *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Península, 2002, p. 199.

⁴⁹ ECO, U.: «Sólo puede construirse el futuro sobre la memoria del pasado», en UNESCO: *Academia Internacional de las Culturas. ¿Por qué recordar? Foro Internacional memoria e historia (1998)*, Barcelona, Granica, 1999, p. 185.

⁵⁰ CARRETERO, M. *et al.*: *op. cit.*, pp. 23, 27, 45, 46.

⁵¹ CUESTA BUSTILLO, J.: «Memoria e historia. Un estado de la cuestión», *Ayer*, 32 (1998), pp. 203-229. Se hace referencia a los múltiples estudios y enfoques que la cuestión suscita.

⁵² TODOROV, T.: *Memoria del mal...*, *op. cit.*, p. 172.

⁵³ CARRETERO, M. *et al.*: *op. cit.*, p. 213.

⁵⁴ Si la memoria es odio, ¿no es mejor el olvido?, se pregunta Todorov, aunque también nos previene sobre que, en otros casos, el olvido podría producir efectos funestos.

a-científica y antidemocrática; hay operaciones de control informativo, de uso de eufemismos, de imposición de recuerdos o de manipulación política de la memoria, «que no sirven a la justicia»⁵⁵, y de ahí las disputas por el control de la memoria colectiva, por su gestión, por su interpretación, o por el establecimiento y el sentido que se les da a los actos del recuerdo y a los «lugares de memoria»⁵⁶, aquellos que traen a escena de nuevo algo ya desaparecido. Así es como la Historia, como disciplina, alcanzó tanto protagonismo en el ámbito escolar, «espacio privilegiado de la gestión de la memoria social y de la transmisión de identidades y saberes legitimizados»⁵⁷, al mostrar su gran efectividad para la formación de las nuevas lealtades a los Estados, y por ello mismo es tan delicada la enseñanza de la historia, por su facilidad de uso como memoria social gestionada con manipulación. Frente a este mal uso de la memoria reivindica Ricoeur una política de «la justa memoria»⁵⁸, un uso adecuado, necesariamente próximo de la historia, que contribuya a la formación de valores, ideales y principios democráticos y de convivencia.

La memoria constituye nuestra identidad (individual y colectiva), decimos. Y en efecto, la identidad es hoy entendida como una categoría antropológica profunda, de tal modo que las nuevas identidades políticas son sólo uno de los modos identitarios, pero no necesariamente el más significativo entre los varios modos posibles, y que conducen en su conjunto a la pluralidad cultural y a la diferencia (marca significativa de la historia de España, escribió Carr), conformando así las diversas identidades colectivas, y también las identidades individuales compuestas o múltiples⁵⁹.

La identidad no es, pues, un *a priori*, no es algo espontáneo. Al contrario, se forja históricamente mediante operaciones de construcción de significados (de «representación social» también; Moscovici, 1976) y de identificaciones que realizamos intelectual y emocionalmente en relación con nuestros entornos. Volvemos a la narración:

Sucedeu por volta dos meus 14 anos e coincidiu cunha visita a unha aldea próxima a Ferrol para pasar uns días na casa dunha familia labrega. Alí tomei consciencia da lingua galega como algo específico e de seu, e non sería porque non o escoitase desde a infancia sen lle dar máis que a categoría do natural. Alí vin unha paisaxe tan coherente e intensivamente definida que tiven un impacto racionalmente epifánico: eu era galego, o país ao que pertencía era Galiza⁶⁰.

⁵⁵ TODOROV, T.: *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 87.

⁵⁶ El concepto de «lugares o depósitos de memoria» fue formulado por P. Nova en 1982, y explicado en *Les lieux de memoire*, París, Gallimard, 1984.

⁵⁷ CARRETERO, M. *et al.*: p. 18.

⁵⁸ RICOEUR, P.: *La memoria, la historia, el olvido*, México, FCE, 2000. H. Bergson, M. Bloch y M. Halbwachs hicieron notables contribuciones reflexivas sobre la cuestión.

⁵⁹ Una reflexión más detenida sobre las identidades desde el punto de vista antropológico e histórico puede ser revisada en COSTA RICO, A.: «Identidad y diversidad de las culturas en la sociedad global. Perspectivas educativas», en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 432-456, y COSTA RICO, A.: «Entre la memoria cultural y la sociedad global: identidades y educación en España», *Revisita de Ciencias de la Educación*, 202 (2005), pp. 279-293.

⁶⁰ MEXUTO, X.: *A nación galega existe...*, *op. cit.*, p. 17.

En otras palabras, también lo expresa Álvarez Junco:

...pocas cosas hay más comprensibles que la identificación con el cuerpo, con el nombre, con la lengua, que poseemos —o que nos poseen— desde niños; pocas, más humanas que la necesidad de sentirse protegido por una comunidad, de tener raíces y creer que se comparte hasta una memoria histórica con otros semejantes. La inserción en una cultura proporciona a los niños dos sentimientos cruciales en la formación de la personalidad: la identidad y la autoestima; y muchos adultos siguen aferrándose a esas referencias colectivas, más que a sus méritos individuales, para sentirse alguien. Por mucho que yo repudie esta última actitud, tampoco voy a negar que me identifico con la cultura en la que nací y me criaron; que me gusta, por ejemplo, mi lengua, que procuro cuidarla y haría lo que pudiera por prolongar su vida si un día la viese en peligro⁶¹.

Mediante las identificaciones que realizamos con aspectos, personas, conductas, creencias o valores de nuestro entorno, con lo cual transformamos referentes inertes⁶², abiertos a múltiples significados, en referentes significativos, a través del lenguaje⁶³ y de modos de percepción que nos permiten modos específicos de significación, construimos la identidad, que deviene en identidad colectiva, mediante el consenso grupal de significaciones; que podemos traducir en un conjunto coherente de prácticas culturales y en un universo e imaginario social simbólico, siendo, a su vez y dialécticamente, este mismo imaginario con sus patrones de subjetivación, quien modula y forja la autopercepción identificativa, convirtiendo a los individuos en sujetos dentro de ese contexto, o en miembros de una colectividad.

Si una colectividad de modo relativamente estable en el tiempo y en el espacio realiza prácticas sociales y simbólicas reconocibles como positivas y legítimas en cuanto a sus significados, al punto de permitirles establecer intergeneracionalmente vínculos de comunicación privilegiada con respecto a otras colectividades y de interdependencia, entonces esa colectividad perfila una identidad sociocultural (saberes, convenciones, símbolos y valores), con garantía de permanencia, en tanto que funcional, a través de su narratividad, pues «las narraciones ayudan a representar el mundo... y mediante ellas los individuos forjan cadenas estructuradas de significantes, con una cohesión imaginaria suficiente», en expresión de Terry Eagleton, configurando un espacio homeostático, que de ordinario da lugar a la etnicidad y a la configuración de los pueblos y de las culturas, con sus lenguas⁶⁴.

⁶¹ ÁLVAREZ JUNCO, J.: *Mater dolorosa...*, *op. cit.*, p. 18.

⁶² Escribió M. A. Cabrera que «los referentes sociales son casualmente inertes, y que sólo se activan al ser incorporados a un patrón de significados; es decir, los objetos de identidad y las identidades se constituyen simultáneamente», en CABRERA, M. A.: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Madrid, Cátedra, 2001, p. 117.

⁶³ Resalta M. A. CABRERA (*op. cit.*, pp. 117-129) el papel del lenguaje, al tomar en consideración los supuestos y aportaciones del llamado «giro lingüístico» y de la hermenéutica, haciendo referencia a los discursos y a las condiciones discursivas que hacen posibles las construcciones significativas y su articulación mediante patrones conceptuales coherentes, haciendo así posible la constitución de identidades.

⁶⁴ Así podemos explicar la identificación que muchas personas sienten con esa identidad colectiva tradicional, con ese espacio homeostático; que puede sentirse con más fuerza que con las «nuevas» identidades políticas. Esta fortaleza no la tuvo en cuenta el liberalismo decimonónico español, al tratar de anular las anteriores identidades y sus lealtades, en pro de una recién construida «identidad española», parcial e instrumental. Del mismo modo podremos comprender la importancia de la consideración de las raíces etnohistóricas de los nacionalismos como fenómeno contemporáneo, tal como se ha puesto de relieve por diversos autores, entre ellos Fanon y Albert Memmi, los que también reflexionaron sobre los efectos destructivos de los procesos coloniales.

Aunque, sin embargo, las identidades son procesos dinámicos y complejos desde el punto de vista colectivo. Están sometidos a caducidad y a transformaciones intergeneracionales, en relación con los usos y entendimientos lingüísticos, con los acontecimientos y contextos que marcan a los componentes de una colectividad, con la memoria y su evocación y con su funcionalidad cultural, social y axiológica. Sometidos igualmente a control y a persecución en muy frecuentes casos⁶⁵. Es por esto que se producen quiebras de los consensos y comunidades discursivas y también la aparición de nuevas formas de racionalidad discursiva, de producción y de afirmación. Hablamos aquí también de estrategias identitarias⁶⁶, como un conjunto de procedimientos puestos en acción por un actor (individual o colectivo), bien para intervenir en la (re)definición de sí mismos, para (re)acomodarse en cuanto al grupo o grupos de pertenencia y de referencia, o para renovar y revalorizar su identidad, pudiendo pues registrarse conflictos entre diversas estrategias identitarias⁶⁷.

Terminamos señalando que la memoria y la identidad contienen elementos intelectuales a la vez que emocionales. No podríamos guiarnos sólo por estas dos categorías para fiar en ellas el conocimiento del pasado y la comprensión del presente. Por ello, también necesitamos realizar las tareas de análisis sistemático y de explicación propios del campo científico de la historia, como práctica epistemológica disciplinada que genera un modo de conocimiento (una construcción de sentido) con pretensiones de verdad, «aunque esté abierto a interpretaciones y rectificaciones, y aunque la objetividad y la verdad históricas sean siempre incompletas y perspectivistas»⁶⁸.

3.2. *Naciones y nacionalismos*

Lo que genéricamente llamamos «la cuestión nacional» suscita y moviliza una extrema atención social y también una considerable preocupación intelectual desde hace muchas décadas. A su pesar, los conceptos nación y nacionalismo son aún complejos y borrosos en cuanto a sus criterios definitorios, como Hobsbawm indicó⁶⁹, porque podemos hablar de varios conceptos de nación y de varios conceptos de nacionalismo, siendo por ello varios los significados a contemplar en cada caso⁷⁰.

⁶⁵ «Estou falando o idioma que me roubaron» dice Dionisia López, gallega emigrada en los años cincuenta a la Argentina y una de las «madres de la plaza de Mayo», a la hora de intervenir en el reciente film documental *Crónicas de Pizarra e xiz* del director Xan Pérez Leira (Producións Acuarela, 2006).

⁶⁶ CAMILLERI, C. et al.: *Strategies identitaires*, París, PUF, 1980, pp. 26 y ss.

⁶⁷ Entre las conservacionistas del grupo preexistente, aunque con signos y significantes renovados, o las que se distancian «deslocalizándose» en un proceso de refuerzo de otras identidades, que encuentran sus claves interpretativas en la búsqueda de nuevos valores en el escenario de la globalización; sobre esto GIDDENS, A.: *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras, Celta Editora, 1994.

⁶⁸ FUSI, J. P.: «Memoria histórica», *Tercera de ABC*, 27/VI/2006.

⁶⁹ HOBBSBAM, E. J.: *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1991, p. 14. Una laboriosa y sistemática revisión de la cuestión y de los más prestigiosos estudios realizados.

⁷⁰ La nación-medieval (que era sobre todo comunidad lingüística), la nación-cultura (densamente antropológica), la nación-pueblo (de filiación romántica e idealista), la nación-Estado (que admite una perspectiva ilustrada y democrática, pero también otra totalitaria)... El nacionalismo étnico, el cultural, el religioso, el progresista, el populista...

Fue motivo de atención de los intelectuales alemanes que, en el regazo de Humbolt, «estaban procurando establecer las bases de una cultura nacional alemana basada en la unidad de la lengua»⁷¹, construyendo una visión de la nación como una totalidad orgánica con sus propias leyes de evolución, es decir, con peculiaridad histórica, lo que situaba su tratamiento histórico en un territorio distinto al de regularidades generales y al de las interrelaciones (internacionales). En este sentido, Herder retomó la expresión «espíritu de los pueblos» (*Volkesgeist*), y formuló su tesis sobre las comunidades culturales distinguidas según su lengua, que sirvió de base al hoy no aceptado concepto de «carácter nacional», luego sustituido por el también problemático de «personalidad básica colectiva», siguiendo la elaboración de Kardiner y de R. Linton, que autorizaría a integrar realidades específicas como las regiones y las «subculturas» en una unidad superior, identificada como «cultura nacional». Estas formulaciones, que alcanzaron una muy notable credibilidad, y todo el complejo de debates suscitados por la cuestión nacional merecieron una gran atención en el pensamiento marxista, a partir de los mismos Max y Engels, al enfrentarse a conceptos como la etnicidad, el colonialismo, el imperialismo, la liberación nacional y el nacionalismo revolucionario, o el proto-nacionalismo popular, aunque sin cerrar tampoco convincentemente un asunto tan complejo, y que en este plano tan a menudo interfiere con otros fundamentales conceptos de los análisis marxistas.

En todo caso, las visiones conservadoras y burguesas de la cuestión fueron las que gozaron de mayor realce internacional a lo largo del siglo XIX y durante casi todo el siglo XX, imponiendo la tesis de que *de facto* el único nacionalismo justificable era el que encajaba en los términos del «progreso natural», lo que cerraba el paso a la consideración y legitimidad de las pequeñas comunidades y a las lenguas de más reducido uso, subsumidas como subculturas, o como complicaciones innecesarias al progreso de los grandes y fuertes Estados.

Éste fue el esquema interpretativo dominante hasta los pasados años sesenta. En este sentido, no se dudaba con anterioridad de que las naciones fueran realidades naturales, y lo único que se debatía eran sus elementos definitorios. En relación con la raza, la lengua, la religión o el pasado histórico compartido, aunque se podía comprobar que ninguno de estos datos culturales servía como criterio objetivo, universalmente aplicable, capaz de dividir a la humanidad en entidades dotadas de rasgos homogéneos y distinguibles de las vecinas. Y esto se coronaba con una referencia al elemento subjetivo, como lo explicó Renán, haciendo alusión, en términos democráticos, a la voluntad de los miembros del grupo, uniendo así el principio de la soberanía nacional, con la soberanía popular y la «voluntad general», que también podía entenderse a modo de destino colectivo, como lo han interpretado los fascismos.

Más recientemente las naciones comenzaron a ser observadas como creaciones artificiales, movidas por intereses políticos, y el sentimiento nacional pasó a examinarse como algo inculcado por los propios Estados. Es decir, como señala Álvarez Junco en su *Mater dolorosa*, lo político precedía a lo étnico, y no al contrario; el nacionalismo crea la nación y puede señalar el horizonte del Estado nacional.

⁷¹ Sobre este asunto FONTANA, J.: «Historicismo y nacionalismo», en *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 164.

Se comenzó a comprender entonces a las identidades nacionales como algo cambiante, lo que restaba toda credibilidad al concepto de «carácter nacional», al ser esta identidad nacional una más de las múltiples identidades colectivas, por más que sea la única que en la actualidad viene sirviendo para dar legitimidad a las estructuras políticas nacionales existentes, hasta el punto de que los símbolos culturales de la «nación-Estado» llegaron a ser cuasi-sacralizados, al servicio de las modernas identidades políticas. En este panorama de revisiones es de destacar la aportación formulada por Benedict Anderson con su obra *Imaginal communities: reflections on the original and spread of nationalism* (Londres, 1983); una línea que se ha visto continuada por Hobsbawm al reflexionar sobre los procesos que permiten la «invención de la tradición» (nacional), a cargo de los Estados y de las élites culturales, incluso en los emergentes nacionalismos. Concluía éste, sin embargo, que al ser un artefacto cultural inventado tendría los días contados, como otros artefactos culturales del pasado, en un mundo de horizontes abierto y cada vez más internacionalizado, cosa que, no ha ocurrido, como estamos viendo, lo que una vez más nos enfrenta a un complejo y multidimensional fenómeno, invitándonos a pensar en sus raíces etnohistóricas; siendo cierto que decaen muchas de las manifestaciones de la soberanía de los Estados nacionales, y buena parte de sus discursos y significados, también lo es que se recuperan otras manifestaciones nacionalistas, revigorizándose en algunos casos.

Todo ello pone de relieve que, como señaló Borja de Riquer, las naciones son un producto dinámico y en evolución: «resultado de un proceso de construcción social y político; el fruto de la politización y radicalización de la identidad»⁷². Un fenómeno que puede ser, añadimos nosotros, perfectamente democrático, legítimo, entendible y explicable, pero también lo contrario.

La Nación Española dibujada por el liberalismo moderado y conservador decimonónico español parece que no ha sido capaz de integrar las varias y fuertes identidades socioculturales existentes en el solar hispano, ni las memorias que le dan pervivencia, ni a pesar de la posterior fortaleza españolizadora mostrada por el franquismo, empeñado en la «desmemoriación»⁷³.

Por todo ello, España sigue en proceso de re-encuentro y de re-definición. Sin ello, sin un consenso democrático, tampoco es posible como sería de desear construir, interpretar y narrar la historia de España y la misma historia de la educación en España. Aún es preciso hacer varias de-construcciones e implosiones, y hasta podría suceder que no hubiese relato principal. En todo caso, yo quiero romper una lanza por un relato re-construido. A ojos de los demás habitantes del planeta y en un mundo de identidades compartidas, todos los habitantes de la Península Ibérica, con excepción de los portugueses, somos conocidos, sin duda, como españoles (sobre todo), y entre nosotros todos tenemos muchos más puntos de interconexión que no con nuestros vecinos⁷⁴. ¿Se podría ensayar un nuevo relato

⁷² RIQUER I PERMANYER, B. de: «El surgimiento de las nuevas identidades...», *op. cit.*, p. 24.

⁷³ Expresión utilizada por el reconocido y laureado escritor gallego Neira Vilas para señalar en qué estado cultural, siendo joven, había marchado a la Argentina en los pasados años cincuenta. Fue allí donde estudió la lengua y la cultura gallegas, ganando consciencia de tantas cosas.

⁷⁴ Esto no elimina considerar que un campesino gallego o un marinero de bajura tienen de hecho mucha mayor conexión con otro campesino o marinero portugués que con cualquier otro de los agricultores o marineros españoles, quizás con excepción de los asturianos. Manifestaciones parecidas podrán observarse en Cataluña y en Euskadi con la Cataluña y Euskadi Norte.

integrador de identidades compartidas? Creo que sí, prescindiendo, en todo caso, de «grandezas nacionales», es decir, de significados tradicionales, y liberándonos de presentismos pragmatistas, teniendo muy presente, en cambio, la convivencia democrática y una abierta inserción internacional que nos invite a ver lo local con óptica general. En este sentido y casi como colofón podría venir aquí a escena lo que escribió y dijo Rafael Altamira:

Mientras que cada pueblo no aprenda a estimar en su verdadero valor lo que los otros han hecho, hacen y pueden hacer para la obra universal de la civilización y de la cooperación de medios, ¿cómo va a ser posible ninguna inteligencia estable y fecunda? Las rivalidades internacionales o interiores no son siempre, ni tan sólo hijas de oposición de intereses materiales, sino también de disociaciones espirituales que dimanen del mutuo desconocimiento y la mutua o unilateral calumnia o error. Hay que atacar la base de estas disociaciones para poder llegar algún día a las Asociaciones verdaderamente cooperadoras.

No está esto reñido con la historia patriótica, bien distinta de la patriotería...; es éste, y no otro, el punto de imparcialidad histórica que hay que buscar en las escuelas primarias y en la segunda enseñanza, para preparar las futuras generaciones a una vida de concordia, de convivencia respetuosa y eficiente con todos los hombres⁷⁵.

4. Ensayando nuevos caminos

4.1. Una nueva historiografía educativa

Desde los últimos años setenta del siglo XX hemos abierto entre nosotros el camino a la construcción de «historias generales» y de «historias de la educación» con una escala de observación más reducida en lo territorial y humano de lo que era más habitual anteriormente, para rectificar generalizaciones abusivas en unos casos⁷⁶, o para lograr un más analítico y mejor conocimiento en otros, teniendo en cuenta las determinaciones estructurales de orden político, al realizar una revisión de la validez epistemológica de la «historia nacional», al incorporar las perspectivas abiertas por la historia social de la cultura y por la microhistoria, o algunas de las influencias procedentes del discurso de la postmodernidad⁷⁷ y de las tesis del giro lingüístico, con el convencimiento de que la historia también se elabora en relación a aspectos hasta ahora descuidados⁷⁸ pero decisivos en la memoria colectiva de un país. Con el convencimiento también de que una sociedad democrática exige «el reconocimiento del otro»⁷⁹.

⁷⁵ ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *Ideario pedagógico*, Madrid, Reus, 1923, pp. 23-24. Altamira es autor de «Direcciones fundamentales de la historia de España en el siglo XIX», BILE, 759 (1923), p. 179. Indicaciones similares formulaba Lucien Febvre en un informe redactado para la UNESCO en 1949 y se hacían constar de nuevo en el Informe *La educación encierra un tesoro* (J. Delors, UNESCO, 1996).

⁷⁶ «El marco regional tenía dificultades para aflorar en una historiografía nucleada en torno a las ideas pedagógicas y a los sistemas educativos estatales», escribió GABRIEL, N. de: «La historiografía educativa regional en España», en FERRAZ LORENZO, M. (ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 404.

⁷⁷ R. Rorty en su obra *Objetividad, relativismo, verdad* (1990), sugería que el pasado debía verse como una diversidad de tiempos, espacios, creencias y valores; una reflexión, sin duda, arriesgada para la posibilidad de la construcción y narratividad histórica.

⁷⁸ RUIZ DOMÉNECH, J. E.: *El reto del historiador*, Barcelona, Península, 2006, p. 43.

⁷⁹ TAYLOR, Ch.: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, FCE, 1993, pp. 29, 69.

Hemos abierto, pues, el camino a la elaboración de historias, que convenimos en llamar, regionales/autonómicas/locales (frente a las nacionales/estatales), ofreciendo ahora un notable caudal de conocimientos significativos y relevantes. Desde Canarias hasta Navarra. Desde Murcia hasta Ourense. Un campo con vigorosas historiografías: Cataluña, Galicia, Andalucía, Valencia, Castilla-León, Asturias, P. Vasco...; que se ha desarrollado en casi todas las Comunidades Autónomas: libros, productos audiovisuales y en soporte virtual, algunos encuentros, algunas sociedades con sus actividades científicas y publicaciones, y casi siempre con expresión y respaldo universitario; hablamos de un campo de conocimiento que ya ha merecido algunas reflexiones, tanto desde la sociología del conocimiento como desde la propia historiografía.

Hablamos de un desarrollo no exento, para algunos, de (falsos) dilemas entre lo local/regional, por una parte, y lo nacional/estatal, por otra. Tampoco exento de riesgos, como el de la construcción de «pequeñas narraciones» que nada explican, o el de la «balcanización» que envuelve en niebla y hace incomprensible lo que España es como realidad histórica. O de otros riesgos que tienen que ver con problemas de enfoque y de metodología, referidos, en concreto, al reconocimiento de los signos de identidad específica y sus modos de estudio y análisis, como Antonio Viñao hizo notar a la hora de valorar una obra nuestra⁸⁰.

Debemos evitar el riesgo del *petit recit*, de una historia en minúscula, de las «minucias eruditas carentes de interés histórico»⁸¹ más allá del estricto plano local, en cuanto no ayuden convincentemente a realizar una mejor comprensión histórica de un contexto específico, quizás por su desconsideración de las perspectivas generales y de las interrelaciones, ante lo que se impone, como recordaba Narciso de Gabriel, «analizar lo local con categorías globales» apropiadas⁸², según nos ha mostrado la microhistoria.

En relación con lo anterior se encuentra el riesgo de la balcanización: el riesgo de construir historias regionales de la educación en España incomunicables entre sí, tanto por la ausencia de categorías globales, como por un sobredimensionamiento de lo «regional/local» y un «ocultamiento» inadecuado de lo nacional/estatal en el plano explicativo. En este sentido, parece que desde el siglo XVI y marcadamente desde el XVIII cualquier historia regional de la educación en España no puede obviar factores políticos, culturales y religiosos de orden nacional/estatal.

Antonio Viñao, retomando algunas reflexiones de Agustín Escolano en torno a la obra arriba citada, se refería también a cuestiones de método: cuál es la geografía

⁸⁰ Comentario realizado a la obra de COSTA RICO, A.: *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX)*, (Edicións Xerais de Galicia, 2004, 1.247 pp.) en *Paedagogica Histórica*, 42 (2006), pp. 445-449. La obra se presentó como un ensayo histórico que observa la historia de la educación en Galicia, en relación con los registros letrados y cultos de los saberes desde el tiempo último de la romanización hasta el fin del siglo XX, teniendo siempre a la vista el contexto hispano y, en particular, el europeo (y con el tiempo el americano). La obra, con un interpretativo prólogo formulado por Agustín Escolano, mereció una buena consideración, tanto en medios relacionados con la cultura y la educación en Galicia como en medios académicos hispanos relacionados con las ciencias de la educación. En relación con ella y con sus propios supuestos historiográficos, explicitados por el autor, realizaron comentarios sugerentes por las reflexiones e interrogantes planteados, entre otros, los profesores Josep G.-Agàpito, António Nóvoa y Antonio Viñao.

⁸¹ FONTANA, J.: *La historia de los hombres*, op. cit., p. 317.

⁸² GABRIEL, N. de: op. cit., p. 416.

«regional» de los nuevos relatos históricos, quiénes son sus actores, y qué relación guarda la identidad con sus códigos lingüísticos, a lo que añadiríamos una reflexión sobre la diversidad/identidad de estos relatos, y la propia oportunidad de estas construcciones de sentido.

Sobre la geografía: una historia de la educación en Andalucía, ¿cómo se interrelaciona con una Al-Andalus presente en Zaragoza, y en Valencia, en Murcia o en Toledo? ¿Cómo hablar de una historia de la educación en Galicia sin hablar de Braga hasta finales del siglo XI, centrándonos sólo en el territorio administrativo actual de dicha comunidad? ¿Cómo decir que Salamanca se creó como una universidad «castellana»? ¿Dónde unir y dónde escindir las historias de la educación de Navarra y el País Vasco? ¿Y las de Cataluña y Provenza...? A veces, continuamos en la América «española», pero nunca en Nápoles y en Sicilia, en Flandes, en Portugal (bajo el reinado de Felipe I, entre 1580 y 1640)? ¿Y una historia de la educación en Canarias sólo comienza en el siglo XVI?

Sobre los actores y sus códigos lingüísticos: si hablamos de actores «con nombre», acaso Sarmiento, que desde sus quince años vive fuera de Galicia (hasta sus 72 años), al que se le puede calificar incluso como fundador de una pedagogía gallega a la vista de sus textos, que están casi siempre en castellano, ¿no es un autor nítido de la historia de la educación en Galicia? ¿pero cómo no enunciar algo similar en el caso de una historia de la educación en España? Vives, sin referencia conocida en sus textos hacia la cultura y tierras de Valencia, aparece en la actualidad como actor de una historia de la educación valenciana. Séneca aparece tratado en una historia de la educación en Andalucía. También en otras de España; pero su escenario era Roma, como en el caso de Quintiliano. Su mejor lugar sería quizás una historia de la educación europea (occidental, quizás). Por esto, una historia de la educación en España, o una historia de cualquiera de las Comunidades Autónomas (y no concibo la de La Rioja sin estar entretrejada con la de Navarra y con la de Castilla), debieran tener enfoques y paisajes parcialmente diferentes. Hablando del protagonismo de los actores: ¿quién dejó más huellas e influencias en una historia de la educación en Andalucía, San Isidoro o Averroes? Y qué pasa cuando los actores escriben en latín, ¿no son catalanes por ello, si es del caso?, ¿acaso sólo lo es el mallorquín Ramón Llull cuando escribe en catalán? ¿No es *Cuadernos de Pedagogía* un exponente precioso de una historia de la educación catalana? Y también de una «educación española». ¿Y por qué lo que se escribe en vasco o en gallego en materia pedagógica es de ordinario «desconocido» fuera de sus territorios lingüísticos?; acaso, ¿no es también español?

Debemos, pues, ser conscientes de todos estos interrogantes y asuntos, tanto a la hora de construir un relato general español, como uno con una menor escala territorial; incluso, es muy probable que no sean procedentes a día de hoy tantas historias «regionales» como CCAA, lo que no es contradictorio con la realización de sólidos estudios locales y microhistóricos; en todo caso, como sostiene Antonio Viñao, «debatir en abstracto si la elaboración histórica debe ser local, regional o nacional-estatal carece de sentido»⁸³.

En cuanto que debemos buscar el principio de la generalización, debemos situar los análisis locales en un marco contextual y comparativo, operando en

⁸³ En *Espacio y tiempo. Educación e historia*, México, Morelia, IMCED, 1996, pp. 73-74.

varias escalas sociales, políticas y culturales, para así poder observar adecuadamente los procesos amplios y las influencias externas, los fenómenos de «apropiación» (Chartier) y de re-creación particular de discursos y prácticas de mayor alcance, los rasgos peculiares y específicos, en interacción y matizándose unos a otros. Podremos observar así fragmentos de historia próxima, que son parte, y no un simple eco, de fenómenos de más largo alcance. Con esta perspectiva, desde el conjunto de la historiografía educativa regional española se podrá ayudar a construir significativamente una historia de la educación del conjunto del Estado español más rigurosa y respetuosa con la realidad, como ha sugerido González-Agàpito⁸⁴.

Probablemente estamos iniciando ese camino, que no es fácil, por cierto. Una laboriosa y compleja agenda de trabajo para una positivamente autorreconocida comunidad investigadora.

4.2. *La construcción del conocimiento y sus problemas*

La elaboración de un trabajo riguroso de investigación histórico-educativa tendente a re-formular la «historia educativa española», construido de modo dialéctico en relación con el binomio memoria/identidad, por ello, en algún punto conflictivo por lo que puede comportar de disonancia cognitiva en la comunidad académica de referencia, y, si acaso, escrito en una de las lenguas con tratamiento minorizado en España, plantea una específica problemática.

En relación con la investigación misma, con los investigadores, con el contexto académico y aun con el contexto cultural y social, como expondremos de modo breve. Como ya se ha dicho, el hecho de tener que operar en varias escalas, lo que exige una apreciable formación histórica previa, hace compleja la elaboración de este conocimiento. Además, existe una menor acumulación de saberes, al afrontar problemas y acontecimientos otrora no considerados o no percibidos, lo que exige a menudo la realización de labores previas costosas o no gratificadas.

En relación con los investigadores y con el contexto académico hay que señalar que aspectos como: los tiempos de elaboración más densos y «contrarios» a los índices de rendimiento esperado, el sustrato ético-político que puede informar algunas de las elecciones y horizontes de la investigación (con la incomodidad que puede producir), lo que la comunidad de interpretación académica valora como índices de impacto, que serán «menores» si la investigación se presenta en una lengua minorizada y en uno de los soportes de esa lengua (por más que su impacto social sea notable), o su traducción en «sexenios de investigación», con sus aciertos, pero también con su presión asimiladora, son factores que de ordinario dificultan hoy la construcción de este conocimiento y aun también la constitución de equipos de investigación. En estas circunstancias, no es difícil que los investigadores practiquemos «huidas» u «olvidos» que condicionan y dejan de movilizar nuestras preguntas y desarrollos de investigación.

Hay también alguna problemática en relación con el contexto cultural y social, que tiene que ver con las específicas dificultades que se presentan en cuanto a la

⁸⁴ «La construcció d'una història de l'educació espanyola. Apuntes per a un debat», *Educació i Història*, 4 (1999-2000), pp. 86-101.

edición, bien por el uso de una lengua minorizada, o bien por presentar una temática que «no es de interés general para toda España». En el primer caso, además, ya se parte del «menor» prestigio de las editoras de lenguas minorizadas ante la comunidad académica, que, en ocasiones, no es más que un prejuicio del mercado, aunque en otros sea efectivamente cierto.

Señalados los problemas, éstos, sin embargo, no impiden los avances. El clima hacia «el reconocimiento del otro» avanza y también una cierta preocupación por la corresponsabilización. Hemos avanzado. Y podemos seguir avanzando: entre operaciones de de-construcción, de problematización y de internacionalización, en pro de la elaboración de nuevos relatos. En este horizonte quizás podamos construir igualmente un integrador nuevo relato.