

## VOCES Y ECOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA (1875-1936)

### *Voices and echoes of the education of history in Spain (1875-1936)*

Raimundo CUESTA

*IES Fray Luis de León de Salamanca*

**RESUMEN:** En este artículo se explica, ilustrándolo con algunos ejemplos, cómo durante el periodo que se extiende entre 1875 y 1936 disponemos de testimonios subjetivos acerca de la persistencia de las formas tradicionales de enseñanza de la historia, acuñadas en el código disciplinar desde mediados del siglo XIX. No obstante, también se exhuman otros textos que sugieren cómo en esta época se gesta en España un renovado cuerpo doctrinal acerca de la didáctica de la historia, cuyos ecos, a causa de la fractura que supuso el franquismo, han llegado a nuestros coetáneos demasiado débiles y distorsionados. De donde se defiende la necesidad de estudiar más cuidadosamente esta tradición renovadora.

*Palabras clave:* enseñanza tradicional de la Historia, código disciplinar, memorismo, renovación pedagógica, escuela activa, didáctica de la Historia.

**ABSTRACT:** This paper explains, using several examples, available subjective testimonies for the period 1875-1936 about the persistence in Spain of the traditional teaching methods established in the History *curriculum* around 1850. Other documents presented in the paper also suggest that innovative theoretical ideas about the teaching of History appeared during the period of study. Their echoes reached our time very weakened and distorted due to the gap caused by Franco's dictatorship. In conclusion, the article argues about the need of a more in-depth study of this innovative trend.

*Key words:* traditional methods for teaching of History, disciplinary code, rote-learning, pedagogical innovation, active learning, teaching of History.

## INTRODUCCIÓN

A veces conviene, como dijera el poeta, pararse a distinguir las voces de los ecos. Más aún si, como es el caso, las voces fueron a menudo sepultadas por un mar de silencio y de exilios forzados, nefasto tributo pagado por el desenlace de la guerra civil española. A esa quiebra de continuidad entre la cultura de la *edad de plata* y la posguerra se la ha calificado, al referirse a la historia de la historiografía, como de «ruptura de la tradición liberal» (Pasamar, 1991). La liberal, diría yo, y otras muy fecundas tradiciones de pensamiento fueron, en efecto, interrumpidas y sometidas durante décadas al imperio del fascioclericalismo. Por lo que hace a la Didáctica de la Historia, como ocurrió en otras facetas de la educación, en el curso de los años sesenta y en los estertores del franquismo se reinventó, sin tener constancia de ello, un discurso innovador cuyas voces originarias se ignoraban confundiendo y mezclándose con ecos de muy diversa procedencia. En los textos (y en su interpretación) que siguen en este breve artículo viven, como pequeña pero selecta muestra, esas voces y algunos de sus ecos.

La sucinta antología de textos elegidos, testigos involuntarios del pretérito, permiten contemplar algunas características de la enseñanza de la Historia, en todos sus niveles educativos durante la primera parte del periodo de consolidación del *código disciplinar* de esta materia dentro del *modo de educación tradicional-elitista* (que abarca desde la Restauración borbónica hasta los años sesenta del siglo XX). En su disposición y secuencia se ha buscado el cruce de miradas, recuerdos e ideas de personalidades vinculadas al mundo de la cultura «cultura» de la época. Y así las experiencias vividas se mezclan con una recopilación de las ideas de algunos autores paradigmáticos, que propusieron, en plena edad dorada de la pedagogía hispana, una reformulación del resistente *código disciplinar*. No cabe olvidar que entre 1875 y 1936, junto a la supervivencia del *código disciplinar* de la historia acontece la fabricación de un discurso renovador acerca de la escuela y las materias de enseñanza, que tiene su principal y más poderoso cauce en la Institución Libre de Enseñanza (a partir de aquí ILE; creada en 1876 con motivo de la «segunda cuestión universitaria»). En efecto, hacia finales del siglo XIX se aprecia la comparecencia y expansión de una literatura pedagógica renovadora, que, en el caso de la Historia, tiene su máximo exponente en la obra de Rafael Altamira. Doblada la centuria, tras el 98 y hasta la guerra civil, de las ideas se pasa a los hechos y se asiste a un notable crecimiento cuantitativo y cualitativo de las publicaciones, experiencias escolares y reformas que reclaman la renovación de la enseñanza, y que alcanzan pleno vigor durante la II República. Posteriormente, en los años setenta, después del forzado paréntesis de olvido del franquismo, los grupos didácticos renovadores (los representantes de lo que suelo llamar la *historia soñada*) redescubren, muchas veces sin saberlo, veredas ya transitadas muchos años antes. En todo caso, la contraposición entre los deseos y las realidades sigue ocupando, antes y ahora y por los siglos de los siglos, el primer plano de la reflexión sobre el conocimiento que se gesta diariamente dentro de las aulas del sistema educativo de la era del capitalismo.

## 1. TESTIMONIOS ACERCA DEL ESTADO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ENTRE DOS SIGLOS

Todos los testimonios disponibles presentan la educación histórica en la Universidad española de fines de siglo como memorista y grandilocuente. La voz más autorizada, cuyos ecos permanecen todavía muy vivos, es la de Rafael Altamira (1866-1951), de brillantísima y dilatada carrera como historiador y jurista, quien antes de obtener cátedra en la Universidad de Oviedo, fue profesor y secretario del Museo Pedagógico, institución pionera en la renovación de la docencia. Becado por el propio Museo Pedagógico, viaja por varios países y de resultados de sus observaciones y posteriores conferencias da a la imprenta en 1891 el libro *La enseñanza de la historia*, que muy ampliado y mejorado vuelve a publicar en 1895. En él se recogen observaciones muy pertinentes\*.

El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase... Unas veces la conferencia es la mera repetición de un *Manual* que se designa como *libro de texto*, otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos) se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil y que, por añadidura, será el único que ellos saquen en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña en casi todos nuestros Institutos y Universidades.

En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de *resultados*, se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto.

La palabra del profesor, mezclada con un estilo filosofante y retórico, era todavía el remedio más empleado a principios de siglo contra la ignorancia del alumnado. En unas memorias, sencillas y muy entretenidas, el que sería magnífico historiador, Ramón Carande (1887-1986), escribía en los años treinta (el tercer cuaderno al que pertenece el siguiente fragmento es de 1938 y narra los primeros momentos de su vida de estudiante de Derecho en Madrid, concretamente del curso preparatorio que hizo en 1903-1904) y unas interesantes observaciones. Ante un auditorio de no menos de doscientos estudiantes, su profesor de historia se trasmutaba en un gigantesco orador.

La segunda clase era la de Historia de España, cuyo catedrático, Don Juan Ortega y Rubio, era un hombre impresionante. Muy corpulento, de cara abultada y llamativa por su fealdad, muy descuidado en el vestir y exento, en absoluto, de la afectación y el amaneramiento del profesor de Lógica... Era Don Juan lo que puede llamarse un historiador

\* Rafael Altamira Crevea (1895) *La enseñanza de la historia*. Madrid: Librería Victoriano Suárez, 2.<sup>a</sup> edic. corregida y aumentada, pp. 3 y 4. Hay reedición en la Colección *Referentes* de Akal Ediciones, Madrid, 1997.

inspirado y plástico. No le interesaban por igual las diferentes edades, ni todos los periodos de algunas de ellas. Propendía a ocuparse de la edad moderna y la contemporánea, pero le interesaba sobre todo registrar la huella de aquellas personalidades que más habían impresionado su espíritu, unas que ejercían sobre él irresistible atracción, otras que, a su juicio, fueron el compendio de todas las perversidades imaginables; con este criterio ultrasubjetivo y personalísimo establecía nivelaciones para lo óptimo como para lo pésimo en las que ajustaba de un lado, a Hernán Cortés, Santa Teresa, Napoleón, Castelar y Blasco Ibáñez, y de otro a Felipe II, Carlos II, Fernando VII e Isabel de Borbón. Así como las lecciones de Fajarnés eran para nosotros letra muerta, salmodiada en horas interminables, las de Ortega, sobre todo cuando trataba con trazos inconfundibles a sus personajes favoritos hasta revelarnos, por último, con voz muy baja rubricada con un sonoro puñetazo sobre la mesa el nombre del retratado, resultaban de insuperable amenidad. Era indudable que nuestro profesor se inspiraba en el fervor histórico al juzgar, probablemente con parcialidad excesiva, unos y otros héroes. No se me olvidará que uno de los días de clase de Historia, cuando ya estaba avanzado el curso y pendientes nosotros de lo que acerca de Fernando VII nos refería, se abrió de pronto la puerta por la que acostumbraba a entrar el profesor y apareció en ella nada menos que Alfonso XIII, acompañado de su Ministro de Instrucción Pública y del rector de la Universidad. Todos nos pusimos en pie y sin cruzar apenas más que una concisa salutación ordenó el Rey que nos sentásemos y al catedrático que tuviera la bondad de proseguir su explicación. Así lo hizo Don Juan y no por estar presente un biznieto suyo dejó de juzgar al bisabuelo en los términos que nosotros ya conocíamos por anteriores comunicaciones\*.

El fervor histórico de don Juan era una marca de identidad del *código disciplinar* de la historia en tanto que tradición sociocultural inventada a mediados del siglo XIX y prolongada durante larga vida posterior. Ése era el tono de sus escritos, como aquél en el que exclamaba: «¡Feliz mil veces el presente! Si recorremos todos los pueblos y naciones, la palabra progreso se repite en los palacios y las chozas, el amor a aquella idea está encarnado en las conciencias!» (Ortega y Rubio, 1880, p. 160). Este tipo de discurso filosofante, al estilo de Castelar, de quien J. Ortega Rubio (1845-1921) era discípulo aventajado, es propio de los fundadores decimonónicos de la historia universitaria. Lo es el discurso, y también lo era la trayectoria profesional (desde su formación hasta su muerte). Juan Ortega y Rubio era Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Central y Licenciado en Derecho por la de Valladolid; fue auxiliar de cátedra en la Central (entre 1872-1874) sustituyendo a Castelar. En 1876 se hace catedrático por oposición de *Historia Universal* en Valladolid, donde no dejó de tener algún percance con el arzobispo de la sede episcopal a propósito de su *Compendio de Historia Universal* (1878), que fue prohibido a los feligreses de su diócesis por tan docto pastor de almas. No contento con lo cual, el benemérito prelado consiguió expresa prohibición ministerial en 1880. Finalmente, en 20 de junio de 1881, con la llegada al ministerio de Albareda dentro del primer turno de gobierno de la izquierda dinástica de la

\* Ramón Carande (1987) *Recuerdos de mi infancia*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 166 y 167.

Restauración, el autor y su obra serán rehabilitados (García García, 1991, III, 255-274; Pasamar-Peiró, 2002, pp. 454-455).

La dilatadísima vida docente (cuarenta y nueve años) de Ortega y Rubio transcurre entre dos fases de la historiografía española: la preprofesional decimonónica, en cuyo *ethos* se integraba nuestro autor, y la primera profesionalización. Ésta última ocurre a partir de la creación en 1900 de la Sección de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central y se acompaña de la aparición de un tipo de profesor-investigador conforme al patrón establecido por el positivismo finisecular. Por esas fechas eran ya 29 las cátedras de Historia dotadas, que en 1935 alcanzarán, en todas las universidades del Estado, la cifra de 73 (Cuesta 1997, pp. 214 y 216). Un contingente cada vez más especializado, aunque todavía profundamente imbuido de los ideales de una educación elitista y muy lejos de las magnitudes y hábitos de nuestro tiempo, que contempla la existencia de una plantilla funcional al servicio de Clío de 345 catedráticos y 1.276 titulares en 1998 (Marín Gelabert, 2001, p. 235).

*Recuerdos y olvidos* es el título de las memorias del preclaro escritor Francisco Ayala, obra con la que el lector o lectora curioso podrá divertirse descubriendo sus evocaciones de la enseñanza de la Historia, que sufrió en sus años universitarios a manos del insigne catedrático Ballesteros Beretta. Como es sabido, todo recuerdo implica un olvido, y también, si se me permite, añadiré que las memorias tienen algo de deseo retrospectivo, de ahí que la literatura del yo sea fuente imprescindible para estudiar tanto el presente desde el que se recuerda como el pasado que es recordado.

El profesor de Historia [que le daba clase de Historia de España en el primer curso de Filosofía y Letras preparatorio para la carrera de Derecho] era persona excelentemente dotada para su asignatura, pues poseía una memoria pasmosa. La buena memoria es cualidad que, habiéndome faltado a mí, he admirado siempre con envidia. Este señor Ballesteros pasó lista el primer día, y eso le bastó, aunque éramos unos trescientos estudiantes, para retener en lo sucesivo el nombre y la fisonomía de cada cual. Con frecuencia llamaba a uno u otro y le preguntaba la lección correspondiente. Como respuesta esperaba la recitación puntual de un texto de un libro suyo que todos debíamos haber adquirido. El día que me nombró a mí para dar la lección yo no estaba preparado (nunca me hubiera sentido seguro de estarlo, siendo mi memoria tan flaca; y mi desgana contribuía al lamentable efecto). Así, aunque me hallaba presente en clase, opté por no contestar a la llamada, calculando que me convenía más cosechar una falta de asistencia que un cero. Repitió mi nombre hasta tres veces mirándome fijamente y preguntando: «¿No está el Sr. Ayala, don Francisco?», mientras que el Sr. Ayala, don Francisco permanecía impertérrito en su asiento. Nunca más me volvió a llamar. Pero no podía ignorar yo lo que en el examen me aguardaba; hice el esfuerzo para mí casi inconcebible de aprenderme el libro, por fortuna no muy largo, de memoria, y en vista de que llegado el examen le recitaba impecablemente las lecciones que me tocaron en suerte, concluyó: Está bien; pero como veo que tiene en la lista una falta de asistencia no puedo darle mejor calificación que notable\*.

\* Francisco Ayala (1988) *Recuerdos y olvidos*. Madrid: Alianza Editorial, p. 82.

Antonio Ballesteros Beretta (1880-1949), cabeza de extensa familia de historiadores hispanos, vino a suceder en la cátedra a Ortega y Rubio. Aunque no prosiguió ni mucho menos su estela ideológica republicana, ya que, de noble cuna, fue monárquico conservador y profesor de los hijos de Alfonso XIII. El testimonio de Ayala, situable en los primeros años veinte (probablemente de 1922), indica la forma de enseñanza universitaria, tan parecida a la de los institutos, y ratifica otros testimonios, más antiguos, como los citados. Frente a esta curiosa y amarga experiencia, los recuerdos escolares del colosal escritor granadino están teñidos de nostalgia hacia su Instituto de Segunda Enseñanza en Granada y de burla y desprecio hacia las experiencias que sufrió en colegios privados en su educación primaria y en los Escolapios durante los primeros años de su bachillerato. Vivo recuerdo también es la afamada construcción literaria de Ramón Pérez de Ayala en *A.M.G.* (1910), que, por lo que toca a nuestra materia, narra con sorna las andanzas del padre jesuita Urgoiti en las clases de Historia de España. Por su parte, Rafael Alberti, en *La arboleda perdida*, deja huella de sus pasos de bachiller en colegio privado en la segunda década del siglo XX, recordando haber empleado como libro de texto el celeberrimo «Moreno Espinosa»; y también tiene algunas palabras para su profesor de Historia, el padre Romero, con el que contrajo una deuda: «tal bofetada me pegó una vez este padre, que aún hoy, si lo encontrara, se la devolvería gustoso» (Trilla, 2002, 33; Lomas, 2002, 31).

Si, por un momento, retrocedemos mentalmente en el tiempo y nos colocamos en los arranques temporales de nuestra pesquisa, una mezcla de nostalgia y crítica se puede adivinar en los recuerdos de mocedad de Miguel de Unamuno al evocar su paso por el Instituto de Segunda Enseñanza de Bilbao (en la inmensa mayoría de las provincias sólo había uno), que comenzó en el curso 1875-1876. En aquel Bilbao, fortaleza liberal, rodeado de los sobresaltos de la tercera guerra carlista, al mozo se le despertaron, como sin querer, las inquietudes de toda una vida.

El aula en que teníamos la clase de historia era espaciosísima y llena de mapas. Entreteníame durante la lección en fabricar títeres de cera, por lo que una vez me tuvo Carreño dos días de rodillas.

De las explicaciones de historia apenas recuerdo palabra, pero sí del aspecto del libro de texto, de sus letras, de su impresión, etc. Si hoy lo viera a tres metros diría: ¡ése es! Me mareaba aquel ir y venir de pueblos con nombres raros, aquel desfilar de reyes y de guerras, aquel intrincamiento de parentescos, matrimonios y repartos de herencias. Venían reyes y los mataban tan pronto que no había lugar a acongojarse de su muerte, pues no había uno tenido tiempo de conocerlos, y era tal el trajín, que se deseaba hubieran acabado de una vez con todos matándolos en una sola batalla.

No llegamos, ni con mucho a la Revolución francesa, distraídos en curiosear vanamente lo que hicieron los chinos, persas y caldeos. He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora.

La historia de España, más concentrada que la universal, me dejó alguna más impresión, sobre todo aquello de que «en Calatañazor partió Almanzor su tambor» y la aparición de Santiago en la batalla de Clavijo\*.

\* Miguel de Unamuno (1958) *Recuerdos de infancia y mocedad*. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral, 5.ª edic., p. 89.

Una más que dudosa batalla unida al tributo de las cien doncellas y la derrota del caudillo Almanzor, «el victorioso por Dios», en las hoy desoladas tierras sorianas de Calatañazor (Calat-al-Nasur, o sea, Castillo del águila) constituyeron parte del recuerdo unamuniano de la precaria dieta escolar del nacionalismo español de entonces, que bebía en la legendaria Edad Media como fuente inagotable de una glorificante narrativa política (del Estado monárquico) y religiosa (de la Iglesia católica única y victoriosa). No obstante, detrás de tanto mito, detrás de tanta banalidad, de lo que en otro lugar de sus recuerdos denomina «aquella narración notarial de la historia», el joven Unamuno creyó adivinar que las asignaturas que sufrió en su bachillerato eran «despojos de ciencia», pero también constituían una «lumbre pálida y fría», que escondían el sol vivo de la ciencia. Y buscando ese sol, nos dice, enamorado de la ciencia, transcurrió su vida.

Ciertamente, el estado de la educación histórica que he estudiado con detalle en algunos de mis trabajos (Cuesta, 1997) era por entonces detestable y muy similar en la enseñanza secundaria y la universitaria. Una mezcla de extensa ignorancia y general gamberrismo es lo que traslucen algunas memorias de alumnos de la época, como la escrita por el estudiante Gavira matriculado en 1920-1921 en el Instituto San Isidro de Madrid (Gavira, 1973). El precario estado de la educación histórica, tanto en la Universidad como en el bachillerato, queda de manifiesto en el siguiente texto de José Leleito y Piñuela\*.

«Para mayor desgracia, nuestros cultos compañero los catedráticos de Historia de los Institutos generales y técnicos, por un temor explicable, aunque lamentable, a que pareciera rebajada su función docente, se resisten a dar a tan menguado curso el carácter rudimentario y el tono de escuela infantil, que tan bien le cuadrarían. En vez de limitarse a una noción sumarísima de los personajes, sucesos, países, obras, monumentos, etc., de más bulto, explicados en pocas y llanas palabras, a base de mapas, láminas y proyecciones que evitaran toda abstracción, se esfuerzan por realizar, con textos y conferencias, construcciones históricas sistemáticas, llenas a veces de aparato erudito y sociológico. El 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; y que 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 historia del siglo XIX.

Los cursos generales de Facultad no mejoran mucho su bagaje histórico. Como llegan a ellos los jóvenes en estado de prístina inocencia, el profesor tiene que volver a los palotes y al alfabeto, limitándose a recorrer, con escasa ampliación y casi procedimientos iguales, el camino de sus colegas del Instituto».

\* J. Deleito y Piñuela (1918) *La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 34 y 35. Hay reedición más reciente dentro de P. Ruiz Torres (ed.) *Discursos sobre la Historia. Lecciones de apertura de curso en la Universidad de Valencia (1870-1937)*. Universitat de València, 2000, pp. 289-306.

«Prístina inocencia» o, sin eufemismos, suprema ignorancia, el mismo diagnóstico resulta compartido por Rafael Altamira. Y eso que en la enseñanza media y universitaria, la Historia de España y Universal estaba ya consolidada como materia desde el Plan Pidal de 1845 y la Ley Moyano de 1857. No ocurría lo mismo en la educación primaria, donde oficialmente no constaba educación histórica alguna en la educación obligatoria (que era de seis a nueve años hasta que la obligatoriedad se extendió a doce en 1901). En ese mismo año se amplió el currículo dando paso a la presencia oficial de la Historia. No obstante, ésta fue una victoria sobre el papel, pues testimonios como los del institucionalista Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), Director del Museo Pedagógico y primer catedrático de Pedagogía de la Universidad española, nos recuerdan que todavía en España predominaba la escuela del «leer, escribir, contar y rezar».

El programa vigente para las escuelas primarias data de 1901 (...). Tales son las materias que legalmente se deben enseñar; en realidad, sólo se enseñan algunas. De ellas aparecen en primer término, la religión, que se suele reducir al aprendizaje del catecismo de la doctrina cristiana y a la historia sagrada; esta preferencia se acentúa más en las escuelas de niñas. En el mismo plano que ambos está la lengua, y, sobre todo, la lectura y la escritura, con algo de gramática y muy pocos ejercicios de redacción, vocabulario, etc. A éstas sigue la aritmética elemental y algunas nociones de geometría. En un plano ya secundario se encuentran la geografía, la historia, las ciencias físicas, químicas y naturales y los trabajos manuales. Y relegadas a último término están el derecho, la fisiología, la higiene, los ejercicios corporales, el dibujo y el canto. En cambio, las labores femeninas comparten el privilegio en las escuelas de niñas con la doctrina.

Muchas de las escuelas lo son todavía nada más que de leer, escribir, contar y rezar\*.

Por más que en los años treinta R. Altamira, en memoria presentada a la Comisión Internacional para la enseñanza de la Historia, pintara un paisaje algo más optimista (Altamira, 1933, 106), lo cierto es que, entre la Restauración y la Guerra Civil, la Historia en la educación primaria, si exceptuamos los ejercicios patrióticos y la narrativa sagrada, quedó a las puertas de muchas de las escuelas (su gran mayoría todavía no eran graduadas; aún persistía la escuela-aula); en el resto del sistema educativo mantuvo el sello memorista, retórico y grandilocuente con el que nació el *código disciplinar* de la Historia en el siglo XIX, que tan fácilmente como un guante se amoldaba a la cultura elitista y ostentosa de las clases dirigentes.

\* M. B. Cossío (1915) *La enseñanza primaria en España*. 2.<sup>a</sup> edic., renovada por L. Luzuriaga, Madrid: R. Rojas, pp. 109 y 110.

## 2. ECOS Y VOCES DE UNA TRADICIÓN DISCURSIVA ACERCA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Pero por más que muchos recuerdos y no pocos olvidos hagan proclive al observador externo y lejano de los anteriores testimonios subjetivos hacia un cierto pesimismo, algunos coetáneos no se dejaron caer en los brazos de la desesperación. Es más, en la «edad de plata» de la cultura española, floreció una edad de oro pedagógica<sup>1</sup>, que, como no podía ser menos, también llegó a la enseñanza de la Historia, dando origen a la forja de una tradición discursiva sobre su significado educativo y acerca de los métodos más apropiados para su impartición en todos los niveles del sistema educativo. El máximo representante de esta proliferación de discursos didácticos sobre la Historia fue el ya citado Altamira, quien postula, desde finales del siglo XIX (su ya mencionado libro sobre la enseñanza de la Historia es obra que todavía no tiene parangón con otras escritas en castellano), una «metodología racional» de la Historia aplicable en todos los escalones de la enseñanza.

Los especialistas pedagogos ven el problema bajo otro aspecto. El de la historia no es para ellos más que el caso particular del problema común de la enseñanza realista, objetiva, en que el alumno, lejos de ser sujeto pasivo, lo es plenamente activo, y el primero en poner su energía personal. No hay para qué repetir, pues, los datos generales de esta cuestión, cuya fórmula se concreta en la teoría llamada del *método activo*.

Todo lo que hay que hacer, de parte del objeto y de parte del alumno, es lo que constituye la metodología racional de la historia, en la cual, por tanto, habrá dos órdenes de cuestiones: uno, de las puramente pedagógicas, como el género de los trabajos de clase, las condiciones de los libros de texto, el material que ha de manejar el alumno, el procedimiento para que éste coopere, desde el primer instante a la obra misma, etc.; y otro, de las que diríamos técnicas, como el concepto y el contenido de la historia que se ha de estudiar, la relación y oficio de las llamadas ciencias auxiliares, la lectura de los textos, el modo de utilizar las descripciones, la doctrina de la crítica histórica y otras\*.

El caso de Altamira y otros pocos docentes universitarios, como su excelente discípulo José Deleito y Piñulea (1879-1957), nos muestran una de las vías a través de las cuales comparece un discurso renovado acerca de la didáctica de la Historia. Ésa es una pista inesquivable para explorar una naciente tradición discursiva que está inventando la didáctica como cuerpo doctrinal y a los didactas como miembros de un campo profesional en ciernes.

Por otra parte, la creación de la Escuela Superior de Magisterio en 1909 y su ulterior evolución hasta la institucionalización durante la II República de la Sección de Pedagogía

\* Rafael Altamira Crevea (1895) *La enseñanza de la historia*. Madrid: Librería Victoriano Suárez, 2.<sup>a</sup> edic. corregida y aumentada, pp. 15-17.

1. El marco general de la renovación pedagógica del periodo puede verse, entre otros, en los siguientes textos que nos han servido de inspiración: Cuesta Escudero (1994), González Agàpito y otros (2002); Molero-Pozo (1989), Molero (2001), Pozo (2003), y Viaño (1990).

dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona, significó la erección de una plataforma de proyección de las nuevas concepciones didácticas heredadas de la ILE y el movimiento de la Escuela Nueva. Entre sus alumnos más distinguidos figuró Rodolfo Llopis (1895-1983), que en 1919 acabó sus estudios con el número dos de su promoción y con destino asegurado como profesor de Geografía en la Escuela Normal de Cuenca (Vargas, 1999, p. 31). El que sería personaje clave en la política educativa del primer bienio republicano y en la evolución del socialismo español, representa el puente entre el espíritu de la ILE (Cossío siempre fue su guía) y las nuevas inclinaciones socialistas de algunos intelectuales españoles de la época. En 1922 (fecha inaugural de la creación de *Revista de Pedagogía*, principal órgano del nuevo pensamiento pedagógico y obra preferida de Lorenzo Luzuriaga, otro insigne socialista-institucionista) propone, en un artículo que debería gozar de más celebridad, una didáctica de la Historia orientada hacia un fin: la de proporcionar un sentido histórico a la vida.

Todos los que se dedican al magisterio, desde el primer maestro hasta el último catedrático, al tener que enseñar una asignatura, sea cual fuere, necesitan plantearse previamente unos cuantos problemas teóricos. De entre ellos, el más importante, sin duda, es el problema de los fines. Ni el maestro, ni el catedrático, deben comenzar la enseñanza de disciplina alguna sin saber concretamente *para qué* la enseñan.

Este problema que tiene siempre interés, cualquiera que sea la asignatura, referido especialmente a la Historia, aumenta su importancia porque, dado el carácter de la misma, el que se siga en su enseñanza una orientación equivocada podría producir verdaderos estragos.

(...) Este maestro, meditando todas estas cosas, llegará a la conclusión de que la enseñanza de la Historia no puede tener otra finalidad que la de dar a cada uno de los escolares el sentido histórico de la vida.

La enseñanza de la Historia podrá ser un medio y nada más que un medio, uno de tantos, para realizar todo lo anterior; pero en cuanto deje de ser medio y se convierta en fin exclusivo se falseará el verdadero carácter de esta enseñanza\*.

Si la huella didáctica renovadora queda muy impresa en el caso de los normalistas, no ocurre lo mismo con los catedráticos de Bachillerato que dejan marca innovadora más tenue y menos frecuente. Ciertamente que las peripecias políticas de la biografía de Francisco Barnés Salinas (1877-1947) compiten con las de Llopis. Profesor de Historia del Instituto-Escuela, una de las más sobresalientes empresas respaldada por la ILE, este catedrático de enseñanza secundaria, de familia krausista y azañista de adscripción ideológica, ostentó el cargo de ministro de Instrucción Pública durante nueve meses en tres distintos gobiernos de la II República. Así explicaba, de modo poco inspirado, en los años veinte, su programación cíclica de la Historia en el Instituto-Escuela.

\* Rodolfo Llopis (1922) «La enseñanza de la Historia». *Revista de Pedagogía*, I, pp. 47 y 48.

Se ha procurado distribuir las enseñanzas de Geografía e Historia en los seis cursos de bachillerato (11-17 años), siguiendo en lo posible el método cíclico al repetir en cada curso las enseñanzas respectivas, ensanchándolas en círculos cada vez más amplios, y abordando las cuestiones cuando el alumno estuviese preparado, no sólo por la labor realizada en la clase, sino también por la marcha que siguen sus estudios en aquellas otras materias relacionadas con la nuestra. Y también se ha procurado que el plan, lo mismo en Geografía que en Historia, partiese de aquellos conocimientos que pueden tener un carácter más intuitivo, para ir ofreciendo al alumno aquellos elementos intelectuales de índole más compleja que le permitiesen afrontar después las cuestiones geográficas e históricas más fundamentales.

El ciclo primero, de Historia externa comprende los cursos primero y segundo.

Un pequeño libro, la Historia general de Lavisse, traducida por el señor Deleito, sirve de base al alumno para su estudio.

(...) En estos dos primeros cursos el elemento anecdótico y la narración de los grandes acontecimientos históricos y las vidas de los personajes célebres y la descripción de las grandes ciudades, deben utilizarse para atraer la atención de los niños\*.

Ahora bien, la corriente más fuerte de la didáctica renovada parece asentarse, como dije, entre normalistas, maestros e inspectores. Ellos son los primeros artífices de una suerte de pedagogización del conocimiento histórico. Uno de los más inquietos maestros impregnados por la atmósfera institucionista fue Félix Martí Alpera (1875-1946), conocido emprendedor de experiencias de signo innovador en las nuevas escuelas graduadas (la escuela que muy poco a poco sustituyó durante el siglo XX a la escuela-aula, mayoritaria todavía en los tiempos de los que hablamos) de Cartagena y Barcelona. Como puede leerse, se adscribe a los que proclaman, siguiendo los pasos de Roger Cousinet (de cuyo magisterio sobre los didactas hispanos se ha dicho muy poco), una Historia basada en el estudio de cosas y no en el de hechos heroicos.

Se ha pedido que a la historia de los hechos de armas, de tratados, de gestos de los grandes hombres suceda una historia de las cosas. Las cosas, se ha dicho, son internacionales y establecen lazos entre los diferentes pueblos. Una historia de las cosas es necesariamente internacional, y sólo por esto ella enseña la solidaridad, así como la historia política enseña el nacionalismo. Las cosas, además, son inteligibles a los niños, porque ellas son el objeto propio de sus intereses y de su curiosidad natural.

He procurado en las lecciones que siguen hacerme eco de esta tendencia, pero sin subordinarme completamente a ella. Una historia de las cosas sería una historia incompleta. También me ha parecido que una historia escuetamente nacional proporcionaría una visión insuficiente de los acontecimientos patrios (...)

\* Francisco Barnés Salinas (1925) «Enseñanza de la Geografía y Historia». En Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas *El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Un ensayo pedagógico (organización, métodos y resultados)*. Madrid, pp. 170-172.

He leído igualmente en algún libro o revista la opinión de que la enseñanza histórica es superior a la mente del niño de ocho o diez años. Como verá el lector nosotros nos hemos apartado totalmente de estas apreciaciones. En nuestro *Programa* hemos preparado lecciones de Historia para los niños más pequeños. Pero nuestra historia infantil es una historia especial (...). Con la historia hemos combinado los relatos de la mitología y de la leyenda poética...

Y no tema el maestro abusar de la imagen en esta enseñanza. El mapa histórico trazado en la pizarra y en el cuaderno del niño, el grabado en láminas o simplemente en papel de revistas y la proyección fija o cinematográfica donde se pueda, serán naturales refuerzos de la enseñanza de la Historia\*.

La «historia de cosas» y la didáctica de la Historia que la inspira se remonta a las reflexiones presentadas por el pedagogo francés Roger Cousinet (1881-1973) en «Les principes du travail historique à l'école primaire», dentro del III Congreso Internacional de Educación Moral, celebrado en 1992 en Ginebra, que ya habían sido desgranadas en unas lecciones previamente publicadas en la revista *L'École et la vie* (Cousinet, 1950, p. 9).

Por su lado, años más tarde, Juan F. García y García, inspector en la provincia de Salamanca, en la primavera de 1936, explicaba «motivos de trabajo escolar» a los maestros de su jurisdicción. Se aprecia ya una idea central: cómo enseñar Historia dentro del espíritu de una escuela activa. Ahí ya se reunían los típicos tópicos que se manejan cuando el saber se convierte en *doxa* y se hace canon divulgativo en los distintos escalones territoriales de formación de maestros. Era el triunfo verbal y efímero de una nueva verdad didáctica gestada a lo largo de toda esta época.

La Historia, como materia de enseñanza, ofrece particularidades propias y específicas que imprimen carácter a su metodología y a los recursos didácticos de que podamos servirnos en la escuela primaria. Disponer convenientemente y de material histórico para que la enseñanza de la Historia, sin perder su objeto, sin olvidarse de su significación, sea materia de estudio que se acomode al carácter y a los métodos de la escuela activa, es lo que ocasiona este «motivo de trabajo».

La base realista y experimental que caracteriza a toda enseñanza en la escuela activa viene determinada por la utilización directa de las cosas o de sus representaciones reales. Y son, también, las cosas y los hechos concretos, determinados e individuales los que nos proporcionarán el material histórico que podamos necesitar en todo caso y con cualquier motivación didáctica.

(...) Toda escuela que pretenda dar esta base real a la enseñanza de la Historia ha de cuidar muy bien de proporcionarse el material preciso a este objeto, seleccionándolo cuidadosamente y seriándolo según ordenaciones precisas, que después mencionaremos. El medio social y el ambiente local en que radica la escuela pueden proporcionar el material histórico que necesitemos. Cuando no sea posible la presencia real de las cosas, siempre

\* Félix Martí Alpera (1933) *Historia. Programas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 3.<sup>a</sup> edic., pp. 8-10.

estará a nuestro alcance alguna reproducción o representación gráfica...Entre las cosas u objetos reales de que puede servirse directamente la escuela figuran los monumentos o restos de monumentos locales...

(...) Estas actividades escolares pueden comprenderse en tres tipos o series de ejercicios didácticos fundamentales: 1.º) Lecturas históricas, redacciones, gráficos, etc.; 2.º) Formación de colecciones de objetos de esta significación; 3.º) Organización de viajes y excursiones con motivación histórica\*.

Los años treinta saludaron la edición de varias obras para la enseñanza de la Historia en las escuelas. Entre las más citadas ayer y valoradas hoy se hallan las de Daniel González Linacero (1903-1936), profesor de Historia de la Escuela Normal de Palencia, quien en todas ellas hizo defensa apasionada de la función educativa de la Historia como forjadora de valores cívicos.

Mi segundo libro...es una Historia de cosas y de ideas. No es una Historia política, política, externa, nacional; por el contrario, es una historia cultural, interna, supranacional. No se detiene ante las batallas, las dinastías, los reinados, los personajes, sino ante los descubrimientos, los progresos, los inventos y cuando para mientes en un hombre éste no representa la ambición, el orgullo o la soberbia, sino la constancia, el trabajo y el desinterés, al servicio de la humanidad.

Estas cosas e ideas, se estudian en orden progresivo desde los tiempos más remotos hasta los momentos presentes, y la evolución de cada motivo de estudio se hace, adaptándola en lo posible, a una división esquemática de la historia que no es la arcaica división en edades (antigua, media, moderna, contemporánea) sino una racional estructuración de los ciclos culminantes de la Historia de la Humanidad, llenos de un contenido civilizador típico y por consiguiente de un indudable valor didáctico. Son estos seis: prehistórico, oriental, clásico, medieval, renacentista y actual.

Al final de cada capítulo va también una serie de sugerencias para el trabajo personal del niño y para facilitar el del maestro a fin de que este libro no pueda caer en viejos arcaísmos pedagógicos. La actividad del niño puede y debe ponerse en juego mediante realizaciones que respondan a las lecturas de cada capítulo (dibujos, croquis, mapas, trabajo manual, ejercicios de redacción, etc.), que a la vez que completan la enseñanza, fijan indeleblemente las ideas. A través de todo el libro se persiguen con insistencia estos tres ideales: justicia, trabajo y paz. Ellos inspiran este libro y presiden toda mi labor; ellos deben arraigar en el corazón de los pequeños, esperanza de un mundo mejor\*\*.

Muchos de estos impulsos renovadores se pusieron a prueba pasajera durante la II República y la guerra civil. Por ejemplo, las ideas de Linacero, entre otros didactas, se vieron, en parte, incorporadas a la legislación que disponía, en 1937, la

\* Juan F. García y García (1936) «Elementos y recursos didácticos de la enseñanza de la Historia en un programa escolar». *Boletín de Educación*, n.º 22-23, Salamanca, mayo-junio, pp. 1, 2, 3 y 7.

\*\* Daniel G. Linacero (1934) *Mi segundo libro de Historia*. Palencia, pp. 7-9.

integración de la Historia dentro de un grupo de conocimientos denominados «valores humanos», expresión recogida en el *Plan de Estudios para la Escuela Primaria* (Gaceta de la República de 31 de octubre de 1937).

En verdad, como es bien sabido por la ciencia historiográfica más actualizada, los vencedores de la guerra civil no ejercitaron un derroche de valores humanos. Porque si los textos inertes hablan como si fueran pálidos altavoces del pasado, los textos vivos y sufrientes, que son sus autores, hablan a veces, a través de sus biografías, un lenguaje todavía más elocuente, ya que ellos son en cierto modo encarnadura y corporeización de las ideologías en las luchas sociales de entonces. Y así en esos cuerpos se inscribió el fatal resultado y la encrucijada que fue la guerra civil. Quitando a los que, quizás para su fortuna, murieron poco antes del conflicto armado o en sus inicios (Cossío en 1935 y Unamuno en 1936), o el caso de Carande (que supo torear con dignidad liberal-institucionista al régimen de Franco, lo que no le salvó de ciertos problemas administrativos), los demás fueron víctimas de la represión fascista. Daniel G. Linacero fue fusilado en Arévalo, como reza el acta de defunción, a «consecuencia del Movimiento Nacional existente», y en el asalto a su casa desapareció el manuscrito inédito de un libro sobre enseñanza de la Historia (García Colmenares, 1986, 24). Altamira, Llopis, Barnés tomaron el rumbo del exilio; Deleito y Martí Alpera sufrieron depuración y separación del servicio activo. Muchos ecos y voces, muchos textos inertes y vivos desaparecieron y quedaron allí «donde habita el olvido», porque, a poco que meditemos, el desenlace de la vida y obra de los precursores de la renovación didáctica de la historia se nos presenta como una dolorosa y cruel sinécdoque de la profunda crisis de la sociedad española en el siglo XX. Es hoy el momento, siguiendo la recomendación machadiana, de pararse a distinguir las voces de los ecos<sup>2</sup>.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRA, R. (1933): «La enseñanza de la historia en España». *BILE*, LVII, 103-108; 131-134.
- COUSINET, R. (1950): *L'enseignement de l'Histoire et l'éducation nouvelle*. Paris: Les Presses de l'Île de France.
- CUESTA ESCUDERO, P. (1994): *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares.
- GARCÍA COLMENARES, M.<sup>a</sup> C. (1986): «Daniel González Linacero: educador de educadores (1903-1936)». *Tabanque*, 2, 15-28.
- GARCÍA GARCÍA, M.<sup>a</sup> 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 inédita, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo.

2. De eso se encarga actualmente, de manera brillante, Juan Mainer (2002) en su tesis de doctorado que todavía está en curso de elaboración dentro de los proyectos de investigación promovidos por Fedicaria, plataforma estatal de grupos de renovación de la enseñanza de las ciencias sociales creada en 1995.

- GAVIRA, J. (1973): «Diario de un estudiante del Instituto de San Isidro» (1920-1921). *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, IX, 519-613.
- GONZÁLEZ-AGAPITO, J. y otros (2002): *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Historia de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- LOMAS, C. (2002): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.
- MAINER, J. (2002): *Sociogénesis de una disciplina (para) escolar: la didáctica de las ciencias sociales*. Proyecto de tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
- MARÍN GELABERT, M. A. (2001): «Luces y sombras del contemporaneísmo español en la última década». *Ayer*, 41, 213-255.
- MOLERO PINTADO, A. (2001): *La Institución libre de Enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MOLERO PINTADO, A. y POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> M. (Eds.) (1989): *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en formación universitaria del profesorado español*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares
- ORTEGA y RUBIO, J. (1880): *Estudios de Filosofía de la Historia*. Madrid: Imp. de Gregorio Hernández.
- PASAMAR, G. (1991): *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- PEIRÓ, I. y PASAMAR, G. (2002): *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos*. Madrid: Akal.
- POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> M. (2003): «La renovación pedagógica en la Restauración y en la II República española» (1900-1939). En *Encuentro hispano-luso sobre renovación pedagógica en España y Portugal* (mecanografiado 31 págs.).
- TRILLA, J. (2002): *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.
- VARGAS, B. (1999): *Rodolfo Llopió. Una biografía política (1895-1983)*. Barcelona: Planeta.
- VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.