

Índice general

Presentación	9
--------------------	---

Introducción: la mirada de Luis Bello sobre España	11
--	----

Primera parte: LA ESPAÑA CUBISTA DE LUIS BELLO

1. ¡Cuántas Españas hay!	21
2. Una nueva mirada sobre España	28
3. La nación: otra anatomía, otra cartografía	31
4. Del paisaje a la etnología.....	35
5. Vertebración y concordia.....	39
6. Una geometría que aún teme perder el centro	45
7. Castilla, faro del 98.....	47
8. Asturias a la vista.....	51
9. El salto al sur: Andalucía y Extremadura.....	54
10. La Galicia arcaica	58
11. Cataluña, hecho diferencial.....	62
12. España, una Minerva nacional.....	65

Segunda parte: LA IMAGEN DE ESPAÑA EN LA CULTURA Y EN LA ESCUELA

1. España como representación.....	75
2. La imagen de España en los manuales.....	79
3. Cataluña. Emergencia de una cultura.....	97
4. Euskadi, patria del pueblo vasco	136
5. Galicia, tradición y <i>rexurdimento</i>	158
6. Los estereotipos regionales	175
7. España, ¿un enigma?.....	216
8. España: jardín patriótico/vivero de naciones	227

Consideraciones finales.....	233
------------------------------	-----

España como representación

España es una realidad construida a lo largo de un proceso sociohistórico que se plasma en concreciones, y que en el plano de la cultura, y más aún de la cultura escolar, se nos ofrece también como una representación. Todos tenemos una imagen de lo que ha sido y de lo que es España, y a veces discutimos acerca de lo que nuestro país fue en su pasado o de lo que es en la actualidad, ya sea como realidad o como comunidad imaginada. Asimismo mantenemos largas polémicas, en los planos político y académico, o en los debates de la vida cotidiana, en la lucha por sostener y legitimar los imaginarios que mejor se ajustan a nuestros intereses o a nuestras expectativas. En parte, estas imágenes proceden de la literatura e iconografía que se nos inculcó a lo largo de la experiencia escolar.

La cultura, en general, y la de la escuela, en particular, han configurado representaciones de la realidad que es o ha sido España, y han generado mimesis reductivas en torno a la cuestión que se han transmitido a los ciudadanos a través de los programas y de los textos educativos, de las exposiciones reconstructivas del pasado de nuestra nación, de la literatura, de la historiografía, de los medios y de otras esferas de comunicación. De esta manera, hemos creado, y a veces hasta inventado, representaciones que se han tratado de proponer o de imponer como imágenes de la realidad de España y sus comunidades regionales.

Roger Chartier, como comentamos, nos advirtió que a los historiadores les han salido últimamente dos competidores: las prácticas de memoria, que conducen a reconstrucciones del pasado basadas en narratorios del recuerdo, no siempre fiables, y las seducciones inspiradas en la ficción, como las que ofrecen la novela histórica o más recientemente las producciones virtuales. Todas estas mimesis de lo histórico contienen imágenes y lenguajes que se manipulan por quienes modelan los relatos y narratorios. Son en parte como los juegos de espejos a los que se refería Jorge Luis Borges, que, en este caso, producen imaginarios socioculturales¹.

Los textos didácticos son asimismo espejos o mimesis que muestran determinadas representaciones del pasado. Los sujetos y los colectivos humanos se apropian, de manera formal en los manuales y por vías informales en otros medios, de conocimientos y valores que guardan relación con la configuración de una determinada manera de concebir España, datos que procesan, memorizan, reproducen e in-

¹ Véase León Deneb, *Especios de tinta. Con la mirada de Jorge Luis Borges*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

terpretan. También perciben pautas semánticas que conducen a la formación de emociones, como las relativas a la nacionalidad y a la patria, a la pequeña y a la grande, en el caso del tema que nos ocupa. Estos patrones cognitivos y emocionales orientan los comportamientos que son la base de la educación sentimental de la ciudadanía y de la definición de la identidad de los individuos y de sus colectivos de pertenencia. Iconos, banderas, himnos, canciones, paisajes, folclores, rituales... Todos estos ingredientes contribuyen a estructurar, a través de la educación formal y no formal, la formación nacional y patriótica de los niños y de los jóvenes.

Los modos de apropiación de los narratorios abocan a construcciones personales e intersubjetivas complejas, y dan origen en muchos casos a la constitución de comunidades interpretativas, en las que se llevan a cabo operaciones hermenéuticas que orientan la construcción consensuada de una *Bildung* común o compartida. En ello se sustentan algunas reglas de convivencia que dan identidad a las culturas y a los sujetos que en ellas se forman y que en ellas viven.

La escuela, a través de los manuales y de otros dispositivos pedagógicos, juega pues un papel muy importante en la socialización de estos esquemas culturales. Los patrones representativos y los imaginarios educativos sustituyen a veces incluso a la misma realidad o imponen una determinada visión de la misma, esto es, un código fuertemente estructurado de idearios y emocionarios que organiza los discursos y pauta las actitudes de los ciudadanos. De este modo, al salir de la escolarización, un sujeto ha internalizado ya un determinado modelo de nacionalidad y unos valores definidos asociados al patriotismo.

Pilar Maestro ha analizado cómo se transmitió la idea de España a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del último siglo a través de los textos escolares. Según esta autora, la imagen escolar de España correspondiente a esta época sería la de una nación sustentada en un sujeto, el pueblo español, que crece y se desarrolla, pero que lleva siempre en este desenvolvimiento las marcas básicas de su origen. Dicho pueblo es representado siempre como una unidad incuestionable que puede fagocitar incluso –asimilar, digamos– los caracteres de otros pueblos que nos han visitado. Estas serían las señas de identidad de una España eterna, que se asientan en un territorio propio (que siempre recupera, aunque lo pierda en ocasiones), sobre el que sus moradores construyen la nación bajo criterios definidos de unidad frente a las posibles amenazas disgregadoras. En este poder de cohesión de la nación, España estaría auxiliada, si corriera peligro, por la providencial mano de Dios, un apoyo que resultó decisivo en sucesivas cruzadas. Tales rasgos son los que se transmiten en los libros escolares de historia y de lectura, en los catecismos políticos, en las láminas murales que cuelgan de los muros de las aulas, en los carteles, en la cartografía histórica y en general en todos los materiales didácticos utilizados en los centros de enseñanza elemental y secundaria en este largo ciclo temporal².

² Pilar Maestro, “La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX”, en Antonio Morales, *¿Alma de España?*, ed. cit., pp. 150 y ss.

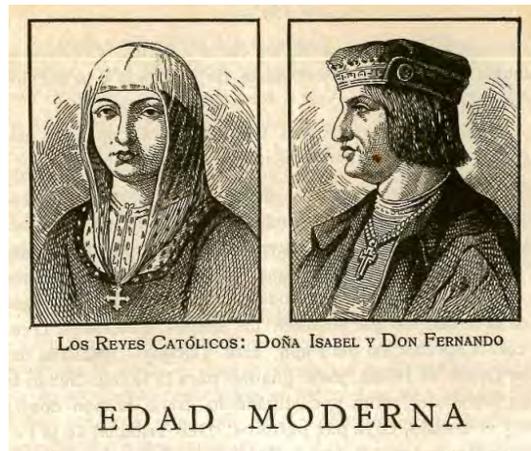
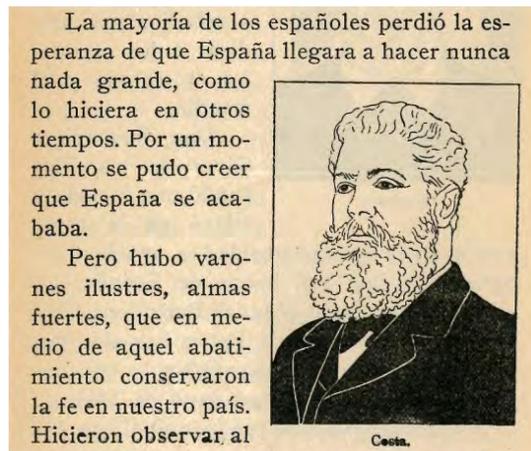


Imagen de dos páginas de un manual de amplia difusión en la época. Una de ellas recoge los retratos de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, los Reyes Católicos, que logran a fines del siglo XV la unificación de sus coronas y la unidad de España, iniciando –como se lee en el texto– “uno de los reinados más gloriosos de la Historia Patria” (*Historia de España*, Barcelona, FTD, 1930).



El otro manual, en el capítulo rotulado con el patriótico título “España reacciona”, muestra la figura de Joaquín Costa, egregio intelectual que lideró el regeneracionismo tras el desastre del 98 (*Historia de España*, de Santiago Hernández Ruiz, Madrid, Juan Ortiz Editor, s. a.). Tras la pérdida del Imperio “se pudo creer que España se acababa... pero hubo varones ilustres, almas fuertes... que conservaron la fe en nuestro país”.

Los libros escolares de mayor circulación en el período analizado enfatizaron los contenidos que exaltaban los factores que contribuyeron a consolidar la unidad de España y su regeneración nacional.

En lo que se refiere a los procesos de integración de los reinos históricos hispánicos a lo largo de la Edad Media, aspecto determinante para la construcción de la unidad nacional, Castilla aparece siempre en los textos como el motor de la fusión y el referente principal de la integración final. Los otros reinos son reconocidos de he-

cho como coadyuvantes a la construcción nacional, aunque al término del proceso tendría que ser Castilla la comunidad que hubo de asumir la misión de aglutinar toda la unidad española, diversa pero bien unificada. Todo esto coincide en realidad con lo dicho sobre el castellanocentrismo de nuestra historiografía tradicional, sin perjuicio de que ya incluso desde la *Historia de España* de Modesto Lafuente, texto orgánico que funcionó como fuente y marco de referencia desde la era isabelina, se reconozca que España existía antes de existir Castilla, o de que toda la escuela gestada a partir del Centro de Estudios Históricos, incluidos el mismo Altamira y los historiadores liberales de comienzos del siglo XX, hayan tratado de integrar los aspectos regionales con los nacionales en la construcción de la idea de España “una y diversa”, como gustaban de definirla algunos.

Las *Lecciones en verso de la Historia de España*, curiosa composición poética, de factura ríspida, del historiador decimonónico Pío del Castillo, obra citada por Pilar Maestro en el trabajo referido, editada en Lérida, en 1860, aunque aprobada una década antes, dicen cosas como las que abajo se transcriben:

“Catorce reyes gozaron
La corona de Aragón
Hasta que bajo el pendón
Y el castellano dosel
A Fernando e Isabel
Quedó España sometida
Y a ellos Cataluña unida
Juró a sus reyes ser fiel”.

María del Mar del Pozo, por su parte, analizó hace unos años los modos y medios con que se abordó el problema de España en la escuela desde la crisis finisecular del siglo XIX hasta la Segunda República. La corriente del regeneracionismo asignó a la escuela primaria el papel de transmitir a las jóvenes generaciones el mensaje de España como valor. En unos casos, se pensó que la escuela podía crear un sentimiento nacionalista e identitario. En otros, se insistió en la inculcación del amor a la patria y en la restauración del sentimiento nacional tras el desastre. Algunos sostuvieron incluso que la escuela podía formar al “nuevo español” con virtudes cívicas también nuevas. Todo ello tuvo su incidencia en el modo de plantear la historia, la geografía y el derecho, así como en todas aquellas actividades educativas de carácter no formal, entre las que la autora destaca la difusión de los símbolos de la identidad nacional: la bandera española, los himnos, las canciones patrióticas, las conmemoraciones y la lectura del Quijote como símbolo literario³.

³ María del Mar del Pozo, *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, regionalismo y escuela pública (1880-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 181 y ss. Véase sobre el tema “Educación y construcción de las identidades nacionales” el número 27 de la Revista Interuniversitaria *Historia de la Educación*, correspondiente a 2008, coordinado por la misma autora.

En relación al juego diversidad-unidad, Mar del Pozo analiza cómo los regionalismos moderados contribuyeron a difundir la imagen de España como “una y varia”, reconociendo la pluralidad de regiones que componían el país y defendiendo el cultivo de las lenguas autóctonas y las idiosincrasias culturales. Se esperaba de ello que el amor a la “patria chica” llevaría al encuentro con la “patria grande”. Las tradiciones folclóricas, como la literatura, las canciones y las fiestas regionales, fundamentarían la educación sentimental de los niños de estas comunidades. Los libros escolares, caminando de lo más cercano a lo más lejano (madre, familia, casa, escuela, pueblo, provincia, región...), conducirían a los menores a la deseable formación patriótica. España se representaba así, sin conflicto manifiesto, como la suma de todas las provincias y regiones y como la patria grande común que a todos daba albergue. El hogar, salvaguardado por la mujer, era la primera “célula de la patria”⁴.

Junto a esta tendencia, mayoritaria en el conjunto del país, los nacionalismos emergentes, bajo diferentes actitudes que iban del moderantismo conservador al radicalismo, empezaron a manifestar el interés por hacer presentes sus aspiraciones identitarias, afirmando el valor seminal de las culturas vernáculas, de las propias lenguas y de otros aspectos que debían ser reconocidos en el concierto de las nacionalidades y regiones españolas. Más adelante analizamos estos planteamientos y su proyección concreta en los discursos y en las prácticas de los respectivos territorios diferenciales. El propio Luis Bello, como se señaló al comienzo de este trabajo, ofreció muestras de su sensibilidad hacia las nuevas expectativas que con el tiempo darían origen a las primeras escuelas catalanas y vascas y a los primeros textos didácticos escritos en las lenguas de estas comunidades que aspiraban a afirmarse como nacionalidades históricas. Por eso precisamente hemos tomado su escritura como texto y como pretexto para examinar en términos historiográficos las representaciones de España y de las comunidades que la integran.

La imagen de España en los manuales

España, como proyecto nacional, no se plantea y cristaliza en realidad, como hizo notar Juan Pablo Fusi en el ensayo *España (La evolución de la identidad nacional)*, hasta después de la crisis del 98, y será realmente el primer tercio del siglo XX el ciclo histórico que, coincidiendo con la eclosión de los regionalismos y nacionalismos periféricos, afrontará en los debates intelectuales y políticos la cuestión de la construcción del país como programa de nacionalización de la vida política y social. Es en esta época cuando, más allá de lo local y lo regional, se impone la nación (espa-

⁴ M^a. del Mar del Pozo, *Curriculum e identidad nacional...*, op. cit., pp. 200-204.