

ANÁLISIS DEL CONTENIDO IDEOLÓGICO DE LOS MANUALES DE HISTORIA

Analysis of the ideological content of History textbooks

EMILIO CASTILLEJO CAMBRA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Este artículo propone abordar los manuales escolares de Historia como un lenguaje, lo que obliga a estudiar todos los elementos que intervienen en el mismo. El mensaje de los manuales es el elemento central de la comunicación. Es un texto intercambiable con otro de carácter político, por lo que es preciso descodificar sus elementos textuales, didácticos y paratextuales para comprobar cómo legitiman una realidad. La relación entre el mensaje y el emisor-autor de manuales implica estudiar su posición, apuestas e intereses, su relevancia real. Conocer el canal implica estudiar las diversas relaciones entre manuales, sistema educativo y editoriales. El estudio del código significa relacionar la historiografía escolar con la científica y con el pensamiento pedagógico de ese momento. El estudio del contexto versa sobre las realidades legitimadas: estructuras de poder, régimen, instituciones... El estudio del receptor se relaciona con la recepción y difusión de manuales y con la historia enseñada y su incidencia en las mentalidades.

Palabras clave: *Manuales escolares de Historia; Mensaje; Autor de manuales; Editoriales; Código disciplinar; Legitimación de contextos; Recepción de manuales; Incidencia en mentalidades.*

La literatura extranjera sobre los sesgos ideológicos de los manuales ha abordado el tratamiento por éstos de temas diversos: nacionalismo, absolutismo, esclavitud, Revolución francesa, colonialismo... (Johnsen, 1996). En España, han sido foco de interés los manuales franquistas, si bien el carácter descriptivo o la limitación temporal de estos estudios (Cámara, 1984; Hernández, 2001; García Crespo, 1983; Clemente, 1981 y 1983; Álvarez Osés, 2000; Abós, 2003) impiden identificar ideologías particulares: falangismo, integrista, tecnocracia... Más allá del franquismo, el tema nacional centra también el interés de numerosos trabajos (López Facal,

1995 y 2000; Boyd, 2000; Maestro, 2003). Pero el nacionalismo no es sólo un fenómeno cultural, sino un «sustituto de la cohesión social» (Hobsbawm y Ranger, 2002: 313-314); en las historias nacionales hay contenidos (propiedad, revolución, Iglesia, poder, etc.) que han pasado desapercibidos.

Un manual es comunicación. Conviene, por tanto, un análisis interdisciplinar en que participen la historia, la lingüística, la sociología..., y que abarque los elementos que intervienen en aquélla: mensaje, emisor, canal, código, receptor y contexto.

Sobre el mensaje

Los manuales no son ciencia pura, por la anterioridad de la historia curricular a su profesionalización y por la intervención de distintos agentes sociales (Cuesta, 1997). Porque los medios de comunicación tienen una «función metonímica», y en un momento dado tienden a «homogeneizarse y confundirse en un único discurso» (Martínez Arnaldos, 1990: 10). Porque la historia es un discurso histórico-político (Foucault, 1992a). Un manual reconstruye un mundo objetivo, lo enmarca en un sistema educativo para que su estructura encaje con las necesidades institucionales (Johnsen, 1996).

En esencia, los textos «históricos» de los manuales son intercambiables con textos de carácter político. Un manual de 1945, que afirma que mientras se conservaron estrechas relaciones entre el Papado y el Imperio «los pueblos lograron grandes beneficios» (Edelvives, 1945: 164), coincide con la doctrina oficial de la Iglesia y del Estado español. Un texto de 1962 que considera a los partidos culpables y exalta la dictadura de M. Primo de Rivera (Fernández Marco, 1962), emite un mensaje político que coincide con el del franquismo. Lo mismo ocurre en un manual de 1975 que afirma que la tecnocracia se caracteriza «por la ausencia de toda ideología» (Montero y Revuelta, 1975: 383). Triunfante en la sociedad desde 1978 el discurso de la «libertad», la «igualdad»..., los manuales justifican principios abstractos de la Ilustración: conforman el presente, pero, por ejemplo, no evidencian el choque entre modernidad e Iglesia (Villares y Bahamonde, 1996; Prats *et al.*, 2002).

A la inversa, el discurso político puede estar plagado de creencias históricas. Franco en numerosos discursos, atribuye los reveses históricos al olvido de la fe. También una guía turística puede legitimar la catolicidad de España (Núñez de Cepeda, 1947). Por tanto, fenómenos aparentemente distintos (manual, guía turística, discurso...) son en su funcionamiento una misma cosa: son homogéneos e intercambiables.

El Estado necesita aunar voluntades en torno a sus valores (Weber, 1987). Para convencer, el sistema educativo transmite ideología y mitos. Para el marxismo, la ideología legitima la dominación de una clase sobre otra (Althusser, 1975). En un sentido más amplio, la ideología es un universo simbólico que da sentido a la totalidad de la vida (Berger y Luckmann, 1984). El mito es un sistema semiológico, que también deforma, pero que no niega las cosas, sino que habla de ellas (Barthes, 2000). Al margen de matices, mitos e ideología se ponen al servicio de la legitimación de una realidad. No es suficiente destruir los mitos a la luz de la «verdad», pues esa «verdad» puede evidenciarse precisamente para legitimar realidades: la historiografía más crítica con los Austrias sólo aparece en los manuales desde los sesenta, cuando ese modelo entra en crisis.

Todo vaciado del mensaje es deficiente: frente al método ensayístico, G. Andolf o L. Togeby han recurrido al cuantitativo considerado más científico, sin reparar en que la cantidad no siempre guarda relación con la importancia: estudios plagados de porcentajes y frecuencias a menudo caen en la «trivialidad» (Johnsen, 1996: 123).

Si se trata de comprobar la legitimación, el criterio de elaboración no puede ser cronológico-descriptivo. Se trata, al contrario, de evitar la fragmentación de la historia y el narrativismo evasivo. En un trabajo sobre historiografía escolar en el franquismo he trabajado con este criterio: no interesan en él las guerras europeas de los Austrias, sino su funcionalidad para transmitir una idea de Europa; ni los Reyes Católicos, sino su funcionalidad para legitimar un concepto de sociedad, poder o nación. Al subordinar la lección a la función, se explicita la legitimación del orden social, las identidades (España, hispanidad, Europa...), el régimen franquista o la Iglesia, e incluso en algún punto se analiza estructuras genéricas como la causalidad (Castillejo, 2008). Se trata de «aislar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, construir en conjuntos» (Foucault, 1983: 10-11): se desdobra la

lección para construir un texto nuevo sobre la legitimación y poder entender los códigos que encierra aquella; el texto histórico se convierte en texto político, comprensible a la luz de otros textos unívocos producidos en un mismo contexto.

El mensaje de un manual integra elementos textuales, didácticos y paratextuales. El análisis del texto exige recurrir a la lingüística. La gramática textual no se presenta como «una ciencia autónoma», sino como una ciencia de la «acción social» (Núñez de Ladevéze, 1991: 12) que estudia la adecuación o relación del texto con su contexto y su interpretación extralingüística (presuposiciones, intertextualidad o inclusión de un texto —el manual— en un discurso hegemónico; la coherencia); y la cohesión o mecanismos léxico-sintácticos que relacionan las distintas partes del texto (Van Dijk, 1988 y 1993; Hernández Paricio, 1996; Cuenca, 1996). No se puede prescindir tampoco de los procedimientos de la mentira (Durandin, 1990). Ni de significados del lenguaje de los regímenes totalitarios como la pomposidad retórica (voluntad de permanencia) o la afectividad, que justifica un orden injustificable racionalmente (Winckler, 1979). O de reparar en el uso de inclusores que tratan de implicar a los alumnos, de demostrar la permanencia de la patria eterna («nuestras tropas») o de simular la comunidad de bienes («nuestras industrias»). O en los tropos como la metonimia («la crisis social consistió en las huelgas constantes») y la sinécdoque («España vive una época de prosperidad»), que aquí se une a la prosopeya. Formas como la sintaxis y la ortografía dudosas evidencian la degradación de un sistema educativo: ocurre en bastantes manuales del franquismo.

Entre los elementos didácticos, el método del catecismo, que aparece con el código disciplinar y se prolonga hasta el franquismo, significa una memoria mecánica, la irreflexión. La ausencia de recursos didácticos induce también a la pasividad, al modelo tradicional autoritario en que el profesor presenta al alumno una historia ya hecha. El modelo activista (ILE, LOGSE), más

democrático, busca el efecto contrario, al margen de que, en ocasiones, haya dejado por el camino la construcción significativa de conceptos y se haya convertido en puro activismo o mera simulación.

Entre los elementos paratextuales, los mapas consolidan imágenes mentales del territorio (Anderson, 1993). Las escenas bélicas o los retratos afirman el belicismo y elitismo, propios del modo de educación tradicional; las estadísticas alimentan en el modelo tecnócrata la imagen de objetividad, muchas veces refugio de mitos antiguos y nuevos: no extrañan los manuales plagados de gráficos y, a la vez, de mapas anacrónicos y de referencias a la «España medieval» o a la «España musulmana» (Maroto, 2003).

La intertextualidad (los manuales forman parte de otro texto) exige usar fuentes diversas para reconstruir el texto histórico-político de un momento determinado: revistas oficiales, expresión de las creencias históricas, ideológicas y pedagógicas de las instancias de decisión y mediación curricular; historia regulada (planes, cuestionarios), que en sí misma encierra creencias históricas y contribuye a la univocidad...

Sobre el emisor

El emisor, en principio, es el autor del manual. Su estudio incluye eso que se llama sociología del conocimiento: estatus social, formación, biblioteca personal, obra, puestos, ideología... Es necesario evidenciar la *enjeu*, la apuesta del autor (Bourdieu, 2003), porque el sujeto que escribe la historia está inmerso en ella (Elias, 2002), y porque el conocimiento no tiene un valor absoluto, ni es «copia» del mundo, sino «representación de nuestro campo de acción» (Fourez, 1994: 49).

Descodificados los contenidos, observaremos una clasificación legítima de la realidad que beneficia a los poseedores del capital cultural (Bourdieu, 2002). El grado de relación entre el autor y ese monopolio cultural presenta problemas. Es

claro que el autor, más que actor individual, es fruto de una conciencia colectiva; que su influencia es proporcional al nivel de especialización; que el metadiscurso, o punto de vista personal, en los libros de texto es más simple que en los libros no de texto (Johnsen, 1996).

Pero hay situaciones más complejas. Su autonomía no depende sólo de su estatus y especialización. Frente a la dictadura, la democracia permite un relativo grado de autonomía, relativo por los tabúes de la cultura oficial: Iglesia, nación, capitalismo... ¿A qué grupos sociales sirve? Entendido que el autor de manuales no es un intelectual, sino un mediador más, se distingue el «intelectual tradicional» que legitima a clases arcaizantes (Iglesia, aristocracia) y el «intelectual orgánico», que justifica las clases ascendentes burguesas (Gramsci, 1997). El primero corresponde al modo educativo elitista, el segundo, al tecnócrata, esquema sociológico que no puede aplicarse en abstracto: manuales de raigambre liberal de la Restauración pueden legitimar a las clases ascendentes burguesas, mientras en la tecnocracia permanece el intelectual tradicional que legitima grupos arcaizantes. Pocos son los autores que legitiman el ascenso de la clase trabajadora, es decir, de los grupos sociales que nunca han tenido el control del capital cultural, excepción hecha de los que hablan de conquista de la libertad y la igualdad y de conquistas proletarias (García y Medina, 1934), o de los que quieren hacer la historia del «pueblo trabajador y humilde» (González Linacero, 1933: 4-5).

En el engranaje en que está inserto el autor pueden producirse paradojas. J. Vicens Vives fue inhabilitado para cargos directivos. Como historiador profesional, se manifiesta en favor de incorporar a vencedores y vencidos, de métodos que den a la historia racionalidad y acaben con las discusiones metafísicas sobre el ser de España (Vicens, 1970 y 1977). Pero cuando habla como autor de manuales, como portavoz de la cultura oficial, puede emitir un discurso legitimador de las clases ascendentes con los

Borbones del siglo XVIII o la Restauración, síntesis ambos entre tradición y progreso, o incluso un discurso contrarrevolucionario que legitima las clases arcaicas, especialmente la Iglesia (Vicens y Sobrequés, 1955 y 1958; Bagué y Vicens, 1974).

No extraña que el liberal Javier Tusell considere el golpe de 1923 inevitable, que no evidencie sus agentes reales o que exculpe a Alfonso XIII (Tusell, 1996): es el bonapartismo *whig* que justifica una dictadura temporal. Más extraña es su colaboración con SM, que, por ejemplo, oculta los principios de la Ilustración y usa una terminología eclesial insoportable para la historiografía: habla de «razón humana» —como si existiera otra «divina»— y señala que la Ilustración «no solía preocuparse de las razones últimas de la existencia humana» (Tusell, 2002: 28), lo que le permite obviar los argumentos ilustrados sobre la religión y la Iglesia. Estos ejemplos evidencian tanto el poder fáctico eclesial, como la pusilanimidad respecto a ese poder de autores que pasan por liberales.

Sobre el canal

El mensaje de los manuales llega al receptor a través del sistema educativo y las editoriales. La política educativa oficial tiende a la reproducción de la arbitrariedad cultural o de las clases (Bourdieu y Passeron, 1981). Las formas culturales de la Escuela perviven hasta que se introducen nuevos valores y expertos: si el sistema de enseñanza tradicional inculca a la masa la obediencia y a las elites de bachilleres y universitarios un *ethos* cultivado, el sistema tecnocrático procura la movilidad social, una neutralización ideológica, más contenidos técnicos, y selecciona según «capacidad» e «inteligencia»: pero ambos comparten la función de «ocultar el sistema de clases» (Lerena, 1991: 339).

El sistema educativo en la democracia actual propicia cierta polifonía que rompe parcialmente la univocidad (manuales de tendencia

católica, liberal, izquierdista, catalanista, castellanista...), pero no el diálogo entre las distintas tendencias, lo que facilita la pervivencia del mito: nadie cuestiona las ocultaciones de los manuales católicos, ni dice a J. Tusell que lo «inevitable», el determinismo, borra la responsabilidad de los que pudieron actuar de otra manera. Los conflictos ideológicos quedan ocultos en el nivel oficial del currículum y su resolución se deja en manos de la práctica: así el sistema puede «interpretar y adaptar el objetivo de una forma tal que contribuya a mantenerlo» (Johnsen, 1996: 245). Por tanto, el alto grado de indefinición del sistema democrático puede ser tan ideológico como el adoctrinamiento de las dictaduras. El remedio a los males de la indefinición es que la historiografía escolar asuma los avances de la historiografía profesional, pierda el miedo a los tabúes, destruya mitos, no olvide las virtudes de la historia contrafactual y se decida claramente por la reeducación.

El sistema, además del currículo, define la política del libro escolar. En España se ha oscilado entre la libertad del profesor para elegir manual, el sistema de lista elaborada por el Ministerio y el texto único (Puelles, 1997). El fracaso del texto único en los albores de la dictadura de Franco se debió a la presión editorial y a la necesidad de dar cabida a todas las ideologías que la sustentaban: monarquismo alfonsino, carlismo, falangismo... Así, la política del libro escolar facilitaba la integración de las distintas elites, lo mismo que hoy permite integrar distintas tradiciones (catolicismo, liberalismo...), útiles para la conservación del sistema, más que para su transformación.

Las editoriales con una ideología dogmática, religiosa (FTD, Edelvives...) o política (Frente de Juventudes, Sección Femenina), tienden a ocultar al autor: la editorial firma la obra. No falta el sexismo: aparecen los nombres de los autores de la organización masculina de Falange (J. M. Mendoza Guinea, E. Borrajo, A. Ferrer...); los de la femenina se ocultan. La división del trabajo capitalista y el prestigio del especialista rescatan a los

autores del anonimato. Los equipos didácticos con que suelen contar desde los setenta las editoriales son un reflejo de esa especialización y división del trabajo.

Cada editorial conserva una línea ideológica: SM se define por la fidelidad católica; Vicens Vives por el liberalismo; Santillana o ECIR por un liberalismo más avanzado; Alhambra gira más a la izquierda... Pero hay situaciones complejas. Durante el franquismo, procede definir a Edelvives por el integrismo, pero recoge también mitos del carlismo, del monarquismo, del falangismo...: cohesionan así a la coalición vencedora. Magisterio, fiel al Opus Dei y a la tecnocracia, muestra frialdad con el Vaticano II y rechaza expresamente la democracia cristiana; mientras SM, sin abandonar otros mitos, se identifica con la democracia cristiana: mercadotecnia y nuevos contextos hacen que las editoriales católicas acaben asumiendo los principios «liberales» del Vaticano II.

Con la crematística guarda también relación el transformismo: el nacionalcatolicismo de S. Calleja es compatible con la exhortación a los alumnos a respetar las elecciones (Calleja, 1914); ciertos manuales de Edelvives de la Segunda República no cuestionan este régimen (Edelvives, 1934). El nacionalcatolicismo franquista gira a la contrarrevolución beligerante. Las ediciones de Dalmáu de 1936 y 1953 coinciden en texto, grabados... Pero ésta, para integrar las fuerzas coaligadas, elimina referencias al absolutismo carlista. El españolismo intransigente le hace borrar la alusión a los «legítimos privilegios» de Cataluña (crisis 1640); el militarismo, señalar que la Semana Trágica se produjo «con el pretexto de protestar», en lugar de «para protestar» (edición de 1936), por el embarque de tropas. Desaparecen las referencias a que Alfonso XIII se desligó de la Constitución: las elecciones de 1931 fueron «un pretexto» para proclamar la Segunda República «mucho peor» que la Primera. Pero la adecuación a nuevos contextos puede acarrear problemas de cohesión textual. Ambas ediciones valoran de igual modo

la Casa de Austria, sin percatarse de que la cohesión del texto es proclive al liberalismo:

«El *gobierno era absoluto* en toda su pureza: las Cortes se convocaban muy de tarde en tarde, disminuyendo cada día su importancia. A favor de la Casa de Austria, *sin embargo*, hay que mencionar la conquista y pacífica posesión de América del Sur y las admirables leyes de Indias a favor de aquellas razas indígenas» (Dalmáu, 1936: 374- 375 y 1953: 366).

A veces estas adaptaciones yerran, más que en la cohesión, en la coherencia. Cuando Escuela Española en 1941 «pone al día» (un eufemismo) el manual de Ezequiel Solana para Escuelas Normales, bien por precipitación o por el deseo de integrar las distintas familias franquistas, exalta la recuperación del Imperio y la transformación social que pretende la Falange, sin percatarse de que entonces es incoherente conservar la afirmación de la prosperidad y progreso de la época de Alfonso XIII (Solana, 1941).

Los equipos didácticos pueden dar lugar a polifonías. Sorprende, por ejemplo, que en un manual de Edelvives se cuele una conceptualización izquierdista de la historia contemporánea de España, aunque mantenga la línea conservadora, ahora profesionalizada, en el resto (Gutiérrez, Fatás y Borderías, 1977).

Sobre el código disciplinar de Historia

El código disciplinar es «una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica y su enseñanza» (Cuesta, 1997: 20). En el «modo de educación tradicional elitista», la historia curricular se caracteriza por el nacionalismo, el elitismo y el memorismo; en el «modo de educación tecnocrático de masas», ensalza la

movilidad social (Cuesta, 1997 y 1998). En el estudio de la disciplina cabe un punto de vista psicopedagógico, didáctico y epistemológico (González Muñoz, 2002). En el análisis que propongo, cualquiera de estos aspectos se subordina a la faceta legitimadora del mensaje.

La narración se adecua al discurso mítico que habla de nacimiento, pervivencia y renacimiento de la nación (Rivière, 2000). Tiene la virtud de ocultar estructuras y de justificar el cierre, el presente. La historia narrativa progresivamente incorpora elementos positivistas y se convierte en «ciencia», y, sin embargo, sigue sosteniendo (de otra manera) el orden establecido, en lugar de colocarlo en situación crítica (Fontana, 1992). Los conceptos de narración y ciencia son útiles, pero no absolutos: la narración y la justificación de las elites tradicionales perviven en la tecnocracia, lo mismo que en el sistema tradicional hay discursos que justifican el la movilidad social.

Es necesario analizar la relación entre la disciplina escolar y la científica: la selección por el poder de los mediadores del currículo, el conservadurismo de las editoriales o las reediciones de los manuales producen un claro desfase entre ambas. La ciencia avanza veloz, pero las representaciones colectivas «permanecen con siglos de atraso; el poder, la gran prensa y los valores consagrados por el orden, las mantienen estancadas en el error» (Barthes, 2000: 68). Sabemos que la disciplina escolar es anterior a la científica y que nació con la intención de socializar y nacionalizar. A veces la profesional se aproxima a la escolar para dignificarla: es el caso de Rafael Altamira. A la inversa, en el primer franquismo el dogmatismo y el «atroz desmoche» de la universidad suponen que ésta reproduzca los mitos difundidos en las escuelas desde generaciones. Esa univocidad del discurso escolar y universitario, propio del totalitarismo, se rompe a medida que la universidad produce una ciencia más independiente, la que no acaba de llegar a las escuelas e institutos.

El código disciplinar incluye también un pensamiento pedagógico: la actividad implica la autonomía del alumno; un aprendizaje pasivo, la aceptación de un concepto ya elaborado. El franquismo, como es sabido, rompe con la renovación didáctica de la ILE: le interesa una historia sin pedagogía que hay que memorizar. Para la geografía, desde los años cincuenta profesionales como Pedro Plans aconsejan usos didácticos como la fotografía, cartografía, excursiones... La renovación de la historia, en cambio, dado el miedo a la realidad (preferencia de la tradición sobre la historia, de los grabados a la fotografía, de los ideogramas a los mapas...), sólo da sus primeros pasos desde el final de los sesenta con Rosa Ortega que, siguiendo las pautas de su mentor, J. Vicens Vives, habla de encadenamientos causales, estructuras, método científico y de metodología educativa activa (Ortega y Gil, s.f.). La historia se suma así al «realismo» iniciado por la geografía. Ni el conductismo de la LGE, ni el constructivismo de la LOGSE abandonarán ese «realismo»: en cualquier caso, el estudioso deberá comprobar si las estrategias de aprendizaje ponen al alumno en contacto con la realidad, si la confirman o la cuestionan, si contribuyen a la victoria del «partido de la ciencia» (Bourdieu, 2002: 33).

Sobre el contexto

Es necesario comprobar en qué medida los manuales legitiman el contexto en que aparecen. La sociología distingue dos grandes discursos de legitimación. El discurso mítico, propio de sociedades precapitalistas, se preocupa por el origen del poder, el carisma del líder y la búsqueda de un pasado modélico (Weber, 1987). Ante su ineficacia para legitimar el capitalismo, sucede el discurso tecnócrata: el Estado capitalista y las nuevas clases dominantes no se legitiman por el origen, sino por su capacidad de organización (Habermas, 1999). La nueva legitimación no carece de mitos: el de la infalibilidad y neutralidad de la ciencia, cuando, en realidad, el Estado Sabio la convierte en ciencia de

Estado (Poulantzas, 1980); el del desarrollo, que convierte los problemas humanos en técnicos (Berger, 1979); el del progreso, que considera la historia como un «ascenso hacia el capitalismo» (Fontana, 1982: 83); el del «sentido común» que, según E. P. Thompsom, sacraliza el statu quo (Benítez, 1996). El del final de las ideologías, que supone que el capitalismo ha integrado en su seno a la clase obrera (Bell, 1992), cuya última consecuencia es el discutido final de la historia (Fontana, 1992).

En España se detecta esa sustitución de discursos desde los sesenta (Fernández Soria, 1998). Pero el discurso que reflejan los manuales de la «reconstrucción» de España desde 1939, propio del pensamiento reaccionario, es también una forma de legitimación de ejercicio; y la idea de que 1939 inicia un régimen «realizador», que se impone con la tecnocracia, es también una forma de legitimación de origen. Esta continuidad desmiente a los que ven como «avances» los cambios introducidos en los manuales desde los sesenta: mantienen la univocidad con el pasado, ocultan las relaciones de clase, culpabilizan al movimiento obrero, no cuestionan la historia que la Iglesia fabricó en su beneficio...

La historiografía escolar no se comporta de la misma manera en un régimen totalitario que en otro democrático. En los primeros, los mitos resultan muy evidentes. Más difícil es detectarlos si vienen con «vacuna» o confesión de «un mal accidental de una institución o clase para ocultar mejor su mal principal» (Barthes, 2000: 247). En el primer franquismo, la Inquisición se exalta sin recato. Desde los sesenta, en los manuales penetra la ideología del Vaticano II, que habla de «libertad religiosa»: ya no sostienen la Inquisición. Ello no significa el triunfo de la ciencia. Los manuales se limitan a poner «la vacuna»: se atribuye la intransigencia a la Inquisición, hoy camuflada en la Congregación para la Doctrina de la Fe, no a la Iglesia o al papa, instituciones que permanecen; o se atribuye al signo de los tiempos, con lo que las jerarquías del pasado nunca quedan en cuestión...

La Iglesia queda incólume. Tampoco con la democracia desaparece la práctica de «la vacuna» para describir la sociedad, el franquismo o la historia eclesial.

Los manuales reflejan la naturaleza de un régimen. Tienen un deseo irreprimible por legitimar el régimen que les cobija: el presente, el cierre narrativo, se legitima como definitivo en manuales de la época de Isabel II (Díaz de Rueda, 1850), la Restauración (Solana, 1907), la Segunda República (Seró Sabaté, 1932), el franquismo (Instituto de España, 1939) o la transición (Valdeón, 1984). Evidencian también el grado de polifonía permitido dentro de un régimen. En la Restauración, el integrismo se refugia en los manuales de los colegios religiosos; en la escuela pública domina un nacionalcatolicismo dispuesto a soportar el régimen liberal que garantiza el presupuesto de culto y clero, o un liberalismo pusilánime poco dispuesto, por ejemplo, a defender los principios ilustrados. La dictadura de Primo de Rivera tomó medidas contrarrevolucionarias, pero no tuvo tiempo de institucionalizarse. En la Segunda República se abre paso un liberalismo democrático avanzado, o incluso el socialismo, pero no se borra la huella del liberalismo doctrinario o del integrismo refugiado en los colegios religiosos (Edelvives, F.T.D.).

El franquismo no sólo rompe con la tradición socialista o liberal, sino con aquel nacionalcatolicismo dispuesto a convivir con el liberalismo: se corta de raíz con los tres últimos siglos de «decadencia». La antigua derecha tradicional, la conservadora, ya no se entiende con la «izquierda dinástica», sino con la extrema derecha antigua (carlismo, integrismo) y la «nueva» (falangismo). Con la tecnocracia y el Vaticano II, los manuales borran la colaboración de la derecha tradicional con la ultraderecha: de nuevo son compatibles catolicismo con Europa y progreso, como quiso el liberalismo doctrinario, y los golpes de fuerza de 1874, 1923 o 1936 no se legitiman desde el antiliberalismo, sino desde el bonapartismo o la nostalgia por la democracia que «no pudo ser». Algunos concluyen que al

final del franquismo se impone un modelo despolitizado, europeizado, neutral (Boyd, 2000). Como si el camuflaje del nacionalcatolicismo condujera a una historia desideologizada; como si el liberalismo, Europa o la tecnocracia no fueran ideologías. Quizá sin proponérselo, legitiman lo predicado por el régimen, que desde los años sesenta se concibe a sí mismo como neutral y despolitizado.

Con la democracia, vuelve la polifonía: la tradición católica (SM, Everest) asume algunos principios liberales; la liberal (Vicens Vives) mantiene su pusilanimidad, la falta de voluntad de llegar hasta el fondo de las cuestiones; se recupera también la desaparecida tradición izquierdista (Alhambra, ECIR), que ni es la dominante, ni despeja muchos tabúes, pues las editoriales han preferido evitar polémicas con las «verdades» firmemente asentadas en grandes sectores de la sociedad.

En un régimen de larga duración, los manuales modifican el discurso para legitimar realidades cambiantes. La historia soviética con el tiempo reevalúa el imperialismo o las campañas de Napoleón en Rusia (Ferro, 1995). En el franquismo, a la contrarrevolución se superpone la tecnocracia y el Vaticano II. En la democracia actual aumenta el número de voces, pero creo detectar una progresiva tendencia a la monodía. Los relatos históricos se guían por la idea de emancipación: el relato cristiano, por la redención; el capitalista emancipa del atraso; el *Aufklärer*, de la ignorancia; el marxista, de la explotación (Lyotard, 1987). Hoy, el neoconservadurismo salva el primer relato, el pensamiento único el segundo, los dos últimos están en crisis. Frente al concepto de tiempo basado en la repetición [reaccionario] y el de la línea ascendente hacia el «progreso», la «igualdad»... [democrático y de izquierdas], la posmodernidad impone un concepto de tiempo basado en la variación en espiral, que supone que los problemas históricos permanecen irresolubles (Campillo, 1985). Frente a la escuela posmoderna que ofrece un producto de consumo, se requiere una escuela que transforme y libere.

Es necesario también el análisis comparativo con otros países. Al contrario que el modelo reaccionario-católico del Plan de Bachillerato de 1938, el modelo fascista italiano asume ciertas aportaciones del liberalismo como la unidad italiana y marca distancias con la Iglesia (Valls, 1990). Ni siquiera los manuales de FEN de la Falange se desprenden del integrismo eclesial, aunque marquen con él alguna distancia. Serían muy clarificadores análisis similares sobre el franquismo y el nazismo, la Restauración y la Tercera República francesa... o la democracia actual española y las democracias del entorno: ¿conservan tantos tabúes como en España?, ¿hay tantos núcleos duros intocables?

La asignatura de Historia no sólo legitima al Estado y los grupos hegemónicos. M. Foucault, sin menospreciar el poder del Estado, considera que existen relaciones de poder complejas, ajenas al derecho y a las clases (padre-hijo, maestro-alumno, hombre-mujer): es la microfísica del poder, los poderes «sin rey». Para Foucault, existe el poder disciplinario de las técnicas, la medicina, la psicología, etc., saberes-poderes y métodos de coerción, impuestos en cuarteles, escuelas y hospitales, ajenos al derecho, que normalizan al individuo (Foucault, M., 1988 y 1992b). Si la historia es una disciplina social, como la psiquiatría, se puede comprobar si legitima el saber-poder del padre, cura, maestro...

Pero decir que los manuales legitiman poderes «sin rey» es tan insatisfactorio como decir que legitiman al Estado. Los manuales franquistas, por ejemplo, legitiman un entramado complejo, una estructura de poder y sus grupos hegemónicos (oligarquía, Iglesia, ejército...), valores ideológicos (espiritualismo...) y sus vacíos ideológicos (socialismo, democracia) y personales (liberales, «rojos»...). Desde los años sesenta, la asignatura respalda nuevos grupos hegemónicos, sin desplazar a los antiguos. La misma superposición se produce en los valores ideológicos: progreso y Europa conviven con Dios o la ideología militar. Tampoco desaparecen las ocultaciones (explotación) o los vacíos

ideológicos y personales. Un análisis en detalle de los manuales del periodo 1975-2007 creo que permitiría comprobar la legitimación de «otra» estructura de poder, quizá «vacunada», y sus grupos hegemónicos, valores ideológicos y vacíos.

Sobre el receptor

Se ha empezado a trabajar la difusión de las editoriales en los distintos centros educativos (Valls, 2000). La recepción genera muchos problemas metodológicos. Queda mucho por hacer en el campo de la historia enseñada, en que el manual es sólo un elemento más junto otros muchos testimonios, en la mayoría de las ocasiones condenados a desaparecer. Aparte de recuperarlos, es preciso recurrir a la historia oral.

Queda por analizar la repercusión de la historia curricular en las mentalidades, entendidas como «formas de pensar y de entender la realidad, consecuencia de un largo proceso de socialización» (Ramírez, 1978: 111). Algo se han estudiado los resquicios del franquismo en la memoria colectiva actual (Aguilar, 2008): en esa socialización exitosa seguramente tienen mucho que ver los manuales de aquel régimen. Frente a esta historia oficial, aparecen la contrahistoria de los vencidos y la memoria de las sociedades (Ferro, 1995). El éxito de la historia institucional al inculcar una mentalidad quizá dependa del contrapeso que ejerzan las otras dos. No se trata sólo de descubrir el éxito de mitos concretos: sistemas como el nazismo crean unos códigos, un lenguaje que piensa por nosotros y que logra imponerse incluso entre sus víctimas (Klemperer, 2002). En mi trabajo sobre el franquismo hablo de las «palabras trampa», muy eficaces para que el alumno entienda la realidad «como tiene que ser»: «orden», «progreso», «herejía», «radical»... Hoy esas expresiones siguen creando una conciencia alienada. Este campo del conocimiento está yermo: para cultivarlo deben concurrir junto con la historia, la lingüística, la sociología...

Referencias bibliográficas

- ABÓS, Á. L. (2003). *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid: Foca.
- AGUILAR, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- ALTHUSSER, L. (1975). *Escritos 1968-1970*. Barcelona: Laia B.
- ÁLVAREZ, J. A.; CAL, I.; HARO, J. y GONZÁLEZ, M^a C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- BAGUÉ, E. y VICENS, J. (1974). *Ars. Historia del arte y de la cultura, 6º Bachillerato*. Barcelona: Teide.
- BARTHES, R. (2000). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI de España.
- BELL, D. (1992). *El fin de las ideologías: sobre el agotamiento de las ideas políticas en los años cincuenta*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- BENÍTEZ, P. (1996). *E. P. Thompson y la historia. Un compromiso ético y político*. Madrid: Talasa.
- BERGER, P. (1979). *Pirámides del sacrificio*. Santander: Sal Terrae.
- BERGER P. y LUCKMANN, Th. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- BOURDIEU, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOYD, C. P. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875- 1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CALLEJA, S. (1914). *Nociones de historia de España*. Madrid: Saturnino Calleja.
- CÁMARA, G. (1984). *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*. Jaén: Hesperia.
- CAMPILLO, A. (1985). *Adiós al progreso*. Barcelona: Anagrama.
- CASTILLEJO, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED-MANES.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1983). Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis, *Enseñanza: Anuario interuniversitario de Didáctica*, 1, 159-174.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1981). Análisis de contenido de los textos de historia de Enseñanza Primaria (1945-1975), *Studia Paedagogica*, 8, 67-76.
- CUENCA, M. J. (1996). *Comentari de tests*. Valencia: Bullent.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DALMÁU CARLES, J. (1953). *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica, Grado Medio de los Cursos Graduados de Primera Enseñanza*. Gerona-Madrid: Dalmáu-Carles-Plá.
- DALMÁU CARLES, J. (1936). *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica, Grado Medio*. Gerona- Madrid: Dalmáu-Carles-Plá.
- DÍAZ DE RUEDA, R. (1850). *La Escuela de Instrucción Primaria*. Valladolid: Imprenta de Cuesta y Compañía.
- DURANDIN, G. (1990). *La mentira en la propaganda política y en la publicidad*. Barcelona: Paidós.
- EDELVIVES (1945). *Geografía e Historia. Tercer Curso Bachiller*. Zaragoza: Luis Vives.
- EDELVIVES (1934). *Enciclopedia Escolar. Primer Grado*. Barcelona: Luis Vives.
- ELIAS, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.
- FERNÁNDEZ MARCO, J. I. (1962). *Historia Universal. Cuarto Curso Bachillerato*. Zaragoza: Hechos y Dichos.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1975)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- FERRO, M. (1995). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- FONTANA, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- FONTANA, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- FOUCAULT, M. (1992a). *Hay que defender la sociedad*. Buenos Aires: Almagesto.

- FOUCAULT, M. (1992b). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1988). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- FOUCAULT, M. (1983). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- FOUREZ, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA CRESPO, C. (1983). *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Salamanca: ICE Universidad de Salamanca.
- GARCÍA, E. y MEDINA, M. (1934). *Historia de España*. Madrid: Espasa Calpe.
- GONZÁLEZ LINACERO, D. (1933). *Mi primer libro de historia*. Palencia: Afrodísio Aguado.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a C. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid: Anaya.
- GRAMSCI, A. (1997). *Le opere. La prima antologia di tutti gli scritti*. Roma: Editori Riuniti.
- GUTIÉRREZ, J.; FATÁS, G. y BORDERÍAS, A. (1977). *Geografía e historia de España y de los países hispánicos, 3º BUP*. Zaragoza: Luis Vives.
- HABERMAS, J. (1999). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2001). «A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945), *Historia de la Educación*, 20, 369-392.
- HERNÁNDEZ PARICIO, F. (1996). *El texto (materiales para el estudio, análisis y comentario de textos)*. Zaragoza: Egido.
- HOBBSAWM, E.-RANGER, T. (eds.) (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- INSTITUTO DE ESPAÑA (1939). *Manual de historia de España. Primer Grado*. Santander: Gráficas Aldús.
- JOHNSEN, E. B. (1996). *Los libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares Corredor.
- KLEMPERER, V. (2002). *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Barcelona: Editorial Minúscula.
- LERENA, C. (1991). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). La nación ocultada, en PÉREZ GARZÓN, J. S.; MANZANO, E.; LÓPEZ FACAL, R. y RIVIÈRE, A., *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, 111-159.
- LÓPEZ FACAL, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de historia, *Educació i Historia*, 2, 126- 127.
- LYOTARD, J. F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MAESTRO, P. (2003). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas, en CARRERAS, J. J. y FORCADELL, C. (eds.), *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons-Prensas Universitarias de Zaragoza, 173-221.
- MAROTO, J. (2003). *Historia de España, 2º Bachillerato*. Madrid: Almadra.
- MARTÍNEZ ARNALDOS, M. (1990). *Lenguaje, texto y mass-media. Aproximación a una encrucijada*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MONTERO, J. M. y REVUELTA, J. (1975). *Historia del mundo contemporáneo, COU*. Madrid: Bruño-Magisterio Español.
- NÚÑEZ DE CEPEDA, M. (1947). *Guía completa del País Navarro*. Pamplona: Gráficas Gurrea.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1991). *La construcción del texto*. Madrid: Eudema.
- ORTEGA, R. y GIL, A. (s.f.). *Metodología de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato. Guía didáctica*. Madrid: Dirección General Enseñanza Media, MEC.
- PRATS, J.; CASTELLÓ, J. E.; FORCADELL, C.; GARCÍA, M^a C.; IZURQUIZA y LOSTE, M^a A. (2002). *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato*. Madrid: Anaya.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1997). Estudio preliminar: política, legislación y manuales escolares (1812-1939), en VILLALAIN, J. L., *Manuales escolares en España, Tomo I. Legislación (1812-1939)*. Madrid: UNED-MANES, 17-70.
- POULANTZAS, N. (1980). *Estado, poder y socialismo*. Madrid: Siglo XXI.
- RAMÍREZ, M. (1978). *España 1939-1975. Régimen político e ideología*. Barcelona: Guadarrama-Punto Omega-Labor.
- RIVIÈRE GÓMEZ, A. (2000). Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las comunidades autónomas españolas (1975-1995), en PÉREZ GARZÓN, J. S.; MANZANO, E.; LÓPEZ FACAL, R. y RIVIÈRE, A., *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, 161-219.
- SERÓ SABATÉ, J. (1932). *El niño republicano*. Madrid: Salvador Santomá.
- SOLANA, E. (1941). *Historia de España*. Madrid: Escuela Española.

- SOLANA, E. (1907). *Lecciones de historia de España*. Madrid: El Magisterio Español.
- TUSELL, J. (1996). *Historia contemporánea de España, 2º Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- TUSELL, J.; SEPÚLVEDA, I.; TUSELL, S.; SUEIRO, S. y MATEOS, A. (2002). *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato*. Madrid: SM.
- VALDEÓN J.; GONZÁLEZ, I.; MAÑERO, M. y SÁNCHEZ, D. J. (1984). *Geografía e historia de España y de los países hispánicos, 3º BUP*. Madrid: Anaya.
- VALLS, R. (2000). La recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): aproximación desde una óptica valenciana, en GÓMEZ, Mª N. y TRIGUEROS, G., *Los manuales de texto en la Enseñanza Secundaria (1812- 1990)*. Sevilla: Kronos, 178-185.
- VALLS, R. (1990). Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia, en GARCÍA SANZ, F., *Espanoles e italianos en el mundo contemporáneo. I Coloquio hispano-italiano de historiografía contemporánea*. Madrid: CSIC, 279-307.
- VAN DIJK, T. A. (1993). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid-México: Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. A. (1988). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- VICENS, J. (dir.) (1977). *Historia social y económica de España y América*. Barcelona: Vicens Vives.
- VICENS, J. (1970). *Aproximación a la historia de España*. Madrid: Salvat-Alianza.
- VICENS, J. y SOBREQUÉS, S. (1958). *Historia y geografía de España. Primer Curso de Bachillerato Laboral*. Barcelona: Teide.
- VICENS, J. y SOBREQUÉS, S. (1955). *Ágora. Curso de Historia Mundial II. Edades Moderna y Contemporánea*. Barcelona: Teide.
- VILLARES, R. y BAHAMONDE, A. (1996). *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- WEBER, M. (1987). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- WINCKLER, L. (1979). *La función social del lenguaje fascista*. Barcelona: Ariel.

Abstract

Analysis of the ideological content of the History textbooks

This article tries to examine History textbooks as a language, which obliges us to study the functioning of its elements. The message becomes the main element of the act. The test can be interchanged by a political-guided one. Therefore, we need to decipher its textual, didactic and paratextual elements to find out their legitimising of a situation. Such decoding implies the dependence of the historical lesson to the legitimating function of its contents. Furthermore, it's also necessary to connect the message or main element with the other elements of the speech act. The relationship between the message and the transmitter-textbook writer conveys analyzing his/her political position, bids and interest, his/her real relevance and paradoxes, knowing the channel implies considering the various relationships established between textbooks, the educative system and the publishing world. The analysis of the code means relating the school historiography to the pedagogical tendencies of the period. The study of the context is with regard to the legalised reality: power structures, regime, establishment... Finally, the receiver relates to the receiving and circulation of the textbooks. Besides, studying the receiver involves a higher complexity including aspects such as the History actually taught in the school and the actual impact on the mind of a people.

Key words: *History textbooks, Message, Textbook writer, Publishing house, Disciplinary code, Context legitimizing, Textbook receiving, Impact of the mind of a people.*

Perfil profesional del autor

Emilio Castillejo Cambra

Profesor en el IES de Ágreda (Soria) y profesor tutor de la UNED (Pamplona). Doctor en Historia por la Universidad Pública de Navarra en 2004. Autor, entre otros trabajos, del libro *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo (1936- 1975)*, publicado por UNED-MANES en 2008.

Correo electrónico de contacto: eccc58@yahoo.es