

La historia enseñada y la identificación nacional en Galicia

Ramón López Facal

Ramon.facal@usc.es Universidad de Santiago de Compostela

Esta aportación al debate sobre «escuela y nación» se ocupa de la historia enseñada en España, y en concreto, en Galicia, una de las regiones españolas con otra lengua co-oficial, además del castellano, y en la que se ha desarrollado un sentimiento de identidad alternativo al español. Estructuramos el texto en cuatro apartados: En primer lugar se discute el concepto de identidad nacional proponiendo centrar la discusión en los procesos de identificación, lo que se considera más adecuado para el estudio del papel de la escuela en los procesos de construcción nacional. En segundo lugar sintetizaremos algunos de los aspectos más relevantes del proceso de construcción nacional española y el papel que ha jugado en ese proceso la escolarización de la población y sus límites, en comparación con lo ocurrido en otros países, como Francia. En tercer lugar presentaremos algunas características de los discursos nacionalistas en Galicia, en comparación con el del resto de España. Por último resumiremos brevemente algunos aspectos del conflicto identitario en la Galicia actual y su reflejo en el sistema educativo.

La identidad nacional: un concepto impreciso

Es sobradamente conocido que la enseñanza de la historia se ha ocupado preferentemente, desde el siglo XIX, de promover una determinada identidad nacional: la de los Estados nacionales creados a partir de las revoluciones liberales. Los profundos cambios sociales tras la segunda guerra mundial han obligado a transformar los sistemas educativos para adecuarse a los nuevos tiempos y a partir de entonces se ha cuestionado la finalidad y los contenidos escolares de historia, geografía y otras ciencias sociales. Los cambios demográficos acontecidos en Europa occidental y en otros lugares del mundo, sobre todo en las últimas décadas, han originado sociedades mestizas en las que conviven personas con sentimientos de identidad contradictorios. Por otra parte, los procesos de integración política, como la Unión Europea, llevaron a abandonar los viejos discursos nacionalistas excluyentes elaborados desde el siglo XIX que trataban de promover una determinada identidad nacional en oposición a los países vecinos¹. Esta situación parecía haber dejado fuera de los

1. Hemos analizado detalladamente estos cambios en la enseñanza de la historia en España en López Facal, 2000.

manuales escolares a «la nación» como protagonista principal de la historia, pero a partir de los años '80 del pasado siglo se ha ido reformulando un discurso neoconservador que ha logrado situar de nuevo en el centro del debate político la «identidad nacional». Este fenómeno, brillantemente expuesto en el caso de Francia por Gérard Noiriel (2007) se puede constatar en otros países como por ejemplo Estados Unidos, Reino Unido, Países Bajos y por supuesto también en España.

La reivindicación de la «identidad nacional» vuelve una vez más a asociarse a la enseñanza de una historia común, la misma vieja receta nacionalista con su peligrosa carga ideológica de xenofobia y exclusión de aquellos que no comparten la supuesta «cultura común».

Como consecuencia de este nuevo intento neoconservador de «renacionalizar» todo el sistema educativo y de manera especial la enseñanza de la historia, se ha producido una verdadera avalancha de publicaciones, investigaciones y debates sobre el problema de las identidades. La búsqueda en Internet del concepto «identidad nacional» arroja un resultado de varias decenas de miles en francés, y de varios millones en español o inglés. Que el INRP haya dedicado uno de sus seminarios científicos a este tema corrobora la preocupación e interés de los investigadores de la educación por las identidades nacionales.

Sin embargo, en mi opinión, el debate sobre identidades, sobre la identidad nacional, puede desviar la atención sobre la verdadera naturaleza del problema. Las identidades no tienen existencia material, ni la nacional ni ninguna otra. Son construcciones simbólicas, ideas abstractas que únicamente influyen en los comportamientos humanos en la medida en que existen personas que se identifican con ellas. Son las personas, la gente, las que tienen existencia real y cuyos comportamientos y maneras de relacionarse condicionan la vida de otras personas. Existen nacionalistas que han construido naciones, no naciones que hayan originado nacionalismos. Conocer el proceso por el que determinadas personas se identifican con una idea de pertenencia a un colectivo que imaginan homogéneo, socialmente coherente, es más relevante desde el punto de vista social y educativo. El debate sobre identidades enfrentadas se sitúa en el terreno de la abstracción conceptual en el que no es posible llegar a posiciones comunes, mientras que estudiar la manera en que se produce esa identificación facilita instrumentos de análisis para relativizar la idea misma de nación. Situar el origen contemporáneo de las naciones en un contexto histórico concreto permite asumir que de la misma manera que en el pasado se ha construido una identidad nacional siempre es posible construir otra identidad alternativa más inclusiva que la nacida de la negación de otros.

Las investigaciones sobre nacionalismos han desmontado los mitos románticos sobre los orígenes de las naciones y la falsa suposición sobre la influencia de los territorios y condiciones físicas sobre el comportamiento de las personas. No percibir el tiempo histórico, identificando como «españoles», «franceses» o «gallegos» a los habitantes de un determinado lugar en épocas remotas ha favorecido los proselitismos nacionalistas para difundir un determinado concepto de patria y nación.

«Ni el territorio, ni la tierra imprimen carácter pero sí lo hacen las formas sociales, que, con considerable imaginación, se ajustan a la variedad de ecologías. Son

sociales y no telúricas las normas que rigen la organización de los sentimientos, el establecimiento de la familia, la domesticidad y la herencia, así como la sociabilidad y, siguiendo por la cadena social ascendente, de los patrones asociativos. Las formas sociales tiene sus ritmos y peculiares sistemas de cambio y de causa y efecto. Pero la sociedad la analizan intelectuales (...) con el desafortunado resultado de que se suele sobrevalorar las ideas articuladas (y esto incluye a todos los sistemas simbólicos gráficos) muy por encima de su absoluto peso social. Las ideas (...) son mucho más fáciles de estudiar, y sobre todo de explicar, que la maraña de procesos sociales cruzados en un medio ecológico que es la realidad humana. Peor aún, las ideas, en su aparente sencillez, son mucho más fáciles de entender como motivadores de la historia. El problema es que simplemente no son el “motor de la historia” (si es que hay uno y no tres o diecisiete), sino solamente su representación, sus “significadores” según Baudrillard y los post-foucaultianos» (Ucelay, 2005).

La propuesta de reorientar la investigación sobre las identidades nacionales hacia los mecanismos de identificación, histórica y actual, de cómo se han construido los referentes simbólicos y se socializan determinadas ideologías puede, en mi opinión, contribuir mejor a fundamentar la convivencia social sobre bases racionales basadas en el acuerdo que tratar de justificar la legitimidad o de definir rasgos objetivos de cada «identidad».

La construcción de la identidad nacional española y la escuela

El estado-nación en España, al igual que en otros países, tuvo sus orígenes en los cambios revolucionarios liberales y fue asentándose de manera vacilante, pero progresiva, a lo largo de todo el siglo XIX. Las viejas instituciones de la monarquía absolutista fueron sustituidas por otras representativas de «la nación». Las clases medias –las situadas entre la aristocracia decadente y las masas populares sumidas en la pobreza– reclamaron con éxito el poder político y lograron ejercerlo en su propio beneficio excluyendo del derecho al sufragio a la mayoría de la población durante décadas.

Todo poder que pretenda perpetuarse necesita de instrumentos de cohesión social que vayan más allá de los mecanismos meramente coercitivos. Durante el Antiguo Régimen la religión jugó ese papel esencial de difundir valores de sumisión al orden social, interiorizado como natural y eterno por sus supuestos orígenes divinos. La burguesía revolucionaria que ejerció el poder tras las revoluciones liberales descubrió el papel movilizador del nacionalismo como nueva religión laica que permitía aunar voluntades por medio de la lealtad al nuevo imaginario: la nación. El nacionalismo español adoptó, desde sus orígenes algunos elementos esencialistas, y de manera destacada un historicismo que encubría los cambios revolucionarios como recuperación de antiguas esencias.

La Historia romántica pasó a ser algo más que la mera relación cronológica de reinados y dinastías, convirtiendo al pueblo español en el verdadero protagonista, desarrollando la idea de nación común, compartida, concebida como un organismo

con un alma eterna que se manifiesta tanto en la continuidad de las instituciones jurídicas como en las acciones de individuos singulares que en determinados momentos expresaban el afán colectivo, el carácter nacional. La nación es el sujeto histórico hacia el que se promueve el sentimiento de lealtad, y la exaltación de la monarquía se hace en función de ese sujeto. Muchos historiadores siguieron siendo providencialistas pero concretaron la predilección divina sobre la nación y no sobre una determinada dinastía real.

La enseñanza de la historia se institucionalizó en los nuevos estados-nación tras las revoluciones liberales². El estado liberal que emergió a partir de las Cortes de Cádiz fue consciente desde sus inicios de la importancia de la educación, y de que el control del sistema escolar era uno de los instrumentos básicos para la consolidación del proceso de construcción nacional. El triunfo de un estado constitucional, basado en la igualdad jurídica y en las libertades individuales, solamente era posible si se asentaba en un amplio cuerpo de ciudadanos: de un conjunto de individuos conscientes que conocen y asumen los nuevos derechos políticos y participan en los asuntos públicos. Quintana fue el primero que formuló en España las líneas maestras de la argumentación liberal al respecto; la educación debía servir para formar ciudadanos jurídicamente iguales y, al mismo tiempo, legitimar las desigualdades naturales que se producían en la sociedad:

[La Instrucción] «enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir; su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles para los demás; y señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad. (...) Es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar á ninguno la adquisición de otros mas altos, aunque no sea posible hacerlos todos universales. Aquellos son útiles á cuantos los reciben, y por eso es necesario establecer y generalizar su enseñanza, y es conveniente establecer la de los segundos, porque son útiles también a los que no los reciben.» (Quintana, 1813, apud MEC, 1985, 381).

El informe de Quintana serviría posteriormente como base para la estructuración del sistema escolar inspirándose, por su parte, en las propuestas formuladas por Condorcet en la Asamblea Nacional francesa. Proponía los tres niveles educativos que tuvieron continuidad hasta el presente. La enseñanza primaria debería ser pública, gratuita, uniforme e impartida exclusivamente en lengua castellana. Rechazaba la generalización de la enseñanza de la historia, excluyéndola de una enseñanza primaria destinada a las «clases laboriosas» y que no debían distraerse con conocimientos reservados a las «clases medias».

Esta percepción de la historia cambió desde mediados del siglo XIX, es decir, a partir del momento en que se institucionalizó el sistema educativo español; pero el

2. Cf. Valls 1991. Sobre los orígenes de la historia escolar en España resulta imprescindible, además, la obra de Cuesta (1997).

cambio no significó una ruptura radical con la historiografía escolar anterior. De hecho continuaron utilizándose manuales escritos en el siglo XVIII u otros inspirados directamente en ellos hasta finales del siglo XIX. Al mismo tiempo comenzaron a publicarse nuevos libros de texto en los que se plasmaron los tópicos nacionalistas románticos, contribuyendo a su difusión y consolidación hasta tiempos recientes. A partir de la segunda mitad del siglo XIX se elaboró una interpretación canónica de la historia de España, fundamentada en cuatro pilares:

- La soberanía territorial: la nación está formada por un territorio con cierta unidad, delimitado por unas fronteras que viene determinadas en gran medida por una realidad geográfica «natural». La abstracta idea de nación se materializa visualmente a través de los mapas, tanto escolares como de los que presiden organismos e instituciones públicas.
- La unidad legislativa y política: se identifica la nación con cierto grado de unidad política, con un gobierno central y un sistema legislativo común, en cualquier momento del pasado.
- El carácter común es la base de la identidad nacional. Los españoles mantienen, y han mantenido siempre, comportamientos y actitudes similares; este supuesto carácter común es fruto, sobre todo, de compartir un mismo marco territorial esencialmente homogéneo en su diversidad.
- La unidad religiosa católica. El catolicismo contribuyó a forjar la identidad común de los españoles. Esta valoración, común al liberalismo moderado y al tradicionalismo integrista, acabó imponiéndose incluso entre los ambientes progresistas.

Estos elementos proporcionan las claves de análisis del pasado que se recoge en los libros de texto y que van a conformar los tópicos reproducidos por la historiografía escolar:

- En los «primitivos pobladores» iberos se manifestó por vez primera el «carácter español» como se «constata» en las luchas por la «independencia» frente a fenicios, cartagineses y, sobre todo, a los romanos.
- Los romanos, si bien inicialmente odiosos en tanto que conquistadores extranjeros, merecen una valoración positiva a partir de la época imperial (tras la conquista) en la medida en que aportaron unidad política a la península, unidad lingüística y por considerar providencial su papel para la difusión del cristianismo.
- Se exalta la monarquía visigoda como fundadora del primer estado nacional, por haber unificado el territorio peninsular jurídica y políticamente y haberlo dotado de una única identidad religiosa tras la conversión de Recaredo.
- La Reconquista se plantea como una gran «prueba» en la que los «españoles» (obviamente esta categoría incluye exclusivamente a los cristianos) expían los pecados de su desunión y vicios pasados y, solamente con la unidad y tras ocho siglos de denodados esfuerzos, lograrán recomponer la unidad perdida y siempre añorada.

- Los Reyes Católicos lograron el apogeo histórico cuando restauran la unidad nacional de España.
- Los Austrias iniciaron la decadencia española al dedicar la mayor parte de sus esfuerzos a las empresas exteriores y olvidar los verdaderos problemas de la nación.

Durante la mayor parte del siglo XIX son escasas las informaciones sobre el siglo XVIII y aún menos frecuentes las valoraciones. Las pocas que se formularon fueron habitualmente positivas, salvo en los escritores antiliberales (integristas) que desde finales del siglo XIX censuraron abiertamente los esfuerzos modernizadores de los ilustrados, considerándolos «contrarios a los verdaderos sentimientos de la nación». Algo similar ocurrió con la valoración de las transformaciones liberales del siglo XIX, coincidiendo únicamente en la mitificación de la guerra llamada «de la independencia» contra los ejércitos napoleónicos que, desde mediados de ese siglo, se magnificó y mitificó desde todas las posiciones ideológicas.

Durante el siglo XIX los intelectuales españoles construyeron un discurso nacionalista «fuerte» similar al de otros países europeos, pero tuvieron un escaso éxito para que fuese asumido por la mayoría de la población. Es lo que algunos historiadores han identificado como el «débil nacionalismo» español (sobre este tema vid. Álvarez Junco, 2001). La alianza de la oligarquía terrateniente con la vieja aristocracia que monopolizó el poder político, prácticamente hasta la segunda República (1931) dejó en manos de la Iglesia católica la educación de las clases medias y se despreocupó por la alfabetización de las masas populares; España era a principios del siglo XX el país con la mayor tasa de analfabetismo de Europa occidental. El injusto sistema de reclutamiento militar que recaía exclusivamente sobre los más pobres tampoco contribuyó a forjar lazos interclasistas de identificación nacional. Cuando en la década de los años 20 del pasado siglo se intentó desde el conservadurismo (dictadura de Primo de Rivera) y desde las élites ilustradas progresistas (Institución Libre de Enseñanza) promover un nacionalismo español de masas, su momento histórico había pasado ya. Las potentes organizaciones obreras habían construido sus propios símbolos: los trabajadores no identificaban como propia la bandera bicolor de la monarquía, que sólo se hizo oficial en los edificios públicos desde 1902, sino con la bandera roja del socialismo o la negra del anarquismo. Y las emprendedoras burguesías periféricas de Cataluña o el País Vasco, excluidas del poder político del Estado, habían alzado las suyas propias.

El conjunto de tópicos elaborado en el siglo XIX, al que nos hemos referido antes, ha estado presente en la historiografía escolar hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) en los años finales del franquismo, pero no llegaron a una parte importante de la población porque no estaba escolarizada por lo que no fue asumida por amplios sectores sociales.

La intelectualidad española del primer tercio del siglo XX, a pesar de diferencias ideológicas y metodológicas, compartió en lo esencial la idea esencialista de nación española. La tradición liberal progresista contribuyó a la modernización historiográfica y pedagógica (difusión del método histórico o positivismo, modernización los de contenidos escolares incluyendo temas de prehistoria) pero compartió con el in-

tegrismo católico una orientación nacionalista similar, de tipo historicista (creencia en una identidad colectiva fraguada y expresada a través del tiempo) y organicista. Son comunes elementos organicistas como el valor que se atribuye a la lengua común –el castellano– como expresión del carácter del pueblo español; la idea de raza española como comunidad cultural o espiritual antes que biológica y que asumen explícitamente tanto Menéndez Pelayo o Maeztu como Ortega y Menéndez Pidal; la idea de sagrada unidad territorial que se proyecta hacia el pasado; la convicción de que existe un «alma» colectiva del pueblo español que trasciende a los individuos; la mitificación de tradiciones y costumbres que lo reflejarían, e incluso la dimensión religiosa –católica– del carácter español.

Los manuales de historia franquistas, anteriores a la LGE, fueron escasamente originales, limitándose a asumir las viejas fórmulas integristas y a perseguir cualquier otra interpretación de la historia. Su nacionalismo se volvió aún más excluyente, considerando antiespañoles a todos los que no compartían sus puntos de vista: se identifica español con católico que acepta la supremacía de la iglesia frente al poder civil; y cualquier otra actitud era considerada negativa, anticatólica y antiespañola. Las escasas diferencias con el integrismo católico anterior a los años treinta se limitaron a aspectos superficiales que adoptaron del fascismo italiano (exaltación del imperio, del caudillo) o evitar pronunciarse sobre la opción monárquica como forma de gobierno deseable.

El franquismo ha sido, entre otras cosas, una manifestación exacerbada de nacionalismo español que, paradójicamente, acabó por propiciar la crisis de la identificación que pretendía promover. Al vincular la idea de nación a valores premodernos contradictorios con la idea de progreso, contribuyó a su desprestigio a partir de los años sesenta cuando se inició el proceso de modernización de la sociedad española.

Con la LGE, los sectores tecnocráticos trataron de adaptar el régimen franquista a los modelos dominantes en el mundo capitalista desarrollado, abriéndose paso valores asociados al liberalismo y a las democracias que habían sido perseguidos durante más de treinta años. Sin entrar a valorar ahora la importancia de la LGE en la extensión de la escolarización, en relación con la enseñanza de la historia el resultado ha sido una ruptura radical con las formas que se habían establecido en el siglo anterior y que habían mantenido caracteres comunes –nacionalismo histórico-organicista– por encima de las obvias diferencias ideológicas.

A partir de la LGE la enseñanza de la historia se modificó por influencia indirecta de la escuela de Annales, difundida en España por Vicens Vives y sus discípulos, y también en cierta medida, por la perspectiva marxista de Pierre Vilar. La historia política se redujo drásticamente en los contenidos escolares, incrementándose notablemente la dimensión económica y social. Se eliminaron las referencias más típicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (iberos, visigodos, Reyes Católicos) aunque con alguna excepción. Se da la paradoja de afirmar explícitamente en casi todos los manuales que con los Reyes Católicos no se alcanzó la unidad nacional sino que se trató simplemente de una «unión dinástica», pero sin aclarar en qué momento se alcanzó esa «unidad nacional» que posteriormente se da por supuesta. La ausencia de la más mínima información y reflexión sobre el proce-

so de construcción nacional y el nacionalismo español no ha impedido –antes bien, ha favorecido– que se perpetúen de manera implícita las concepciones tradicionales histórico-organicistas sobre la nación española, tanto a través de mapas (los mapas histórico suelen incorporar la frontera pirenaica, incluso los referidos a la época romana) como en el discurso o en las actividades³.

La LOGSE, primera ley educativa de la democracia, ha significado un cambio mucho menor que la LGE en relación con los contenidos y orientaciones historiográficas. Sin embargo no es la percepción que se ha tenido de ella.

El final de la dictadura franquista fue acompañado por un rechazo popular generalizado a sus símbolos. Se cuestionaron sus valores excluyentes que había tratado de inculcar por la fuerza. El deseo de superar cuanto antes el régimen que acababa de desaparecer facilitó el abandono de las ideas en las que se había sustentado el nacionalismo español desde sus orígenes, tanto los mitos fundacionales de la nación (Sagunto, Viriato, Don Pelayo) como la misma concepción centralista y uniformizadora de la nación. Al mismo tiempo, adquirieron legitimidad democrática ideas y prácticas alternativas al viejo nacionalismo centralista español; esta reacción contribuye a explicar tanto la eclosión de los nacionalismos periféricos –vasco, catalán, gallego... y otros más recientes– como la casi nula oposición popular a la profunda transformación política y administrativa del estado que significó la nueva estructura autonómica, prácticamente federal.

Los nuevos ámbitos de poder nacidos con la transición democrática se apresuraron a crear los elementos simbólicos que legitimasen su existencia, recurriendo de nuevo al descubrimiento de las esencias regionales o nacionales a través de elementos historicistas y organicistas. En pocos años todas las Comunidades autónomas se han dotado de sus correspondientes historias y geografías que demuestran su unidad orgánica en el tiempo y el espacio.

La nación es una idea, un sentimiento, no una realidad material; es una construcción político-ideológica que se ha desarrollado a partir del siglo XIX tratando de garantizar la cohesión social de una colectividad a partir de su identificación con una supuesta realidad compartida. Casi todos los nacionalismos europeos son deudores de la tradición esencialista romántica y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esta idea. Hasta que el contexto internacional (proceso de integración europea en el marco de la guerra fría) propició su superación, al menos en sus aspectos más xenófobos y belicistas. Pero este proceso no ha ido acompañado de una reflexión crítica –es decir, histórica– sobre la naturaleza del concepto de nación, su génesis y evolución. Simplemente se ha ocultado ante una avalancha de nuevos contenidos y enfoques tendentes a demostrar la identidad común de los países democráticos de Europa occidental (desde el pasado grecorromano, hasta la pretendida uniformidad de las sociedades feudales, las luces o la revolución industrial).

La pervivencia de concepciones esencialistas, vergonzantemente ocultadas por los viejos nacionalismos europeos (español, francés o británico) se manifiesta sin

3. Me he ocupado de estos aspectos en López Facal, R., 2000.

rubor ni complejos en aquellos otros que les son alternativos por estar referidos a ámbitos que, desde el siglo pasado, han tratado de englobar y negar, sea el escocés, el corso o el gallego que, en el caso español, se revisten además de una legitimidad democrática por su pasado antifranquista. De este contraste nace la sensación de crisis en aquellos sectores de la sociedad española que se sienten huérfanos de las únicas referencias nacionales que han conocido y en las que se han formado (la historia común, el territorio común, el carácter común... de los españoles) cuestionado por quienes tiene un referente nacional alternativo que se basa en la diferencia y en afirmar una comunidad diferente. No está en crisis la historia de España, sino un cierto sentimiento de la nación española nacido en unas circunstancias muy diferentes a las actuales.

Tratar de promover hoy un nacionalismo español esencialista –histórico-organicista– está condenado al fracaso. Para lograr la cohesión social interclasista, que es el objetivo y la virtualidad política de los nacionalismos, es necesario que la sociedad asuma valores comunes. La actual evolución política española hace cada vez más improbable que los valores que se pretenden comunes se asienten en tópicos, mitos y elementos creados por el esencialismo romántico, desde el momento en que han arraigado en cada comunidad autónoma referencias incompatibles con ellos. Quizá sea más razonable fundamentar la legitimidad de las instituciones en valores democráticos en el sentido de lo expresado por Habermas (1999, 2006) cuando se refiere a un patriotismo constitucional, que podría hacer posible la convivencia de personas con referentes simbólicos distintos. Pero no puede pretenderse que se vuelva a orientar la enseñanza de la historia hacia una finalidad patriótica y adoctrinadora; sería renunciar a su dimensión formativa crítica que es la que debe justificar hoy su presencia en el sistema escolar⁴.

Escuela y nación en Galicia: Similitudes y diferencias con el resto de España

La educación en Galicia ha seguido las mismas pautas que en el resto de España, con algunas características diferentes. Por una parte en Galicia la inmensa mayoría de la población hasta la segunda mitad del siglo XX ha vivido en el campo, en pequeños núcleos de población que habitualmente no superaban una docena de casas; desconocían el idioma español (castellano), se expresaban exclusivamente en gallego y ha sido tierra de emigrantes hasta fechas muy recientes. En una sociedad rural, pobre y mal comunicada, los índices de escolarización durante el siglo XIX y primer tercio del siglo XX han sido inferiores a la media española que, como hemos dicho,

4. Esta crisis del sentimiento nacional no existe sólo en España. El diputado conservador británico, John Stokes, se expresaba así en una sesión parlamentaria, en 1990: «En la actualidad existe una gran preocupación sobre la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas. En vez de enseñar generalidades y grandes temas, ¿por qué no se vuelve a los buenos tiempos de antaño en que se aprendía de memoria los nombres de reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?». [Citado por Pilar Maestro, 1998].

era muy escasa⁵. El Estado no se ocupó de crear escuelas públicas hasta la segunda República (1931-1936) dejando la iniciativa en manos de los ayuntamientos que carecían de recursos. La Iglesia católica tuvo en la práctica el monopolio de la educación de las clases medias; el resto de la población tuvo enormes dificultades para acceder a la escolarización, de ahí la enorme preocupación de los sindicatos y organizaciones obreras en toda España por la alfabetización de adultos en los «ateneos obreros» y en las «casas del pueblo». En las zonas rurales de Galicia la creación de escuelas corrió mayoritariamente a cargo de sociedades de emigrantes que enviaron desde América recursos para su construcción y mantenimiento. Los emigrantes pretendían que las siguientes generaciones pudiesen enfrentarse en mejores condiciones que ellos al reto de la emigración, no concebían otra salida a la crónica pobreza del país, y remitían desde América materiales escolares entre los que se incluían libros de historia y geografía de las repúblicas latinoamericanas que acogían a la emigración gallega, sobre todo Argentina. La Iglesia se preocupaba fundamentalmente del adoctrinamiento religioso en sus colegios mientras que las escuelas promovidas por los «indianos» pretendían dar a conocer los países de destino de quienes consideraban futuros emigrantes; así que el papel nacionalizador de la escuela hasta los años 30 del siglo XX muy probablemente ha sido en Galicia menor aún que en otros lugares de España.

La sociedad gallega, por otra parte, se percibía ya en el siglo XIX como una realidad con rasgos muy diferenciados a los del conjunto de España: diferencias en el hábitat, en la lengua, en la organización agraria tradicional... lo que, unido al sentimiento de agravio generado por las políticas centralistas del Estado liberal español hizo nacer muy pronto en los medios intelectuales gallegos una actitud reivindicativa, regionalista primero y nacionalista posteriormente, en oposición al imaginario nacionalista español. Compartían con el concepto de nación española elementos históricos organicistas, aunque atribuidos a un objeto diferente: Galicia en vez de España. Justificaron una nacionalidad gallega en base a un pasado histórico diferenciado. Desde principios del siglo XIX (Verea y Aguiar, 1838) se reivindican los orígenes célticos, frente al iberismo español, y se magnifica la circunstancia de la tardía conquista romana, tres siglos posterior a la del Levante español, con algún episodio épico (la batalla de Monte Medulio) que se contraponen a la resistencia ibérica en Numancia. Frente a la mitificación del nacionalismo español del reino visigodo como germen de la monarquía española desde Galicia se reivindica el reino germánico de los suevos (Martínez Padín, 1849) para justificar las demandas de autonomía o independencia. A los héroes y mitos de la historia medieval narrada en clave nacionalista española (El Cid, las Navas de Tolosa, etc.) se contraponen la Compostela del arzobispo Gelmírez, sus éxitos contra las invasiones normandas y su ascendiente sobre la monarquía castellano-leonesa, y se destaca la dependencia del resto de España de un Al Andalus islámico frente las raíces cristianas, sin pre-

5. En 1885 sólo estaban escolarizados en Galicia el 38,43% de los niños, pero la mayoría con una asistencia irregular a la escuela (Gabriel, 1988).

sencia musulmana, en Galicia. Los Reyes Católicos, mito fundacional del nacionalismo español son presentados en la historiografía romántica gallega como personajes nefastos, reivindicando la figura de los nobles gallegos que se enfrentaron a ellos, como Pardo de Cela (Vicetto, 1865). El autor más relevante e influyente en la construcción de una historiografía nacionalista gallega ha sido Manuel Murgía. Publicó el primer tomo de su *Historia de Galicia* en 1865, que no completó hasta 1911. Pero, además de esa obra destinada al público culto, fue también autor de una interesante obra de lecturas escolares, *La primera luz* (1852), declarada oficialmente como texto escolar en 1860 aunque su difusión ha debido ser muy limitada⁶. Se trata de un libro claramente reivindicativo de la identidad nacional de Galicia, de su idioma, geografía, historia y biografías de personajes ilustres de Galicia.

No podemos contar con datos concluyentes sobre la incidencia real del imaginario nacionalista gallego en las escuelas. Sí se puede constatar que a lo largo del siglo XX algunos de los mitos románticos alcanzaron un notable éxito, especialmente el de los orígenes celtas de la sociedad gallega en contraste con la española, aunque se haya debido más a la educación no formal (medios de comunicación, folcklore, festivales y actos culturales diversos) que a la educación formal desarrollada en las escuelas. La popularidad del celtismo ha acabado por penetrar en la educación de masas, no tanto por medio de los libros de texto, sobre los que el Estado, más durante el franquismo, ha ejercido un control muy rígido, como de las actividades paralelas y extraescolares promovidas por las maestras y maestros más dinámicos.

En los años finales del franquismo, al tiempo que entraba en crisis el modelo de historia escolar nacionalista española e irrumpían otros paradigmas, como el de la escuela de Annales, aparecía en Galicia la primera generación de historiadores profesionales. La historiografía académica rompió definitivamente con la mitología romántica y se orientó hacia nuevas líneas de investigación científicas. Entre las primeras tareas de los entonces jóvenes historiadores estuvo la de desmontar mitos como el del celtismo (Bermejo et al., 1980) que desde esa época han desaparecido de los libros académicos y de los escolares. Pero perviven en el imaginario popular, en el folcklore y en la literatura.

6. Puede sorprender que una obra de exaltación patriótica de Galicia fuese reconocida como libro de texto oficial por un gobierno conservador y muy centralista. La razón hay que buscarla en la amistad personal de Murgía con un influyente inspector de enseñanza primaria de Madrid (el gallego Joaquín Avendaño) y, por otra parte, en la escasa difusión real que consiguió el libro que probablemente pasó desapercibido para las autoridades de la época.

La situación actual en Galicia: la escuela ante el conflicto de identidades nacionales

En la actual configuración descentralizada, prácticamente federal, del Estado español desde 1978 las competencias en educación son compartidas entre el Estado central, que regula el marco general del sistema y unos contenidos curriculares mínimos comunes (el 40% para comunidades como Galicia con otro idioma oficial, además del castellano); el gobierno gallego tiene, por su parte, todas las competencias en la gestión educativa, incluyendo la de establecer el 60% de los contenidos del currículum.

Pero la historia, la geografía o las ciencias sociales⁷ que se enseñan en Galicia y en las demás Comunidades Autónomas de España es básicamente la misma, con idénticos contenidos de historia de Europa y España y un pequeño apéndice en algunos temas con elementos de historia, geografía o cultura de Galicia. La razón es económica. El mercado del libro de texto está en manos de grandes editoriales españolas que encargan un texto común al que en cada caso se añade un pequeño apéndice para adaptarse formalmente a las prescripciones de cada gobierno regional. El espacio dedicado a contenidos específicos de Galicia o de otras regiones es inferior al 10% de los contenidos totales, y muy lejos del máximo legal previsto, que no se alcanza en ninguna Comunidad (Valls, 2006). Los libros con un sesgo nacionalista gallego, que alguno se ha editado (ASPG, 1996), han tenido una influencia tan escasa que actualmente han dejado de distribuirse.

Pese al claro predominio de las orientaciones «españolistas» (centralistas) más o menos tradicionales en los manuales escolares y a la escasa influencia de las ideas nacionalistas gallegas alternativas, en ciertos ambientes conservadores, sobre todo periodísticos, se han promovido campañas contra la «falsificación de la historia que se enseña a nuestros jóvenes» perpetrada por los «nacionalistas», categoría en la que incluyen únicamente a catalanes, vascos, gallegos... pero nunca a los nacionalistas españoles.

Esta tensión deriva, en mi opinión, no de datos empíricos inexistentes porque la realidad es otra, sino de la percepción de que el viejo concepto romántico de nación española, esencialista, ha entrado en crisis al igual que está ocurriendo en otros países occidentales, y que despierta escaso entusiasmo entre las nuevas generaciones. Se busca un enemigo fácil de combatir porque es manifiestamente débil, para tratar de promover una identificación nacional española cada vez menos compatible con sociedades crecientemente mestizas y culturalmente mucho más complejas de lo que lo eran en el pasado.

7. En la enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años) existe una materia que integra estos contenidos, bajo la denominación de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». En el bachillerato (16-18 años) existe una asignatura obligatoria de «Historia de España» en el 2º curso; una «Historia del Mundo Contemporáneo» y una «Geografía de España» para el bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades; y una asignatura optativa de «Historia, Geografía y Arte de Galicia» en 2º curso, para cualquier modalidad de bachillerato, pero que cuenta con escasa demanda.

En los colegios e institutos de secundaria se vive un conflicto de identidades, o más bien de identificaciones. Por una parte la de quienes se identifican con la nación española que es el colectivo ampliamente mayoritario, aunque con diversidad de matices (solo españoles, o que admiten la compatibilidad entre ambas identidades: tan españoles como gallegos o más españoles que gallegos). La de quienes se identifican con una nación gallega, con similares matices (se sienten solo gallegos o más gallegos que españoles) son minoría, pero bastante activos. Por otra parte se está incrementando el colectivo de quienes no se identifican con ninguno de estos referentes. En este sentido pueden ser significativos los datos del último barómetro de Centro de Investigaciones Sociológicas⁸ (CIS, 2010):

PREGUNTA 19	
¿Podría decirme con cuál de estas dos personas diría Ud. en principio que tiene más en común?	
Una persona de Galicia y de diferente estrato o nivel social que Ud.	45.4 %
Una persona de otra Comunidad autónoma y del mismo estrato o nivel social que Ud.	28.8%
Ninguna de las dos	7.8%
N.S.	14,5%
N.C.	3,5%

Es posible que en el grupo que responde «ninguna de las dos» se incluya la creciente población inmigrante, que en Galicia no alcanza el porcentaje de otras Comunidades como Madrid o Cataluña pero ha ido incrementándose notablemente en los últimos años.

Otras respuestas significativas del mismo estudio, son las referidas al concepto de España, al orgullo de sentirse español y de sentirse gallego:

8. Las encuestas del CIS son los estudios de opinión más rigurosos que se realizan en España. Consultan periódicamente sobre diversos temas entre ellos el grado de identificación nacional, autonómico y local. El estudio de campo del que recogemos aquí algunos datos se ha realizado entre los meses de enero y marzo de 2010 sobre un universo de 10.400 personas de toda España, de los que 601 correspondían a Galicia. Pueden consultarse ésta y otras encuestas de opinión en www.cis.es

PREGUNTA 20	
¿Qué significa España para Ud.?	
Mi país	63.4%
Una nación de la que me siento miembro	15.3%
El Estado del que soy ciudadano/a	13.3%
Un Estado formado por varias nacionalidades y regiones	7.8%
Un Estado ajeno, del que mi país no forma parte	0.2%

La mayoría opta por identificar a España como «mi país» antes que con su «nación» y los que optan por un «Estado» (es decir, un mero hecho jurídico, que para un sector considerable se limita todavía más al reconocer que en él coexisten «varias nacionalidades y regiones») son bastantes más que los que la identifican como nación. Son irrelevantes (0,2%) las respuestas que podían atribuirse a posiciones independentistas o de rechazo radical de la nacionalidad española. Sin embargo también resulta significativo el escaso respaldo de la identificación de España como su nación. Esta situación puede ser debida, entre otras causas, al desprestigio de un concepto esencialista de nación monopolizado por el franquismo durante casi cuarenta años, que provoca rechazo a mucha gente.

Respecto al «orgullo» que es un indicador «fuerte» de identificación, nos encontramos con las siguientes respuestas:

PREGUNTA 21	
¿Y hasta qué punto diría Ud. que se siente orgulloso/a de ser español/a: muy orgulloso/a, bastante orgulloso/a, poco o nada orgulloso/a?	
Muy orgulloso/a	36.6%
Bastante orgulloso/a	56.2%
Poco orgulloso/a	5.0%
Nada orgulloso/a	0.7%
N.S.	0.7%
N.C.	0.8%

PREGUNTA 22

¿Y hasta qué punto diría Ud. que se siente orgulloso de ser gallego/a: muy orgulloso/a, bastante orgulloso/a, poco o nada orgulloso/a?

Muy orgulloso/a	52.9%
Bastante orgulloso/a	43.8%
Poco orgulloso/a	1.5%
Nada orgulloso/a	0.7%
N.S.	0.5%
N.C.	0.7%

Los gallegos manifiestan mayor orgullo en su identificación con Galicia que con España aunque ello no implique rechazar la nacionalidad española tal como se puede constatar en las respuestas a la pregunta 20. El fuerte sentimiento de «orgullo gallego» puede ser percibida desde posiciones esencialistas del nacionalismo español como una amenaza para la identificación con España, ya que este tipo de estados de ánimo afectivos pueden transformarse rápidamente, especialmente en épocas de crisis. Quizá sea esta la razón por lo que se ha originado recientemente un nuevo conflicto en los centros escolares de Galicia.

En el año 1983 el Parlamento de Galicia aprobó por unanimidad, bajo un gobierno conservador del Partido Popular presidido por un ex-ministro de Franco, la Ley de Normalización Lingüística que establecía la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua gallega y su promoción en el sistema educativo y en otros ámbitos administrativos, políticos y sociales. Este mandato se desarrolló posteriormente con otras normas, promovidas mayoritariamente por los conservadores del PP, excepto la legislatura 2005-2009 en que gobernó una coalición entre socialistas y nacionalistas. Se crearon en los centros equipos de «normalización lingüística» integrados por representantes del profesorado, alumnado y personal administrativo para promover el uso de la lengua gallega en todas las materias y ámbitos escolares, y se estableció que algunas materias deberían impartirse preceptivamente en gallego (entre ellas ciencias sociales, tecnología y ciencias naturales) y que, al menos el 50% de la docencia debería realizarse en esta lengua. Por supuesto que se respetaba la libertad del alumnado de utilizar cualquiera de los dos idiomas oficiales (excepto, como es lógico, en las clases de lengua gallega). Dado que la presencia del idioma español (castellano) es abrumadora en todos los ámbitos (medios de comunicación, cine, etc.), el objetivo de esta política era la de conseguir una comunidad bilingüe, es decir, que las nuevas generaciones pudiesen expresarse fluidamente en ambos idiomas; una comunidad con dos idiomas y no dos comunidades con un idioma cada una. Los resultados han sido muy discretos, ya que esta política educativa no ha logrado frenar el

declive de gallego-hablantes⁹. Sin embargo, ha aumentado el número de personas que son capaces de expresarse con mayor fluidez en ambos idiomas. De hecho, los resultados de la evaluación de las competencias lingüísticas realizadas en las pruebas PISA en 2006, el alumnado de secundaria de Galicia superaba la media nacional española en la comprensión lectora de la lengua castellana.

Una parte importante del profesorado que se ha implicado en los equipos de normalización lingüística se ha identificado con posiciones nacionalistas gallegas, o al menos galleguistas (el independentismo es una posición muy minoritaria en la sociedad gallega). Muchos de ellos son profesores de lengua y literatura gallegas. Y así como en los libros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es casi imposible encontrar actualmente de manera explícita los estereotipos románticos que hemos mencionado antes, por el contrario no es infrecuente hallarlos en los manuales escolares de lengua y literatura, sea gallega o española. Los libros de historia de la literatura suelen incluir introducciones históricas asombrosamente arcaicas (desde el punto de vista historiográfico); parecen más preocupados por exaltar sentimientos, positivos y no racionales, de identificación con una u otra cultura que de analizar crítica y racionalmente las circunstancias históricas que hicieron posible una determinada evolución de las lenguas y los momentos de mayor esplendor o declive de la creación literaria. Los libros de historia de la literatura gallega destacan como época de decadencia (no solo literaria) aquella en la que la lengua gallega se vio relegada de la administración y de su uso por las élites, como el periodo transcurrido entre el siglo XV y el XIX: se le llama «los siglos oscuros». El problema es que esa identificación no se limita a constatar la escasa presencia de la lengua gallega en la producción literaria, que es un hecho, sino que al identificar implícitamente la lengua con la «nación» se hace extensiva a toda la sociedad. Parece excesivo hacer esta extrapolación cuando los historiadores económicos mantienen que en los siglos XVII y XVIII se produjo una fuerte expansión económica y demográfica que se ha reflejado en un rico patrimonio artístico barroco presente en toda Galicia. Por el contrario, se hipervalora el renacer cultural romántico de la lengua y literatura gallegas en la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del XX reduciendo la historia contemporánea de Galicia a la historia del galleguismo.

La convivencia en las aulas de estas dos perspectivas es conflictiva. La situación se ha agudizado con la política que se está desarrollando desde 2009 por parte del gobierno conservador. Se ha aprobado un nuevo decreto para regular la utilización del idioma gallego en las aulas prohibiendo expresamente que se pueda impartir más del 50% de las materias en gallego y que determinadas materias, especialmente las del ámbito científico, se impartan en gallego. Estas limitaciones han generado protestas masivas. La transparencia entre ambas lenguas siempre ha facilitado la comunica-

9. Los estudios realizados por la Real Academia de la Lengua Gallega reflejan que en 1992 el 51,3% de los habitantes de Galicia mayores de 14 años manifestaban que el gallego había sido su lengua materna, frente al 13% para el castellano. En 2004 las cifras habían descendido hasta el 20,6% para el gallego y habían aumentado al 36,2% para el castellano.

ción; es frecuente asistir a conversaciones en cada uno de los interlocutores utiliza una distinta. Esa transparencia ha facilitado el trasvase de gallegohablantes a castellano hablantes por la diferencia abrumadora de medios con que cuentan una y otra. Pero las nuevas medidas pueden originar un conflicto de consecuencias impredecibles. La imposición y exclusión lingüística parece tratar de configurar dos comunidades monolingües en vez de una única comunidad bilingüe.

Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- AS-PG., (1996). *Sociais 3º ESO*. Vigo: A Nosa Terra- Asociación Socio-Pedagógica Galega.
- BERMEJO, J. C.; PALLARES, M. C.; PÉREZ, J. M.; PORTELA, E.; VÁZQUEZ, J. M.; VILLARES, R., (1980). *Historia de Galicia*. Madrid: Alhambra.
- CIS, (2010). *Barómetro autonómico II. Galicia Estudio nº 2.829*. Enero-Marzo 2010... http://217.140.16.67/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/listaCuestionarios.jsp?estudio=10442. [consultado el 14 de Noviembre de 2010].
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GABRIEL, N. DE, (1988). *Leer, escribir y contar*. Sada (A Coruña): O Castro.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2006). *El Occidente escindido*. Madrid: Trotta.
- 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, pp. 111-159.
- M.E.C. (1985). *Historia de la Educación en España. Vol I.: Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (2ª ed.).
- MAESTRO, P. (1998). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante [inédita].
- MARTÍNEZ PADÍN, L. (1849) *Historia de Galicia: Historia política, religiosa y descriptiva de Galicia*. Madrid: A. Vicente.
- MURGUÍA, M. (1865). *Historia de Galicia*. T. I, Lugo: Soto Freire.
- NOIRIEL, G. (2007). À quoi sert «l'identité nationale». Marseille: Agone.
- UCELAY DA CAL, E. (2005) "El catalanismo ante Castilla o el antagonista ignorado", en Morales, A. y Esteban, M. (eds.) *Alama de España. Castilla en las interpretaciones del pasado español*. Madrid: Marcial Pons.
- VALLS, R. (2006). «La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales». *Educación*, Vol. especial, p. 241-260. UFPR (Brasil).
- VALLS, R. (1991). «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica». *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales* nº 5, pp. 33-47.

VEREA Y AGIAR, J. (1838). *Historia de Galicia, Primera parte*. Ferrol: Imprenta Nicasio Taxonera.

VICETTO, B. (1865-1873) (7 vols.) *Historia de Galicia*. Ferrol: Imprenta Nicasio Taxonera.