

*Recursos didácticos para construir la nación. Un estudio de caso: Castellón en el cambio de siglos**

David Parra Monserrat

Universitat de València

Resumen:

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la Historia fue una pieza clave dentro del proceso de construcción de la identidad nacional. Mediante un estudio de caso, este artículo analiza no sólo algunos de los recursos docentes usados para llevar a cabo dicho proceso, sino también otras fuentes que, como los exámenes, dan cuenta del grado de recepción de esa historia enseñada.

Palabras clave: Historia, nación, escuela, didáctica, manuales escolares.

Abstract:

During the second half of the 19th century, History played an important role in the construction of national identity. By using a case study, this article analyzes not only some of the teaching materials used to carry out this process, but also several sources, like exams, that give an account of the reception of this taught history.

Key Words: Global education, critics of knowledge, genealogy of the knowledge of environment, critical didactics.

(Fecha de recepción: abril, 2008, y de aceptación: septiembre, 2008)

* Este texto es fruto del desarrollo de algunas cuestiones planteadas en el artículo "Història i identitats: reflexions al voltant de l'ensenyament de la història a Castelló de la Plana", *Ribalta. Quaderns d'aplicació didàctica i investigació*, n° 13, pp. 23-31. El autor agradece a los profesores Ferran Archilés, Francesc Mezquita y Rafael Valls sus consejos y sugerencias, así como el material proporcionado. Asimismo desea hacer constar la amabilidad de la dirección del IES Francesc Ribalta de Castellón que, en todo momento, le facilitó el acceso al archivo histórico del centro.

** El autor participa en el proyecto de investigación "Culturas políticas y representaciones narrativas: la identidad nacional española como espacio de conflicto discursivo" (HUM2005-03741), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Introducción

La escuela ha sido, y sigue siendo, uno de los espacios clave en la construcción de mitos, símbolos e identidades colectivas, especialmente nacionales. Dentro de ese ámbito, la historia, pese a no ser el único componente del currículum escolar en el que se han situado las enseñanzas patrióticas, se ha erigido desde el siglo XIX como un elemento de primer orden a la hora de construir, difundir y afirmar la identidad nacional.

Por lo que respecta al caso español, la historiografía ha discutido intensamente acerca de esta cuestión. Para muchos historiadores, el proceso de nacionalización en la España decimonónica fue débil ya que, según ellos, un Estado como el español, oligárquico y permanentemente endeudado, difícilmente podía construir las infraestructuras necesarias para integrar a la sociedad en términos nacionales. La incapacidad de generar un sistema educativo eficaz y, sobre todo, la división de la clase política, dificultaban, según estos autores, la articulación de una identidad nacional que pudiese ser firmemente transmitida al resto de la población. De este modo, para historiadores como Carolyn Boyd, en un lugar donde había tantas naciones como discursos políticos, “lo que los niños españoles aprendían sobre su pasado estaba en función de

dónde, cómo y bajo tutela de quién estudiarán”¹.

En un debate como éste, centrado en las relaciones entre la educación y la identidad nacional, es necesario analizar casos concretos para ver cuáles fueron los contenidos y las finalidades de la enseñanza de la historia en cada lugar. Precisamente eso, un estudio de caso, es lo que se propone en estas páginas: analizar qué historia se enseñó, y de qué modo, en el Instituto de Segunda Enseñanza de Castellón durante el último cuarto del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

De este centro, inaugurado en 1846 como consecuencia del desarrollo del plan Pidal, conservamos el material necesario para analizar la historia enseñada durante los años de la Restauración: programas, manuales escolares y otros materiales didácticos como mapas, atlas históricos, etc. Como señala Rafael Valls, todo este tipo de fuentes, especialmente los manuales, son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población. No obstante, presentan un obstáculo notable: es difícil saber en qué manera y en qué grado esos materiales condicionaron o influyeron tanto en el imaginario individual del alumno como en el de la creación de una memoria pública o colectiva

¹ BOYD, 2000, p. 263. Sobre la tesis de la débil nacionalización española, véase también J. ÁLVAREZ JUNCO (2001). *Mater Dolorosa: la idea de España en el siglo XIX*. Madrid, Taurus; J. ÁLVAREZ JUNCO (1998). “La nación en duda” en J. PAN-MONTOJO (ed.), *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*. Madrid, Alianza, pp. 405-475; B. de RIQUER (2000). “La feble nacionalització espanyola del segle XIX” en *Identitats contemporànies: Catalunya i Espanya*. Vic, Eumo, pp. 21-43.

y de unos estereotipos culturales². Es por eso por lo que el estudio del instituto de Castellón resulta tan atractivo, ya que, además de materiales para conocer la historia enseñada, se conservan fuentes que habitualmente han sido destruidas o se han perdido, y que permiten aproximarse al uso y a la recepción de esa historia. Estamos hablando, por ejemplo, de los exámenes.

Asimismo, también disponemos de memorias de los estudiantes (testimonios personales) que posibilitan la reconstrucción de aquello que los especialistas en didáctica denominan “textos invisibles”, es decir, las prácticas educativas, las rutinas y los contextos escolares que, sin duda, contribuyeron tanto o más que los manuales u otros recursos a la hora de configurar identidades.

Por tanto, gracias a todo este conjunto de fuentes, depositadas mayoritariamente en el archivo histórico del actual IES Francesc Ribalta de Castellón, podemos ver en qué contexto estudiaron los alumnos de bachillerato del cambio de siglo, cuál fue el contenido de esas lecciones, qué interiorizaron y hasta qué punto el nacionalismo impregnó aquellas clases de historia que, sin tapujos, se definieron habitualmente como historia patria.

De la Historia regulada a la Historia enseñada: el manual como principal recurso didáctico

Los programas y los cuestionarios oficiales permiten una aproximación a los contenidos de las asignaturas que se enseñaron en un determinado momento. No obstante, para el estudio de la enseñanza de cualquier disciplina en un período como la Restauración, en el que, a partir de los años ochenta (con la llegada al poder de los liberales), se produjo una progresiva relajación del control sobre los libros de texto, estas fuentes resultan útiles pero no suficientes.

En este contexto, por tanto, los manuales se convierten en un material de enorme valor, puesto que, aunque sólo son una parte de aquello que ha acontecido en una clase, permiten ver hasta qué punto se habían incorporado las nuevas tendencias historiográficas, cuál era el grado de adecuación de las clases al nivel al que iban dirigidas, qué recursos didácticos eran más usados en su elaboración y, sobre todo, qué finalidad podía haber detrás de esa enseñanza en concreto³. En definitiva, como señala Ignacio Peiró, “el libro de texto era, junto a la hora y media de clase y el programa, la representación fundamental de la profesión, la herramienta que permitía al profesor controlar un cuerpo de saberes y señalar los límites de la asignatura”⁴.

² VALLS, 2007, pp. 12-14.

³ VALLS, 2007, p. 73.

⁴ PEIRÓ, 1993, p. 45.

En este sentido, la etapa en la que el catedrático Sanz Bremón fue responsable de la docencia de la Geografía y de la Historia en el Instituto de Segunda Enseñanza de Castellón resulta de enorme interés, puesto que no sólo sabemos qué manuales usó, sino que, además, disponemos de textos que él mismo elaboró para uso de sus alumnos⁵.

José Sanz Bremón llegó al centro en 1880. Regentó la cátedra de Geografía e Historia durante más de veinticinco años y siempre impartió su asignatura, según cuentan las memorias del centenario del instituto, “clara y metódicamente y con gran espíritu patriótico”⁶. Licenciado en Derecho y en Filosofía y Letras, fue académico correspondiente de la Real Academia de la Historia, secretario del instituto durante veinte años (1881-1900) y, posteriormente, también, director (1900-1906). En 1906, su jubilación anticipada dejó vacante la cátedra y fue el auxiliar numerario de la Sección de Letras, José Rocafort, quien se encargó de impartir las asignaturas de geografía e historia hasta la llegada del nuevo catedrático.

La labor de Sanz Bremón fue más allá de las aulas de bachillerato, ya que, al igual que hicieron muchos de sus colegas, participó en la vida cultural de la ciudad a través de actos diversos. Así,

por ejemplo, dio varias conferencias en el Casino de Artesanos, por lo que fue definido por el diario republicano *El Clamor* como un hombre “querido por su labor incansable en pro de la cultura popular”⁷. Este es el mejor ejemplo de que la nacionalización también era posible entre las capas populares, ya que al margen de la educación formal, como señalan Manuel Martí y Ferran Archilés, existían otros mecanismos que, como estas conferencias, las clases nocturnas para obreros o la lectura en voz alta en talleres y tabernas, igualmente podían ser eficaces en la labor nacionalizadora⁸. De este modo, como apunta Vicenta Altava, la influencia social del instituto no se reducía a la formación de los estudiantes; iba mucho más lejos y llegaba a distintos ámbitos de la vida de la ciudad, así como a grupos sociales bien diversos⁹.

Centrémonos, no obstante, en la labor educativa de Sanz Bremón dentro de las aulas del instituto. Cuando, en 1880, el joven catedrático llegó a Castellón procedente de Lorca, decidió mantener el manual de su predecesor, José España Lledó, como texto recomendado para las clases de Historia Universal y propuso los de Monreal y Sánchez Casado para Historia de España. Además, sabemos que también usaba para

⁵ Esto no debe extrañar: a partir de los años sesenta del siglo XIX, los profesores de instituto empezaron a monopolizar el mercado de la edición escolar; pero fue a partir de 1875 cuando, además, los autores-docentes comenzaron a designar sus propios libros como texto obligatorio en los institutos donde impartían clases. PEIRÓ, 1993, pp. 44, 52.

⁶ *Primer Centenario del Instituto de Castellón*, 1947, p. 23.

⁷ *El Clamor*, 13 de diciembre de 1909, p. 2.

⁸ MARTÍ y ARCHILÉS, 2001, p. 155.

⁹ ALTAVA, 1994, p. 115.

sus clases el *Atlas histórico-geográfico de España* de Juan de la Gloria Artero¹⁰. La orientación conservadora, en algún caso integrista católica, de estos cuatro autores¹¹ podrían dar una idea de las tendencias ideológicas e historiográficas del profesor de Castellón. Sin embargo, Sanz Bremón se alejó bastante de los postulados didácticos e historiográficos de los sectores más tradicionalistas y antiliberales cuando redactó sus propios manuales, algo que él mismo insinuaba al señalar que:

“Al concluir de redactar los presentes resúmenes, nos creemos obligados a manifestar han sido escritos sin pretensiones de ningún género; las novedades introducidas apartándonos algo del plan y método que siguen la mayor parte de los manuales conocidos, no han sido hijas del afán de singularizarse, sino del convencimiento que abrigamos respecto al plan y método bajo los cuales debe enseñarse y estudiarse la Historia Patria”¹².

Su *Resumen de las Explicaciones de un curso de Historia de España*¹³, introducía algunas de las novedades que, posteriormente, propondría la historiografía escolar más liberal. Rafael Altamira criticaba que la mayor parte de los manuales de su época tenían un carácter dogmático y cerrado, orientado exclusivamente a poder contestar las

preguntas del programa. El manual de Sanz, sin embargo, dejaba constancia de las grandes lagunas documentales e interpretativas de la historiografía, por lo que, a menudo, sus conclusiones no eran definitivas. La historia no era necesariamente algo cerrado y acabado. En ese sentido, por ejemplo, tendía a justificar las teorías que exponía indicando en nota a pie de página el autor y estudio concreto en que se apoyaba (algo que no sucedía con los manuales de los conservadores Monreal y Sánchez Casado; pero tampoco con el de republicanos como Felipe Picatoste). En algún caso recurría a informes del *Boletín de la Real Academia de la Historia* e, incluso, a bibliografía extranjera, por lo que demostraba un cierto interés por la actualización de sus saberes. Cuando tenía dudas sobre la imparcialidad de una fuente, dejaba constancia de ello. Así, por ejemplo, al referirse al reinado de Pedro I el Cruel señalaba que el cronista Pedro López de Ayala era enemigo suyo. Del mismo modo, advertía sobre la procedencia romana de las fuentes que manejaba “por falta de otras” en los temas referidos a la colonización cartaginesa¹⁴.

Aunque los aspectos militares y políticos eran los predominantes, Sanz dedicaba algunos temas al estudio del “estado social” de la época, en los que hablaba de instituciones, de economía,

¹⁰*Correspondencia cursos 1880-1890*. Archivo Histórico de la Universitat de València-Estudi General, cajas EM 0036, EM 0037.

¹¹PASAMAR y PEIRÓ, 2002, pp. 83, 228, 572-573. BOYD, 2000, pp. 80-87.

¹²SANZ BREMÓN, 1882, p. 307.

¹³Encontramos un interesante análisis de la segunda edición de este manual en ALTAVA, 1993.

¹⁴ALTAVA, 1993, pp. 511-513.

de manifestaciones culturales y artísticas, de creencias religiosas y de costumbres. Se trataba, pues, de una especie de aproximación a la “historia interna de la civilización” propuesta por Altamira, aunque sin llegar a lograr la integración y unidad de contenido que éste defendería años después.

Además de todo esto, Sanz Bremón, rompiendo con la tradición de la generación de catedráticos de las décadas anteriores, introducía en sus manuales textos (lecturas históricas) y grabados para reforzar la narración de hechos políticos y militares (la Rendición de Breda de Velásquez, la caída de Numancia), pero también para mostrar aspectos tan cotidianos de la vida como el tipo de viviendas o las prendas de vestir de distintos grupos sociales en determinados momentos de la historia¹⁵.

Todas estas innovaciones de carácter didáctico y epistemológico no supusieron en absoluto una reducción de la carga nacionalista de la obra. Este manual era una de esas historias generales que tanto abundaron durante el siglo XIX y que tanto influyeron en la construcción de determinadas imágenes de España en profesores y alumnos durante decenas de años (hay que tener en cuenta que fue el texto de referencia en la provincia de Castellón durante más de un cuarto de siglo). Estos manuales, y el de Sanz Bremón no era una excepción, pretendían demostrar la necesidad de

abordar el proceso histórico nacional como una totalidad coherente, desde los orígenes hasta su presente. Este proceso “natural” se plasmaba mediante una historia que, con la cronología como eje vertebrador, había que remontar a los albores de los tiempos¹⁶. Así, no es casual que las palabras que prácticamente inauguraban el libro fuesen “oscura noche vela los orígenes de nuestra patria”¹⁷, una patria que, claramente, era anterior a la historia misma.

Para Sanz, España era una realidad natural preexistente por la que iban pasando distintas culturas y civilizaciones. Como apunta uno de sus alumnos en unas memorias, “Don José Sanz Bremond [...] explicaba Geografía e Historia con verdadero método y una claridad al alcance de las más torpes inteligencias, haciéndonos despertar el amor a la Patria, describiendo el paso de las civilizaciones por su solar: cartagineses, griegos, visigodos, árabes, la Cruz... cuyas descripciones escuchábamos absortos”¹⁸.

Quizás por eso, porque España existía antes que los españoles, la prehistoria no era una etapa por la que se interesaran en exceso ni conservadores ni liberales. Como era habitual en la época, el manual de Sanz Bremón no prestaba demasiada atención a los “tiempos primitivos”. Los manuales de Sánchez Casado o Monreal resolvían esta etapa con referencias a Túbal y

¹⁵VALLS, 2007, p. 77.

¹⁶MAESTRO, 2005, pp. 179-181.

¹⁷SANZ BREMÓN, 1888, p. 9.

¹⁸GIMENO MICHAVILA, 1946, p. 461.

Tarsis (los nietos de Noé) como los primeros habitantes de la Península. El catedrático de Castellón, en cambio, justificaba esa ausencia señalando que “se necesitan aún muchísimos descubrimientos etnográficos, lingüísticos y arqueológicos, para que la narración histórica nos diga sin titubear, cómo vivieron, emigraron y se sucedieron los primeros habitantes de Europa y, por consiguiente, quiénes fueron nuestros antecesores en el suelo español”¹⁹. Pero fijémonos en el detalle: el suelo español ya estaba ahí.

La Edad Antigua sí que era, en cambio, una etapa relevante en el devenir patrio, puesto que, para Sanz, era el momento en el que empezaron a configurarse las esencias españolas, unas esencias que se gestaron a través de la lucha por la independencia y el rechazo a lo extranjero. Así, por ejemplo, en la lección 4, “Los españoles luchando con Roma por su independencia”, se podían leer cosas como:

“Divididos los españoles en tantos pueblos, y por consiguiente sin ninguna unidad, al levantarse con las armas en la mano contra los romanos, inauguran una lucha de dos siglos, en la que su heroico valor, por sus aislados esfuerzos y falta de medios, sucumbe por fin bajo la espada del dominador”²⁰.

No faltan en todo este relato héroes como los ilergetas Indívil y Mandonio (primeros sublevados contra Roma), el caudillo lusitano Viriato o los numantinos, que son objeto de análisis a través de una lectura histórica en la que la resistencia de Numancia es presentada como el ejemplo del valor que da “la más alta honra a España”²¹.

Más allá de la lucha de los españoles por mantener su independencia, la época antigua también interesó a Sanz Bremón por otras cuestiones. De la época romana, destacaba la etapa de los Emperadores “españoles” Trajano y Adriano, protagonistas de una época de esplendor tras la cual el Imperio se sumió en una profunda decadencia. Asimismo, también hay que destacar la referencia al nacimiento y crucifixión de Cristo, a la labor de Santiago Apóstol y de sus siete discípulos como difusores de las “nuevas doctrinas salvadoras” entre los hispanos y a lo que el catedrático denomina “el derramamiento de sangre de los mártires”²². Aun así, Sanz Bremón no llega a definir a España como la “patria de los santos mártires”, cosa que sí hacían Monreal y Sánchez Casado²³.

Pese a la importancia de la Antigüedad, era la Edad Media, sin duda, el momento clave, ya que, para el catedrático de Castellón, su estudio ponía de manifiesto cómo “las muchedumbres

¹⁹SANZ BREMÓN, 1888, pp. 10-11.

²⁰SANZ BREMÓN, 1888, p. 31

²¹SANZ BREMÓN, 1888, p. 37

²²SANZ BREMÓN, 1888, p. 50

²³Referencias citadas en BOYD, 2000, p. 85.

[...] degradadas y abyectas por la esclavitud, durante el trascurso de los siglos de esta edad, y en medio de nuevas convulsiones [...] van emancipándose lenta pero progresivamente, hasta tener conciencia de su poder, y constituir con rasgos propios y característicos el verdadero pueblo español”²⁴. Un pueblo español que, inmediatamente, era asociado al cristianismo y que inició una gesta gloriosa que lo llevó a su máxima plenitud: la Reconquista.

“Los Pirineos fueron el baluarte que defendió la libertad é independencia española, y en varias partes de aquellos riscos comenzó la guerra contra los invasores [...]. En los albores de la Reconquista, todo el que empuñó la espada para defender su libertad é independencia, su familia, hogar y creencias religiosas, quedó emancipado [...] y derramó su sangre por la causa nacional”²⁵.

Los arabo-musulmanes, en cambio, no eran depositarios de calificativos demasiado amables, como demuestran las referencias del catedrático a Mahoma y a la expansión del Islam:

“Los habitantes de la Península Arábiga [...] alcanzaron ambas unidades en el siglo VI d.J.C. cuando *Mahoma* predicó el *Islamismo*”²⁶,

infundiéndoles tal espíritu de proselitismo avasallador, que las armas fueron el principal medio de conversión que usó el falso Profeta”²⁷.

Ahora bien, en ningún momento se llegaba a afirmaciones como las de Sánchez Casado, quien, al hablar de la invasión árabe no dudaba en emitir juicios de valor como el que sigue: “Véase si había de permitir la Providencia que la religión pura y humanitaria del Crucificado sucumbiera ante la moral lasciva y cruel del voluptuoso apóstol de Arabia”²⁸. De hecho, Sanz no negaba el esplendor de Al-Andalus y de la cultura hispano-árabe en tiempos del califato; aunque tampoco llegó a considerar el pluralismo religioso como fuente de orgullo patrio, como sí hicieron algunos autores progresistas de la época²⁹.

Por todo lo señalado, podemos confirmar que la Edad Media era el punto de inflexión, el momento en el que se configuraban claramente el pueblo español y sus peculiaridades más características: “*nos lega pues la Edad Media, el pueblo español ya formado*”³⁰. Así, no es casualidad que la época medieval ocupase 152 de las 305 páginas que tenía el manual en su primera edición (1882). Tampoco que, de esas 152, las páginas dedicadas

²⁴SANZ BREMÓN, 1882, p. 47.

²⁵SANZ BREMÓN, 1888, p. 93.

²⁶La cursiva es suya.

²⁷SANZ BREMÓN, 1888, pp. 86-87

²⁸Referencia citada en BOYD, 2000, p. 86.

²⁹BOYD, 2000, p. 85.

³⁰SANZ BREMÓN, 1882, p. 200.

a Castilla duplicasen las dedicadas a la Corona de Aragón³¹.

Ahora bien, por lo que respecta a esta última cuestión hay que señalar que, como apunta Vicenta Altava, el libro de Sanz Bremón fue mucho menos castellanista que el de la mayoría de autores de la época (especialmente en su segunda edición). Según Altava, era evidente que el manual estaba escrito para alumnos de Castellón, ya que, siempre que en la provincia había restos relativos al tema de estudio, los ponía como ejemplo, dedicándoles atención especial. Al referirse a las construcciones romanas, citaba el arco de Cabanes e incluso lo reproducía gráficamente. Al hablar de comunicaciones en tiempos del Imperio Romano, enumeraba todos los pueblos de la provincia por los que pasaba la Vía Augusta³².

El tema de Jaime I, por ejemplo, gozaba también de una presencia importante, y en él se hacía énfasis en las conquistas del monarca en tierras castellanenses. La narración de hechos y batallas protagonizados por *El Conquistador*, además, iba acompañada de una ilustración de su famoso casco, tan conocido por los niños valencianos, e incluso de un fragmento del célebre *Llibre dels Feyts* en el que se contaba el sitio de Valencia.

Darle este peso a lo regional no suponía en absoluto un debilitamiento del discurso nacionalista. Al contrario: la región podía servir para reforzar la identidad nacional³³. Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, el marco simbólico más próximo a la mayoría de personas fue el espacio local y/o regional. Este espacio favorecía la aparición de una identidad, pero ésta no tenía por qué estar necesariamente enfrentada a la identidad nacional española que se estaba construyendo. El País Valenciano es un ejemplo perfecto de esto que estamos comentando. Hacia el último tercio del siglo XIX, como consecuencia de la influencia del romanticismo, muchos historiadores valencianos comenzaron a rescatar símbolos, hechos y personajes con los que fueron construyendo la identidad regional. La intención de estos estudiosos no era edificar una identidad valenciana alternativa, sino hacer su aportación particular a otra identidad (la española), que se estaba construyendo al margen de ellos y con símbolos que, a menudo, les eran extraños.

La presencia de lo local y de lo regional en el manual de Sanz Bremón podría responder perfectamente a esto. De hecho, la historia de Castellón, del Reino de Valencia y de la Corona de Ara-

³¹Hay que señalar, sin embargo, que en la edición ampliada de 1888, la Edad Media pasó a ocupar 166 de las 381 páginas que tenía el manual (sólo 15 más que la Edad Moderna) y que, además, dentro del espacio dedicado a la época medieval, las páginas dedicadas a la Corona de Castilla y las dedicadas a la Corona de Aragón, pese a la mayor presencia de la historia castellana, también se equilibraron un poco más.

³²ALTAVA, 1993, pp. 516-517.

³³ARCHILÉS y MARTÍ, 2004, p. 284.

³⁴SANZ BREMÓN, 1882, p. 174.

gón, también conducían a la unidad de España de una forma teleológica, por lo que todo aquél o aquello que representase un obstáculo podía ser criticado, como evidencia el siguiente fragmento sobre el Compromiso de Caspe:

“Fernando de Antequera, proclamado en Caspe, es reconocido como rey por todos los estados aragoneses, y hasta por sus competidores, excepto el arrogante conde de Urgel”³⁴.

A la Edad Media la siguió una época moderna inaugurada por el esplendoroso reinado de los Reyes Católicos. Sanz contrastaba el papel de los monarcas y sus reformas, “siempre apoyadas por el estado llano”, con los actos egoístas de buena parte de la nobleza castellana. El afianzamiento del poder real, así, era visto como algo positivo, como demuestra también la valoración que el catedrático de Castellón hacía de la llegada de los Borbones, que, tras la “terrible decadencia” de los tres últimos Austrias, “sacan a nuestro país de aquel marasmo, y establecen la centralización y absolutismo francés”³⁵.

Llegamos así a la época contemporánea, y a la Guerra de la Independencia. Para Sanz, “los sucesos del 2 de Mayo, cuando fueron conocidos en las provincias, promovieron en todas un alzamiento nacional, único en la Historia”³⁶. Un alzamiento en el que el protagonista era el pueblo, la nación, como también

lo había sido en otros episodios: “En aquella guerra que sostuvieron nuestros padres [...] resucitó el heroísmo de Sagunto y Numancia”³⁷.

La Guerra, así, ofrecía un elenco de héroes nacionales (Palafox, Álvarez, el Empecinado) y de momentos míticos (dos de mayo, sitio de Zaragoza) que intensificaban la carga heroico-patriótica y de sacrificio de la lucha (reforzada por impactantes grabados como el de los *Fusilamientos del Dos de Mayo* de Goya). Pese a los horrores de la guerra, para Sanz Bremón fue un momento glorioso por el que valió la pena dar la vida, al margen de que fuese seguido de un reinado, el de Fernando VII, que él mismo no dudaba en criticar:

“Pocos monarcas han sido acogidos a su entronizamiento con tan gran frenesí como éste, y sin embargo, á torrentes derramaron su sangre los españoles durante su reinado. Primeramente derramándola gustosos en la guerra de la Independencia, después despedazándose entre sí luchando por contrarios ideales, y vertiéndola en los patíbulos: pudo haber sido su reinado feliz, y fue una época de las más calamitosas, y todos los historiadores le afean, por sus pasiones y malas cualidades”³⁸.

Por todo lo visto, podemos afirmar que este manual apelaba tanto al corazón y a la voluntad como al intelecto.

³⁵SANZ BREMÓN, 1882, p. 272.

³⁶SANZ BREMÓN, 1888. p. 350.

³⁷SANZ BREMÓN, 1888. p. 352.

³⁸SANZ BREMÓN, 1888, p. 364.

A diferencia de lo que Carolyn Boyd señala para buena parte de los manuales de la época, no pintaba la historia de España como un proceso incorpóreo de unificación territorial, legal e institucional³⁹. Más bien pretendía dar idea de quiénes eran los españoles y a qué altos propósitos había servido su nación históricamente.

La recepción de la Historia enseñada: el valor de los exámenes

Según cuenta José Cotrina, alumno del instituto de Castellón durante el curso 1887-1888, su promoción fue “la primera que estudió las tres asignaturas [Geografía de España, Historia de España e Historia Universal] con textos del profesor [Sanz Bremón], textos tan bien ajustados a la duración del año escolar y al tiempo disponible de las clases, que permitían la explicación diaria de dos lecciones, una por el catedrático y otra por un alumno y el dar dos vueltas completas a tales textos en cada curso”⁴⁰.

Sanz, según cuenta otro alumno, “hablaba con timbre de voz suave que no cambiaba y con pormenor de atrayente detalle iba narrando los hechos históricos que correspondían a la lección del día”. Los alumnos, por su parte, “sentados en el banco que circundaba la

casi totalidad del aula, prestaban atento oído a la explicación del profesor”⁴¹.

Estos testimonios corroboran que, en relación con la metodología docente, ni las modificaciones recogidas en los planes de estudio de fin de siglo ni las innovaciones didácticas introducidas en algunos de los textos escolares (como el que hemos visto) fueron suficientes para cambiar el carácter eminentemente teórico y expositivo de la enseñanza secundaria. Es por ello por lo que cabe preguntarse si, con una forma de trabajo como esa, era fácil que los alumnos interiorizaran los conocimientos de las asignaturas que cursaban. Responder a esta cuestión sin poder consultar a los protagonistas de aquellas clases es algo verdaderamente complicado, por lo que una de las pocas fuentes que puede aportar algo de información son los exámenes. De hecho, sabemos que el contenido del manual de Sanz Bremón llegó a los alumnos porque en las pruebas finales de historia de España del curso 1905-1906 (el último del catedrático antes de jubilarse) quedaron reflejadas de un modo clarísimo las ideas expuestas por el profesor en las páginas que acabamos de comentar⁴².

De los fondos del Archivo Histórico del instituto, hemos consultado 87 exámenes de Historia de España referentes a los cursos 1905-06, 1909-10, 1910-11, 1911-12 y 1912-13. *A priori* puede parecer que estamos hablando de un

³⁹BOYD, 2000, p. 90.

⁴⁰COTRINA FERRER, 1947, p. 129.

⁴¹SIMÓN HERNÁNDEZ, 1946, p. 478.

⁴²*Exámenes de Historia de España del curso 1905-06* (AHFR, Caja 1511).

número muy reducido; pero, gracias al análisis de las memorias correspondientes a los cursos mencionados [Fig. 1], hemos podido ver que el total de alum-

nos que finalmente se examinaron de Historia de España fue de 169 personas, por lo que estamos ante una muestra de más del 50% de los exámenes.

Fig. 1. Alumnos examinados de Historia de España en el Instituto de Castellón.

	Número de alumnos que se examinan oficiales (convocatoria ordinaria y extraordinaria)	Número de alumnos que se examinan por libre	Total de alumnos examinados
Curso 1905-06	17	8	25
Curso 1909-10	19	15	34
Curso 1910-11	21	13	34
Curso 1911-12	23	12	35
Curso 1912-13	18	23	41

Fuente: *Memorias* del Instituto de Castellón correspondientes a los cursos 1905-06, 1909-10, 1910-11, 1911-12, 1912-13. AHFR, cajas 105, 106, 1150. Elaboración propia.

La cronología de estas fuentes es fundamentalmente posterior a la etapa en la que Sanz Bremón regentó la cátedra de Geografía e Historia. Como ya hemos señalado, este profesor se jubiló anticipadamente en 1906 y fue sustituido por José Rocafort hasta que, en 1911, llegó el nuevo catedrático: Luis del Arco Muñoz. No obstante, tanto de Rocafort como de Del Arco disponemos de los programas de sus asignaturas y sabemos que, hasta bien avanzada la década de los diez, siguieron usando el manual

de su predecesor como texto base. De hecho, el *Programa de un curso de Historia de España Elemental*, realizado por Luis del Arco en 1911 presentaba una estructura de temas muy parecida, por no decir idéntica, a la del manual tratado anteriormente. Además, si leemos algunos de los manuales escritos por Del Arco en las décadas posteriores, siendo ya profesor de otro instituto, nos damos cuenta de que los principales *lugares de memoria* de la obra de Sanz siguen presentes en los textos de este

profesor⁴³. Por tanto, los exámenes posteriores a 1906 pueden seguir dándonos una idea de la asimilación por parte de los alumnos de las enseñanzas teóricas recogidas en los libros de texto y en las clases magistrales.

Veamos, pues, cuáles fueron los contenidos de este material y qué enunciados aparecieron con mayor frecuencia, ya

que eso nos permitirá saber qué temas fueron prioritarios para unos docentes que, abiertamente, reconocían el carácter nacionalizador de su trabajo⁴⁴.

Tal y como cabría esperar tras el análisis de los manuales y de los programas, la inmensa mayoría de las preguntas se centraron en la época medieval y, en particular, en la castellana.

Fig. 2. Temática de los exámenes por época

	Número de exámenes	Porcentaje (%)
Total Exámenes de Hª España	87	100
Historia Antigua	21	24'1
Historia Medieval	54	62'1
Corona de Castilla	32	59'3 ¹
Corona de Aragón	7	13 ¹
Otros	15	27'7 ¹
Historia Moderna	12	13'8
Historia Contemporánea	0	0

1) Estos porcentajes están sacados en función del total de exámenes de medieval, no del total de exámenes consultados.

Fuente: Exámenes de Historia de España correspondientes a los cursos 1905-06, 1909-10, 1910-11, 1911-12 i 1912-13. AHFR, cajas 1511, 1643, 1560, 1507, 1508, 1469. Elaboración propia.

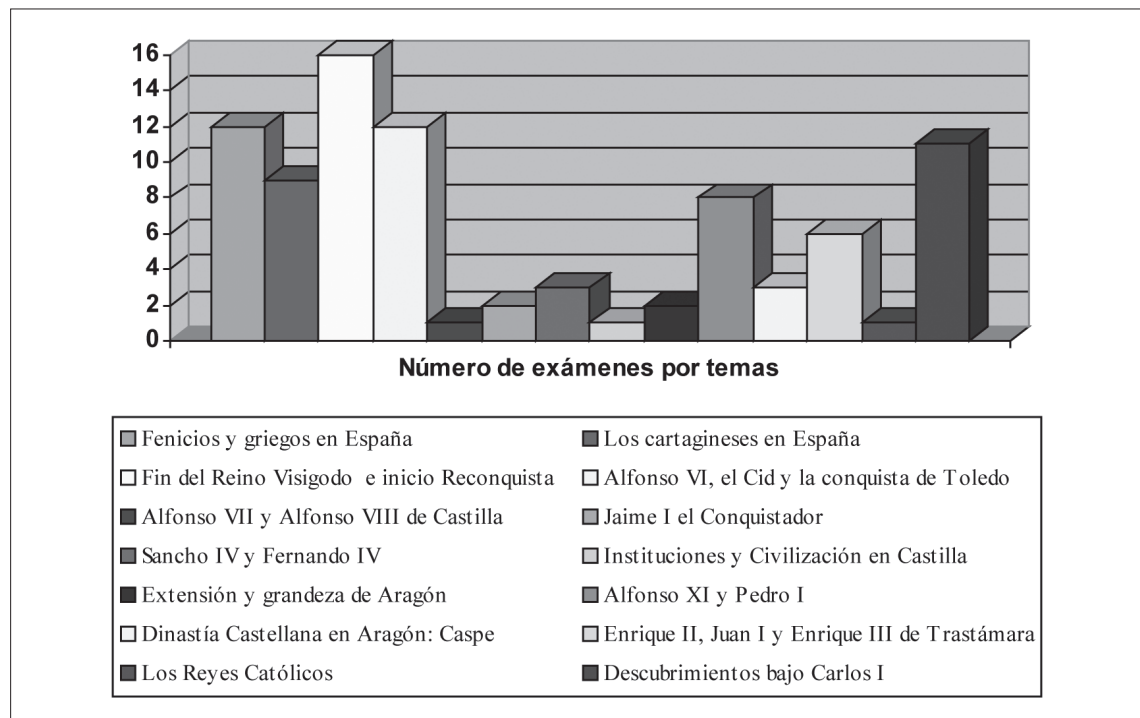
⁴³Véase, por ejemplo, L. DEL ARCO (1935). *Narraciones y biografías. Tradiciones y leyendas para el primer curso de bachillerato*. Barcelona, Ediciones Ilustradas Valero-Arco.

⁴⁴Si leemos el punto I.3 de la primera lección del *Programa de Historia de España* redactado por Luis del Arco en 1911, nos damos cuenta de que, para el profesor, “el carácter nacional que debe predominar en (la enseñanza) de la Historia” era algo prioritario.

Si en el manual de Sanz Bremón y en los programas de Rocafort y Del Arco, el peso de la historia medieval era notorio, en el caso de los exámenes, la preponderancia de esa época histórica aún se veía más incrementada. La

Edad Media, además, no tenía como protagonistas las glorias de la Corona de Aragón o del Reino de Valencia, tal y como podríamos esperar de un lugar como Castellón, sino, mayoritariamente, la historia de Castilla.

Fig. 3. La Historia de España: preferencias temáticas.



Fuente: Exámenes de Historia de España correspondientes a los cursos 1905-06, 1909-10, 1910-11, 1911-12 i 1912-13. AHFR, cajas 1511, 1643, 1560, 1507, 1508, 1469. Elaboración propia.

La **Fig. 3** evidencia que las preguntas más recurrentes fueron los reinados de los reyes castellanos medievales (Alfonso VI, Sancho IV, Fernando IV). De la historia de la Corona de Aragón destacaba el Compromiso de Caspe; pero ya hemos visto en el manual que

éste fue uno de los peldaños de la escalera que irremediabilmente conducía a la “unidad” posterior con la entronización de una dinastía castellana, algo que corroboraban los alumnos en sus exámenes.

Destacado fue también el reinado de Jaime I, pero no como el creador de un reino independiente al que pertenecía Castellón, sino como un monarca cristiano que contribuyó a la expulsión de los árabes y a hacer que un episodio tan “glorioso” de la historia española como era la Reconquista pudiese prosperar. Muchos exámenes, de hecho, ponen énfasis en las “magníficas relaciones” entre Jaime I y Alfonso X de Castilla, gracias a las cuales el primero le regaló Murcia al segundo.

Junto con los reyes castellanos medievales, llama la atención la presencia, también notable, del tema de los fenicios y griegos en España y del fin del reino visigodo y la Reconquista (que aparece en 16 de los 87 exámenes analizados). En principio, podríamos pensar que el primero de los temas no tenía unas connotaciones nacionalistas tan fuertes como el resto. Sin embargo, afirmaciones como “ellos [los fenicios] enseñaron a los rudos españoles a moler la aceituna y extraer el aceite”⁴⁵ demuestran que la pregunta no era tan inocente. Fenicios y griegos eran presentados como pueblos que contribuían al desarrollo de un pueblo español preexistente y muy muy antiguo, lo cual, en aquellos años, era considerado una virtud y una fuente de legitimidad. Esto se ve también en el siguiente fragmento sobre el fin del reino visigodo y la Reconquista, uno de los temas estrella de la historia nacional:

“Con la derrota de Guadalete quedaron expulsados los visigodos del dominio de España. Los pocos que quedaron en los Pirineos con los cristianos donde formaron un pequeño reino regido por Pelayo. Las causas de la formación de este reino fueron lo poco conformes que quedaron los españoles, y especialmente los cristianos y visigodos [...] por lo cual, resolvieron defender y aun atacar a los arabes para lo cual eligieron a Pelayo, de origen godo segun unos y español segun otros.”⁴⁶

Fijémonos en que para este estudiante no estaba claro si *don Pelayo* era un español. Ahora bien, esto no era un fallo del alumno, sino una perfecta asimilación de unas clases en las que, al hablar del rey asturiano, se decía que “bien podría descender de sangre real goda [...] ó de familia hispano-romana”⁴⁷.

* * *

Mediante el estudio de estas fuentes, por tanto, se puede ver que en el Castellón de la Restauración predominó, en general, una visión de la historia de España claramente nacionalizadora. El sistema educativo podía tener muchas carencias, pero la inexistencia de un manual único o la ausencia de consenso sobre la aplicación de leyes educativas no fue obstáculo para llevar a cabo una enseñanza nacionalista.

⁴⁵Fragmento de un examen de Historia de España del curso 1911-12 (AHFR, Caja 1508).

⁴⁶Fragmento de un examen de Historia de España del curso 1912-1913 (AHFR, Caja 1469).

⁴⁷SANZ BREMÓN, 1888, p. 94.

A pesar de la libertad de cátedra y de manuales, las diferencias entre lo que se enseñaba en unos lugares y lo que se enseñaba en otros no fueron demasiado grandes en lo sustancial (o al menos, eso es lo que pone de manifiesto el análisis de los exámenes, programas y libros de texto consultados). Por descontado, hubo diferencias entre las aportaciones de unos profesores y otros: no era lo mismo leer un manual de un liberal progresista que de un tradicionalista o un conservador. Determinados símbolos y mitos podían cambiar, también la valoración de los distintos sistemas políticos. A pesar de eso, siempre hubo cuestiones que nunca fueron discutibles ni discutidas⁴⁸. Entre otras, la más importante: cuál era la nación.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR RÓDENAS, C. (1997). *Educació i Societat a Castelló al llarg de la II República*. Castelló de la Plana, Diputació de Castelló.
- AGUILAR RÓDENAS, C. (1985). *La educación en Castellón a través de la Prensa (1868-1900)*. Castellón de la Plana, Diputació de Castelló.
- ALTAVA RUBIO, V. (1993). *Aportaciones al estudio de la Enseñanza Media en Castellón, 1846-1900*. Valencia, Tesis doctoral inédita.
- ALTAVA RUBIO, V. (1994). "La función social del Instituto de Castellón en el siglo XIX" en *L'Institut F. Ribalta*, Castellón de la Plana, Diputació de Castelló, pp. 93-120.
- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater Dolorosa: la idea de España en el siglo XIX*. Madrid, Taurus.
- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1998). "La nación en duda" en J. PAN-MONTOJO (ed.), *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*. Madrid, Alianza, pp. 405-475.
- ARCHILÉS, F. y MARTÍ, M. (2004). "La construcció de la regió com a mecanisme nacionalitzador i la tesi de la dèbil nacionalització espanyola". *Afers. Fulls de recerca i pensament*, nº 48, pp. 265-308.
- ARCHILÉS, F. y MARTÍ, M. (2002). "Un país tan extraño como cualquier otro: la construcción de la identidad nacional española contemporánea" en M.C. ROMEO e I. SAZ (eds.), *El Siglo XX. Historiografía e historia*. Valencia, Publicacions de la Universitat de València, pp. 245-278.
- ARCO, L. del (1935). *Narraciones y biografías. Tradiciones y leyendas para el primer curso de bachillerato*. Barcelona, Ediciones Ilustradas Valero-Arco.
- ARCO, L. del (1911). *Programa de un curso de Historia de España Elemental*. Tarragona, Tipografía de José Gibert Miró.
- ARTERO, J. (1879). *Atlas Histórico-Geográfico de España*. Granada, Imprenta de Paulino Ventura Sabatel.

⁴⁸MAESTRO, 2005, p. 188.

- BENSO CALVO, C. (2000). "El libro de texto en la enseñanza secundaria" en *Revista de Educación*, nº 323, pp. 43-66.
- BOYD, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- COTRINA FERRER, J. (1947). "Al margen de un centenario. Del 87 al 90", *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, T. XXIII, nº 2, pp. 128-136.
- DD.AA. (1994). *L'Institut F. Ribalta*. Castellón de la Plana, Diputació de Castelló.
- ESPAÑA LLEDÓ, J. (1878). *Compendio de Historia Universal*. Castellón.
- GIMENO MICHAVILA, V. (1946). "Viejos recuerdos de mi época escolar", *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, T. XXII, nº 6, pp. 455-467.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (2005). "La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX" en A. MORALES MOYA y M. ESTEBAN DE VEGA (eds.), *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*. Madrid, Marcial Pons, pp. 179-181.
- MARTÍ, M. y ARCHILÉS, F. (2001). "Liberalismo, democracia, Estadonación: una perspectiva valenciana (1875-c.1914)" en P. PRESTON e I. SAZ (eds.), *De la revolución liberal a la democracia parlamentaria. Valencia (1808-1975)*. Madrid-Valencia, Biblioteca Nueva-Universitat de València-Fundación Cañada Blanch, pp. 143-162.
- MESEGUER, L. (2003). *Castelló literari. Estudi d'història cultural de la ciutat*. Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PASAMAR, G. y PEIRÓ, I. (2002). *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos. 1840-1980*. Madrid, Akal.
- PEIRÓ MARTÍN, I. (1993). "La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7, pp. 39-57.
- PICATOSTE, F. (1884). *Compendio de Historia de España*. Madrid.
- POZO ANDRÉS, M. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- PULIDO ESPINOSA, J. (1885). *Historia de España: compendiada desde sus orígenes hasta nuestros días en 100 lecciones*. Barcelona.
- QUEROL, L. (1947). *Primer Centenario del Insituto de Castellón (1846-1946)*. Castellón de la Plana, Instituto Nacional de Enseñanza Media "Francisco Ribalta".
- RIQUER, B. (2000). "La feble nacionalització espanyola del segle XIX" en *Identitats contemporànies: Catalunya i Espanya*. Eumo, Vic, pp. 21-43.
- ROCAFORT, J. (1917). *Programa oficial de Historia de España*. Castellón, Tip. de Hijos de J. Armegot.

SANZ BREMÓN, J. (1882). *Resumen de las Explicaciones de un curso de Historia de España*. Valencia, Imprenta de M. Alufre.

SANZ BREMÓN, J. (1888). *Resumen de las Explicaciones de un curso de Historia de España*. Valencia, Imprenta Doménech, 2ª edición.

SIMÓN HERNÁNDEZ, J. (1946). “Al margen de un centenario: Allá por el año 1880 y tantos...”, *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, T. XXII, nº 6, pp. 476-479.

VALLS MONTÉS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid, UNED Ediciones.