

I. De la enseñanza de la Historia

- Juan Sisinio Pérez Garzón • Raimundo Cuesta • Ramón López Facal
- Bixente Serrano Izko • Rafael Valls Montes • F. Javier Merchán Iglesias
- Juan Mainer Baqué

II. Estudios

- José Miguel Gastón Aguas • Inma Goñi / Gemma Piérola / Antonio Ros / Txane Senar / Iñaki Suso • Olga Macías Muñoz • Roldán Jimeno Aranguren
- Fernando Mendiola Gonzalo





GERÓNIMO DE UZTARIZ 17/18



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

Actividad realizada en convenio con el
Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

Los artículos no deberán exceder de los 30 folios (DINA4), incluidos gráficos, figuras y tablas.

Las reseñas de novedades editoriales no excederán los 6 folios.

Los textos, entregados por triplicado, deberán ir mecanografiados a doble espacio, en una sola cara, con amplios márgenes.

Con el fin de agilizar el trabajo, se adjuntará una copia en disquete:

a) Para Macintosh: En cualquiera de los programas de tratamiento de textos.

b) Para PC: En cualquiera de los programas habituales en procesamiento de textos. La copia del disquete no debe incluir más estilos que los referidos a negritas, cursivas y comillas (usar las bajas: «»). No escribir ningún nombre con MAYÚSCULAS.

IMPORTANTE: Debido a que los programas de maquetación profesionales no tienen que ver con los de uso común, se simplifica el trabajo si se entregan las notas aparte, desvinculadas de los artículos.

Indicar siempre los programas con los que se ha trabajado (textos, cuadros o gráficos).

El artículo deberá ir precedido de un resumen (ABSTRACT) de no más de 10 líneas (100 palabras). Se acompañará con un máximo de 5 palabras clave (KEYWORDS) en castellano e inglés.

Las referencias profesionales y académicas del autor/es y, en su caso, la información sobre el origen y patrocinadores de la investigación sobre la que se basa el artículo deberán aparecer, por el orden citado, en la primera página del artículo.

A fin de garantizar la correcta reproducción de gráficos y tablas conviene que se entreguen por separado en ficheros convertibles.

8. Las referencias bibliográficas, deben hacerse por el sistema abreviado. Por ejemplo: (Majuelo, 1989, 50); si el nombre del autor citado forma parte ya del texto, deberá seguir a éste con la fecha de publicación y las páginas dentro del paréntesis: ... Majuelo (1989, 50)

9. Las notas numeradas deben ir **al final** del texto.

10. Las referencias bibliográficas deberán ir al final del artículo y sólo se incluirán las citadas en el texto. Las referencias estarán dispuestas alfabéticamente, según el apellido del autor, seguido del año de publicación. Cuando se citen las obras de un mismo autor pertenecientes a un mismo año, éste irá seguido de una letra (a, b, c, etc.), desde la más antigua a la más recientemente publicada; tras el año seguirá el título de la obra, la ciudad de publicación y la editorial.

Ejemplos:

MAJUELO GIL, Emilio (1989): *Luchas de clases en Navarra (1931-1936)*. Pamplona: Gobierno de Navarra-Príncipe de Viana.

DE LA TORRE, Joseba (1990): «Crisis de una economía agraria y respuestas campesinas en la quiebra del Antiguo Régimen: Navarra, 1808-1820», en *Revista de Historia Económica*, 1 (año VIII), pp. 11-33.

11. Las reseñas de libros irán precedidas de un encabezamiento con los siguientes datos: nombre y apellido(s) del autor o autores del libro (*en minúsculas*), título del libro (*en cursiva*), lugar de publicación, editorial y año de publicación, así como el precio.

12. Los originales irán acompañados de las señas y número de teléfono de sus autores.

Para la aceptación de originales, esta revista se ajusta a los procedimientos habituales en publicaciones científicas.

I. De la enseñanza de la historia

11-24

Usos y abusos de la historia
Juan Sisinio Pérez Garzón

25-47

Apuntes genealógicos sobre la utilidad
educativa de la historia
Raimundo Cuesta

49-57

Enseñar historia en convivencia
plurinacional
Ramón López Facal

59-65

Abusar de la historia
Bixente Serrano Izko

67-78

Cambios y continuidades en los manuales y
materiales curriculares de historia de la
Educación Secundaria Obligatoria
Rafael Valls Montes

79-106

El uso del libro de texto en la clase de
historia
F. Javier Merchán Iglesias

107-135

Pensar históricamente el examen, para
problematizar su presente. Notas para una
sociogénesis del examen
Juan Mainer Baqué

II. Estudios

139-167

Aproximación a los poderes locales en la Navarra liberal. El caso de Peralta y los Elorz
(1841-1868)
José Miguel Gastón Aguas

169-184

Aibar, 1882-1915. Propiedad de la tierra y
transformación social
**Inma Goñi, Gemma Piérola, Antonio Ríos,
Txane Senar e Iñaki Suso**

201-209

Tokian-tokiko identitateen konfigurazioa
ertaroari buruzko antzezkitzen bitartez
Roldán Jimeno Aranguren

185-200

El Ferrocarril del Plazaola y el Ferrocarril
Vasco-Navarro: dos propuestas para la
integración ferroviaria vasca
Olga Macías Muñoz

211-250

Entre los viejos y los nuevos moldes: cambio
social y político en Pamplona y su comarca
(1951-1981)
Fernando Mendiola Gonzalo

EDITA:
INSTITUTO GERÓNIMO DE UZTARIZ

COMITÉ DE REDACCIÓN:
**Joseba de la Torre, Ricardo Gaita, José Miguel Gastón, José Miguel Lana,
Patxi Larrión, Emilio Majuelo, Marisol Martínez Caspe, Joaquín Pérez.**

SECRETARIO:
José Miguel Lana

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN, SUSCRIPTORES E INTERCAMBIOS:

Instituto Gerónimo de Uztariz
Apartado de Correos 449. 31080 Pamplona-Iruña
e-mail: info@geronimouztariz.com
<http://www.geronimouztariz.com>

DISTRIBUYE:
YOAR
Polígono Berriainz. Calle B, nave 44
31195 Berriozar (Navarra)
Tfno.: 948 / 30 24 00

Ilustraciones:
COLECCIÓN DE CROMOS ESCOLARES
«HISTORIA DE ESPAÑA» DE JUAN BARGUÑO

© De los autores
© Gerónimo de Uztariz para la presente edición
Las traducciones al euskera se deben a Patxi Larrión

DISEÑO, MAQUETACIÓN Y FOTOCOMPOSICIÓN:

Lamia
Polígono Agustinos/Soltxate
Calle F. Nave B-6. 31 013 Pamplona-Iruña

IMPRENTA:
Gráficas Ona
Polígono Agustinos/Soltxate
Calle F. Nave B-6. 31 013 Pamplona-Iruña

D.L.: Na-1085/90
ISSN: 1133-651X

Gerónimo de Uztariz no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados

Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos sin la autorización previa

Verdún, Gernika, Auschwitz, Shoah, Hiroshima, Nagasaki, Gulag, Vietnam, Chernobyl, Sabra y Chatila, Bhopal, Sarajevo, Goma, Twin Towers,... Los nombres propios del Horror son incontables, como bien sabían los viejos demonólogos. Más aún si a los acontecimientos aislados o repentinos añadimos el horror cotidiano, las muertes a cuentagotas o los «efectos colaterales». Los historiadores lo tenemos bien presente, siquiera sea porque la guerra – «partera de la historia» la llamaron algunos con cinismo–, constituía el eje de los viejos manuales y sigue siendo una constante a la que no podemos por menos que otorgar un importante papel en nuestras explicaciones. También sabemos que todos los acontecimientos simbólicos que se han venido utilizando como hitos periodificadores hundan sus raíces en complejos entramados de factores estructurales y que, más allá de su vistosidad, en sí mismos alteran poco el curso de los procesos históricos. El Once de Septiembre, acontecimiento espectacular en la era del espectáculo, constituye ya ambas cosas: un avatar más del Horror humano y un hito para los manuales de Historia.

Para un puñado de personas entre las que me cuento aquel dramático hecho irá ya para siempre unido además al recuerdo de las primeras jornadas que el Instituto de Historia Económica y Social Gerónimo de Uztariz dedicó a la enseñanza de la Historia. Lo cierto es que la expectación ante un acontecimiento que se nos antojaba irreal y al mismo tiempo obscenamente familiar (gracias a la industria del celuloide) no impidió que las sesiones se desarrollaran con normalidad y aprovechamiento. Eso sí, entre pausas que consumimos, no en la cafetería, como suele ser habitual, sino ante la pantalla del ordenador y navegando por la red de redes.

Los días 10, 11 y 12 de septiembre de 2001, como acabo de señalar, nos habíamos reunido en la sala Nicolás de Oresme de la UPNA-NUP un puñado de historiadores conectados de diversos modos a la docencia en sus diferentes niveles para debatir en compañía de nuestros invitados en torno a la enseñanza de la historia. Bien entendido que considerabamos y consideramos esa actividad como un saber liberador en términos individuales y colectivos y con una función esencialmente cívica. Algunas de las ponencias que se presentaron en aquel encuentro y que sirvieron como punto de partida para la discusión se reproducen en este número de la revista Gerónimo de Uztariz. Habría que citar además, y agradecer también, las intervenciones de los profesores Ramón Villares, Lola Valverde, Juanjo Celorio y Esther Guibert para tener un cuadro completo del programa de aquel encuentro. Pero, ¿Qué nos había conducido a un organismo como el Instituto Gerónimo de Uztariz (I.G.U., en adelante) a convocar unas jornadas en torno a la didáctica de la historia? Para responder a esto es necesario hacer un poco de historia, de *autohistoria*, si se permite el neologismo.

En 1984 confluyeron para dar nacimiento al proyecto del I.G.U. una serie de historiadores, profesores de enseñanza media o universitarios en vías de consolidación profesional en universidades ubicadas fuera de Navarra, con tesis doctorales ya leídas o en curso de realización. Inquietos por construir un conocimiento histórico relevante desde una perspec-

iva progresista y con el utillaje proporcionado por las corrientes renovadoras de la historia económica y la historia social. Insatisfechos con las estructuras y prácticas historiográficas existentes en la provincia, que se reducían básicamente a la facultad de Letras de la Universidad de la Iglesia en Navarra y al cuerpo de archiveros y bibliotecarios.

En 1985 se produjo una auténtica eclosión en el I Congreso de Historia de Navarra de los siglos XVIII, XIX y XX, con presencia de primeras espadas de la disciplina y masiva participación de investigadores y de público. Poco después se completaba el proyecto I.G.U. con la edición de un boletín anual y con la presentación de un proyecto colectivo de investigación sobre las bases materiales de la Navarra contemporánea.

El I.G.U. se consolidó, pues, en los años 80 y 90 como centro de investigación histórica, con proyectos que se acogieron a convocatorias públicas de financiación, con cursos para la formación de investigadores y con la divulgación de resultados científicos en su revista.

Esta profesionalización de tono universitario no ha impedido otras actividades más populares, pero al igual que le ha ocurrido a la historiografía española en el último cuarto del siglo XX, la maduración de nuestro proyecto, al tiempo que rendía indudables frutos, disminuía gradualmente su incidencia y repercusión social. El archivo y la calle, que en 1984 se habían reunido en nuestro primer congreso, se distanciaron de nuevo, no siendo menor (salvo honrosas excepciones) el divorcio que se percibía entre el archivo y el aula. Cómo debemos interpretar históricamente este hecho es una cuestión abierta. Lejos de una lectura fatalista como «un signo de los tiempos», esta «normalización» de la disciplina, en el sentido de quedar encerrada en unas rutinas, objetivamente fructíferas en términos científicos, no es ajena a una cierta desactivación de los movimientos sociales en los años 80 y a nuestra propia apuesta como historiadores científicos por la soledad del gabinete.

El caso es que, recientemente, la historia ha saltado de nuevo a un primer plano de la opinión pública y publicada. Pero de un modo muy distinto a como lo hizo durante los tiempos de la Reforma Política. Entonces (pongamos, 1975-1985), la avidez de conocimiento histórico surgía de la necesidad social de recuperar la palabra y rehacer una representación del pasado que sostuviera la construcción de una ciudadanía. El movimiento iba entonces de abajo a arriba, si puede decirse así. La calle reclamaba a los historiadores, y el aula reclamaba al archivo, un discurso que el franquismo había velado y reprimido.

Hoy, el regreso de la historia a la agenda de la sociedad ha venido en un movimiento inverso: de arriba a abajo. Ha sido el gobierno de Madrid, en manos de un partido conservador y nacionalista, quien ha activado todos los recursos a su alcance, incluyendo los medios de comunicación afines y una antigualla aristocrática como la Real Academia Española de la Historia, con el fin de generar el clima que justificase su contrarreforma educativa, que se ponía al servicio de un proyecto más ambicioso de «re-nacionalización» de España.

Nada habría que reprochar a un proyecto nacionalizador, tan legítimo como cualquier otro (en la medida en que no juegue con ventaja o niegue legitimidad o instrumentos a proyectos alternativos) si no fuera por el fundamento reaccionario que ha adoptado. Por que, como ya sabemos por aquel inefable informe, las tres enfermedades que padece hoy la enseñanza de la historia dicen ser la insuficiente formación patriótica, el escaso énfasis en fechas, monarcas

y acontecimientos, y el abandono de la memorización. En los propios términos de aquel diagnóstico: nacionalismos (periféricos, por supuesto), «sociologismo» y «pedagogismo».

Este preocupante proyecto –en el sentido de que nos retrotrae poco menos que a un paleopositivismo– y el pim pam pum político-mediático con que se presentó en sociedad, no podía sino acentuar sus rasgos más extremados en una comunidad tan sensible al hecho nacional como es Navarra.

Desde que se inició esta polca, ha habido voces que nos han convidado, y hasta reclamado, el terciar en ella, en nuestra calidad de profesionales de la historia con un proyecto progresista. Más allá de un más o menos estéril cruce de opiniones en la arena mediática, creímos que el único modo que tenemos para aportar algo verdaderamente útil y significativo a la enseñanza de la historia en Navarra era sentar en torno a una mesa a especialistas, a trabajadores y a interesados en el tema y ofrecerles espacio, tiempo y palabra. Eso nos permitía además conectar con uno de los ejes fundadores del I.G.U.: el de la enseñanza de la historia en secundaria, ámbito en el que trabajan un buen número de nuestros asociados. Aprovechamos así esa oportunidad para potenciar la dimensión didáctica de nuestro proyecto historiográfico, nunca olvidada pero sí subordinada durante mucho tiempo a la apuesta por la investigación.

El resultado de todo ello es, en parte, este número de la revista *Gerónimo de Uztariz*, que puede catalogarse de excepcional en la medida en que abandona por una vez los temas habituales ceñidos a un tratamiento empírico de la historia económica y social. Con todo, no renunciamos a esa faceta que ha informado nuestra publicación e incorporamos en el mismo volumen algunos estudios de interés, que abordan asuntos tan variados como las estructuras de propiedad o los poderes locales entre los siglos XIX y XX, las comunicaciones ferroviarias, las recreaciones culturales medievalizantes y el cambio social durante el último medio siglo.

Para terminar debemos hacer constar nuestra gratitud a todos aquellos que colaboraron para que aquellas jornadas sobre didáctica de la historia pudieran dar el mejor resultado. De no ser por el interés y el apoyo material y financiero de la Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa y del sindicato STEE-EILAS difícilmente hubiésemos podido cumplir nuestros propósitos. La buena acogida que el grupo Pagadi dio a esta idea nos permitió aprovechar su experiencia e hizo posible que pudiésemos beneficiarnos de la red Fedicaria. A nuestros invitados, los que aquí publican y los que no, les debemos su buena disposición y su esfuerzo, y a quienes se inscribieron en las jornadas les agradecemos igualmente su interés. Un interés que ha trascendido aquel encuentro puntual para traducirse en una dinámica más estable de reuniones e intercambio de ideas.

Por último, de no ser por el empeño personal de nuestros compañeros José Miguel Gastón y José Luis Larrea tal vez todo esto no hubiese echado a andar. A todos ellos, gracias.

José Miguel Lana Berasain

Presidente del Instituto Gerónimo de Uztariz

De la enseñanza de la historia



Don Pelayo en Covadonga



Usos y abusos de la historia¹

Juan Sisinio Pérez Garzón

Universidad de Castilla-La Mancha

Estamos contruidos sobre el tiempo. Somos tiempo. Como personas y como colectivos. Nuestra identidad es nuestra memoria, individual y colectiva. La identidad, por su parte, implica el orgullo de lo que somos. Incluso esa historia que no valoramos como científica, la historia concebida como un saber de anticuarios que se dedica a la acumulación de antigüedades, cuanto más raras mejor, sean anécdotas u objetos, todos ellos se aprecian porque tienen el valor de ser nuestros, sea a una escala local o mundial. En definitiva, la historia es el saber social que da soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas, sobre el que se cimenta el orgullo de lo que somos.

La historia, en tal caso, es un diálogo constante con los muertos, pero no con cualesquiera, sino con los nuestros.² Del enorme cúmulo de datos y personas del pasado, cuyo universo nos



Usos y abusos de la historia¹

Juan Sisinio Pérez Garzón

Universidad de Castilla-La Mancha

Estamos contruidos sobre el tiempo. Somos tiempo. Como personas y como colectivos. Nuestra identidad es nuestra memoria, individual y colectiva. La identidad, por su parte, implica el orgullo de lo que somos. Incluso esa historia que no valoramos como científica, la historia concebida como un saber de anticuarios que se dedica a la acumulación de antigüedades, cuanto más raras mejor, sean anécdotas u objetos, todos ellos se aprecian porque tienen el valor de ser nuestros, sea a una escala local o mundial. En definitiva, la historia es el saber social que da soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas, sobre el que se cimenta el orgullo de lo que somos.

La historia, en tal caso, es un diálogo constante con los muertos, pero no con cualesquiera, sino con los nuestros.² Del enorme cúmulo de datos y personas del pasado, cuyo universo nos

puede desconcertar, necesitamos un orden que nos explique de modo coherente la trabazón entre ese pasado y nuestro presente. Por eso, la historia como profesión tiene el primer cometido de ordenar y explicar los hechos y las personas del pasado, un proceso intelectual en el que se introduce la coherencia para dar luz al caos y a la ingente y deslizante realidad de siglos que nos pesan sobre nuestras espaldas. El primer poder del historiador, por tanto, consiste en el de otorgar coherencia al pasado, seleccionando, singularizando hechos y personas. Es el poder de nombrar, y con el hecho de dar nombre situamos las cosas y las personas en las líneas que se entrecruzan en nuestras identidades.

Así, el hecho de nombrar y decir juntos conceptos como los de historia de España, historia de Catalunya, historia de Europa o historia de Navarra, eso mismo es un acto de poder que implica una declaración, que España, Navarra, Europa, etc. existen, que han existido antes y que hoy son realidades históricas. Pueden, de este modo, ser reconocidas como sujetos en un universo histórico caótico de tal modo que los muertos del pasado ya no son unos desconocidos, sino que son navarros, españoles, europeos... Los reconocemos y nos reconocemos en ellos. Así, los retos inmediatos que nos conciernen como historiadores son rotundos: en primer lugar, cómo nombrarnos ante los inmigrantes y cómo nombrar el pasado de estos nuevos ciudadanos; en segundo lugar, cómo construir nuestra memoria dentro de Europa y ante los reclamos de la globalización; y en tercer lugar, la asignatura largamente pendiente de rehacer la memoria de lo que catalogamos bajo el epígrafe de España como la memoria de pueblos distintos con aspiraciones políticas diferenciadas a lo largo del tiempo.

Tal es el poder cultural que alberga la profesión de historiar, y tales son las exigencias más inmediatas que nos reclaman hoy como ciudadanos de España, de Europa y como vecinos de los inmigrantes. Ahora bien, en este quehacer el historiador no funciona desde una burbuja de cristal. Nuestra profesión está imbricada con los condicionantes propios de la sociedad en que vivimos, y de modo especial con los reclamos procedentes de los poderes políticos que nos agrega unos condicionantes, más fuertes si cabe. Porque si la historia tiene la capacidad de jerarquizar el pasado, lógicamente los poderes del Estado siempre han tenido claro la necesidad de controlar o condicionar semejante poder cultural. Si durante el *Antiguo Régimen* fueron los monarcas y los eclesiásticos los que tuvieron el monopolio de dictar la historia, con la modernización que supuso el Estado liberal el control se hizo de modo interpuesto, mediante mecanismos de regulación en aras del bien común, del amor patrio o de la identidad nacional de la ciudadanía. Desde el siglo XIX no se dicta la historia, porque ya no se trata de un relato *ad usum delphinis*, sino que los poderes políticos se erigen en portavoces de las necesidades de los colectivos nacionales o de las identidades sociales. Por eso mismo el Estado liberal subvierte el poder cultural del *Antiguo Régimen*, monopolizado por aristócratas y eclesiásticos, e implanta algo totalmente revolucionario, el sistema educativo obligatorio para todos los ciudadanos. Además, el Estado se reserva el monopolio de otorgar los títulos profesionales a través de las universidades que igualmente se hacen públicas.

Desde el sistema educativo de los Estados liberales, la historia se erige en asignatura obligatoria para los niveles de primaria y secundaria. Era el saber nacionalizador y patriótico por antonomasia. Así, la historia se configura en el siglo XIX como un saber nacional, como

una asignatura patriótica y como una ciencia social. Todo ello a la par, y en tales parámetros está encarrilada nuestra profesión. Hoy podemos observarlo a nuestro alrededor, en este encuentro de historiadores sobre la enseñanza de nuestra disciplina, y en cualquier evento de nuestro gremio historiográfico. Todas las instituciones, los nuevos gobiernos autonómicos o los viejos municipios, las diócesis eclesiásticas o los clubes de fútbol, todos se preocupan de sus respectivas memorias mediante la organización y ordenación de unos archivos en los que quieren dejar constancia de su historia, y que, en definitiva, se establecen con pretensiones de futuro. Pero simultáneamente todas estas instituciones se preocupan por cómo se escribe y cómo se transmite la historia. Todos se lanzan sobre la historia desde su propia existencia como tales entidades.

Ha sido reciente en España la polémica sobre la enseñanza de la historia, que no es el momento de reseñar ante un auditorio que la conoce de sobra y además la sufre. Baste recordar que estamos rodeados constantemente de aniversarios y conmemoraciones, ya de hechos políticos, ya de reinados, de épocas artísticas o de centenarios de entidades deportivas. Además, desde que el Estado liberal creó los espacios públicos, propiedad de la ciudadanía, las calles y plazas se convirtieron en espacios para la memoria. Se pueden seguir por los nombres de las calles, por los monumentos de las plazas, por los nombres de los edificios (teatros, bibliotecas, institutos de enseñanza) las pretensiones del poder político de establecer y expandir referencias de identidad. Sabemos que esto no es neutro y que, con frecuencia, se enardecen los debates en los ayuntamientos cuando se trata de bautizar una calle nueva, o cuando un claustro de profesores tiene que proponer nombre para el centro de enseñanza, por ejemplo.

1. Relaciones entre saber, memoria y poder

Es justo recordar a W. Apple, cuando en *El conocimiento oficial* se planteó cómo «detrás de la famosa pregunta de Spencer ¿cuál es el conocimiento que tiene más valor?, asoma otra pregunta aún más polémica ¿de quién es el conocimiento que más valor tiene?». Un interrogante que nos remite a la respuesta que allá por 1848 dos jóvenes revolucionarios formularon con precisión en *El Manifiesto comunista*, que «el orden de la historia emerge de la historia del orden». En efecto, justamente ahí radica el núcleo decisivo de la gestión de la memoria histórica en una sociedad. Por eso, en el oficio de historiador se conjugan tres dimensiones. La primera, la que conecta el saber histórico con la memoria, porque la historia es una ciencia de los hombres y mujeres en el tiempo, que incesantemente necesita unir el estudio de los muertos al de los vivos. La segunda dimensión se refiere a la especificidad del oficio de historiador, que no es otra que la de producir saber, esto es, investigar, hacer conocimientos con las normas de científicidad marcadas por la comunidad historiográfica. Por último, la tercera cuestión que se anuda en la gestión de la memoria consiste precisamente en la difusión del saber alcanzado, en llegar a expandir los conocimientos del pasado, ya sea por el sistema educativo, ya por medios editoriales entre el gran público, con lo que el historiador adquiere la dimensión de traductor, esto es, de comunicador entre los vivos del presente y los muertos del pasado, de divulgador de los resultados de los especialistas con otras disciplinas y con el público.

Tales cuestiones se institucionalizaron cuando el Estado del liberalismo decimonónico organizó los saberes en distintas especialidades de esa institución, la universidad, que desde entonces se integró como parte imprescindible de la sociedad, tanto para marcar el rumbo de los conocimientos, como para monopolizar la concesión de títulos profesionales. En ese contexto es en el que la historia se constituyó, tal y como se ha enunciado antes, en una disciplina científica que cumplía tareas de saber nacional, asignatura estatal y escuela de patriotas. Las décadas del siglo XIX ocuparon el tránsito de la historia-arte a la historia-ciencia, de la genealogía dinástica *ad usum delphinis* a la genealogía nacional para escuela de patriotas. No es momento de analizar el significado de los eslabones previos que se situaron en los años de la Ilustración, ni tampoco para desglosar los significados y aportaciones del historicismo, del marxismo y del positivismo. Baste enunciar que fue entonces cuando se elaboró un método propio para la historia como saber científico, y también una genealogía nacional como contenido y sustrato explicativo, a la par que se formaron las comunidades profesionales nacionales de historiadores en los países occidentales.

En efecto, el historiador se constituyó como nuevo profesional y desplegó unos intereses propios de élite académica o funcional, a partir del cumplimiento de ciertas tareas o roles sociales. Ante todo, la capacidad de crear conocimientos para la memoria colectiva. También desarrolló las funciones sociales de educación y creación de opinión, sin olvidar que sirvió de fuente de legitimación del poder, de asesoramiento o, por el contrario, de crítica y de contrapoder. En España, tan complejo proceso de articulación del historiador como un intelectual social se desplegó en las largas décadas que transcurrieron entre la implantación del Estado liberal en el primer tercio del siglo XIX, hasta culminar con la organización del Centro de Estudios Históricos en 1910.

Nos podríamos remontar a la propia organización en 1738 de la Real Academia de la Historia con la monarquía absolutista de los Borbones, para perfilar los mecanismos de control de la memoria desde el poder. Pero, con nuevos objetivos, eso mismo se hizo desde la propia organización del Estado liberal, cuando legisló sobre el sistema educativo, y en este sentido baste recordar la ley que sistematizó todas las medidas, la ley Moyano de 1857, cuando se reguló definitivamente el control de los libros de texto, el acceso al cuerpo funcional docente, hasta llegar a los decretos actuales sobre contenidos en los planes de secundaria. Todo esto, sin olvidar el control o la creación de memoria que se ejerce, por ejemplo, a través de los monumentos, las conmemoraciones o los nombres de las calles y plazas, que también se ha mencionado antes.

El resultado de este proceso nos relaciona con los modos de entender las conexiones entre las épocas presentes y las pasadas. Se trata de una relación que se despliega a través de un sistema de valores radicados en las instituciones y en la conciencia de los actores socializados por tales instituciones. Así, por ejemplo, se ha institucionalizado la explicación del pasado siempre bajo la cobertura de la fórmula de compresión «según las circunstancias de la época». Se trasplanta así hacia atrás la justificación de los mecanismos de dominación y de poder, de tal modo que, cuando se aplasta cualquier rebelión (como las *jacqueries* campesinas medievales, o las revueltas de los moriscos, o la de los indios de América o de los esclavos africanos), siempre la tremenda represión se explica «por la mentalidad o las circunstancias

de la época». Esto ha calado en toda la historiografía como una talismán que justifica y explica siempre la dominación de los vencedores.

Se olvida que la historia está hecha de dominación y de rebelión, de poder y de lucha contra el mismo. La rebelión contra la injusticia y la consecución de la felicidad son las dos caras de la misma moneda, del impulso que mueve a las personas en todas las épocas y culturas: *El hombre es la única criatura que se niega a ser lo que es*, escribió Albert Camus, porque, aunque no se pueda afirmar que la vida es una elección perpetua, lo cierto es que no se puede imaginar una vida privada de toda elección. En este sentido, en todas las épocas hubo quienes se sublevaron contra el sufrimiento y contra la injusticia. Nuestra cultura está hecha sobre cenizas de genocidios. La *Ilíada* era también el canto a la destrucción total de habitantes de Troya, y eso está incluso en el origen de nuestro canon artístico. Sin olvidarnos que Heidegger nunca denunció el genocidio de Hitler. Por eso, no podemos quedarnos extasiados e inmóviles ante el pasado, o, lo que es peor, colocarnos al lado de los vencedores. Tenemos que descifrar las conexiones que nos vinculan con aquellos vencedores del pasado para rescatar otras voces y recuperar a quienes no pudieron dejar su propia versión. Porque lo cierto es que hubo otras voces y otras versiones, hubo rebeldes y críticos en cada época y en toda sociedad.

Se podrían traer a colación numerosos ejemplos para ilustrar este planteamiento historiográfico. Baste el caso más cercano de nuestro presente en España, ejemplo muy reciente de construcción desde el poder de una memoria selectiva y sesgada ¿Se interpretaría, por ejemplo, el papel de los monárquicos durante la dictadura de Franco de igual modo si hoy no hubiera monarquía en nuestro sistema político? ¿Se recordaría con idéntica fuerza y peso el papel desarrollado por el padre del actual rey, si hoy hubiera una república? Sin duda, es desde el presente y desde las instituciones que lo configuran desde donde se elabora la relectura dominante del pasado. Otro tanto se podría *des-construir*, o descifrar, con relación a los pares que damos como incuestionables: que monarquía y catolicidad van indisolublemente unidos desde los visigodos, lo que hace impensable tener un rey musulmán, por ejemplo, o protestante; que la monarquía y el estado son igualmente inseparables en España; o, por último, la trabazón conceptual que se ha establecido en los últimos veinte años entre monarquía y democracia, de tal modo que pareciera impensable organizar en España una democracia sin estar presidida por un monarca.

En definitiva, siempre en la historia, en cuanto que es un saber social, se concentran tres cuestiones metodológicas que afectan a la esencia y al carácter de nuestra disciplina y de nuestro quehacer. Tres cuestiones que debemos tener como referente de autorreflexión para ser críticos con nosotros mismos en nuestro trabajo. Primero, la de cómo ocuparse de lo humano sin tomar partido. En segundo lugar, el hecho de que también los discursos son acontecimientos, no sólo representaciones, esto es, que las ideas no son puro efecto pasivo, sino actos, y actos decisivos si recordamos las aportaciones de los lingüistas que plantean la máxima de que «decir es hacer». Por eso, como se exponía al principio, no es un asunto puramente académico el de singularizar y nombrar los hechos, los procesos o los personajes, porque los nombres se convierten en cosas y en este acto creamos realidades, falsas o ciertas, pero realidades que desbordan lo que se entiende por simple representación conceptual.

Por otro lado, en el discurso histórico existe una teleología en la mayoría de los casos, un esquema productor de mitos que convierte la historia en un relato de éxito moral, en una carrera en el tiempo en que cada corredor pasa la antorcha, sea de la libertad, de la unidad, del Estado, etc., al siguiente equipo. En ese relato se muestra cómo los ganadores son virtuosos, eficaces y buenos por el solo hecho de ganar. De nuevo hay que situarse en España para exponer ejemplos al respecto. Es evidente que ni es indivisible ni tiene límites fijados por Dios. Han sido las guerras, los conflictos, los que han marcado unas fronteras siempre cambiantes. Sin embargo, los historiadores han ahormado esas lindes políticas con un criterio teleológico, de tal modo que, a partir del núcleo cristiano aferrado a la meseta, se extendió un idioma, una religión y un modo de organizarse por medio mundo. Sin embargo, es fácil concebir que las cosas podían haber sido diferentes: una Cataluña independiente, como Portugal, por ejemplo, una España con Portugal y sus colonias, un reino nazarí como Albania, etc.

Esta retroproyección carecería de sentido únicamente si supiéramos la existencia de un impulso divino hacia la unidad geopolítica del Estado en el que hoy nos organizamos. En cualquier caso, es la horma del presente la que encauza las relaciones con el pasado, pero se reviste de certidumbres científicas para asentar prejuicios como si fuesen razones históricas. Esto nos conduce a otras cuestiones que se esbozan a continuación.

2. Socavando legitimidades e inercias

En todo discurso histórico existe una relación entre nosotros y los otros, entre nuestro grupo cultural, social, nacional o religioso, y el de los otros. La narrativa occidental se ha construido desde las historias de unas sociedades que hoy han alcanzado una organización democrática, como si las democracias tuvieran historias propias completas en sí mismas, valorando como paréntesis los momentos dictatoriales o reduciendo el pasado a la simple prefiguración del presente. Además, Occidente se ha autoconfigurado en sí mismo, desde sus propios parámetros, con unos límites geográficos que él mismo ha definido y establecido con respecto a los demás, ignorando que la tranquilidad democrática que hoy goza ni encaja con exactitud en todos los países que componen ese Occidente económico y cultural, ni tampoco se tiene en cuenta el pasado de explotación sobre el que se ha construido la propia civilización occidental. Esto se hace más dramático hoy en Europa, cuando se ve asaltada por una inmigración que introduce otra religión, otra cultura y además ciertas formas de rechazo de la propia cultura occidental. Probablemente sea éste el asunto que con más urgencia nos debería hacer reflexionar, tanto para explicar a nuestros alumnos magrebíes, por ejemplo, la dichosa «reconquista», como para entender sus pautas culturales o relaciones familiares.

Pero hagamos un planteamiento general para el debate, antes de adentrarnos en detalles bien concretos. En efecto, la historia como ciencia o saber científico se ha escrito en Occidente desde cuatro posiciones etnocéntricas. La primera, de rango cultural, el eurocentrismo. La segunda, de carácter político, que hace girar la historia en torno al Estado-nación. La tercera responde a los valores propios de la clase media que sitúa el orden, la jerarquía, el pragmatismo como parámetros de interpretación del pasado. Y, por fin, la cuarta, el androcentrismo, que no es la menos importante, sino la de más reciente desciframiento

historiográfico. Todos estos etnocentrismos se fraguaron en el siglo XIX, son parte de ese proceso que llamamos la modernidad. El siglo XIX fue el siglo de la historia, el siglo de la economía política, las dos disciplinas por antonomasia del despliegue histórico y geográfico del capitalismo y de la fórmula del Estado-nación como soporte de los mercados de las burguesías nacionales y como garantía del individualismo que, también, supuso que el siglo XIX fuese definido como el siglo del darwinismo social, del sexismo antropocéntrico, y de un parámetro de progreso cuantificable por cifras de industrialización capitalista.

Por lo que se refiere al eurocentrismo, el espacio cultural de Europa u Occidente se concibe como un *continuum* cristiano y técnico, que ha sido el escenario de lo moderno. Este discurso sigue dominando en la historia, incluso en el mundo real de las relaciones cotidianas de poder. Esto se comprueba cada día, basta mirar la prensa, por ejemplo, para constatar que en la antigua Yugoslavia, se han producido guerras entre pueblos o naciones, mientras que en Burundi esa guerra es de tribus; o que G. Bush es un jefe de Estado, mientras que Karzai y sus nuevos miembros del gobierno de Afganistán son «señores de la guerra», líderes de etnias o tribus.

Volvemos, por tanto, una vez más a la capacidad de nombrar y en eso el historiador ha hecho de Occidente el mudo referente del mismísimo conocimiento histórico, porque siempre es la historia europea el modelo de análisis y de interpretación, y porque además el conocimiento histórico se produce al margen de lo que ha ocurrido o siga ocurriendo en otras culturas o sociedades. Nuestros modelos y arquetipos historiográficos se extraen del devenir de las sociedades occidentales, nunca de las sociedades chinas, hindúes o musulmanas, ni tan siquiera para comprenderlas en su contexto de subordinación desde el siglo XIX, cuando tuvieron que sufrir la invasión económica y militar de los europeos.

Sin embargo, los otros –las otras culturas, los otros pueblos– no pueden devolver el mismo gesto, ni siquiera se pueden permitir demostrar una ignorancia similar o simétrica, porque parecerían anticuados o ajenos a los cambios. Hay, por tanto, una desigualdad de ignorancia, como ha subrayado el historiador indio Dipesh Chakrabarty, para quien el dominio de Europa como sujeto de todas las historias forma parte de una condición teórica más profunda en la que, desde hace varias generaciones, los filósofos y pensadores que han conformado la naturaleza de la historia han producido teorías que abarcan a la humanidad entera, con afirmaciones, en la mayoría de los casos, planteadas desde la absoluta ignorancia de la mayor parte del género humano.

Por otra parte, la historia de Europa tenemos que *des-construirla* con urgencia, y dentro de ella la historia de España, lógicamente. Ante todo, evitando caer en un nuevo nacionalismo, el de ese imposible manual europeo que nos acecha como parte de la construcción de Europa, como si nuestra realidad de Unión Europea, con quince países en proceso de ampliación, fuese el resultado de un proceso larvado desde la antigüedad, incluso desde la prehistoria, como si la cultura, la ciencia, la religión y el pensamiento de un puñado de griegos –habitantes en su mayoría, por cierto, de ciudades que hoy son turcas– corriese ocultamente, o íntimamente, bajo los actuales habitantes de Baviera, Cantabria, Londres, Estocolmo, Sevilla o Barakaldo, o como si no existiera relación, quizás más relación y muy reciente, con el largo y extenso imperio otomano, por cuyas herencias precisamente Europa se ha

enfrascado en las dos últimas guerras de Kuwait y de Kosovo. Esto sin contar con que la mayor parte de la cultura griega y helenística llegó a las viejas ciudades europeas al cabo de bastantes siglos a través de la cultura musulmana que la absorbió y reelaboró por todo Oriente antes de llegar a aquellos «bárbaros» medievales. U olvidando expresamente cuanto procede en Europa de las culturas semíticas, entre otras cosas nada menos que Jehová, un dios nada helenístico y tan importado como el alfabeto, el regadío o la astronomía de los fenicios, egipcios y caldeos, actuales iraquíes precisamente.

Claro que tales aspectos se pueden presentar como la Europa del crisol de culturas, como el «mundo de riqueza excepcional, de extraordinaria creatividad en su unidad y diversidad» que no por casualidad es un prestigioso historiador, J. Le Goff, quien lo proclama.³ Pero no se trata de discutir las respectivas paternidades de cada uno de los elementos de la cultura que hoy calificamos como occidental, sino de plantearnos como historiadores la persistente tendencia a convertir la historia en una creación mitológica en busca de esencias enraizadas en territorios para demostrar cómo desde la noche de los tiempos, desde los hombres de Altamira y Willendorf, tales esencias europeas, supranacionales, se han desplegado en titánicos esfuerzos por eclosionar desde la noche de los tiempos, argumentos que hoy sirven para justificar nuevas estructuras comerciales y políticas que nunca, literalmente nunca, tuvieron precedentes.

Al contrario, Europa, ese conjunto de reinos y estados que desde el siglo XVI se conocen como depositarios de la cultura occidental, sí que tuvo un papel importante en las cadenas de causación y consecuencia que englobaron continentes enteros, por el comercio, por la esclavitud y por el dominio que expandieron de tal forma que en este proceso, cuya dirección está hoy en manos de los Estados Unidos, no hay sociedad o cultura que no haya sido afectada. Es cierto que tal proceso de relación ha provocado desde el siglo XVI cambios profundos, tanto en los pueblos portadores de la historia dominante como obviamente en los dominados o esclavizados. Por eso no se puede corroborar la tesis de Lévi-Strauss, porque ni hay pueblos sin historia ni pueblos con historias congeladas. Todo lo contrario, no es posible comprender las conexiones entre pueblos y culturas si no se tiene como fundamento las condiciones económicas y políticas que generaron esas relaciones y que las mantuvieron. Tal planteamiento, por supuesto, nos exigiría revisar los contenidos temáticos y las explicaciones de los procesos que catalogamos como europeos.

El eurocentrismo, por su parte, nos conduce al otro etnocentrismo, al del Estado-nación, porque pensar desde Occidente significa pensar en las instituciones en cuya cúspide se encuentra el Estado moderno, tanto en el sistema legal cívico que lo organiza como en las estructuras económicas capitalistas que lo sustentan, con la subsiguiente tecnología y los correspondientes parámetros educativos y científicos. Pensar, por tanto, la historia desde el concepto de Estado-nación remite siempre a Europa, cuna de los Estados y de los nacionalismos, y eso deriva en «hacer europeos» al resto de los pueblos, a los tutsi y a los hutus, a los tayikos y a los uzbekos y pastunes, porque, de lo contrario, los calificamos de tribus. El historiador despliega un sistema de conocimiento en cuyas prácticas e interpretaciones siempre se encuentra como explicación el Estado-nación para hilvanar los siglos, los sucesos y los resultados.

Es más, la propia profesión de historiador está ahormada desde el Estado-nación, como antes se ha expuesto, porque es el Estado el que organiza las instituciones académicas, el que define el proceso de reclutamiento de los profesores e historiadores y el que financia los proyectos de investigación y las publicaciones de los departamentos. Así, el Estado-nación se ha universalizado y hoy es el modo en que únicamente se acepta ser parte del orden internacional del planeta: no vale ni ser pueblo ni ser comunidad ideológica o religiosa, sino sólo ser Estado-nación para tener legitimidad, voz y poder. Ahí está incluso el ejemplo de la iglesia católica que también se subordina a esa forma y acepta ser el Estado del Vaticano para tener el correspondiente protagonismo internacional. A la postre, son los Estados-nación los que tienen la capacidad de hacer cumplir sus juegos de la verdad, y las universidades, a pesar de su distancia crítica, forman parte de la batería de instituciones cómplices de este proceso. De este modo, siempre aparece Europa como referente inexcusable, porque es el hogar de los Estados-nación, porque es la cultura creadora del concepto de modernidad, de ciencia y de ciudadanía que justamente nacieron con vocación universalista desde el siglo XVIII.

El tercer etnocentrismo también se relaciona con los dos anteriores y hace referencia a un sociocentrismo de clase media, cuando el relato histórico se hace girar en torno a ciertos valores, principios y modos de pensar y vivir que se fraguaron entre las clases burguesas del siglo XIX europeo. Así, el orden, la estabilidad, la autoridad, la jerarquía, la superioridad de los más fuertes o vencedores se valoran como parámetros con los que medir las etapas, las sociedades, los gobiernos, las instituciones, etc. Podríamos traer numerosos ejemplos al respecto. Baste la imagen tan peyorativa que se ha elaborado sobre las dos repúblicas que se han dado en la historia contemporánea de España. Ha quedado la idea de que república es sinónimo de desorden y caos, de violencia y desastre, de tal modo que en el lenguaje coloquial incluso se dice de algo desordenado que «parece una república».

Semejante sociocentrismo no se queda en simples valoraciones de comportamientos. Es más profundo. Excluye a las clases populares del discurso histórico, por más intentos que se han producido de reescribir la historia desde abajo. Al fin de cuentas, en los libros domina la historia de las clases dirigentes y dominantes, y sólo de modo explosivo o esporádico aparecen las masas de campesinos, obreros, clases subalternas o, como veremos a continuación, las mujeres. El silencio es la nota imperante. De nuevo es oportuno recurrir a un ejemplo reciente en nuestra historia. De la transición a la democracia española, por ejemplo, se ha divulgado y expandido la idea de un pacto entre élites, con individuos protagonistas de la llegada de la democracia, de tal modo que pareciera que tenemos que agradecerle los millones de españoles vivir en democracia a las gestiones de Juan Carlos I, o de Torcuato Fernández Miranda o de un puñado de políticos que tomaron el destino del pueblo en sus manos. Un reciente libro recuerda el protagonismo de masas anónimas, con cierta dirección política, es cierto, pero que fueron decisivas para lograr la amnistía, pieza clave de la transición que hoy se quiere olvidar.⁴ Y se olvida esta lucha, porque en el día a día de 1976 se constató que la democracia no llegó por gusto ni espontánea decisión de esos individuos que hoy acaparan las portadas de los libros.

En efecto, las masas nunca son protagonistas más que del caos. Además, son los individuos, los reyes o los políticos, los que marcan el tiempo y el ritmo de los procesos.

Semejante sociocentrismo incluye, por otra parte, perspectivas racistas y sexistas cuyo desciframiento sería bastante fácil abordar en cualquier manual de historia al uso, desde el lenguaje que encierra el orgullo de lo propio y el silencio o ignorancia de lo ajeno, impidiendo mestizajes, hasta el diferente trato que se concede a las cuchilladas que se dan los integrantes de las élites y los componentes del pueblo. Esto alcanza cotas insuperables en el androcentrismo, cuando el género se erige en dominio social. En la historiografía ha sido norma la exclusión de las mujeres, hasta que el feminismo de los años sesenta del siglo XX ha logrado rescatar el protagonismo de las mujeres y además ha introducido el concepto de género como soporte de análisis, tanto como el de clase social o raza. A pesar de los esfuerzos desplegados desde ciertos sectores historiográficos, las mujeres siguen ocupando un lugar de subordinación en la interpretación del pasado y en la subsiguiente proyección que del mismo se deriva hacia el presente. Es una cuestión historiográfica y metodológica que en este momento sólo enunciarnos, pero que requiere urgentes modos de repensar el pasado y sus relaciones con el presente.

3. Conclusiones y retos

Es evidente que hasta ahora he planteado cuestiones para un debate, y lo he hecho con carácter introductorio. Pero estas palabras no pueden quedarse en el somero análisis de los usos de la historia y de los modos en que está ahormada nuestra profesión de historiadores. Estamos comprometidos con la búsqueda de formas de deliberación pública, para avanzar retos y para esbozar nuevas salidas a nuestro trabajo. Puesto que se trata de un saber social, por eso mismo es necesario revitalizar viejos interrogantes como los que la poderosa inteligencia de Marx puso en el escenario mundial de las ideas hace más de un largo siglo. Los retos que entonces se plantearon todavía nos conciernen, y en esa dirección el transcurrir histórico del siglo XX ha permitido nuevas perspectivas. Un siglo tan violento, entre cuyos desastres se incluye, por supuesto, el imperio soviético, ese siglo, sin embargo, ha inaugurado en contrapartida cuestiones que el cuerpo social necesita estudiar como heridas de la historia, como pasiones y estigmas que han derivado en relaciones patológicas de la propia sociedad consigo misma. Por eso, cuanto afecta a la dilucidación de lo inhumano no puede quedarse en fórmulas cómodas de exorcismo, sino en el despliegue del pensamiento crítico de la racionalidad democrática.

Es legítimo, por tanto, proclamar el carácter imprescindible del saber histórico como práctica social y ética, no para maldecir el pasado ni para predecir el futuro, sino como exigencia de identificación humana y como tarea crítica contra los predicadores de esencias eternas. La razón histórica, en efecto, puede cumplir menesteres sociales decisivos si facilita la comprensión de las circunstancias en que se ha gestado cada fenómeno social, y evita saltos en el vacío al constituirse en parapeto crítico frente a la credulidad o contra las fetichizaciones del pasado. Hacer realidad dicha posibilidad exige un compromiso cívico por parte del historiador con tareas críticas que trasciendan el ámbito gremial de lo académico. Es evidentemente falsa la idea de que la ciencia histórica elabora sus trabajos desde lo alto de un Olimpo, lejos de los tumultos de su época. Hay una demanda social y un compromiso cívico que nos concierne. Hay necesidad de historia en cada sociedad. Al

fin y al cabo, cuando se estudia el pasado siempre subyace la búsqueda de un futuro, porque es el futuro el que nos determina precisamente por no existir y porque es el futuro el que otorga a las ciencias sociales el rango de intérpretes de un presente que, enraizado en las condiciones del pasado, se busca justo en lo que aún no está decidido, en proyectos de futuro individuales, sociales, culturales, etc.

En este sentido, para construir un futuro sobre los retos de libertad, igualdad y solidaridad, ante todo debemos superar o dejar como parte de nuestro pasado la fábula del progreso universal en términos eurocéntricos, porque eso ha supuesto la exclusión de los pueblos no europeos de las historias universales o mundiales, y paralelamente tenemos que abrir la historia a la mitad de la población, las mujeres, además de darles voz propia a las clases subalternas y a los pueblos dominados. La propuesta es radical, por un lado, como ha planteado Dipesh Chakrabarty, habría que «provincializar la historia de Europa», y por otro hay que impulsar una enseñanza laica y multicultural, esto es, tolerante de la diferencia y activamente militante de la igualdad. Lo peligroso no es un mundo lleno de gente apasionadamente partidaria de las culturas de los demás, que desea glorificarse mutuamente. El peligro presente es el de un mundo lleno de gente haciendo alegremente la apoteosis de sus héroes y satanizando a sus enemigos: esto es lo que abunda desafortunadamente.

Entre el ideal de reconocimiento de ciertos derechos multiculturalistas y la noción de igualdad y dignidad de las personas, se puede dar un atolladero sólo salvable con una defensa del «derecho a la indiferencia» que consiste en respetar las opciones individuales, sin deducir de ese comportamiento una opción colectiva ni transformar la sociedad en una yuxtaposición de agregados cerrados o democracia de guetos. El reconocimiento en sí mismo no significa tolerancia. La tolerancia sólo es real si se basa en el reconocimiento del otro, tal y como es, y no como debería de ser con arreglo a una identidad colectiva. Por eso, el sistema educativo debe desplegar la tolerancia de un pluralismo de identidades contra la alteridad a solas. En España además tenemos tres retos inmediatos: reelaborar la historia de los pueblos de España superando la perspectiva del nacionalismo español, integrar esta historia en el contexto de Europa y también abordar cómo enseñar estos contenidos a los inmigrantes que proceden de otras culturas y de otros continentes.

En este caso, el historiador debe intentar lo imposible: anticipar su propia muerte como profesional del saber nacional para rastrear aquello que se resiste y escapa al esfuerzo por establecer puentes entre sistemas culturales y otros sistemas semióticos. Esto es, el historiador debe reconstruir el pasado para que el mundo pueda ser imaginado de nuevo como radicalmente heterogéneo. Esto es imposible dentro de los protocolos cognoscitivos de la historia académica, pues la globalidad de la academia no es independiente de la globalidad que el europeo moderno ha creado. Así se podrá contribuir a la construcción no tanto de un multiculturalismo ciudadano como de una ciudadanía multicultural. El modelo sería el del ciudadano multicultural, en la vida diaria y administrativa, que alcanza una nueva síntesis de ciudadanía entre la diversidad cultural y la igualdad democrática. Es la plataforma para construir un nuevo sentido de cohesión social que integre tanto las exigencias del individualismo como las del comunitarismo, y esto exige que el discurso histórico cambie los objetivos y enseñe ante todo la diversidad cultural y la justicia social, para lo que tanto la historia como

la justicia se tienen que fundamentar en los siguientes aspectos y contenidos de conocimiento ciudadano. En primer lugar, el reconocimiento de que las culturas se han construido, todas, sobre exclusiones y desigualdades. En segundo lugar, la lucha contra cualquier marginación justificada por la diferencia, porque los derechos y deberes son iguales para todos. Pero simultáneamente hay que desplegar un reconocimiento simbólico de la diversidad desde dos perspectivas: la del carácter complejo y multidimensional de la identidad de cada individuo, y la del carácter plural de las identidades nacionales y culturales. Esto se traduce en la imprescindible flexibilidad para los reconocimientos jurídicos y las políticas públicas, de modo especial en lo que afecta a la representación política de las minorías.

Eso significa apalabrar una identidad habitable para todos, lo que se traduce, a su vez, en una laicidad de la vida pública que ni supone la secularización de las conciencias ni la vacuidad identitaria, sino el reto de descubrir un álgebra moral y jurídica en la que podamos cifrar la igualdad y la diferencia. Esto es, encontrar aquello en lo que todos consentimos, más la incógnita disponible en la que cada cultura, cada fe, cada uno, sigue su propio *daimon*. Una ciudadanía multicultural y laica no propone una ética personal completa, sino que es un marco de autonomía individual, libre de sumisiones heterónomas, en el que la conciencia personal del individuo pueda optar libremente sobre diferentes alternativas morales o espirituales.

La conclusión, por tanto, es rotunda: abordar las relaciones entre historia y memoria desde una visión plural enraizada en las expectativas cívicas del presente, a sabiendas de que la investigación científica se renueva al socaire de las transformaciones sociales y con el impulso moral de quienes aspiran a construirse por primera vez en la historia desde la conciencia de libertad e igualdad. En tal sentido, la historia, como praxis de investigación y docencia, tiene que salir de los ámbitos y lindes nacionales y nacionalistas para reconstruirse como saber crítico de personas cuya ciudadanía les reclama el conocimiento de una memoria libremente construida sobre una pluralidad de identidades, referida tanto a nuestro propio pasado estatal como a nuestro presente planetario. Enseñar a desplegar una concepción de racionalidad científica como capacidad que permita determinar qué preguntas son relevantes y qué respuestas son justificadamente aceptables, a sabiendas de que la elección de un esquema conceptual para describir los hechos sociales implica valores morales. En definitiva, «la teoría de la verdad presupone la teoría de la racionalidad, que a su vez presupone nuestra teoría de lo bueno», algo que no se construye desde posiciones solipsistas sino desde un «diálogo genuinamente humano, un diálogo que combine la colectividad con la responsabilidad individual».⁵

NOTAS

1. Este texto, al estar redactado como exposición oral ante un auditorio especializado de historiadores docentes, da por supuestas las referencias al aparato erudito propio de las cuestiones que se abordan. Por eso sólo se incluyen como apéndice las referencias bibliográficas más imprescindibles para el debate, porque, a su vez, éstas remiten a otras obras que pueden ampliar los diversos aspectos que se estimen más atractivos.
2. Ver las reflexiones al respecto de Eduardo Manzano, en J.S. Pérez Garzón y otros (2000): *La gestión de la memoria*, Barcelona: Crítica.
3. Ver la colección «La construcción de Europa», dirigida por Jacques Le Goff, publicada simultáneamente por cinco editoriales europeas, siendo la española la editorial Crítica. De la cita, en p. 7 de, por ejemplo, U. Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*, Barcelona: Crítica, 1994.
4. David Ballester y Manel Risques 2001: *Temps d'amnistia. Les manifestacions de l'1 i el 8 de febrer a Barcelona*, (1976), Barcelona: Edicions 62.
5. Hillary Putnam (1988): *Razón, verdad e historia*, Madrid: Tecnos, pp. 212-221.

Bibliografía básica

- BOURDIEU, Pierre (2000): *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- BAUMAN, Gerd (2001): *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona: Paidós.
- CARRERAS, Juan José (2000): *Razón de historia. Estudios de historiografía*, Madrid: Marcial Pons.
- CHAKRABARTY, Dipesh (2001): «La postcolonialidad y el artificio de la historia: ¿quién habla en nombre del pasado indio?», *Historia Social*, núm. 39.
- Con-Ciencia Social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*, núm. 4, año 2000: «Nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales».
- FERRO, Marc (2000): *La colonización. Una historia global*, México: Siglo XXI.
- FONTANA, Joseph (2001): *La historia de los hombres*, Barcelona: Crítica.
- GOLDFARB, Jeffrey C. (2000): *Los intelectuales en la sociedad democrática*, Madrid: Cambridge Univ. Press.
- HABERMAS, Jürgen (2000): *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Barcelona: Paidós.
- HOBSBAWM, Eric (1998): *Sobre la historia*, Barcelona: Crítica.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio y otros (2000): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona: Crítica.
- POSTMAN, Neil (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona: Eumo-Octaedro.
- THOMPSON, Edward P. (2002): *Las peculiaridades de lo inglés y otros ensayos*, Alzira-Valencia: Centro Tomás y Valiente de la UNED.
- TODOROV, Tzvetan (1991): *Nosotros y los otros*, Madrid: Siglo XXI.
- WHITE, Hayden (1992): *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona: Paidós.

RESUMEN

El autor analiza el poder cultural que tiene el historiador, pues tiene la capacidad de seleccionar, ordenar y explicar el pasado, soporte de la memoria colectiva. Se detiene en los cuatro parámetros que definen la actual historiografía: el eurocentrismo, el protagonismo del estado-nación, el sociocentrismo y el androcentrismo. Son los esquemas sobre los que se fraguó la ciencia histórica en el siglo XIX. El autor plantea el reto de superarlos para construir una memoria colectiva nueva, ajustada a las exigencias no de los estados-nación, sino de la pluralidad cultural que nos define actualmente. Es un reto urgente sobre todo en España, para establecer nuevas bases de convivencia entre los pueblos y sobre todo con la nueva realidad de la inmigración.

LABURPENA

Egileak, historialariak duen kultur boterea aztertzen du. Izan ere, iragana –oroimen kolektiboaren euskarria dena- hautatu, antolatu eta azaltzeko gaitasuna dauka. Egileak, egungo historiografiak berezkoak dituen lau parametroak aztertu ditu: eurozentrismoa, Estatu-nazioen protagonismoa, soziozentrismoa eta androzentrismoa. Eskema horien baitan, XIX. mendean, mamitu zen jakintza historikoa. Egileak eskema horiek gainditzeko erronka proposatzen digu, eta gisa horretan, oroimen kolektibo berria eraiki. Oroimen kolektibo horrek estatu-nazioa eskakizunen morrontzatik aldentzen gaitu, eta egungo aniztasun kulturalaren pausalekuetara garamatza. Erronka hau premiazkoa da, Espainian bereziki, herrien arteko elkarbizitzarako oinarri berriak ezartzeko, eta, nagusiki, inmigrazioaren errealitate berriari irtenbide egokia eman ahal izateko.

ABSTRACT

The author analyses the cultural power in the hands of historians, who are capable of selecting, ordering and explaining the past, which is the support for our collective memory. He considers the four parameters defining current historiography: eurocentrism, the role of the nation state, sociocentrism and androcentrism. These are the basis for historic science in the 19th century. The author considers the challenge of overcoming them to create a new collective memory, adjusted to the demands not of nation states, but of the cultural plurality that defines us now. This is urgent, particularly in Spain, in order to establish new bases on which people are able to live together, and above all, with regards to the new immigration situation.



Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia

Raimundo Cuesta

(Profesor de Educación Secundaria del IES Fray Luis de León, Fedicaria-Salamanca)

«La verdad misma tiene su historia»

(FOUCAULT, *La verdad y las formas jurídicas*)

1. La genealogía del problema

A mediados de siglo XIX se escolariza el pasado y el conocimiento histórico se metamorfosea en materia de enseñanza. Entonces se constituyen algunos de los duraderos rasgos del *código disciplinar* de la historia escolar en España, entre ellos los discursos y estrategias retóricas que pretenden conceder un valor educativo a los saberes procedentes de Clío.¹ Un flujo incesante de palabras, gestos y prácticas dibujan y acotan ritualmente un canon de lo verdadero acerca de las utilidades y virtudes de la educación histórica.

Ahora bien, cualquier practicante de la mirada genealógica sabe que «la verdad misma tiene su historia», y que, por tanto, el valor educativo incorporado a un saber es algo construido y contingente, porque, en realidad, el conocimiento histórico sobre cualquier cosa no consiste en la búsqueda de una esencia originaria, sino en la minuciosa reconstrucción de los procesos, a menudo ocultos bajo las apariencias de lo «natural», de fabricación de arbitrarios culturales y «régimenes de verdad».² De modo que todo cuerpo de conocimientos exhibe la cualidad de un artefacto conceptual-social tejido en el curso del tiempo, cuya trama resulta de la mutua constitución del objeto y el sujeto del saber merced a las relaciones de poder existentes. Si ello es así, significa que todo saber conlleva una consideración social añadida a su existencia, que refleja y proyecta una «imagen social» determinada por las propias condiciones históricas de su producción. De lo que podemos inferir que la utilidad educativa de la historia no es más que una creencia troquelada de acuerdo con la función social y política que le es otorgada a ese saber dentro de los procesos de producción de las subjetividades y de la economía política que rige las relaciones de poder. La historia es un saber-poder que en el curso de su sociogénesis ha esgrimido diversas estrategias de persuasión y muy variadas vestiduras para reforzar o encubrir, según los casos, las ventajas reales de su posesión a través del estudio y el aprendizaje. Los ecos del conocimiento histórico del pasado nos devuelven una figura que, más allá de modos y mudanzas, persiste en situar a Clío a los pies y al servicio de los poderes dominantes en cada época como una tecnología de poder cada vez más próxima al Estado. Ya en 1922 Rafael Altamira razonaba en torno al valor social y la importancia de extender el conocimiento histórico subrayando su misión forjadora de la conciencia de la colectividad,³ lo que no dejaba de ser una verdad tan verdadera como olvidadiza de los usos y abusos de la educación histórica de su tiempo, que, bajo otras formas, se recrean en el nuestro.

Hablando de abusos históricos, de lo que Nietzsche llamaba «enfermedad histórica», viene muy a propósito recordar la última reordenación del currículo estatal obligatorio de la Educación Secundaria en España en una dirección sumamente conservadora,⁴ que se presenta como una legítima recuperación de las antiguas utilidades educativas incorporadas, en el curso del tiempo, a la educación histórica. Esta reviviscencia del caduco *código disciplinar* de la historia escolar, que comprendía mezcladas o separadas una o dos asignaturas, historia de España e historia universal, conforme a un occidentalizante y teleológico orden cronológico, debe enmarcarse dentro de unas coordenadas espaciales y políticas más amplias: el retorno a la historia escolar tradicional. La reactualización de los valores retrógrados en educación (el regreso a lo básico y cosas así) constituye una parte no despreciable del programa cultural de la modernización neoconservadora iniciada, a escala mundial, en los años ochenta.

En tal operación retrocultural se han concitado poderes y palabras, alianzas estratégicas entre el neoconservadurismo y los gremios profesionales, para representar la imposible farsa de la resurrección de un cadáver.⁵ Pero las aparentes paradojas del presente se pueden explicar mejor a la luz de las huellas del pasado. Lo cierto es que la función social y valor educativo de la historia comparecen conjunta y complementariamente y son inseparables de su acontecer sociohistórico. De ahí que sea necesario, a la hora de pensar y entender el

significado de las recientes «guerras de la historia», volver la mirada hacia atrás para evitar la cosificación de unas tramas discursivas que, por su larga duración, pasan por naturales; hacer, en suma, una «transvaloración» y una indagación genealógica que nos sirva para problematizar la actualidad al contemplar la faz histórica de la fabricación de los discursos que constituyen el sistema de verdades inscrito en *código disciplinar* de la historia escolar. En suma, como gustaría decir a Bourdieu, se trata de deseternizar lo dado, de pensar históricamente el presente para problematizarlo.

A tal fin, quiero mostrar en este artículo, a modo de apunte genealógico, a través de la selección de un puñado de textos y autores de diversas épocas, las permanencias y los cambios albergados en las formas de razonamiento que versan sobre las virtudes educativas atribuidas a la historia escolar. Se podrá entrever, espero, que la historia plasma, tras los velos de sus retóricas justificativas, una narrativa de los poderes dominantes que han gobernado y creado la subjetividad de los individuos a través del disciplinamiento de los saberes y la desigual apropiación y goce de los mismos. Así, la sociogénesis del conocimiento histórico en las aulas plasma una genealogía de las desiguales relaciones de poder-saber entre las clases y géneros protagonistas de cada momento social, cada vez más sometidas a los imperativos y dispositivos funcionales del Estado capitalista.

2. Arqueología de una tradición social: los discursos performativos del valor educativo de la historia

Es moneda corriente toparse con historias de la historiografía que se limitan a explicar los saberes de Clío como la sucesión temporal de «hombres» e ideas, en continuo perfeccionamiento hasta el presente, vaciando así de todo significado a las palabras al ser aisladas de las cosas. Pero no siempre existió una ciencia y una profesión que fijara su atención sobre el pasado, ni tampoco es demasiado antiguo el registro de la memoria oficial del pretérito en establecimientos educativos *ad hoc*. Durante mucho, mucho tiempo, la historia fue *une discipline introuvable*,⁶ un conocimiento proteico y sin fronteras definidas que, como género literario, se cultivaba y circulaba asociado ornamentalmente a otros saberes más cotizados y apreciados por la cultura dominante.

Ni en la Academia platónica ni en el Liceo aristotélico ocupará lugar alguno la historia, saber contingente y movedizo. En la *Poética*, Aristóteles la relegaba a la categoría de conocimiento de segundo orden por su dedicación a lo particular frente a la poesía, de la que, a su entender, le separaba no la envoltura del verso, sino la condición más filosófica, ya que esta última «cuenta sobre todo lo general».⁷ Este estigma de saber que parasita a otros más valiosos, de conocimiento subalterno figura en toda la muy influyente tradición ciceroniana, fuente de inagotable caudal citatorio: «Próxima a la oratoria es la historia en la que hay elegantes narraciones y frecuentes descripciones de lugares y batallas [...] El recuerdo del pasado y el recurso a los ejemplos históricos proporcionan, con gran deleite, autoridad y crédito a un discurso».⁸ Así, durante siglos el saber histórico se somete a otros conocimientos más prestigiosos, particularmente al arte de la retórica, principal disciplina del legado curricular de la Antigüedad. Y así, en la educación, se repite esa subordinación de lo histórico

al cultivo de la elegancia en el decir y escribir, sin renunciar al *locus memoriae*, a los espacios o teatros de la memoria del arte de la retórica, cuyos artilugios mnemotécnicos quedaron fuertemente adheridos a la enseñanza memorista del pasado. Cuando en el siglo I. a. de C. Varrón elabora y fija un modelo de enciclopedia de las artes o saberes de su tiempo, auténtico molde escolar del saber occidental, *Disciplinarum libri IX*, las siete artes liberales, ocupan ya una posición central, mientras que la historia no consta. Un siglo más tarde Quintiliano de Calahorra prosigue la fijación de un canon escolar en su obra *Institutionis Oratoriae Libri XII*, «la más importante obra pedagógica de toda la antigüedad».⁹ Marco Fabio Quintiliano (30-96) fue, en efecto, el más autorizado y célebre maestro de retórica del Imperio Romano, cuya influencia será muy notoria desde entonces hasta su recuperación por los tratadistas del Renacimiento. En el capítulo IV de su obra, dedicado al «conocimiento de la Historia», afirmaba:

Pero sobre todo el orador debe tener a su disposición gran riqueza de ejemplos, tanto de los tiempos antiguos como de los modernos, hasta el punto de que no sólo tiene obligación de conocer lo que se halla escrito en las obras de Historia, o lo que en la narración oral se ha transmitido como de mano a mano y todo lo que diariamente acontece, sino que ni siquiera puede mirar con indiferencia los ejemplos que han imaginado los más egregios poetas. Porque sin duda los ejemplos mencionados en primer lugar tienen la fuerza de testimonios o hasta de decisiones jurídicas anteriores, pero también lo asegurado en último lugar o está asegurado por el crédito que la antigüedad merece, o tiene credibilidad porque fue creado por grandes hombres, como si fuese una enseñanza para la vida. Por tanto, el orador debe conocer la mayor cantidad posible de ejemplos, de donde también se infiere que los ancianos merecen mayor respeto, porque es creíble que han conocido y visto muchísimas cosas, como atestigua muchísimas veces Homero. Pero no hay que esperar a la última etapa de la vida, ya que el estudio de la Historia permite lograr que todo cuanto atañe al conocimiento de los acontecimientos y cosas, parezca que hasta lo hubiésemos vivido nosotros en siglos pasados.

Marco Fabio Quintiliano: *Sobre la formación del orador, doce libros (Institutionis Oratoriae)*. Parte cuarta, libros X-XII, tomo IV, traducción y comentarios de A. Ortega Carmona, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2000, p. 335.

Exempla para el uso argumentativo y probatorio del discurso del orador y crédito debido a los grandes hombres del pasado, he ahí los espacios ornamentales cedidos a la historia en la educación de las minorías rectoras. Ciertamente, son abundantes las evidencias de la vicaria y tímida función educativa de la historia, que se reserva a la ilustración del discurso forense y al cultivo literario. Actividades sociales propias de las clases dirigentes, clases ociosas, en el sentido otorgado a este término por Veblen,¹⁰ capaces de dilapidar su tiempo en un consumo suntuario, en una des-ocupación placentera que, por añadidura, contribuye con sus enseñanzas a la mejora de la gestión de sus asuntos privados. Esta es la utilidad educativa y la función social asignadas a la historia en el mundo antiguo: un saber ostentatorio incrustado en el *ethos* cultivado de las clases dirigentes de la sociedad esclavista, que poseían el monopolio de la palabra. Dentro de este contexto de semiinvisibilidad y subordinación, los discursos provenientes de la retórica proporcionan un arsenal de tópicos performativos transmitidos, hasta fechas recientes, en larga senda de la preceptiva¹¹ que pretende regular las maneras de escribir historia: *testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae*,

nuncia veritatis... Y estas designaciones, elevadas a la categoría de canon en los lectores de la obra de Cicerón, pasan como herencia a toda educación de elites: cultivo literario, aprendizaje de la recitación, uso de la memoria y ejemplaridad del pasado.

La tradición medieval cristianiza, dogmatiza y moraliza con nuevos componentes la herencia clásica sin que el latín deje de tener un lugar central al tiempo que la historia se provee de una nueva filosofía providencialista y queda encorsetada en los rígidos cómputos temporales cincelados en las crónicas eclesiásticas y de las monarquías feudales, auténticas narrativas de los poderes sagrados y profanos. Pero, más allá de estas modificaciones, el *status* disciplinar y curricular de lo histórico prosiguió gozando de una humilde condición y de un uso sumamente restringido, ya que la historia, que había sido ignorada como disciplina sustantiva o autónoma de las siete artes liberales de la Antigüedad, ahora va a padecer la misma exclusión del sistema educativo escolástico del *trivium* y el *cuadrivium*.

El Renacimiento, que inventa el mito de la oscura Edad Media volviendo sus ojos hacia el esplendor luminoso del mundo antiguo, no instala la historia en el centro de los *studia humanitatis*, lo que no impide que se produzca una labor de recuperación de las antiguas preceptivas acerca de la manera de escribir historia y se reutilicen abundantemente los textos de Cicerón y Quintiliano. En esas preceptivas, como en el caso del tratadista hispano Sebastián Fox Morcillo, se reclama, siguiendo la tradición clásica, la distinción entre narración fabulosa y narración verdadera (distinción, que, al parecer, acaban de descubrir algunos historiadores conversos de nuestra época como esencia del saber historiográfico). En este tipo de obras, la historia figura como saber que confiere prudencia y copioso conocimiento, pues es «espejo de la vida humana»:

Si honramos al anciano, como dice Quintiliano, porque se cree que conoce y ha visto mucho, si pensamos que una vida larga y casi inmortal es útil para descubrir y conocer muchas cosas que constantemente se ofrecen, si por ello buscamos el conocimiento de las buenas artes, pasamos el tiempo en el ejercitamiento de cosas, nos relacionamos con hombres elegantes y cultos para cultivarnos con esta relación y este conocimiento, hemos de pensar que es mucho más útil la historia, que puede hacer lo mismo mucho mejor y más fácilmente. Pero si desprecias la utilidad y buscas la honestidad y el placer, ¿de dónde puedes obtener, pregunto, una y otra más que de la historia?

Sebastián Fox Morcillo: *De historiae institutione dialogus* (*Diálogo de la enseñanza de la historia*), 1557. Edición bilingüe precedida del estudio introductorio de Antonio Cortijo Ocaña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares/Diputación de Sevilla, 2000, p. 275.

Fox Morcillo (1526-1558) forma parte del grupo de humanistas hispanos pertenecientes al «círculo de Lovaina» y su obra, dentro del eclecticismo filosófico, sigue las pautas ya trazadas por Cicerón y Quintiliano, es decir, la historia comparece como instrumento para el aprendizaje gramatical y como archivo de ejemplos para el uso del orador. Por otra parte, el estilo del historiador, a medio camino entre la elevación de lo poético y la rudeza de lo familiar, se supedita a la finalidad de suministrar *praecepta vitae*.¹² Y así, prudencia, honestidad, gravedad, veracidad y otras virtudes afines, patrimonio exclusivo de las clases no vulgares, alcanzan distinguida presencia en este género de escritos como tópicos

reiterados hasta la saciedad, que al final quedarán confirmados e impresos con huella indeleble en los manuales de *Retórica y Poética*¹³ y en los libros de texto de historia cuando en el siglo XIX se levante la planta de los sistemas educativos nacionales de la burguesía.

El inseguro estatuto epistemológico y pedagógico de la historia durante la Edad Moderna hace que en las clasificaciones de los saberes, como la de Francis Bacon (*De dignitate et augmentis scientiarum*, 1623), basada en las tres facultades del sujeto cognoscente, la historia se sitúe al lado de la memoria, mientras que incluso Comenius, en su muy renovadora *Didáctica Magna* (cuya primera versión latina es de 1640), habla de la historia «como el condimento de los estudios más serios». ¹⁴ Y es que hasta entonces el modelo humanista cristianizado impuso el arquetipo curricular sin historia, o, mejor, con historia al servicio de la formación latina y literaria de las elites, ya que no son estrictamente comparables las disciplinas escolares de antes y después del sistema educativo implantado en el siglo XIX. ¹⁵

No obstante, ya en el Antiguo Régimen se asiste en Europa al surgimiento de unos nuevos usos de educación histórica asociados a las necesidades del Estado moderno y a las experiencias ensayadas en el seno de un nuevo mundo pedagógico, que tiene en el colegio jesuítico y en la *Ratio studiorum* su máximo ejemplo. Sin todavía ocupar del todo sus aulas donde el latín reinaba sin competencia, fuera de las mismas, bien en las placenteras lecturas de las mañanas de los sábados, bien en las modalidades de educación de internos (*chambristes*) se practicaba una enseñanza de historia a cargo de los preceptores que adiestraban a los nobles, en sus estancias privadas, en el conocimiento de historia profana y otros saberes geográfico-históricos útiles para su futuro profesional como servidores del Estado. ¹⁶

Es en ese espacio socioeducativo, entre la formación de príncipes y la enseñanza de los hijos de las clases encargadas de gobernar el Estado moderno, donde surgen una serie de prácticas de educación histórica, una especie de protohistoria escolar, plataforma sobre el que se alza la invención y fijación, a mediados del siglo XIX en España, del *código disciplinar*. Esa inicial pedagogía se plasma en los primeros manuales de educación histórica *ad usum delphini* (subgénero científico-pedagógico que queda establecido en las postrimerías del siglo XVII), textos que por primera vez, a través del diálogo, la versificación, juegos y otros aditamentos, inscriben nuevas identidades pedagógicas en el conocimiento histórico contribuyendo a su definición y separación de otros saberes. ¹⁷ Y así la función política y social de esta primera historia escolar (la formación de los dirigentes del nuevo Estado moderno) explica el valor educativo que adquiere el conocimiento histórico en estas etapas previas a su total constitución como materia de enseñanza. Retengamos, de momento, que ya desde sus orígenes las virtudes de ese saber se vinculan a las necesidades del Estado, del que quedan plenamente excluidas las clases populares y la inmensa mayoría de las mujeres a las que se niega tanto el saber como el poder.

En la manualística que se publica en el gozne entre los siglos XVII y XVIII, se expresa ya con nitidez una fórmula normalizada de las finalidades de este saber, que recoge de manera perfecta este texto perteneciente al subgénero de la literatura jesuítica.

—¿Qué es la Historia?

—Es la noticia y relación de las cosas que acontecieron desde la creación del mundo hasta estos tiempos.

—¿En cuántas partes se divide?

—En dos principalmente: conviene a saber, en Sagrada o Eclesiástica, y Profana o Política.

[...] ¿Por qué se encomienda sobre todo el estudio de la Historia?

—Porque además del singular gusto con que recrea los ánimos, es no solamente útil, sino también muy necesaria para todas las Ciencias, y aun para el continuo trato de la vida.

—¿Qué nos enseña, pues, principalmente la Historia?

—Nos enseña 1º a conocer la suma sabiduría y providencia de Dios en todas las cosas, a admirar y adorarla por los maravillosos sucesos que de cuando en cuando expone a la vista en el teatro de este mundo. 2º Cuánto ama Dios a los buenos, los muchos beneficios, y particular protección con que los favorece; y al contrario cuánto aborrece a los malos, y cuán severamente los castiga, tarde o temprano. 3º Las continuas revoluciones y mudanzas de las cosas, de que hablan las Historias, demuestran con evidencia, cuán vanas y caducas sean todas las cosas terrenas, y luego cuán poco se han de apreciar. 4º Así las perfecciones y virtudes de los buenos, como las imperfecciones y vicios de los malos, que nos precedieron, nos sirven como de espejo en que podemos ver claramente lo que conviene hacer, y lo que importa evitar, etc.

—¿Por qué principalmente en estos tiempos es muy necesario el estudio de la Historia?

—Cualquiera que ha de vivir en este tan delicado y erudito siglo, y tratar con hombres honrados y de suposición, apenas podrá evitar ser censurado de ignorante y estúpido, sino tuviera a lo menos alguna mediana y leve noticia de la Historia.

—¿Con qué medios se puede adquirir el conocimiento de la Historia?

—Con puntual atención a oír los maestros, con ponderada, meditada y no vaga y confusa lección, y con repetida recordación y madura consideración de cuanto se oyere y leyere.

—¿A qué debe aplicarse particularmente el que quiere aprender la Historia?

—Ha de observar con atención la serie y orden de toda la Historia; las principales revoluciones de las casas, de los reinos y periodos de los tiempos, con la Cronología. También ha de valerse del socorro de la Geografía, pues ésta y la Cronología son como los ojos de la Historia. Finalmente han de aprender los mozos, a sacar de los hechos más memorables varias advertencias y enseñanzas para seguro norte de sus costumbres, y para escarmentar en cabeza ajena.

Maximilien Dufrené: *Rudimentos Históricos o método fácil y breve para instruirse la juventud en las noticias históricas*. Escrito en Latín y traducido al castellano, Madrid, 1789 (edición original en latín de 1727), Imprenta de Benito Cano, pp. VIII, IX y X.

Tal como dejó indicado en su día, estos *Rudimenta* fueron escritos en latín por el jesuita alemán Maximilien Dufrené (1688-1750), que no figura en ninguna parte del libro como su autor; desde su aparición en 1727, se publicaron numerosas ediciones en varias lenguas, entre ellas la que se cita en castellano, que no fue la primera. Este tipo de literatura no respeta la función autor y convierte su contenido en patrimonio colectivo de los militantes de la orden ignaciana, con arreglo a lo que serán algunas notas de la posterior prosa manualística y de divulgación histórica: larga supervivencia de los textos, repetición temática y argumental, difuminación del autor originario y voluntad simplificadora. Precisamente esto concede una especial relevancia a este exordio de los *Rudimenta*, porque, podemos afirmar, si comparamos lo que dice con restos textuales semejantes de su época, que estamos ante algo muy diferente a una obra de autor individual. En realidad se trata de un paradigma de lo que por aquel tiempo era una creencia compartida, una convención social admitida entre las clases dominantes y sus portavoces del clero acerca del valor educativo de la historia.

Y así, en efecto, las utilidades y valores formativos de la historia (útil, necesaria y placentera) que en el texto se exhiben resultan congruentes con una educación histórica hecha a la medida de los altos estratos sociales y masculinos de las clases propietarias, que equiparan el conocimiento histórico al trato y distinción con los de su misma clase y sexo. Obsérvese cómo el valor de uso educativo contiene un valor de cambio social, de modo que el saber se trasmuta en poder, y viceversa. Nótese asimismo que, en apretada síntesis, aquí aparecen tres dimensiones perdurables del conocimiento histórico escolarizado: el clasismo-sexismo (el trato con «hombres honrados y de suposición»), el memorismo («la repetida recordación»), el moralismo cristianizante y la ya vetusta máxima ciceroniana de la *magistra vitae* («advertencias y enseñanzas para seguro norte de sus costumbres, y para escarmentar en cabeza ajena»). Discurso todo él que expresa, adelanta y preconstruye, en parte, los rasgos del *código disciplinar* de la historia escolar cuando ésta logre el rango de materia de enseñanza plenamente reglada. Pero sólo en parte porque en el discurso jesuítico todavía la patria es la religión.

3. La escolarización y la nacionalización del pasado en el modo de educación tradicional-elitista

La fabricación de la historia como materia de enseñanza normalizada, su plena escolarización en las aulas, corre paralela a la nacionalización del pasado por el Estado liberal y a la erección de un nuevo aparato educativo de carácter estatal-nacional. Ello ocurre en España a mediados del siglo XIX, momento constituyente de la historia como disciplina escolar. Entonces, después de una lenta sedimentación de usos de educación histórica como los que denotan los textos hasta ahora citados, Clío desciende progresivamente de los palacios y las cámaras nobiliarias hasta las aulas del sistema educativo creado por el Estado burgués. Ahora se genera una tradición social muy duradera, lo que he dado en llamar *código disciplinar*, constituido por ideas, discursos y prácticas que regulan, acotan y sistematizan el conocimiento histórico legítimo en las aulas. Esta escolarización del pasado se efectuó dentro de un *modo de educación tradicional-elitista*,¹⁸ es decir, dentro de una sociedad capitalista en la que las funciones de producción y reproducción social propias del sistema escolar se realizaban mediante una explícita, simple y tajante distribución del capital cultural disponible. Ello se expresaba a través de una radical divisoria clasista entre la primera enseñanza y el resto de los niveles educativos, que perdurará, en sus líneas maestras, hasta los años sesenta del siglo XX.

Por tanto, la «invención» de la historia como asignatura escolar ocurre como una faceta más de las transformaciones que acompañaron a la implantación del dominio social de la burguesía. La asignaturización del pasado implica una reacomodación de los usos de la educación histórica preexistentes. Las señas de identidad de la paleohistoria escolar (que vislumbramos en los textos citados más arriba) van a permanecer adheridas al *código disciplinar* en el momento de su fijación institucional. La huella literaria de la primeriza historia escolar perdura. Y por ello la construcción de la historia como asignatura se presenta como un lento y tortuoso camino hacia la «individualización» disciplinar frente a los saberes literarios vinculados al aprendizaje del latín.

El desprendimiento de la orientación literaria no fue tarea sencilla, pero finalmente se abrió paso un proceso de autonomía disciplinar que será irreversible desde mediados de siglo XIX. Por aquellos años la historia conquista el territorio curricular y el pasado se convierte en una de las asignaturas impuestas por el Estado liberal,¹⁹ quedando desgajada definitivamente de la retórica y uniendo sus destinos, cada vez más, a las funciones nacionalizadoras del Estado burgués. No obstante, esta ocupación de espacio curricular resultó también muy desigual: muy incompleta en la educación primaria (hay que esperar a 1901 para que se reconozca legalmente su obligatoriedad en todos los grados, lo que, por lo demás, no aseguraba realmente su impartición), escasa y tardía en las universidades (hasta la creación en 1900 de las secciones de historia no existe una auténtica profesionalización universitaria del oficio de historiador) y más persistente y firme en los institutos (siempre desde esa época habrá historia en la multitud de planes de estudio que se pergeñaron). Pese a esta irregular implantación, Clío, salvadas las primeras dificultades que siempre comportó la transmutación del antiguo modelo educativo humanista basado en el latín a otro de signo «realista» sustentado en disciplinas, obtuvo el asentimiento de una sociedad burguesa desde la cual no se levantaron voces clamando contra su presencia escolar. Una suerte de cómoda aceptación curricular se prolongaría hasta tiempos muy recientes.

La fijación del *código curricular* de la historia tuvo un escenario privilegiado: los institutos de segunda enseñanza. Allí, en efecto, entre el *Plan Pidal* de 1845 y la *Ley Moyano* de 1857 sucede el momento más intensamente constituyente del *código disciplinar*, que no es, contra lo que algunos creen, ni mucho menos la mera reproducción simplificada de un conocimiento historiográfico-universitario preexistente.²⁰ Por el contrario, la invención de la historia escolar, se acompaña de otros procesos de distinta naturaleza y significado: la configuración de una tradición historiográfica liberal nacionalista que, aunque muy endeble en su contextura profesional, contribuye sin duda a crear y recrear la nación burguesa inventando un pasado legendario de España de acuerdo con las nuevas y apremiantes necesidades del Estado isabelino. Historia escolar e historiografía, nacidas en espacios institucionales distintos y no concurrentes, coinciden en cambio en asignar un nuevo valor educativo, una utilidad de primer orden, al conocimiento histórico: la creación de subjetividades apegadas a la idea liberal-burguesa de nación.

No, no hay estudio más interesante, más alto, más sublime que el de la Historia; porque el estudio de la Historia es el estudio de la humanidad, y al mismo tiempo el estudio de la Providencia. Si bien se mira y se contempla en las páginas de la Historia, cuanto el hombre puede y alcanzar, más que por su organización física, la más perfecta de todos los seres, por la fuerza oculta del sople de vida, del alma inmaterial e imperecedera que le infundió el Omnipotente, y se estudia y se comprende la lucha eterna en que su frágil barro y su alma inmortal están con sus pasiones brutales y con los extravíos de su inteligencia, también en las páginas de la Historia se contempla, se estudia, se comprende cómo la mano invisible de la Providencia encamina al género humano, en sus distintas razas y en todas las regiones del globo, por la misma senda; y dejándolo caminar por ella libremente y según los impulsos del libre albedrío, lo empuja benéfica o lo detiene justiciera, según marcha hacia el fin o retrocede del fin a que lo tiene destinado para sus miras santas e inescrutables.

Si del estudio de la Historia general pasamos al de la particular de cada raza y de cada país, aumenta en interés y en utilidad suben a su más alto punto cuando se trata de la historia de la propia nación.

El interés, porque los hechos que se refieren y admiran o vituperan son los de nuestros mayores, y la utilidad, porque las lecciones del tiempo pasado son más aplicables al tiempo presente. Pues la vida de los distintos pueblos es como una cadena, cuyos eslabones van enlazados los unos en los otros desde el primero hasta el último: y en la vida de las naciones hay una lógica inflexible, porque todos los sucesos son siempre consecuencia indeclinable de los que les han precedido.

El estudio, pues, de la historia patria es el más útil, el más interesante, el de mayor importancia: y al estudio, a la rectificación y engrandecimiento de la historia patria dedica especialmente sus trabajos, sus investigaciones y sus afanes la Real Academia a quien tengo la honra de dirigir la palabra. Y me es forzoso decir, aunque ofenda su modestia, que cumpliendo tan honroso empeño ha prestado y está prestando los más útiles y brillantes servicios a la ciencia y a la nación.

Duque de Rivas: «Sobre la utilidad e importancia del estudio de la Historia, y sobre el acierto con que le promueve la Academia». *Discurso* leído por el Excmo. Señor duque de Rivas en su recepción solemne como socio de número de la Real Academia de la Historia en la sesión pública celebrada por esta corporación en 24 de abril de 1853, *Boletín Oficial del Ministerio de Gracia y Justicia*, tomo III, 1853, pp.721-726.

En las palabras del duque de Rivas (1791-1865), personaje prototípico de la selecta clase política y literaria de su tiempo (especialmente de los que templaron sus primeras ideas liberales con el exilio), asoma la concepción dominante en la España de entonces, la atmósfera de ideas y el aire que se respiraba en torno al mérito educativo atribuido por las clases rectoras a la historia. Es digno de observación que la tenaz presencia de providencialismo entreverado con algunas notas de la idea burguesa de progreso, reiterado y hegemónico motivo discursivo,²¹ se une la no menos frecuente y mucho más vetusta apelación a las «lecciones del tiempo pasado», esto es, a lo que en la preceptiva de la escritura de la historia va a ser denominada la dimensión pragmática y moral del conocimiento histórico conforme a la máxima ciceroniana de *magistra vitae* o el más pedestre «escarmentar en cabeza ajena» de Dufrené. A poco que se repare, nada demasiado diferente a los componentes de los *Rudimenta* de Dufrené que ya comenté. Pero el texto de Rivas sí contiene un elemento subrayado con nueva intensidad: la utilidad superlativa de la historia patria. En él figura una común apología de la historia «general» y de la «particular», es decir, de las dos caras de la moneda (la historia universal y la de España) de un mismo dogma: el de la continuidad histórica.²²

En realidad se trata de una concepción complaciente con el presente al que se mira como una materialización de las fuerzas del progreso, que encuentran su realización suprema en las unidades formadas por los estados-nación. En esta nacionalización del pasado, la historia patria se convierte en el núcleo formativo y en el observatorio privilegiado desde donde se «inventa» una memoria oficial y desde arriba. El componente nacionalista y nacionalizante constituye ya a mediados del siglo XIX un elemento sustancial de la historia académica. Y también, naturalmente, de la historia escolar, donde va triunfar de manera rotunda una mirada retrospectiva nacionalista anclada en dos materias: historia universal e historia de España. Así, la nacionalización y escolarización del pasado fueron, a menudo, procesos tan imbricados que resultan difícilmente separables.

En efecto, el nacionalismo fue uno de los componentes fundadores del *código disciplinar* de la enseñanza de la historia, en la era isabelina, junto al arcaísmo científico, el memorismo como práctica pedagógica y el elitismo como impregnación general. Pero el proyecto político que triunfa en la revolución burguesa española está muy lejos de alcanzar tintes democráticos. Representa, por el contrario, una versión híbrida de liberalismo conservador y dogma católico, que viene a acentuar los matices clasistas y sexistas inherentes a las formas ideológicas propias del *modo de educación tradicional-elitista*. De manera que la nacionalización de las conciencias no se operó, escolarmente hablando, de igual forma en todos los grados de enseñanza o (lo que es lo mismo aunque a menudo se olvida) en todas las clases y sexos.

La historia escolar, inventada en los centros de segunda enseñanza, desde un principio adquiere la misión de formar parte del capital cultural propio del *ethos* educado del modelo liberal de enseñanza. Ya en los *Rudimenta...* del siglo XVIII se veía útil el saber histórico para «tratar con hombres honrados y de suposición»; pues bien, ahora, en plena etapa constituyente de escolarización del pasado, nadie mejor que Antonio Gil de Zárate (1793-1861), literato, a ratos historiador filosofante y prohombre de la reforma educativa del *Plan Pidal*, verdadero molde con la *Ley Moyano* del moderno sistema educativo español, para apreciar el sentido clasista de la enseñanza de la historia.

El estudio de la geografía en general, y con especialidad el del suelo patrio, es por tanto indispensable. A este estudio debe acompañar el de la historia, no menos necesario por su enorme utilidad; y porque es vergonzoso que existan personas pertenecientes a las clases distinguidas de la sociedad que ignoren lo que esta sociedad ha sido y cómo se ha formado.

Antonio Gil de Zárate: *De la Instrucción Pública en España*. Imprenta del Colegio de Sordomudos, Madrid, 1855, vol. III, p. 271 (Hay reedición facsímil en Pentalfa, Oviedo, 1995).

Las «clases distinguidas» recibían, en exclusiva, educación histórica en la España decimonónica, ya que eran las únicas que estudiaban en los niveles (segunda enseñanza y universidad) donde se impartían las ciencias de Clío. La carga clasista y sexista del *código disciplinar* del *modo de educación tradicional elitista* se mostraba como un consumo suntuario para las clases altas de condición masculina, como un conocimiento poco o nada útil y muy separado de la realidad inmediata, como un *capital cultural* de efectos y realización aplazados. Por el contrario, la escasa educación histórica proporcionada a las clases subalternas y a las mujeres se rodeaba de un mínimo respeto por el contenido académico (frecuentemente la historia era sustituida por la historia sagrada), y también se caracterizaba por la mayor importancia otorgada a la educación en valores morales relacionados con la sumisión requerida para el desempeño del papel social atribuido a cada cual y, en el caso de las mujeres, por un adiestramiento en las tareas propias de su sexo (al punto que ellas en la escuela aprendían una especie de profesión: a ser amas de casa). En conjunto, esta educación estaba menos distanciada de lo real; además, lo pedagógico-disciplinante predominaba sobre lo disciplinar-científico que imperaba en los grados superiores de casi completa exclusividad masculina. En suma, en la primera enseñanza pública (la que cursaban clases subalternas y mujeres), en la «historia con pedagogía», predominaba el niño o niña como objeto de

moldeamiento y carecía casi por completo de importancia el conocimiento histórico de corte académico. En cambio, la «historia sin pedagogía», que iba dirigida a los estratos sociales masculinos dominantes tenía como función la dotación y selección de cuadros dirigentes, lo que marcaba profundamente el sentido, el valor educativo y los mismos métodos de enseñanza. A esa función se acoplaron los contenidos y el propio campo profesional formado por los catedráticos de los institutos. En resumen, podría decirse que a tal clase (y a tal género), tal historia.

Por tanto, el *código disciplinar*, fue fijado como tradición social a mediados del siglo XIX, y entre sus componentes destacan con fuerza muy duradera el nacionalismo y el clasismo. Ambos perduran como elementos inseparables de la enseñanza tradicional de la historia. Pero, en la medida que la educación histórica se va ampliando a nuevos estratos sociales y a las mujeres, va matizando el significado de esos componentes. Por ejemplo, con la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, desde 1901, en la escuela primaria bien podría afirmarse que la socialización nacionalista se convierte en un proyecto de más amplio espectro social, lo que, a impulsos de la llamada crisis de fin de siglo y la aparición de los movimientos nacionalistas periféricos, reafirma el carácter nacionalizante de los estudios históricos.²³ La tradición social creada con el *código disciplinar* pervive, como queda indicado, desde mediados del siglo XIX hasta más allá de la mitad de la centuria siguiente. Pero en este vasto lapso no todas las retóricas justificativas de la disciplina admitieron los mismo acentos. Incluso, en algunos casos, se procedió buscar una nueva legitimación de la historia como disciplina escolar. El ejemplo más brillante es *La enseñanza de la historia* de Rafael Altamira (1866-1951),²⁴ exponente muy temprano y sobresaliente de la reformulación de un nuevo discurso legitimador de la historia como saber escolarizado.

...la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la Historia por el espíritu crítico, el absoluto respeto a la verdad y a lo real, la circunspección en el juicio y en la teoría, el apartamiento de toda anticipación no autorizada por la comprobación de los hechos.

La Historia no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que al igual que las matemáticas, pero de un modo más real y concreto, educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de reflexión sobre cualquier orden a que luego se dedique la actividad.

Rafael Altamira: *La enseñanza de la Historia*. Librería de Victoriano Suárez, 2ª edic., Madrid, 1895, pp. 11 y 369 (Hay reedición en Akal, Madrid, 1997).

Frente a las justificaciones convencionales sobre el interés educativo de la historia (los tópicos morales y nacionalistas ya vistos en otros autores), ahora el acento se pone en su capacidad de desarrollar la inteligencia y el espíritu crítico. Este universo argumental ya significa, en 1895, un despegue de las atribuciones tradicionales como las ya comentadas de Dufrenè o Rivas. Aquí aparece, como en germen performativo, el origen de muchas de las legitimaciones y retóricas de la historia escolar que hoy son moneda corriente. Ahí está la base de un nuevo discurso disciplinar: la idea de que la historia es una forma de conocimiento científico acreditada por el uso de un método riguroso que contribuye a ejercitar unas

facultades distintas y más valiosas que las de la memoria. El capital cultural que proporciona la disciplina tiene que ver, de manera destacada, con las capacidades cognoscitivas que promueve. Argumento relevante ya que se considera su apropiación mediante el aprendizaje como un saber tan poderoso como el proporcionado por las matemáticas.

Rafael Altamira es un paradigma de la literatura que genera un discurso renovador sobre la historia escolar, es un temprano creador de un nuevo «régimen de verdad» sobre la historia y su enseñanza. En efecto, entre finales de siglo XIX y la guerra civil quedan inventados, dentro de un contexto escolar en el que predomina ampliamente la enseñanza tradicional, los nuevos discursos que pretenden fundar la «didáctica de la historia» como disciplina y como saber innovador. No obstante, las palabras de Altamira y otros renovadores poco tenían que ver con lo que ocurría en las aulas. Todavía en una circular de 1922, publicada en *Revista de Pedagogía* máximo exponente de la literatura innovadora, el inspector de la zona de Cáceres trataba de convencer a los maestros de que la historia no era materia «como de lujo» y de que ella y la geografía debían ocupar un sitio de honor en la común tarea de aprender y vivir el amor a España.²⁵ Tarea que, como se sabe, tomóse más que en serio el franquismo. Pero la larga tradición del *código disciplinar* de la historia escolar, exagerada por el ultranacionalismo de la dictadura, permanecerá vigente hasta el advenimiento de la educación de masas. Entonces acontece, en un marco de acusados cambios sociopolíticos, una deslegitimación del nacionalismo español, como se puede comprobar estudiando los manuales escolares,²⁶ y una ruptura las viejas seguridades en torno a la enunciación de las finalidades y virtudes de la enseñanza de la historia.

4. Crisis y mudanzas de historia escolar en la era de la educación de masas

Con la implantación del modo de *educación tecnocrático de masas*, que en España tiene sus hitos jurídicos en 1970 (Ley General de Educación) y 1990 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), cobra importancia una nueva racionalidad capitalista de reproducción social y distribución cultural a través del sistema escolar. Frente al tajante y simple modelo de división clasista del anterior *modo de educación tradicional-elitista*, ahora las antiguas fronteras de clase y de género se desvanecen, ocultan y hacen más sutiles, de modo que el conocimiento histórico en las aulas se puebla de nuevas inscripciones pedagógicas en la medida en que su función selectiva y elitista se va desplazando a niveles cada vez más altos del aparato escolar. El predominio de la «asignatura» como tal frente a lo interdisciplinar o las áreas de aprendizaje tiende, cada vez más, a encaramarse a los pisos superiores del sistema educativo, de suerte que, como diría Bernstein, el «misterio» de la disciplina no se alcanza a comprender hasta llegar a la cúspide. Con ello se ocasiona la aproximación, la confluencia de las dos historias («con» y «sin» pedagogía) socialmente separadas hasta entonces, lo que coincide con el giro paidocéntrico favorecedor de la implantación, en las palabras, de las «pedagogías psicológicas» y de un nuevo discurso relegitimador del *código disciplinar* que reposa en argumentos e ilusiones «psi», aunque muy a menudo los discursos y las normas no tengan mucho que ver con las prácticas reales de los docentes, lo que por cierto no es una novedad de los últimos tiempos.²⁷ Sea como fuere, ahora, dentro de la educación de masas, se reconstruye y reconsidera la tradicional función jerarquizadora y segregadora

del conocimiento histórico, principiándose así una «historia escolar para todos», pero con muchos matices.

La nueva racionalidad capitalista de la era de la educación de masas se sustenta en el primado de la tecnocracia, que en el campo escolar adquiere la figura de tecnicismo psicopedagógico (lo que, a su vez, supone la tecnificación de la enseñanza y psicologización de los aprendizajes), al servicio siempre, en el fondo y aunque a veces parezca lo contrario, de un ideal meritocrático que promete igualdad de oportunidades a un individuo normalizado por el discurso psicológico dominante. Y así se encarna la aporía que conlleva el *modo de educación tecnocrático de masas*: se democratiza cuantitativamente el acceso a la cultura escolar al tiempo que se organizan los mecanismos de subjetivación facilitadores de la reproducción ampliada de un sistema de dominación social, que precisamente se justifica por usos sociales como la escolarización universal y obligatoria. La educación de masas, pieza clave del Estado de Bienestar y del pacto keynesiano de postguerra, deviene así en principal regulador institucional de la generación y gestión de ciudadanía ahormada en un mismo *habitus*.

Bajo estos supuestos se pusieron en marcha en los países llamados occidentales las reformas curriculares que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. España no fue una excepción, pero sí fue un caso aparte, ya que el ritmo de su palpito reformista fue más tardío e incluso, cronológicamente hablando, caminó con retraso y, en cierto modo, con el pie cambiado (cuando allí se venía, aquí se iba). Este proceso reformista afectó, aunque no demolió, la arcaica traza curricular. En su mayor parte, las viejas disciplinas escolares han sobrevivido, pero las nuevas funciones sociales de la educación de masas han erosionado algunas de sus contenidos culturales y muchas de sus reglas pedagógicas más tradicionales. La historia no ha sido una excepción; el viejo molde del conocimiento histórico impartido en las aulas ha sido problematizado, llegándose a manifestar una cierta sospecha sobre el valor educativo de una disciplina que, como quedó dicho, durante mucho tiempo había fundado su ser en la nacionalización del pretérito y en la «distinción social» que proporcionaba la acumulación memorista de acontecimientos de un pasado siempre dispuesto en orden cronológico. Los debates corporativos y sociales protagonizados por los historiadores en varios países de nuestro entorno, que enarbolaron como estandarte y consigna la idea de «la historia en peligro» (se supone que ante los excesos de las reformas educativas de los años sesenta y setenta), expresan una crisis de identidad, que, al final, parece estar resolviéndose mediante un repliegue en posiciones cada vez más conservadoras y esencialistas.²⁸

El aire reformista trajo en España una revisión conceptual del viejo *código disciplinar*. En términos generales, la historia regulada por la Administración tendió, en los niveles obligatorios, a quedar agrupada en ámbitos más amplios como el área del conocimiento del medio o la de ciencias sociales (ya antes, en las reformas republicanas, desde 1937 en primaria figuraba dentro de «valores humanos», y desde 1945 en «formación del espíritu nacional») y a remozar, especialmente durante la etapa de la feliz gobernación socialista, su devaluado pasado nacionalista español y memorista con otros motivos temáticos más cotizados en el mercado de los valores simbólicos. Así, puede decirse que la historia intentó recobrar o mantener presencia curricular demandando para sí una doble función: la educación cívica

para la democracia (tan bien representada en los *social studies* americanos) y la estimulación psicopedagógica de la inteligencia. La promoción de valores democráticos y el enriquecimiento cognitivo-afectivo del individuo-aprendiz se convirtieron en los dos polos entre los que se movieron las estrategias reformistas que quisieron impugnar el viejo *código disciplinar* de la educación histórica de elites en la España de los años ochenta y noventa. Ello se tradujo en notables cambios en la *historia regulada* (los programas y textos aprobados por la Administración) y la *historia soñada* (la defendida por los grupos de renovación e investigación en didáctica de la historia), mudanzas que, las más de las veces, no alcanzaron a la *historia enseñada*, manteniéndose la práctica docente en el interior de las aulas como un baluarte infranqueable de la larga tradición del *código disciplinar*. Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina, los cuerpos docentes, fieles a las reglas no escritas de su campo profesional, acataron pero no cumplieron los designios ministeriales

Sin duda uno de los cambios que trajo el afán reformista que en los años ochenta, ya muy debilitado, desembocaría en la LOGSE de 1990, fue la difuminación del componente disciplinar convencional del conocimiento histórico, poniéndose ahora su pérdida autonomía al servicio, dentro de las ciencias sociales, de una nueva identidad: la historia como «forma de conocimiento». De esta suerte, la utilidad política adjudicada al conocimiento histórico cedió peso a favor de la función de desarrollo cognitivo del sujeto de aprendizaje. Esto supuso el triunfo del orden discursivo psicopedagógico, lo que, utilizando categorías de Bernstein llamaríamos un código educativo de clasificación más débil (menos disciplinar y más integrado) que en la vieja tradición y con un marco más flexible de relaciones de aprendizaje, basado en lo que el propio sociólogo británico ha denominado «pedagogías invisibles» (o blandas) o lo que otras prefieren tildar de «pedagogías psicológicas». Éstas instauran, principalmente en el plano del discurso pedagógico, el «yo constructivista» como sujeto autónomo capaz de aprender y descubrir por sí mismo el mundo real, lo que supuso, en términos generales, el despliegue, en el plano normativo y discursivo más que en el de la práctica docente, mediante la reforma educativa de la época socialista, del *ethos* ilustrado de las nuevas clases medias, en perfecta concordancia con las líneas maestras de una política neoliberal.²⁹

Lo cierto es que la nueva enseñanza de la historia de la etapa reformista, especialmente entre 1983 y 1990, que tantas cosas toma sin saberlo de precedentes como el de Rafael de Altamira y otros, naufragó entre ilusiones (psicopedagógicas) y rutinas (profesionales). De una manera u otra, el reflujó psicopedagógico y la vuelta a un currículo más disciplinar (en el *modo de educación tecnocrático de masas* conviven de forma inestable y contradictoria formas curriculares integradas con otras más parecidas a las viejas asignaturas, y también coexisten fluctuantes hegemonías de distintos estratos de las clases medias) se acompaña de modalidades gubernamentales de varios tintes políticos, aunque no cabe duda que el tal reflujó constituye un aspecto afirmativo de la identidad de las políticas neoconservadoras y de los grupos sociales que las sustentan (que no siempre se presentan como tales). En España el retorno al orden del discurso disciplinar, el «disciplinazo», anticipado ya en las orientaciones para la secuenciación de la época socialista y en la tarea de los grandes grupos editoriales, llega a su plenitud con el acceso del PP al Gobierno y el inicio de un debate público sobre

la situación (calamitosa al decir ministerial) de la historia escolar, que desemboca en las recientes propuestas de una llamada Ley de Calidad.³⁰ El telón del drama, condenado sin duda a terminar farsa, se levanta con la comparecencia de la entonces ministra Aguirre en el acto de apertura de curso de las reales academias, en octubre de 1996. Desde aquella fecha hasta la aprobación de las nuevas enseñanzas mínimas a finales del año 2000, se principia un proceso abiertamente contrarreformista, todavía inconcluso, que imita las grandes líneas argumentales y las alianzas sociales y académicas que han impuesto, desde los años ochenta en los países-guía del capitalismo, una hegemonía de las ideas de la nueva derecha en la educación. Veamos cómo se justifica, en España, este regreso al canon de la historia escolar de «siempre».

El conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su pasado histórico como en lo que concierne al territorio en que se asienta, ha constituido siempre, dentro de la tradición occidental, una parte fundamental de la educación de los jóvenes. La Geografía y la Historia desempeñan una función vertebradora dentro del ámbito de las humanidades, al establecer las coordenadas de espacio y de tiempo en las que se inserta cualquier realidad o proceso social.

La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender la evolución de las sociedades a través del tiempo...

[...] En Historia se espera que los alumnos adquieran el concepto de evolución y memoria histórica, las nociones de cambio y permanencia, comprendan la relación de factores multicausales que explican tales transformaciones, identifiquen y localicen en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos relevantes, asegurando en todo caso la percepción de lo común y lo plural en la Historia de España con sus nacionalidades y regiones como parte de su patrimonio y su riqueza.

[...] En cada uno de los cursos, los contenidos se agrupan en conjuntos temáticos, divididos a su vez en epígrafes que enuncian aspectos concretos del tema. En esta distribución de contenidos se han tenido en cuenta criterios fundamentalmente cronológicos en la Historia, y espaciales y escalares en la Geografía.

[...] Todo el diseño descrito debe respetar la edad mental y el desarrollo psicológico de los alumnos a los que se dirige, incrementándose progresivamente el nivel de conceptualización y de abstracción, sin olvidar nunca un objetivo prioritario: iniciar a los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria en el estudio de la Geografía y de la Historia, estableciendo una base suficiente que les permita profundizar posteriormente en los temas tratados en sus estudios de Bachillerato, o a través de otros cauces académicos o de carácter autodidáctico.

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE de 16 de enero de 2001.

Este exordio, como el agua, es insípido. Ciertamente, existen textos que, por la misma vulgaridad de su contenido y forma, por su esencial vacuidad, constituyen obras maestras para dar con la lógica explicativa de algunos fenómenos aparentemente inexplicables. Este es el caso. Estamos ante una fórmula estereotipada con el que se pretende velar con palabras y disimular con giros retóricos una auténtica contrarreforma educativa. Veamos.

La más mínima pesquisa sobre el escrito en cuestión nos llevaría a ver en él manos diversas

y fragmentos textuales tomados de otros proyectos, informes, etc. Ciertamente, los boletines oficiales no son espacio adecuado para el lucimiento estilístico ni para el ejercicio de la originalidad. Este texto como los *Rudimenta* no es de nadie y es ya de todos: su autor carece de la más mínima importancia. Ni siquiera nos preocupa demasiado que pretenda poner en duda la edad mental de sus lectores, porque si éstos continuaran transitando por lo que viene después de este preámbulo se encontrarían con una extensísimo programa obligatorio de temas de Geografía e Historia repartidos por cada uno de los cuatro cursos de la ESO. Sobran las palabras, sobran los preámbulos cuando éstos no tienen otra encomiable intención, como suele ser moneda corriente en la prosa pedagógico-boletinesca, que ocultar la disparidad entre lo que se dice que se va a legislar y lo que realmente se legisla. Pero vayamos al texto que se cita.

El primer párrafo, en el que se pretende justificar la enseñanza de la historia porque «ha constituido siempre, en la tradición occidental, una parte fundamental de la educación de los jóvenes», es una demostración palmaria de inexactitud o de cómo defender la historia escolar con argumentaciones ahistóricas, ya que, como he tratado de explicar, no siempre hubo educación histórica (a no ser que la «tradición occidental» comprenda desde mediados del siglo XIX hasta ahora, lo que dejaría en muy mal lugar las ínfulas retrohumanistas de nuestros gobernantes) y cuando existió adquirió formas y destinatarios sociales muy diversos. A ello se añade otro añejo motivo de los metodólogos y preceptivistas de la historia: el precioso efecto vertebrador de la geografía y la historia como auténticas categorías espacio-temporales kantianas (más bien perogrulladas), esto es, el arcaico tópico de «los ojos de la historia» (la Geografía y la Cronología).

Además son otras muchas y muy variadas el elenco de virtualidades formativas que el autor del texto concede a la historia. En general, se puede percibir un remozamiento modernizante en la trama argumental que implícita o explícitamente defiende la enseñanza de la historia. Obsérvese que nada queda de la Divina Providencia (tan citada en los *Rudimenta* y en el Duque Rivas, o sea, entre los jesuitas y la versión *ligh* del liberalismo hispano), ni de los usos literarios de la vieja tradición latina, ni de las directas apelaciones clasistas como las ya mencionadas de A. Gil de Zárate. Así también el arcaísmo, el elitismo y el memorismo, caracteres perdurables del viejo *código disciplinar*, desaparecen del discurso explícito, mientras que el nacionalismo, otro de sus componentes, rebaja sus aristas y se encripta dentro de una llamada más amplia («la percepción de lo común y lo plural en la Historia de España con sus nacionalidades y regiones como parte de su patrimonio y su riqueza») a la creación de una memoria histórica conforme al modelo político de la Constitución española de 1978. En el párrafo tercero, en efecto, se condensan las finalidades de la Historia. Como puede apreciarse, en él se destacan, junto a esta memoria histórica adaptada a la constitución, utilidades fundamentalmente cognoscitivas enunciadas en infinitivo, modo verbal intrínsecamente adherido a la más que cansina y pedestre pedagogía por objetivos: adquirir conceptos, comprender fenómenos y relaciones, identificar procesos... En fin, todo ello está más cerca del universo argumentativo de un Rafael Altamira que del exhibido por los ancestros fundadores del *código disciplinar*. Pero esta apariencia modernizante es fruto de la conversión en *doxa* reguladora de un lenguaje tópico y estereotipado que,

en la presente ocasión, apenas sirve para tapar una vuelta a la caduca tradición disciplinar. Por último, el respeto a la edad mental y al desarrollo psicológico de los alumnos (que no al de los lectores), no hace más que abundar en el mismo interés de lo psicopedagógico como ficción ornamental para esconder las funciones reales que se asignan al conocimiento histórico. Finalmente, la llamada última a la doble misión propedeútica y autodidáctica de la historia merece, por su total falta de originalidad y mérito, ser olvidada de inmediato.

En verdad, toda esta retórica encubridora no tiene más que una finalidad: una operación política. El PP persigue, con la bendición de instancias académicas, en santa alianza con la derecha neoliberal y con la aquiescencia de algunos importantes sectores de la izquierda parlamentaria, instaurar una nueva educación política (y vieja a un tiempo) por medio de la historia. Como ya señalamos, esta vuelta atrás no es más que un episodio del intento, iniciado en los años ochenta en los países centrales del capitalismo tardío, de «redisciplinar» el currículo, de regresar al conocimiento verdadero y a los valores de siempre. Ahora bien, en el caso que nos ocupa viene acompañada de una nueva empresa de renacionalización que, entre otras figuras ideológicas, se ha expresado a través de la apropiación oportunista y derechista del habermasiano patriotismo constitucional.

Llegados a este punto, bueno será recordar que, como he pretendido demostrar, el conocimiento histórico y la historia escolar han sido desde que existen como tales armas ideológicas al servicio de las contradictorias relaciones de poder entre las clases, los sexos, los sujetos. Y eso ocurre también en la era de la educación de masas, por más que las retóricas de los enunciados se revistan con galas psicopedagógicas de distinta estirpe. Es más, soy del parecer de que la enseñanza de la historia deseable ha de dotarse de una explícita función política, despojándose de la faramalla de justificaciones al uso.

Para ello la enseñanza de la historia tiene que mirar a los fines en virtud de los cuales abogamos por recuperar la memoria del pasado, y, consiguientemente, olvidarse de la especiosa hojarasca de pseudojustificaciones. De ahí que, parafraseando a Marx, «sin ninguna clase de veneración supersticiosa por el pasado», sea preciso construir, hoy más que ayer, frente al viejo y nuevo canon del *código disciplinar* de la historia escolar, un proyecto de didáctica genealógica, no elitista, no sexista, no nacionalista, que, siguiendo los dictados de la razón crítica, favorezca la erección de una conramemoria enfrentada, sin concesión alguna, a la recreaciones monumentales, anticuarias y teleológicas que nutrieron y todavía alimentan la historia enseñada en las instituciones escolares.

NOTAS

1. El desarrollo y aplicación del concepto de *código disciplinar*, así como el estudio más en profundidad de la evolución de la enseñanza de la historia en España, puede verse en dos de mis libros: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997, y *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
2. El método genealógico es una forma de «pensar históricamente» la realidad, y en la versión foucaultiana se emparenta con el proyecto de transvaloración de todos los valores de Nietzsche (véase, por ejemplo, su contundente *Genealogía de la moral*). Se trataría, en cierto modo, de «hacer la historia del presente», como desarrolla excelentemente Robert Castel en «Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista», *Archipiélago*, núm. 47 (2001), pp. 67-74. Entre los muchos textos de Michel Foucault que tocan este asunto, hago mención de su brillantísimo trabajo acerca de «La verdad y las formas jurídicas», una de cuyas versiones en castellano –por la que cito– se encuentra en M. Foucault: *Obras esenciales. Estrategias de poder*, vol. II, Barcelona: Paidós, 1999, p. 170. Ni que decir tiene que su «Nietzsche, la genealogía, la historia», en M. Foucault: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1991, pp. 7-29, representa la más concisa y certera definición del método genealógico. Una interesante aplicación y glosa de estas ideas, de la noción del derecho como invención y construcción social, puede consultarse en Jesús I. Martínez García: *La imaginación jurídica*. Madrid: Dykinson, 1999. Y, en términos más generales, se debe acudir al ya amplio catálogo de títulos de editorial La Piqueta en su colección «La genealogía del poder», dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, afortunados prologuistas e introductores de textos clave sobre este asunto. Mis puntos de vista, de observancia poco estricta, sobre genealogía y didáctica crítica están recogidos en «Usos y abusos de la educación histórica». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Universitat de València, núm. 14 (2000), pp. 23-31.
3. Rafael Altamira: «El valor social del conocimiento histórico». Discurso de recepción en la Real Academia de la Historia, Madrid: Editorial Reus, 1922.
4. Véanse reales decretos 3.473 y 3.474/2000, BOE de 16 de enero de 2001.
5. En Fedicaria hemos estudiado a fondo este proceso en dos editoriales de nuestra revista *Con-Ciencia Social*, núm. 2 (1998) y nº 5 (2001), especialmente en este último titulado: «Entre el *revival* y el festival contrarreformista: el retorno de la historia escolar a ninguna parte». El hilo argumental que allí se mantiene, muy distinto al habitualmente empleado por el gremio de historiadores, creo que es complementario del que se sostiene en la obra de J. Sisinio Pérez Garzón et al.: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, 2000.
6. Annie Bruter: *L'histoire enseignée au Gran Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris: Belin, 1997. La historia era, en verdad, inencontrable porque, como bien dice Bruter, la enseñanza humanista era una enseñanza sin disciplinas. Sólo en el siglo XIX cobra forma disciplinar la historia en Francia, como acredita el trabajo de Evelyne Hery: *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Ambos libros siguen el rastro de la historiografía de las disciplinas escolares sembrado por André Chervel, o por Dominique Julia, y resultan sumamente interesantes para tratar de hacer una historia comparada de la historia de la enseñanza de la historia en España y Francia. Para este propósito resulta igualmente muy útil el libro de Antoine Prost: *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra/Universitat de València, 2001. Los modos protohistóricos de educación histórica en Francia pueden rastrearse, además del ya mencionado libro de la historiadora Annie Bruter, en el artículo de Jean Pierre Guicciardi: «Préoccupation pédagogique et intention didactique de et dans l'enseignement de l'histoire de Bossuet à l'abbé Batteux», en Henri Moniot (comp.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, 1984, pp. 151-172. Con vistas a conocer el marco metodológico empleado por la historia cultural de las disciplinas escolares, existe una valiosa recopilación de las aportaciones de André Chervel en *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin, Paris, 1998.
7. Aristóteles: «Poética», en *Obras*, traducción, estudio preliminar y notas a cargo de F. de P. Samaranch, Madrid: Aguilar, 1982, p. 125.
8. Cicerón: *El orador*. Alianza, Madrid, 1991, p. 87. Entre los primeros tratados de retórica en lengua latina, en el siglo I a.C., además de las obras de Cicerón, hay que señalar la muy difundida *Retórica a Herenio* (Madrid: Gredos, 1997), que, siendo de autor desconocido, durante mucho tiempo se atribuyó al cuerpo de la obra ciceroniana. Véase, al respecto, la introducción a la obra citada (pp. 7-59) a cargo de Salvador Núñez.
9. Esta opinión de Alfonso Ortega Carmona, traductor, comentarista y presentador de la elegante versión bilingüe de los doce libros de Marco Fabio Quintiliano *Sobre la formación del orador*. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, tomo, I, 1997, p. 7, es comparada por los historiadores de la educación. Véase, por ejemplo, James Bowen: *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, vol. I, 1990, 261-262.
10. Thorstein Veblen: *Teoría de la clase ociosa*. Orbis, Barcelona, 1987. Por su parte, Moses I. Finley, en su magnífico artículo «El legado de Isócrates» (en *Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Crítica, 1977, pp. 295-328) relaciona el significado del término griego *scholé* con «ocio», término que no aludiría a la «pereza», sino a la posibilidad de disponer del propio tiempo, cosa vedada a las clases no dirigentes, ya que sólo la riqueza y la propiedad eran las condiciones para gozar, al decir de

NOTAS

- Aristóteles en su *Política*, de la *scholé* y, por tanto, de la consecución de la virtud y la ejercitación de las actividades políticas (pp. 2992 y 230).
11. La preceptiva histórica como género pretende enseñar, mediante consejos, a escribir historias. Es lo que hace Luciano en su opúsculo sobre «Cómo debe escribirse la historia» (*Obras*, vol. III, Madrid: Editorial Gredos, 1990, pp. 367-408), que data del siglo II. Este género fue recuperado por los tratadistas del Renacimiento. En España, por ejemplo, se puede mencionar la obra de Sebastián Fox Morcillo *Diálogo de la enseñanza de la historia (De historiae institutione dialogus)*, 1557 (hay reciente reedición bilingüe a cargo de Antonio Cortijo Ocaña, Universidad de Alcalá/Diputación de Sevilla). Esta literatura, a menudo simplista y poco original (unos autores se copian a otros sin tasa) posee el interés de encerrar una voluntad de búsqueda y definición de la especificidad de la historia como género literario.
 12. Véase el ya citado trabajo de Antonio Cortijo Ocaña: «Teoría de la Historia y teoría política en el siglo XVI», introducción a la obra de Sebastián Fox Morcillo: *De historiae institutione dialogus*. Universidad de Alcalá/Diputación de Sevilla, 2000, pp. 13-110.
 13. Como puede apreciarse en los primeros libros de texto de *Retórica y poética*, como el de Hugo Blair que, escrito en 1783, llegó a tener gran predicamento entre los refritos manualísticos hispanos que acostumbraban a ser aprobados por el Estado liberal como textos oficiales de la segunda enseñanza y de la universidad. Como muestra, entre los primeros que merecieron aprobación por el Consejo de Instrucción Pública figura el *Curso elemental de Retórica y Poética* (Retórica de H. Blair y Poética de F. Sánchez), Madrid: Imprenta de la Publicidad, 1847, texto «recocinado» por Alfredo Adolfo Camus, profesor de la Universidad de Madrid. En ese libro se discurre, en una parte de la Retórica, en pp. 126 y ss., sobre la «unidad» de la historia, «requisitos en el historiador», «calidades de la narración histórica», etc. La amplia difusión del originario libro de Blair hacen de él una buena guía para conocer la verdad ya acuñada y asentada sobre los usos literarios de la historia incluidos en el arte de la retórica.
 14. Jan Amós Comenius: *Didáctica Magna*. Madrid: Akal, 1986, p. 299.
 15. Dominique Julia («Construcción de las disciplinas escolares en Europa», en Julio Ruiz Berrio (Ed.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pp. 53-54) advierte de los peligros de estudiar la génesis de la historia escolar teniendo en la cabeza un esquema actual de lo que hoy es esa disciplina. De ahí que yo crea preferible el término «usos o prácticas de educación histórica» antes que el de educación «sin» historia.
 16. *Ibidem*, p. 54.
 17. Esos primigenios usos de educación histórica para el caso de España los he estudiado con cierto detalle en la ya citada *Sociogénesis de una disciplina escolar... Y para el caso de Francia, resulta recomendable la mencionada obra de Annie E. Bruter: *L'histoire enseignée au Grand Siècle...* Esta última especialmente interesante para ampliar y renovar el conocimiento adquirido acerca de la primera literatura sobre didáctica de la historia en los pioneros trabajos, ya «clásicos», de F. Dainville, P. Leturia o D. Julia.*
 18. En la obra Carlos Lerena: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel, 1976 se dibuja una periodización del sistema de enseñanza (escolástica, liberal, tecnocrática), que ha sido injustamente ignorada por los historiadores de la educación y por otros estudiosos de la vida social. Por mi parte, me he beneficiado de su reutilización y transformación para designar las dos grandes etapas de desarrollo del sistema educativo español de la era del capitalismo, nacido en el siglo XIX: el *modo de educación tradicional-elitista* (desde su fundación hasta los años sesenta del siglo XX) y el *modo de educación tecnocrático de masas* (desde esos años hasta la actualidad). Los *modos de educación* en mi personal versión significan distintas formas de producción y reproducción del conocimiento socialmente disponible, sistemas de jerarquización social en relación con el reparto del capital cultural, modalidades de dominación y modelos de legitimación del poder y del saber, que se corresponden, en sus fases fundamentales, con distintos tipos de capitalismo (tradicional y monopolista-transnacional), y que se incluyen dentro de la lógica de producción de «regímenes de verdad» de lo que Foucault llamaría «sociedades disciplinarias». Dentro de los *modos de educación* existirían también diferentes prototipos pedagógicos y disciplinares en consonancia con el cambiante papel atribuido al sistema escolar en la producción de la vida social. La potencialidad heurística de esta periodización está siendo ensayada dentro del *Proyecto Nebraska* (uno de los proyectos existentes en el seno de Fedicaria) en un conjunto de investigaciones que siguen el método genealógico y que, en última instancia, pretenden ofrecer una fundamentación histórica a una didáctica crítica de las ciencias sociales.
 19. Sólo a partir de los años treinta, y muy especialmente desde el *Plan Pidal* de 1845, se garantiza una presencia autónoma dentro del sistema educativo. Este último configura un esquema curricular duradero, que se consolida con la *Ley Moyano* de 1857. Por lo que hace a la enseñanza de la historia, esta ley marca su definitiva, aunque modesta, inserción en el *currículum*. Así, en la primera enseñanza superior se designan unos *Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España*; en la segunda enseñanza se ordenan unos *Elementos de Historia Universal y de la particular de España*; y en las universidades, los estudios históricos se diversifican en varios centros superiores: las facultades de Filosofía y Letras (*Historia Universal e Historia de España*), en las de Derecho

NOTAS

- (*Historia de España*, además de las correspondientes historias del Derecho Romano y de la Iglesia), y la Escuela Superior Diplomática que, creada en 1856, ahora aparece recogiendo en su seno, entre otros estudios, los de *Historia en los tiempos medios, Paleografía General, Paleografía Crítica y Arqueología y Numismática*. Además se señalaba un *Compendio de la Historia de España*, y unas *Nociones de Historia Universal* como requisitos para acceder a la condición de maestro de primera enseñanza elemental y superior, respectivamente.
20. Ya en mi trabajo *Sociogénesis de una disciplina escolar...* creo haber demostrado que la construcción de la historia como disciplina escolar no es una realidad creada y difundida desde la universidad a los otros niveles del sistema educativo. Por el contrario, el proceso constituyente de este saber tiene lugar en la segunda enseñanza y está a cargo de la primera corporación especializada en la enseñanza de la historia: los catedráticos de instituto, auténticos inventores de esta tradición social que es el *código disciplinar*. Por lo demás, esto mismo o parecido ocurrió en Francia, porque, según Antoine Prost, «la introducción temprana de la historia en la enseñanza secundaria es más notable si cabe en la medida en que eso mismo la distingue tanto de la primaria como de los estudios superiores. Esta materia se enseñó en los liceos y en los colegios antes de que se impartiera en las facultades» (*Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra/Universitat de València, 2001, p. 29). Las relaciones entre historia enseñada e historiografía he tratado de sistematizarlas, para el caso español, en «La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas». En Carlos Forcadell e Ignacio Peiró (coords.): *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico/Diputación de Zaragoza, 2002, pp. 221-254.
 21. El maridaje entre idea de progreso y el providencialismo es nota común de la manualística del siglo XIX. Este aspecto que siempre aparece en cualquiera de los ya abundantes trabajos que han estudiado los libros de texto. Por ejemplo, por citar una obra precursora que casi sólo se entretuvo en el contenido de los manuales, véase el libro de Joaquín García Puchol: *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993.
 22. Existen ya un amplio abanico de investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la historia. En formato más académico se pueden mencionar las tesis de Carmen García García (*El papel de la historia en el sistema educativo español. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas como saberes académicos*. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Oviedo, 1991), que se para a estudiar el momento constituyente como materia universitaria, o la de Pilar Maestro (*Historiografía y enseñanza de la historia*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante, 1997), y la de Ramón López Facal (*O concepto de nación no ensino da historia*. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Santiago de Compostela, 1999). Por su parte, Rafael Valls ha frecuentado este terreno en trabajos como «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 5, (1991), pp. 33-47. Mis libros *Sociogénesis...* y *Clío en las aulas...* tocan también estos asuntos, aunque el enfoque, basado en la historia social del currículo, difiere considerablemente de los anteriormente mencionados.
 23. El alcance real del papel de la historia como «asignatura ciudadana» ha sido objeto de alguna controversia, ya que hasta el decreto de 1901 no se regulariza su presencia normativa (que no equivale a presencia real en la enseñanza) en la educación primaria. El libro de María del Mar del Pozo Andrés (*Curriculum e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000) explica con detalle la función nacionalizadora de la historia escolar en ese momento histórico, cuando se instaure en la primera enseñanza un modelo curricular muy disciplinar y enciclopédico. Sin duda, a ese libro le faltaría haberse beneficiado de la consulta de las obras citadas en la nota anterior, y también del ensayo interpretativo de Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*. Princeton: Princeton University Press, 1997 (hay traducción al castellano en Pomares-Corredor, Barcelona, 2000). En este último libro, siguiendo el rastro de las tesis de la débil nacionalización del Estado español, la historiadora norteamericana sostiene que la educación contribuyó al fracaso de un proyecto consensuado de identidad nacional española. Por encima de lo acertado de este punto de vista, que confluye con lo que va siendo ya *doxa* historiográfica dominante, el estudio es de imprescindible uso por la cantidad y calidad de las fuentes analizadas, especialmente de libros de texto de historia.
 24. La obra histórica de Rafael Altamira es inmensa en cantidad y, a veces, en calidad. Pero en el tema de la enseñanza de los históricos, sobre el que volvió en varias ocasiones, nunca estuvo tan fino como en una obra pergeñada (la primera edición es de 1891) en sus tiempos del Museo Pedagógico. Se trata de *La enseñanza de la historia*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 2ª edic., 1895 (hay reedición en Akal, Madrid, 1997). Esta reedición contiene un estudio introductorio a cargo de Rafael Asín Vergara. También es útil el artículo de Julio Vaquero Iglesias: «Nacionalismo historiográfico y enseñanza de la historia en Rafael Altamira: el epítome de Historia de España». *Aula Abierta*, núm. 66 (1995), pp. 219-228. Dentro del Proyecto Nebraska, Juan Mainer está investigando la constitución de un discurso didáctico sobre las ciencias sociales en su trabajo de tesis de doctorado en curso de realización (*La sociogénesis de una disciplina (para) escolar: la didáctica de las ciencias sociales*).

NOTAS

25. Juvenal de la Vega Relea: «La enseñanza de la Geografía y la Historia en las escuelas». *Revista de Pedagogía*, 1 (1922), p. 382.
26. Valga como referencia especialmente útil la tesis ya citada de Ramón López Facal: *O concepto de nación no ensino da historia*. Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.
27. Para mostrar esa continuidad en el tiempo de reformas que va de 1970 a 1990, véase mi libro *Clío en las aulas...* Y para comprobar el mismo fenómeno, en el periodo posterior a la LOGSE, debe consultarse la tesis de Javier Merchán: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Universidad de Sevilla, 2001. Del mismo autor, véase un resumen de su investigación en «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n. 1 (2002). Por otra parte, sobre el concepto de «pedagogías psicológicas», que implícita y explícitamente utilizo en este artículo, léase el trabajo de Julia Varela: «El triunfo de las pedagogías psicológicas». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 198 (1992), pp. 56-59.
28. Las líneas generales de este debate y algunas de sus claves explicativas, las hemos tratado en el capítulo V de *Clío en las aulas...* y en los también ya citados editoriales de los números 2 (1998) y 5 (2001) de la revista de Fedicaria *Con-Ciencia Social*.
29. La espléndida y a menudo abstrusa obra de Basil Bernstein proporciona un valiosísimo arsenal de categorías analíticas para relacionar las formas de transmisión de conocimiento y las estructuras clasistas. Las prácticas pedagógicas, más o menos rígidas, y las formas curriculares, más o menos integradas, obedecerían, según él, a exigencias de reproducción de las relaciones de clase mediante el control simbólico. Siguiendo esa línea de razonamiento, el sociólogo británico aduce que las diferencias entre pedagogías visibles e invisibles surgen históricamente dentro de las clases medias: el sector tradicional defensor de la pedagogía autoritaria y disciplinaria, y el sector «nuevo» partidario de formas psicológicas y flexibles de la transmisión del conocimiento. Siguiendo este hilo argumental, también en España se han efectuado algunos análisis críticos de la reforma educativa «psicologizante» puesta en práctica por el PSOE, a la que se ha considerado una simple expresión de los intereses de esas nuevas clases medias. Un ejemplo muy destacado de tal posición es el de Julia Varela: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias». *Archipiélago*, núm. 6 (1991), pp. 65-71. Más recientemente, siguiendo muy de cerca esta línea interpretativa, cabe señalar la obra de Encarna Rodríguez: *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta, 2001. Las sugerencias de estas obras no son pocas pero los interrogantes que plantean también son muchos. Lo cierto es que la explicación basada en las posiciones de las clases medias no agota ni mucho menos el potencial bersteiniano. A mi manera de ver, está todavía por afrontar, en el caso español, cómo el formato que adquiere históricamente el currículo y el tipo de conocimiento que se propone obedece a necesidades de reproducción social y control simbólico relacionadas con la racionalidad interna al *modo de educación tecnocrático de masas*. Por poner un ejemplo, el «disciplinazo» que conduce y lleva hasta el proyecto de Ley de Calidad del PP, ¿representa un simple rebrote autoritario de un sector de las clases medias o tiene que ver con una nueva tendencia hacia una versión restrictiva de la escolarización de masas? Pienso que el análisis histórico que subyace a mi idea de *modos de educación* ha de complementarse con una perspectiva sociológica sobre las pedagogías, los formatos del currículo y las clases sociales, perspectiva en la que resulta ineluctable releer y debatir la aportación de B. Bernstein. Para pensar estas y otras cuestiones que quedan sólo aludidas en mi artículo, invito al lector o lectora a consultar dos obras en castellano que mejor compendian el pensamiento de Bernstein: *Clases, códigos y control (II). Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (Madrid: Akal, 1988) y *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid: Morata, 1998).
30. El artículo de Javier Merchán («La historia regulada. Un viaje de ida y vuelta»). *Cuadernos de Pedagogía*, n. 295 (2000), pp. 52-56) narra las peripecias normativas del viraje hacia el «disciplinazo».

RESUMEN

Este texto trata de hacer la genealogía de un problema de nuestro tiempo: el intento de reimplantación del caduco *código disciplinar* de la vieja historia escolar merced a la alianza estratégica entre políticos conservadores y gremios profesionales. A tal fin, se ensaya una aproximación sociogenética a la historia de la fabricación de las retóricas justificativas y arbitrarios culturales acerca del valor educativo de la historia: desde el mundo clásico hasta el presente. Las tradiciones discursivas forjadas en el curso del tiempo son el resultado de la función y los destinatarios sociales (de clase y género) atribuidos al conocimiento histórico en cada época. Durante el *modo de educación tradicional-elitista*, la utilidad clasista del *código disciplinar* de la historia se acoraza y reviste con un fuerte tinte de nacionalismo español, que se ve puesto en entredicho en la nueva educación de masas triunfante después de 1970. No obstante, tras unos años de revisión discursiva de las utilidades de la historia tradicional, recientemente se aprecia en España (y antes en otros países de su entorno), un regreso contrarreformista a las vetustas concepciones nacionalizantes y socialmente jerarquizadoras, frente a las que es preciso contraponer, como se sugiere en este artículo, una didáctica crítica a modo de contramemoria, sin concesión alguna a las recreaciones monumentales, anticuarias y teleológicas que nutrieron y todavía alimentan la historia enseñada en las instituciones escolares.

LABURPENA

Testu honek, egungo arazo baten genealogia egitea du xede. Arazoa, eskolako historia zaharraren kodigo disziplinario zaharkituaren birrezarketa dugu. Politiko kontserbador eta gremio profesionalen arteko aliantzak bermatu nahi du birrezarketa hau. Xede horrekin, eta aro klasikotik gaurdaino, historiaren hezkuntza-balioaz ekoiztu diren erretorika justifikatiboaz eta arbitrariedade kulturalaz aritzen zaigu. Historikoki, hainbat tradizio diskurtsibo apailatu dira. Hauen ekoizpenean, tradizio horien funtzioak eta diskurtso horien muga diren giza taldeek parte hartzen dute. Eliteen Hezkuntza tradizionalak, espainiar nazionalismoa indartzen zuen, eta 1970z geroztik, hezkuntza unibertsalizatzean, hau guztia ezbaian jarri zen. Alta, azken urteotan, Espainian, kontraerreforma moduko prozesu bat ari da gertatzen. Egile honen iritziz, horren aitz, didaktika kritikoa bultzatu behar da, iruditeri monumental eta teleologikoei aurre eginen dien didaktika kritikoa.

ABSTRACT

This text sees genealogy as a problem of our time: the attempt to reinstate the obsolete *disciplinary code* of old school history thanks to the strategic alliance between conservative politicians and professional trades. It suggests a sociogenetic approach to the history of the manufacture of justifying and culturally arbitrary rhetoric about the educational value of history: from the classical period to the present day. The traditional discourses forged over time are the result of the function and social addressees (of class and gender) attributed to historical knowledge of each era. During the *traditional-elitist educational mode*, the classicist utility of the *disciplinary code* of history is armoured with a thick coat of Spanish nationalism, which is questioned in the new mass education which triumphed after 1970. Nevertheless, after a few years of a revised discourse on the utilities of traditional history, Spain (and other neighbouring countries before it) has recently witnessed a contra-reformist return to the old nationalistic and socially hierarchical conceptions which have to be counter arrested, as this article suggests, with critical teaching in the form of a counter-memory, without making concessions to the monumental, antique and theological recreations which continue to feed the history taught in our schools.



Enseñar historia en convivencia plurinacional¹

Ramón López Facal

La enseñanza de la historia al servicio de la formación patriótica

La creación y extensión de los sistemas educativos estuvo relacionada, al menos en Europa occidental, con la construcción de los estados liberales y su necesidad de que los habitantes de cada país asumiesen supuestos ideológicos comunes. Era necesario promover la cohesión social para un proyecto político que no se legitimaba ya en dogmas religiosos (monarquía de origen divino que sólo cabía acatar) sino en la participación de los ciudadanos. En ese modelo, se atribuyó un papel central a enseñanza de la historia patria, junto con la geografía, las «lecturas escolares», la enseñanza de la lengua y posteriormente la de la literatura «nacional».

Los estados europeos que fomentaron un nacionalismo más agresivo fueron los que mayor empeño pusieron en la orientación patriótica de la enseñanza. La enseñanza de la geografía y de la historia se convirtieron en verdaderas armas para la guerra. Las consecuencias de las guerras europeas en las que se recurrió a la exaltación patriótica como factor movilizador fueron cada vez más terribles, implicando crecientes pérdidas y sufrimientos para la población hasta llegar al genocidio como consecuencia «lógica» de concebir el enfrentamiento como una pugna entre *naciones* y no entre ejércitos o gobiernos como lo habían sido anteriormente. Las luchas se plantearon a partir del siglo XIX como combates por la supervivencia o por las *legítimas* aspiraciones de las naciones, aspiraciones que se justificaban históricamente apelando a un pasado más o menos mítico y a seculares agravios con naciones vecinas.

La enseñanza y aprendizaje de la historia impelía a la población a asumir supuestas deudas y deseos de revancha, descontextualizando y deformando viejos agravios. Se recrearon odios proyectando globalmente las *culpas* sobre *otros* colectivos nacionales: Todos los españoles se volvían responsables de la ejecución de Egmont y Horn en el siglo XVI (y no sólo el tercer duque de Alba) o del genocidio de millones de indígenas americanos. Todos los ingleses eran responsables de los asaltos de Drake; los franceses de las vísperas sicilianas o de las invasiones napoleónicas; los alemanes de la invasión de Bélgica o de la barbarie nazi; los italianos del exterminio de los abisinios; los turcos de la piratería en el Mediterráneo durante el siglo XVII... Y en sentido contrario, los actuales ciudadanos de uno u otro estado eran educados en el orgullo de antiguos actos heroicos que encarnaban *el espíritu* de cada nación: Viriato, el Cid, el Gran Capitán o Agustina de Aragón compartían su gloria con cada uno de los españoles de igual manera que Juana de Arco o Napoleón con los franceses, Solimán con los turcos y Nelson con los ingleses.

Crisis del nacionalismo historiográfico en las escuelas europeas

Tras la primera guerra mundial se inició una reflexión en determinados ambientes intelectuales de Alemania y Francia para tratar de superar la orientación xenófoba en los manuales escolares de historia. Los tiempos no fueron propicios para ello de manera inmediata, pero tras la segunda gran catástrofe la idea contó con mayores apoyos. Las viejas interpretaciones historiográficas del siglo XIX resultaban contradictorias con una Europa occidental crecientemente integrada en estructuras políticas, económicas, financieras y militares comunes (OTAN, OCDE, comunidades europeas). La historia y su enseñanza se acomodaron a estas nuevas demandas poniendo desde entonces el acento en lo que había de común en el pasado y presente de este conjunto de países: la cultura grecorromana y la romanización, la difusión del cristianismo, el feudalismo, la ilustración, la revolución industrial y la difusión del capitalismo, las revoluciones liberales, la progresiva implantación del *welfare state*... Se señalaron en cada etapa, fundamentalmente, los rasgos y características comunes, olvidando las diferencias «nacionales», al revés de lo que había venido sucediendo en la historiografía romántica y positivista. Así, del proceso de romanización lo que se trae a primer plano ya no son las luchas de resistencia frente a los romanos (Viriato, Vercingetorix, Boudicca) sino la construcción de ciudades y vías que comunicaban toda

Europa o la difusión de un derecho común; el feudalismo de las regiones centrales de Francia pasó a ser el modelo para explicar la sociedad de la época en toda Europa occidental, quedando desdibujada la extraordinaria diversidad de la Europa medieval; la revolución industrial en Gran Bretaña se convirtió el marco explicativo del proceso de modernización de toda Europa... La vieja historia patriótica de tradición romántica perdió virtualidad política y eso tuvo reflejo en las aulas.

El éxito en la historiografía escolar desde el principio de los años sesenta del paradigma de *Annales*, y en menor medida de la *New History*, se puede explicar en relación con esta modificación de los valores que se quisieron difundir entre la población. La pretensión globalizadora de *Annales* que excluía la historia política fue el cauce para abandonar las interpretaciones del pasado orientadas a la construcción de la identidad nacional y sustituirlas por una «identidad europea» o incluso «occidental» (incluyendo Estados Unidos, Canadá, Australia...). La «identidad» inducida por esta reinterpretación del pasado, que sigue siendo hegemónica en los actuales manuales escolares, se basaría en asumir diversas aportaciones culturales fundidas en el crisol de la historia común europea: la contribución mediterránea en la antigüedad y renacimiento (pensamiento e instituciones de la Grecia clásica, el proceso integrador de la romanización...); similares sociedades feudales con ocupaciones y preocupaciones comunes; el racionalismo ilustrado como base de los procesos paralelos de *modernización* económica, política y social... hasta desembocar en un modelo de sociedad actual, bastante homogénea, que *debe* tender a la integración política. Los países extraeuropeos, fundamentalmente los de África y Asia, *no pueden* aspirar a converger con Europa occidental en la medida en que no han compartido ese pasado común.

Crisis del nacionalismo historiográfico en el sistema escolar español

Esta sustitución de los antiguos mitos nacionales tuvo en España perfiles diferentes, condicionada por la crisis de valores del franquismo terminal. Aquel régimen que había sido, entre otras cosas, una manifestación exacerbada de nacionalismo español acabó por propiciar, paradójicamente, la crisis de esa identidad nacional que pretendía exaltar. Al vincular la idea de nación a valores premodernos, abiertamente enfrentados a la idea de progreso, contribuyó a que entrase en crisis tan pronto como se inició en los años sesenta un proceso de modernización de la sociedad española. El cambio es perceptible a partir de la aprobación de la LGE en 1970.

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, hasta entonces negados y perseguidos. A partir de la LGE la enseñanza de la historia disminuyó drásticamente la presencia de la dimensión política en los contenidos escolares, incrementándose notablemente la económica y social. Se eliminaron las referencias más tópicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (iberos, visigodos, Reyes Católicos) no relacionando la construcción del estado nacional con ninguna época, ni siquiera con las transformaciones liberales del siglo XIX; sencillamente se eludió el problema. 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 proceso de construcción nacional en España y el correspondiente nacionalismo español, motor de ese proceso, no ha impedido 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 actividades

Conflicto de identidades o identidades conflictivas

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 como la concepción centralista y uniformizadora. Al mismo tiempo, adquirieron legitimidad democrática ideas y prácticas alternativas al viejo nacionalismo centralista español; esta reacción contribuye a explicar la eclosión de los nacionalismo periféricos, no sólo el vasco, catalán o gallego sino también otros con menor implantación como el aragonés o el asturiano. También la casi nula oposición popular a la profunda transformación política y administrativa del estado que significó la nueva estructura autonómica.

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; casi todas ellas financiadas con fondos públicos, bien de Cajas de Ahorro, bien de las nuevas instituciones políticas.

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 la asunción de una identidad 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 propició su superación, al menos en sus aspectos más xenófobos y belicistas. 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.

La pervivencia de concepciones esencialistas, vergonzantemente ocultadas por los viejos nacionalismos europeos (español, francés o británico) se manifiesta sin 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 véneto, el frisón o el asturiano que, en el caso español,

se revisten además de legitimidad democrática por su pasado antifranquista. De este contraste nace la sensación de crisis en aquellos sectores de la sociedad que se siente 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* distinta. El fracaso relativo del nacionalismo español ha facilitado un mayor desarrollo de nacionalismos con un referente alternativo (catalán, gallego, vasco) aunque tampoco estos hayan logrado la *derrota*, eliminación o superación del sentimiento nacional español en sus respectivos territorios. Como afirma Núñez Seixas, nos encontramos en este momento con un «empate histórico» entre el nacionalismo español y los periféricos, «cuando no con la constatación de un doble y paradójico fracaso» en que ambos se bloquean mutuamente ante la imposibilidad de implantarse uno de ellos de manera exclusiva o hegemónica.

Racionalismo crítico frente a esencialismos

Las naciones no tienen esencias sino historia y la historia nos enseña que todas las naciones, también España, son un producto de complejas circunstancias y no de ningún plan divino que la predeterminase tal cual ha llegado a ser. Lo que hoy existe bien podría haber sido de otra manera: podría haberse consolidado un área cultural islámica en Al Andalus si no se hubiese producido lo que, con mentalidad actual, debería calificarse de genocidio; podrían haberse constituido en la península ibérica tres estados diferentes, o uno sólo, en vez de los dos actuales; Cataluña podría haber llegado a formar parte del estado francés, o Galicia del portugués. No se trata de hacer historia virtual, sino de cuestionar las explicaciones teleológicas tan habituales en la historiografía del pasado y todavía presentes en muchos discursos. Ninguna nación ha existido desde siempre ni han dejado de cambiar continuamente. El conocimiento de la historia pueden ayudarnos a afrontar más racionalmente ese futuro también cambiante e incierto en el que nada está definido o predeterminado, pero que parece caminar hacia el mestizaje y el pluralismo

El sentimiento de crisis de identidad que se ha ido extendiendo en buena parte de la sociedad española en los últimos años hace que algunos sientan las actitudes y proclamas de los nacionalismos periféricos como una amenaza a su propia identidad. En este sentimiento se ha apoyado el gobierno para emprender una agresiva política nacionalista española «sin complejos» (Aznar dixit) que, por su parte, es percibida igualmente como intolerable imposición por los que asumen un referente nacional distinto. Una de las manifestaciones de ese «golpe de timón» es la propuesta de reforma de la enseñanza y, más concretamente los nuevos contenidos de historia, geografía y ciencias sociales en los que se reintroduce un arcaico discurso esencialista.

Promover un nacionalismo esencialista, con independencia del referente nacional del que se parta, puede llegar a ser, en mi opinión, un peligro para la convivencia democrática. 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 sociedad española es plural también en sus sentimientos de identidad nacional aunque las sucesivas encuestas

del CIS coinciden todas ellas en mostrar que la mayoría de la población, en comunidades en las que la presencia de nacionalismos alternativos al español es muy relevante, asume como compatibles la doble identidad española y autonómica. Esta situación no es necesariamente estable o permanente, y puede cambiar por motivos variados (los efectos de una crisis institucional o económica serían imprevisibles). En los ambientes nacionalistas-esencialistas (con uno u otro referente nacional, insisto) se percibe la inestabilidad de esta situación, y por ello hipervaloran la importancia de la educación histórica-patriótica, creyendo que con ello pueden llevar el agua a su exclusivo molino.

Tratar de erradicar los nacionalismos diferentes por la vía de imponer el propio, no parece que sea el camino más sensato para lograr un mayor consenso sino que más bien puede desestabilizar el precario equilibrio actual, en el que ninguna opción esencialista tiene posibilidades reales de anular o eliminar a las otras si no es por la fuerza. En mi opinión, es posible organizar la convivencia sobre otros fundamentos: basar la legitimidad de las instituciones en valores democráticos en el sentido de lo expresado por Habermas cuando alude al *patriotismo constitucional*: una apuesta por la convivencia para personas con distintos referentes simbólicos pero que comparten unas normas comunes que les garantizan derechos por igual a todas ellas.

Educación democrática y pluralismo

La invención de las historias nacionales fue un instrumento útil en su momento para construir una conciencia de pertenencia a un ente colectivo que compartía un mismo substrato cultural, sirviendo de legitimación al Estado liberal y posibilitando que esa conciencia de pertenecer a una misma nación convirtiese en ciudadanos portadores de derechos a quienes hasta ese momento eran sólo súbditos. Pero, como señala Habermas, esa virtualidad quedó agotada tras la segunda guerra mundial. Desde entonces el horizonte de la ciudadanía como portadora de derechos se amplió notablemente y hemos ido asumiendo que los derechos a la educación, a la sanidad, a la igualdad o a las libertades no se derivaban de la pertenencia o no a determinado estado nacional ni a un grupo social concreto, sino que son inherentes a la propia naturaleza humana.

La formación histórica de la población debe asumir por ello nuevas perspectivas. El compromiso activo con la dignidad de todas y cada una de las personas nos mueve a desear que la enseñanza de la historia sustituya la nostalgia del pasado, adormecedora de las mentes, por un ajuste de las cuentas que propicie el desarrollo de una conciencia más lúcida y crítica acerca de dónde estamos y cómo y por qué hemos llegado hasta aquí.

No se trata de olvidar u ocultar la historia de las naciones o de los estados; antes al contrario, se trata de recuperar toda su genealogía para entender la intención que determinó su aparición y desarrollo. Como afirma Habermas (y perdonad la reiteración con la que lo cito) «el pasado, la historia, sólo puede convertirse en *magistra vitae* en tanto que instancia crítica. Nos dice en el mejor de los casos qué es lo que no debemos hacer. De lo que aprendemos es de las experiencias de tipo negativo». Debemos acudir a la historia para denunciar las trágicas consecuencias de imponer una determinada uniformidad cultural, o de

aplicar cualquier otra política de exclusión. Apelar a la existencia de supuestos valores de identidad colectiva como superiores a los derechos de las personas conduce a la injusticia o, en el peor de los casos, al genocidio. Ninguna diferencia de identidad, y mucho menos si se fundamenta en el pasado, es defendible por su esencia (por sí misma) sino por el derecho de las personas a ser diferentes (a hablar una lengua o a proponer un proyecto distinto de futuro). Tampoco parece razonable la alternativa de construir sociedades multiculturales, como vienen proponiendo algunos, en el sentido de pergeñar una sociedad dividida en pequeñas parcelas de identidades estancas que se autoexcluyen y limitan mutuamente; la lucha por la identidad es contradictoria con el rechazo a cualquier discriminación. Si situamos como horizonte la dignidad humana (como proponen Marina y Válgoma) nuestra meta debe ser una sociedad pluralista, es decir, una sociedad que asuma que los derechos de todas y cada una de las personas son un valor supremo común e irrenunciable y que de ellos deriva cualquier otro, incluidos el de la identidad que nunca puede ser contradictorio con aquellos.

Tal vez haya defraudado las expectativas que tenáis en esta charla por no abordar de manera más concreta la situación de la enseñanza de la historia en la España actual. No quisiera eludir el asunto, aunque por obvias razones de tiempo tan sólo lo deje apuntado. Podremos precisarlo algo más en el coloquio posterior.

La enseñanza de la historia se ha convertido en España en un campo para el enfrentamiento ideológico. Sería engañoso atribuir posiciones ideológicas más conservadoras o más progresistas a quienes defienden la necesidad de orientar la historia escolar en una determinada dirección nacionalista porque opten por España o por un referente nacional alternativo. Desde una perspectiva democrática, es decir crítica, en mi opinión es relevante que el alumnado conozca las razones por las que se creó y difundió, por ejemplo, el mito de la batalla de Covadonga como acto fundacional de la «nación española»; o contrastar el alcance real, en su momento, de episodios como la destrucción de Numancia o el monte Medulio, con el que les han atribuido posteriormente las interpretaciones nacionalistas. Porque sólo desde la deconstrucción de los mitos se puede construir la racionalidad. Pero sin caer en la trampa de desmontar únicamente los mitos de los *otros* sino todas las explicaciones teleológicas, todos los mitos, y siempre y en primer lugar los propios, ya que son los que en mayor medida oscurecen nuestras mentes. Y ocuparnos al mismo tiempo de analizar la génesis de los problemas y que hoy nos afectan a todos y todas, como personas que aspiramos a un mundo mejor: cómo y por qué existen desigualdades ante la vida y la muerte y ante el acceso a los recursos; cómo se han relacionado las personas con la naturaleza y el origen de los desequilibrios ecológicos; los orígenes de las discriminaciones y la historia de la lucha de la humanidad por mayor justicia y por la dignidad... Sobre esa base cultural común, de activo compromiso con la dignidad, podremos aspirar a una sociedad plural y no excluyente. Desde esa racionalidad será posible aceptar todas las diferencias, todos los cambios que están por producirse con la incorporación de cientos de miles de inmigrantes con referencias culturales muy distintas. No deben ser las naciones el objeto de estudio de la historia, sino la vida de las personas que las han inventado y, de manera especial, los combates por conquistar mayores espacios de libertad y justicia.

NOTAS

1 Una primera versión de esta conferencia fue expuesta en Asturias en el marco de unas jornadas sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Asturias (abril de 2001) organizadas por la Federación de Enseñanza de CC OO, el Ateneo Obrero de Gijón y Fedicaria

NOTA BIBLIOGRÁFICA

Este texto, pensado para su exposición oral y no tanto para ser publicado, carece por ello de notas explicativas o de las referencias bibliográficas que en otro caso serían obligadas. Con esta nota quiero dejar constancia de algunas de las deudas intelectuales que he contraído en lecturas siempre dispersas y poco sistemáticas.

En primer lugar, por ser el más mencionado, el siempre lúcido Jürgen HABERMAS del que cabría citar al menos las obras traducidas al castellano más relacionadas con el objeto de mi disertación: *Escritos sobre moralidad y eticidad* (Barcelona: Paidós-ICE UAB, 1991); *Más allá del Estado nacional* (Madrid: Trotta, 1997); *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona: Paidós, 1999); y, de manera muy especial, *La constelación posnacional* (Barcelona: Paidós, 2000). En la misma línea resulta también obligado mencionar la antología de escritos de su compañero y amigo Theodor W. ADORNO publicada con el título *Educación para la emancipación* (Madrid: Morata, 1998).

Raimundo CUESTA nos ha proporcionado el que en mi opinión es el mejor análisis publicado sobre los orígenes de la historia escolar: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona: Pomares Corredor, 1997).

La deuda intelectual contraída con Josep FONTANA es muy grande. Gracias a él me he aproximado a otra manera de entender la historia, Quisiera mencionar al menos dos de sus obras más recientes: *Introducción al estudio de la historia* (Barcelona: Crítica, 1999) que me ha sugerido posibles enfoques para la enseñanza de la historia desde una perspectiva emancipatoria, y su *La historia de los hombres* (Barcelona: Crítica, 2001) revisión y actualización de una obra anterior, ya clásica, a la que debo buena parte de mi limitada formación historiográfica.

El filósofo José Antonio MARINA aún en sus obras el compromiso ético con una contundente lógica. Mencionaré únicamente su última obra, a la que he aludido, y que escribió en colaboración con María de la VÁLGOMA: *La lucha por la dignidad* (Barcelona: Anagrama, 2000).

De Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS, una de las personas que más sabe sobre nacionalismos, he citado un párrafo de su breve pero excelente libro *Los nacionalismos en la España Contemporánea (siglos XIX y XX)* (Barcelona: Hipòtesi, 1999). También he aludido a estudios del CIS que se pueden consultar en su colección de cuadernos «Opiniones y Actitudes» (números 2, 10, 18...) o en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, por ejemplo, en el n. 76: HERRANZ DE RAFAEL, Gonzalo, 1996, «Estructura social e identificación nacionalista en la España de los noventa», pp. 9-35.

Aún sin el menor ánimo de ser exhaustivo, no puedo dejar de mencionar a Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN, a Eduardo MANZANO y a Aurora RIVIÈRE, con los que he tenido el honor de compartir la publicación de *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (Barcelona: Crítica, 2000). Esa colaboración me ha servido entre otras cosas para reestructurar algunas de las ideas que aquí he tratado de exponer.

RESUMEN

Este trabajo comienza, por una parte, desarrollando la idea de que la enseñanza de la historia, desde sus orígenes, ha estado al servicio de ideologías nacionalistas y, por otra, la idea de que en la España actual la población se identifica con diversos referentes nacionales mutuamente excluyentes. En mi opinión esto explica, en buena medida, la actual ofensiva para imponer un determinado sesgo ideológico en los nuevos planes de estudio que tratan de erradicar otras identidades diferentes a la española. El análisis concluye con una alternativa basada en el racionalismo crítico para favorecer la convivencia democrática en una sociedad pluralista.

LABURPENA

Lan honen hasieran ideia bat garatzen da. Nonbait, historiaren irakaskuntza, sorreratik, ideologia nazionalisten zerbitzuan egon da. Ondoren, beste ideei baten garapena dator. Antza denez, egungo Espainian, populazioak hainbat erreferente nazionalistekin bat egiten du, eta erreferente horiek, elkarren baztertzailak dira. Egilearen iritziz, honek guztiak, neurri handi batean azaltzen du irakaskuntza plangintza berriarekin gertatzen ari dena. Plangintza berriak, ideologia jakin baten mende jarri, eta gisa horretan, espainiarrak ez diren beste identitateak zokoratu nahi dira. Azterketa honek alternatiba bat eskaintzen du, errazionalismo kritikoa oinarri duena, bizi gaituen gizarte anitz honetan, elkarbizitza demokratikoa bultzatu nahi duena.

ABSTRACT

This paper begins discussing first that teaching history, from its origins, has served to the purposes of nationalist ideologies and second, that currently in Spain people identify themselves with different national references mutually exclusive. In my opinion this explains, to a certain extent the current backlash which pretends to impose a given ideological bias in the new curricula, trying to uproot other national identities (different from the Spanish one). The analysis concludes offering an alternative based on the critical rationalism in order to promote democratic coexistence in a pluralist society.



Abusar de la historia

Bixente Serrano Izko

El problema de la historia no es que no sirva para nada, sino que se le quiere hacer servir demasiado. Una muy foral manifestación de este problema la tenemos estos mismos días en boca de nuestro Consejero de Educación al intentar justificar su intervencionismo dirigista en el campo a que hacen referencia estas jornadas, en el campo de la enseñanza de la historia.

Ha hablado el Sr. Laguna de imponer unos materiales concretos a todos los centros y de «quemar», pasado un período prudencial, otros. Tras la censura, suele venir la hoguera. Esperemos que se autocensuren por lo menos en su quizás inconsciente deseo de enviar a la hoguera también a personas, a aquellos profesores y profesoras que prefieran utilizar sus propios materiales antes que los de este libre y plural mercado democráticamente regulado. Pero dejando a un lado la piromanía subconsciente de todos los censores, la actitud del Gobierno foral contribuye a dar una nota de más palpitante actualidad a estas jornadas. Si su organización ya obedecía a una evidente necesidad actual, la salida a la palestra de esta imposición concreta de materiales oficiales, nos da pie a completar las reflexiones de tipo más general con referencias a noticias y ejemplos de ultimísima hora.

Si me llevan, que me lleven...

En la interesante colección de trabajos reunidos en *La gestión de la memoria*, algunos de cuyos autores nos honran con su presencia, al hablar de las orientaciones nacionalistas en la enseñanza de la historia en las Comunidades Autónomas, hay unas referencias esporádicas a esta comunidad historicistamente llamada foral, que, sin duda alguna, podrían ser enriquecidas y matizadas a la luz del embate actual del Gobierno de Navarra contra todo lo que le huelva a una orientación de la enseñanza de la historia que se salga de su obsesión por apuntalar el historicismo nacionalista español.

Si en algunas Comunidades Autónomas, léase Cataluña y la CAV, hay un intento por presentar visiones alternativas a ese nacionalismo español, aunque quizás con parecidos planteamientos historicistas y nacionalistas –pero más tímidos, creo yo, que lo que se apunta en el trabajo–, difícilmente puede verse lo mismo en las demás, incluida Navarra: sí puede haber en la mayoría de las comunidades intentos por marcar diferencias con Castilla, por subrayar aportaciones propias y exclusivas con un aura de heroicidad romántica, por señalar olvidos y marginaciones con un acento de victimismo, pero todo ello dentro de una visión nacionalista española, de una visión en la que los méritos propios se miden por la supuesta aportación particular a la creación histórica de la nación española.

Dentro de ese conjunto mayoritario de Comunidades Autónomas, Navarra, si acaso, tiene una particularidad en esa enseñanza de la historia que oficialmente se quiere impulsar, y que consiste en la *reducción de los elementos victimistas*. La visión navarrista de la participación de Navarra en la construcción de la nación española es providencialista y bucólica: es la propia historia la que nos ha destinado a ser parteras de España dándonos la maternidad sobre los dos principales reinos reconquistadores medievales y es la historia y la geografía lo que nos llevaba a la incorporación a Castilla, a completar la actual geografía española. Formamos parte de esa ínclita «unidad de destino en lo universal», que, lejos de crearnos problemas de identidad, lejos de hacernos sentir víctimas de nada ni de nadie, no nos ha aportado sino grandeza, ventajas, modernidad y la satisfacción de una misión cumplida.

No hay victimismo respecto a España en el navarrismo nacionalista español. Ni siquiera en torno a la visión sacralizada del Fuero. Y podrá deberse a diferentes razones, pero yo quisiera resaltar una: se renuncia al victimismo histórico porque esta visión nacionalista española impulsada oficialmente está en competencia real con otra visión nacionalista vasca también arraigada en importantes sectores sociales y culturales de Navarra, y de la que sí es ingrediente importante el sentimiento de ser víctimas del nacionalismo español: la venta de Bizkaia y la conquista castellana de Araba y Gipuzkoa en los siglos XII y XIII, la conquista de la Alta Navarra en el siglo XVI, la integración de los últimos restos del reino, la Baja Navarra, en la Corona francesa, las guerras carlistas y la pérdida de los fueros, la guerra civil y el franquismo, etc., son los hitos más llamativos para ese sentimiento de víctimas a manos de otros pueblos, hitos que, o bien se obvian, o sobre los que se pasa como de puntillas en las propuestas educativas oficiales. En semejante competencia entre dos visiones nacionalistas, impulsar el victimismo histórico desde el navarrismo es considerado peligroso, es considerado como dar bazas al enemigo.

Sirva esta particular reflexión, no como crítica negativa al trabajo de Aurora Rivière en el libro citado, sino como aportación para concretar y afinar en el caso navarro, escasamente contemplado, por razones metodológicas perfectamente entendibles, en esas páginas.

Cartografía del asedio

Decían el otro día los Sres. Laguna y Arellano que lo que han mirado con lupa sobre todo en los libros de texto que quieren imponer ha sido la cartografía. He de confesar que soy un aficionado a los mapas, y que semejante interés por parte de nuestros responsables de Educación me entenece. Pero, superados los primeros momentos de emoción, he sido capaz de hacer alguna reflexión sobre el tema.

Hay, sin duda, muchas maneras de ver los mapas. De todas ellas, me interesa resaltar dos: la de los que, como a mí por ejemplo me ocurre, gustan de ver en un mapa y de verificar en la realidad cada uno de sus rincones, de sus parajes, para orientarse y rellenarlos de contenidos temáticos, sean orográficos, humanos, económicos, patrimoniales, artísticos, medioambientales, lingüísticos, lúdicos, etc., es decir, *la manera de ver del viajero*; y la de los que sólo les interesa la demarcación de un territorio, sus fronteras, su separación nítida frente a los territorios circundantes, y, si en algo les importan las interioridades de ese territorio, es sólo para señalar puntos estratégicos y de defensa: es lo que yo llamaría la manera de ver militar, la visión de quienes viven en perpetua sensación de asedio, *la visión del asediado*.

Huelga decir qué tipo de visión de los mapas es la aplicable a nuestros responsables de Educación. Sin entrar a repetir ideas por todos asumidas sobre la importancia de la cartografía en la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia y sobre la manipulación subliminal que se hace de los contenidos conceptuales y actitudinales mediante cartografías históricas anacrónicas que pretenden ajustar el pasado a determinados intereses del presente y a sus proyectos ideológicos de futuro, sí me parece pertinente señalar qué modelo educativo subyace tras esa visión defensiva, militar y *de asedio* de los mapas: se trata, no de preparar para una vida adulta autónoma y crítica, con capacidad de criterio propio, a las chicas y chicos, sino de crear *pelayos*. *Pelayos* que no se sorprendan, por ejemplo, de ver en televisión unos mapas meteorológicos de absurdas zonificaciones que hasta parecen querer prohibir el acceso al territorio foral de las lluvias y vientos del Noroeste, no sea que vengan contaminados de miasmas separatistas y provoquen bascas antiespañolas. *Pelayos* que tiendan a no hacerse preguntas sobre, por ejemplo, el ámbito geográfico-histórico de algún elemento cultural sobre el que, uno, en su ignorancia, puede estar equivocado, pero piensa que quizás, tal vez, acaso..., tenga su importancia, como es una lengua, el *euskara*. O *pelayos* que tiendan a interpretar, por ejemplo, si algún día topan con que hay otro territorio también llamado Navarra contiguo al nuestro foralísimo, que ello será debido a la perfidia francesa, dispuesta siempre a arrebatarnos montes, ríos y valles a la españolísima nación. En fin, se trata de crear *pelayos* de frontera. Tratan de ignorar que, como señala Teresa Del Valle en *Korrika. Rituales de la lengua y del espacio*,—cito indirectamente, a través de Josetxu Martínez Montoya—, «en las culturas tradicionales, la idea de frontera se opone a la de límite (*muga*) [...]. Esta contraposición entre límite y frontera es bien conocida entre los sociólogos e historiadores

Europeos. Nordman (1986) nos recuerda el sentido militar de la frontera y el pacifista del límite. Las fronteras se imponen, los límites se establecen mediante acuerdos». Por eso señala Manuel Rivas con agudeza en *El lápiz del carpintero* que «lo único bueno que tienen las fronteras son los pasos clandestinos», esos pasos que restituyen en la práctica su sentido pre-nacionalista, pre Estado-nación a las mugas, a los límites. Y que, en perfecta sintonía con los aires de contrarreforma que circulan en las altas esferas educativas de ámbito estatal, se quieren seguir manteniendo clandestinos, en la idea de que las fronteras son el resultado de precipitados históricos que se conciben ya como inamovibles.

La buena historia

Lo que nos da pie para entrar en el tercer y último punto de reflexión que quería exponer.

He de confesar que, aunque me solivianten como profesional y como ciudadano las pretensiones de nuestros responsables educativos, soy optimista respecto a la capacidad humana y crítica del alumnado, se pretenda lo que se pretenda. El alumnado no es tan fácilmente manipulable, y cada vez menos, por la educación reglada en la escuela. Lo puedo decir de otra manera: mi cada vez mayor escepticismo sobre la influencia de la enseñanza reglada en el proceso educativo y de socialización de los y las alumnas, me infunde cierto optimismo sobre nuestra escasa capacidad de manipulación de sus mentes.

Y soy optimista también respecto a las posibilidades que dan los materiales educativos, por descabellados que sean éstos. Por lo menos, a nivel de bachillerato, que es el que yo conozco. Todos conocemos, como profesionales de la enseñanza, la virtud altamente educativa del error. A través del error, de la constatación de contradicciones en un discurso o en una exposición, trabajando sobre ellas, se interioriza y se profundiza en el proceso de aprendizaje. Como señala el economista Evsey Domar en una semblanza autobiográfica titulada *Cómo intenté ser economista*, «el primer paso en un proceso de aprendizaje consiste en averiguar cómo no hacer las cosas». En este sentido, incluso los materiales editados hoy por hoy que está promoviendo en Bachillerato el Gobierno para la enseñanza de la historia de Navarra —todavía no ha entrado a imponerlos—, precisamente por sus carencias y su sesgo, pueden dar pie, bien trabajados, a profundizar en otro modelo pedagógico diferente al oficialmente pretendido. Para empezar, y no me parece baladí, pueden contribuir a eliminar de la mente la vieja idea de que «lo escrito, escrito está», como si fuera, por estar en un libro de texto, algo sagrado e inamovible. Y para continuar pueden contribuir, claro está, a la constatación de contradicciones, de omisiones, de escamoteo de puntos de vista y orientaciones diferentes que existen sobre los diferentes temas. Dos son los materiales editados hasta el momento en castellano y en euskara: uno, el que yo llamo la ponencia histórica de UPN —*Historia de Navarra. Una identidad forjada a través de los siglos*, de Luis Landa El Busto—, concebido como un relato y no como libro de texto, pero que el propio Gobierno, además de editarlo, ha hecho traducir al euskara y lo ha repartido en los centros como aportación al material educativo; y otro, publicado por Anaya expresamente como libro de texto. Sin entrar a su análisis pedagógico y de contenidos históricos, pueden ser, ambos, material válido en estrategias de enseñanza a partir del error, de las omisiones, de las contradicciones, etc.

Quede claro en qué sentido hablo aquí del error: en un sentido pedagógico, no en sentido epistemológico, como si pudiera alguien ser depositario de la verdad histórica, como si yo, por ejemplo, pretendiera enseñar, frente a dichos materiales, la verdadera historia de Navarra. Nada más lejos de mi manera de ver las cosas.

Para aclararlo, quisiera distinguir, aunque a primera vista pueda parecer algo obvio, entre el quehacer de unos profesionales de la historia y el de otros, fundamentalmente el de los profesionales de la *enseñanza* de la historia y el de los *investigadores* de la historia, el de los creadores de historiografía. Puesto que estamos hablando fundamentalmente de las orientaciones nacionalistas, me ceñiré a este aspecto. Pues bien, no creo que a los investigadores se les pueda exigir narraciones antinacionalistas o no nacionalistas. Si crean fabulaciones nacionalistas y aun excluyentes, sean del signo que sean, tarea será de los lectores el decidir qué tipo de crítica nos merecen. Y es muy posible que, sean cuales sean las críticas merecidas, aporten sin embargo nuevos datos, reflexiones e interpretaciones que también sean valiosos. Quiero decir que la historiografía, la fabulación histórica es libre y que puede hacerse desde cualquier postura ideológica previa, nacionalista española o vasca, carlista, socialista, anarquista, europeísta, cosmopolita, etc. Lo que otro profesional de la historia como tal tendrá que tener en cuenta a la hora de valorar esas fabulaciones será el rigor metodológico de la investigación y el rigor lógico de la construcción y de las conclusiones. Y aún así, repito, es muy posible que, aunque criticables por falta de rigor, sean sin embargo aportadoras de nuevos elementos.

Otra cuestión es el quehacer de la enseñanza de la historia. Aquí sí que creo que cada uno de nosotros debe ser enormemente cuidadoso, no sólo en metodología, coherencia y lógica, sino también en contenidos conceptuales y orientación del discurso. Aquí sí que está de sobra la enseñanza ideologizada y adoctrinadora, aquí sí que está de sobra una enseñanza nacionalista de la historia, trátese de la tradicional española, o trátese de nacionalismos alternativos, o de orientaciones ideológicas de cualquier otro signo. Lo que no sobran en modo alguno son los intentos de despertar aptitudes, capacidades críticas y autónomas en los alumnos y alumnas respecto a cualquiera de las fabulaciones históricas. Sí que personalmente creo, en este sentido, que se pueden adoptar prioridades críticas. Me parece más prioritaria, por ejemplo, dada su mayor difusión oficial y su mayor implantación en el subconsciente colectivo actual, el despertar capacidades críticas al nacionalismo español, a las visiones *praderistas* de la historia navarra, conscientes a veces y a menudo inconscientes en la historiografía. Pero también me parece importante la crítica a las visiones del nacionalismo vasco, tan semejantes en tantos aspectos aunque sean de distinto signo –romanticismo, bucolismo, mitologías, lucha de identidades nacionales, de pueblos con pueblos, olvido o sublimación de colectivos y luchas sociales, etc.–. Creo que, si desde una legítima visión ideológica abertzale, se pretende ofrecer a la historia nacionalista española la alternativa de otra historia nacionalista vasca, se cae en el mismo fallo básico de no saber liberarse de la historia, en el mismo fallo básico de los historicismos como sustento de los proyectos de futuro.

Claro que no es fácil definir qué es una historia nacionalista. Pero, quizás, el rasgo más básico de todas ellas, sea cual sea su signo, radica en ver la historia como *evolución* y *resultado*

de la lucha o acuerdos entre pueblos como entidad. Lo que lleva a supeditar a esa visión toda la realidad interna de cada colectivo humano –realidad social, cultural, institucional, jurídica, de costumbres, de mentalidades, económica, etc.–, y a crear, en consecuencia, toda una parafernalia de mitos, héroes o heroínas y eventos en una perspectiva providencialista –caso de los nacionalismos triunfadores– o liberadora –caso de los nacionalismos emergentes–, pero siempre, de una manera u otra, en una perspectiva determinista o teleológica, rasgo este último, por otra parte, como todos sabemos, no sólo exclusivo de historias nacionalistas.

No me cabe duda de que, por referirme brevemente a mi personal experiencia profesional, es difícil sustraerse a la caída en orientaciones de tipo nacionalista de un signo u otro, como es difícil, en general, abstraerse de las convicciones ideológicas de cada cual. Y no me cabe duda de que, en mi caso, puesto que pongo un mayor énfasis en los valores pedagógicos de la crítica al nacionalismo español, muchos considerarán que mi labor peca de nacionalismo vasco. No es, ni que decir tiene, mi propia opinión, pero claro que he de asumir el riesgo de que puedan tener razón. De cualquier manera, lo importante es en qué somos capaces de ayudar al alumnado a vivir crítica y autónomamente la memoria histórica que por influencia de las distintas instancias políticas, educativas, mediáticas, sociales, grupales, familiares, etc., etc., van interiorizando.

Porque, y termino, nuestro quehacer como profesionales de la enseñanza, *no es enseñar historia.* Es enseñar a *pensar* sobre la historia, sobre *las historias.* Lo cual, sin duda y problemáticamente, está en las antípodas de lo que la contrarreforma pedagógica nos pide a este amplio y desorientado –malorientado en realidad– cuerpo de funcionarios. Me temo que, si como quisiera la Ministro del ramo, me viera obligado a *enseñar historia*, la *buena* historia, la historia del *bien*, la españolísima historia, tendría que enseñarla, en conciencia, bajo la idea que señala Susana Cano Menéndez, traductora y comentarista de Rousseau: «El mal tiene su historia, el bien no. O, mejor, el mal *es* la historia y el bien lo que la rechaza». Lo cual no creo que fuera mejor a las intenciones de la señora Del Castillo, ni de los forales señores Laguna y Arellano.

En Iruñea, a 11 de setiembre de 2001

RESUMEN

Se discute en esta exposición el nacionalismo que el Gobierno quiere imponer en la enseñanza de la historia de Navarra. Tres críticas: 1) Bucolismo sobre la participación de Navarra en la construcción de la nación española; mientras las visiones de otras comunidades autónomas aparecen críticas –y hasta victimistas– frente a Castilla, los responsables navarros no quieren indicios de crítica alguna. 2) Intentos de censurar la cartografía, obsesionados como están por aislar a Navarra de su contexto histórico-cultural. Y 3) Intentos de imposición de determinados libros de texto, dirigidos a sustentar acríticamente el nacionalismo español.

LABURPENA

Nafarroako historia-irakaskuntzan Gobernuak ezarri nahi duen xede nazionalista eztabaidatzen du azalpen honek. Hiru kritika: 1) Bukolismoa, espainiar nazioa eraikitzeko Nafarroaren parte hartzeari dagokionez; bertze komunitate autonomikoen ikuspegiak kritiko –eta nolabaiteko biktimismoarekin ere– agertzen baldin badira Gaztelaren aurrean, kritika-zantzurik ere ez dute nahi agintari nafarrek. 2) Kartografia zentsuratzeko asmoak, Nafarroa bere testuinguru historiko-kulturaletik bereizteko obsesiopean ibiltzen diren aldetik. Eta 3) Testu-liburuak inposatzeko asmoak: espainiar nazionalismoa edozein kritikatik at sustatzera bideratuta daudelako.

ABSTRACT

This text discusses the nationalism that the Government wishes to impose on the history taught in Navarre. Three criticisms: 1) Bucholism on Navarre's involvement in building the Spanish nation; whereas the visions of other autonomous communities are critical of –and victims of– Castille, Navarre wants no criticism at all. 2) Attempts to censor our cartography, obsessed as they are with isolating Navarre from its historic-cultural context. And 3) Attempts to impose certain text books aimed at supporting Spanish nationalism without criticism.



Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria

Rafael Valls Montés¹

Es muy fácil de constatar que los actuales manuales escolares de historia han cambiado considerablemente respecto de sus antecesores de finales de los años setenta e incluso de los ochenta. Su transformación es mucho más evidente si la comparación se remonta a los manuales anteriores a la Ley General de Educación de 1970, que ya supuso un considerable cambio en algunas de sus diversas facetas.

Entre los aspectos que más han variado hay que destacar, en primer lugar, la muy abundante presencia de imágenes, que cubren más de la mitad del conjunto de sus páginas. Otro tanto ocurre, aunque en menor escala, en relación con la incrementada presencia de documentos escritos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es importante el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o

interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su manipulación, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad.

La primera constatación, por tanto, es que los actuales manuales han cambiado mucho y positivamente, al menos en las características enumeradas, dado que los aspectos anotados no estaban presentes en los manuales precedentes o lo estaban en muy inferior medida. Algunos analistas han definido estos cambios como producto de una cierta *pedagogización* o una mayor preocupación didáctica por parte de las editoriales y de los autores de los manuales escolares para la educación secundaria.

Si nos adentramos en el texto escrito por los autores de los manuales (ya casi no existe ningún manual de un solo autor, lo que es una diferencia más respecto de sus antecesores previos a 1970) también las cosas han cambiado, pues el trecho existente entre la investigación histórica más avanzada y la historia contada en los manuales ha disminuido, aunque en este sentido las diferencias sean menos llamativas. El aspecto más novedoso desde esta perspectiva es, sin duda, el de la incorporación de la historia regional a la hora de tratar los temas relacionados con la historia general de España, aunque esta historia *local* no suponga sino una parte muy reducida del total (en los manuales más usados en los centros escolares de las distintas comunidades autónomas españolas el porcentaje dedicado a las peculiaridades geográficas e históricas de las mismas apenas llega al diez por ciento del total de los contenidos temáticos).²

Este conjunto de innovaciones fueron posibilitadas, incluso fomentadas, por los cambios legislativos impulsados por las reformas educativas de principios de los años noventa, incluyendo en las mismas los decretos de «enseñanzas mínimas», que establecían unos currículos abiertos y flexibles y que, por tanto, dejaban un amplio margen de maniobra, de autonomía en las decisiones finales, tanto a las editoriales y a los autores de los manuales como al conjunto del profesorado. Esta flexibilidad y escasa definición de los contenidos *mínimos* permitía que su selección y su secuenciación pudiesen adoptar formas muy diversificadas. Pero ¿ocurrió realmente así?

Los textos escolares en su contexto

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales (cinco de ellas –Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir– representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato), son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, como es nuestro caso, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección

a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados.³ Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior. Esta situación, distinta según el nivel educativo al que nos refiramos, ha sido descrita, de manera concisa pero contundente, como *una enseñanza pedagógica, pero sin historia* (para el caso de la educación primaria) y como *una enseñanza de historia, pero sin pedagogía* (para el caso de la secundaria).

Los manuales de secundaria, sobre los que centramos nuestro análisis, son, en gran parte, fruto de esa descompensada preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos.

Los cambios introducidos en los currículos vigentes desde inicios de los años noventa podrían haber servido para modificar esta situación, dado que en ellos se plantearon como contenidos también fundamentales los llamados contenidos procedimentales, esto es, la capacitación de los alumnos en la adquisición de los procedimientos y técnicas propios de cada disciplina, de manera que no recibiesen sólo unos conocimientos ya acabados, que debían ser memorizados sin más, sino que fuesen capacitándose, mediante una praxis escolar distinta a la tradicional, para poder aprender por sí mismos, de manera progresivamente autónoma (lo que ha sido formulado como *aprender a aprender*).

Estos nuevos enfoques legislativos de la educación histórica se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas habitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas. Bien es verdad que este problema se agrava cuando las actividades más complejas y creativas planteadas ocasionalmente en algunos manuales no son utilizadas por algunos docentes por razones de muy distinta índole.

Los manuales parten generalmente de una concepción muy cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiográfica (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea de los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Esto se refleja claramente en la casi absoluta exclusividad de la tercera persona, en su uso impersonal, como forma básica de la narración desarrollada en los manuales de historia. En esas circunstancias es muy difícil que las ideas de los alumnos, sus representaciones, así como sus estereotipos y sus vivencias o emociones puedan tener entrada en las aulas. De esta manera, la formación en valores y actitudes, de forma razonada o argumentada, tiene muy escasas posibilidades de ser desarrollada.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia se encuentran con

una situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales son abiertos y flexibles. Por una parte saben que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

A las variantes anotadas hay que añadir la de la reciente rapidez con que hay que diseñar y producir los manuales escolares: si anteriormente a 1970 la vida media de un manual podía alargarse durante varios decenios, ésta se redujo, en la década de los ochenta, a poco más de diez años y actualmente, por los indicios que tenemos, aún se ha acortado más, independientemente de las decisiones administrativas de cambiar los currículos, lo que no deja de ser un nuevo y muy delicado problema tanto para los autores de los manuales como para el conjunto de las editoriales.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando es la que, en nuestra opinión, subyace también a la escasa presencia de las características específicas regionales en los manuales escolares. Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado al que se le añaden pequeñas variantes regionales. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código disciplinar* de los docentes es muy potente. Por código disciplinar entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestiona-

das y repensadas desde una didáctica crítica, se inspiran básicamente en la tradición establecida.⁴ Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el marcado carácter tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprendivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional.⁵

Estas consideraciones son, igualmente, las que explican que las variantes regionales presentes en los manuales lo sean fundamentalmente a título de ejemplificaciones de lo tratado de manera más general en las distintas unidades didácticas de los mismos. El referente utilizado suele ser de tipo generalista, sea teórico-abstracto, sea europeo, especialmente europeo-occidental, o sea español. Es prácticamente imposible encontrar en ellos algún concepto o palabra clave que esté referido, de manera más particular, al ámbito regional.

Los diferentes tipos de manuales y de materiales escolares existentes

Como ya dijimos, las *grandes editoriales escolares* optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos y una secuenciación de éstos bastante respetuosos con los contenidos temáticos preexistentes a la reforma educativa de los noventa, junto a las innovaciones formales ya descritas y añadiendo unos breves capítulos específicos dedicados a las características particulares de cada una de las Comunidades Autónomas.

Las *editoriales de carácter más regional* han planteado unos manuales que, sin diferir básicamente de las características formales de los anteriormente abordados, prestan una mayor atención a tales especificidades regionales (las peculiares de su mercado editorial más particular) y con un mayor distanciamiento del referente estado-nacional, lo que ha provocado que sean objeto de frecuentes desautorizaciones, nada fundamentadas, por parte de los defensores de una historia de España más homogeneizadora y «españolista».⁶ La importancia cuantitativa de estos manuales varía de unas a otras regiones, pero se mantienen, por lo general, en porcentajes que difícilmente superan, en conjunto, el diez por ciento.

El carácter genérico y poco detallado de los «programas mínimos» permitió igualmente que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la segunda parte de los años noventa se generaron *nuevos materiales escolares por parte de algunos grupos didácticos*, vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991.⁷ Los materiales curriculares creados por estos grupos didácticos, sobre los que los condicionantes del mercado editorial son menores, en principio, constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Unas propuestas de estas características no pudieron aparecer, obviamente, sin la existencia de unas determinadas circunstancias que las hicieran posibles. En este sentido es justo recordar los intentos ya realizados desde la segunda mitad de los años setenta a través de algunos grupos de docentes (Germania-75 y el colectivo 13-16, entre los principales), aunque los materiales de estos últimos contasen, fruto de las circunstancias generales de aquellos momentos, con una menor fundamentación teórica y experiencia

acumulada. Estos nuevos materiales curriculares *alternativos*, sin embargo, significan algo cualitativamente distinto de tales precedentes, tanto en su concepción de las características y de las funciones sociales del conocimiento y de la cultura escolares como en su consideración de las peculiaridades de todo tipo que condicionan al conjunto de componentes de la comunidad escolar.

Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las actuales características *abiertas y flexibles* de los currículos vigentes en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica, que sobrepasase el enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de la historia y de la geografía (o de las ciencias sociales, como ellos prefieren denominarlas), todavía muy marcado por el modelo de las geografías y las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

¿Cómo se intenta concretar en estos manuales alternativos tal opción por una enseñanza reflexiva y crítica? Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

La primera es el establecimiento de una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado). La parte última de cada tema o unidad didáctica vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.

La segunda es la continua interpelación a los alumnos para que muestren y sean conscientes de sus ideas o concepciones respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en la síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas.

En una mirada rápida se puede constatar que las principales variantes que cualquier unidad didáctica de los materiales curriculares alternativos presenta respecto de los manuales más habituales son, por una parte, un tratamiento más cohesionado y contextualizado de la problemática abordada: los aspectos históricos y los geoeconómicos están interrelacionados, no separados en distintos manuales y cursos; por otra, se aprecia una continua atención a las ideas previas de los alumnos y alumnas, y no sólo al inicio de la unidad. Finalmente, la frecuente presencia de ejemplos y contraejemplos obliga a generar un pensamiento más matizado y complejo, menos simplificado.

La opción de los materiales escolares alternativos y su apuesta por el estudio de los problemas relevantes del presente, con su ineludible dimensión histórica, comporta, como ya insinuamos anteriormente, una serie de cuestiones de no fácil solución, especialmente en lo que respecta a la posible aceptación de la misma por una parte importante del profesorado, dadas las inercias profesionales que, como ya ha sido ampliamente investigado y constatado, caracterizan a la actividad docente. Dicho de forma breve y esquemática, es muy posible que una parte importante del profesorado no encuentre en estos materiales, de manera inmediata, su o sus asignaturas ni la organización habitual de sus contenidos o que considere que son materiales excesivamente comprometidos con el presente y con el deseo de transformarlo.

Ante esta situación, algunos de los autores de estos materiales alternativos han mostrado la conveniencia de impulsar un trabajo conjunto de formación permanente del profesorado, de aquellos interesados por una renovación de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante el análisis y la reflexión tanto sobre las propias concepciones y prácticas educativas como sobre los problemas compartidos, tomando como punto de partida los discursos y los materiales curriculares por ellos generados. Es este un camino laborioso y de lenta difusión, pero es tal vez el único posible en las actuales circunstancias, poco o nada propensas a la innovación educativa.

Estos materiales, que fueron objeto de una cuidada experimentación y evaluación previas, van acompañados de unas guías didácticas en las que se razona los puntos de partida de los mismos, su plataforma de pensamiento, así como sus principales ejes vertebradores y la secuenciación de los mismos en lo que podría definirse como su diseño de instrucción o guía de uso en las aulas.

El hecho de aceptar que la enseñanza en su conjunto, y la de la historia de manera muy significativa, se encuentra en una compleja encrucijada, que afecta al conjunto de la comunidad educativa, parece ser una de las condiciones básicas para poder sentirse atraídos por las propuestas y respuestas, matizadamente diversas entre sí, ofrecidas por el conjunto de estos materiales curriculares. A la contra de estas pretensiones juegan muchos otros factores institucionales, profesionales, y también personales, que hemos intentado enumerar previamente, pero el esfuerzo requerido para adentrarse en tales materiales curriculares, como todo intento de escapar de las concepciones y de las prácticas establecidas, bien vale la pena por las nuevas dimensiones educativas que en ellos se pueden descubrir.

¿Qué historia enseñar?

Plantearnos la cuestión de qué historia deba de enseñarse en la actualidad equivale, en mi opinión, a intentar concretar, por una parte, la función social que su enseñanza puede y debe cumplir en el sistema educativo -especialmente en su etapa obligatoria- de una sociedad democrática y plural y, por otra, en las posibilidades reales que tanto la ciencia histórica como la disciplina escolar pueden ofrecer realmente para la consecución de tal primordial finalidad social.

Una forma de iluminar este terreno es la de acudir a la génesis histórica de tal disciplina escolar para poder entender mejor sus funciones y los cambios y permanencias, adecuaciones

o rutinas que en ella se han dado en función de las cambiantes circunstancias, de diverso tipo, que la han podido influir en los ya más de 150 años de vigencia de la enseñanza preuniversitaria reglada en nuestro país.

La historiografía occidental profesional del siglo XIX nació muy vinculada a la necesidad sentida por los nuevos sistemas liberales de nacionalizar a los ciudadanos de sus respectivas naciones-Estados. La inclusión de la historia en los currículos y programas de la enseñanza escolar de estos países corrió la misma suerte y destino. El mismo modelo, el de las historias generales o relatos históricos, que abarcaban una narración de los avatares de tales territorios y de sus habitantes desde el principio de los tiempos hasta su inmediato presente, se impuso en todas partes, con mayor o menor grado de simplificación en función del tiempo disponible y de la edad de los educandos. La yuxtaposición cronológica del conjunto de épocas y edades históricas establecidas, pretendidamente aunadas a través de la secuenciación de los grandes personajes políticos -las sucesiones monárquicas fundamentalmente- subrayaban la deseada imagen de la permanente continuidad de la nación desde los primeros pobladores hasta sus integrantes presentes. Se destacaba, por tanto, los aspectos inmanentes, cuasi-eternos, de tal nación y, en virtud de esa pretensión, se exaltaba todos aquellos factores que, de alguna manera, prefiguraban la actualidad, a la par que se difuminaba o incluso se ocultaba todo aquello que había perdido vigencia, pues distorsionaba la comprensión unidimensional del presente. Puede servirnos de ejemplo, en el caso español, la práctica ausencia de la cultura musulmana o de la judía en la enseñanza de la historia de la mayor parte del siglo XIX y del siglo XX, por no hablar de su actual evanescencia.⁸

La denominada historia universal, en este contexto, quedaba reducida a una configuración básicamente etnocéntrica, es decir, a los contactos que se hubiesen podido producir entre la «historia de la nación» y los otros pueblos o naciones y esto, fundamentalmente, en función de las conquistas, victorias o derrotas habidas entre los mismos.

Como ya se destacó, especialmente desde el mundo europeo de la época de entreguerras, la historia enseñada en los centros escolares había tenido, desde su origen, un carácter predominantemente patriotizante, incluyendo el más descarado chovinismo, que no favorecía el conocimiento ni la comprensión de lo otro, de los otros, ni tampoco el de la propia sociedad en que se vivía ni de los retos o problemas en que ésta se desenvolvía, ya que se centró, casi exclusivamente, en los relatos de origen, anclados en un lejano pasado.

Todo esto ocurría, además, acompañado de la sempiterna queja por parte de los docentes de la imposibilidad de dar real cumplimiento a los extensísimos programas que reiteradamente caracterizaron a tales *historias generales*. La solución más frecuentemente utilizada en la práctica, aunque ésta fuese directamente contradictoria con las intenciones declaradas oficialmente, fue la de dejar fuera lo contemporáneo, es decir, aquellos aspectos que de una manera más directa hubieran podido ayudar a una comprensión más profunda de la sociedad en la que les había tocado vivir a los alumnos.⁹

Esta doble paradoja intentó ser superada, ya desde principios del siglo XX, por los llamados *estudios sociales* en que se preconizaba un enfoque más presentista de la historia y un mayor grado de interdisciplinariedad respecto de algunas de las entonces nuevas ciencias

sociales. Este planteamiento, de origen fundamentalmente anglo-americano, tuvo cierto eco también en los sectores educativos centroeuropeos y españoles más innovadores, especialmente en los relacionados con la enseñanza primaria en la que las tendencias *paidocéntricas* fueron ganando adeptos, pero no pasó lo mismo con la secundaria, en la que las corrientes *logocéntricas* siguieron manteniendo su preeminencia.

En la segunda mitad del siglo XX, ya desde los años cincuenta en relación con el mundo occidental, y desde aproximadamente 1970 por lo que se refiere a España, estas paradojas no hicieron sino incrementarse por una serie de causas, entre las que se puede destacar la escolarización total de los jóvenes hasta edades mucho más avanzadas que anteriormente; el enorme incremento de la información disponible a través de los nuevos medios de comunicación de masas; el gran desarrollo de la historiografía y del conjunto de las ciencias sociales y la multiplicidad de sus paradigmas científicos o las aportaciones de las ciencias cognitivas y didácticas y su desvelamiento de la importancia de tomar como punto de partida de toda educación los esquemas cognitivos iniciales de los alumnos para poder superar sus comprensiones cotidianas de la realidad y poder conducirlos así a la generación de nuevas comprensiones más válidas de la misma y de sus propias prácticas cotidianas, aproximándolas a la situación científica del momento.

La reseñada multiplicidad de factores actuantes sobre cualquier decisión educativa, a los que se podría añadir otros de índole más política, son los que hacen que en la actualidad sea tan difícil el establecimiento de pautas muy precisas para la solución de esta complejidad, teniendo en cuenta, como hemos reiterado, el enorme peso que las rutinas, la tradición establecida, tienen en el conjunto de lo educativo.

A pesar de tal complejidad, es posible formular algunas de las vías por las que considero que puede caminar la transformación y mejora de la situación presente en lo referente a la enseñanza de la historia, que es donde se dan más agudamente las paradojas anteriormente mostradas.

Una primera constatación es la de *que siempre habrá que seleccionar los contenidos* de la historia que queramos enseñar y decidir el grado de profundidad con que consideremos que pueden ser tratados más adecuadamente. Esta es una cuestión de primer orden, impuesta por el tiempo disponible en la enseñanza y que, por tanto, priva de sentido real a todas aquellas reiteradas declaraciones en que se dice que hay que enseñar «toda» la historia. El problema se desplaza, por tanto, a los criterios de selección, en los que habrá que tener en cuenta fundamentalmente las necesidades sociales y personales de los jóvenes actuales y las características más específicas del tipo de conocimiento que se considera pertinente para dar cumplimiento a las mismas. En mi opinión, por lo que se refiere a la historia, compendiaría esta cuestión mediante la pregunta de *¿qué significa pensar históricamente hoy?* o, en otra formulación similar, siempre dando por supuesto que el conocimiento histórico sea aceptado como un conocimiento socialmente fundamental, *¿cuáles son las aportaciones personales y sociales que la dimensión histórica puede realizar para una comprensión más profunda e intensa de la realidad en la que vivimos?*

Una segunda constatación, derivada en gran parte de la primera, es la de que la enseñanza

de las ciencias sociales debe centrarse prioritariamente en *aquellas cuestiones que sean tenidas por «problemas actuales y relevantes»* tanto en su sentido o escala más inmediata como en su dimensión más globalizadora o mundial. Obviamente parto de que el presente nunca es sólo presente, sino fruto de un pasado más o menos inmediato y de un proyecto de futuro más o menos intuido o deseado (es en este pleno y plural sentido temporal en el que se suele entender el concepto de conciencia histórica, tan central en la renovación, ya desde 1970, de la didáctica alemana de la historia).

La tercera afirmación está relacionada con la mayor potencialidad motivadora del alumnado mediante este tipo de planteamiento de la enseñanza *de la historia como ciencia de lo social en el tiempo*. El problema actual, tanto de los alumnos como del conjunto de la sociedad, ya no es, como pudo haberlo sido anteriormente, el de carencia de información, o desinformación si se quiere, sino el de la falta de unos criterios de organización y de verificación más autónoma y crítica de la misma. Si deseamos que la educación histórica sea algo que entre a formar parte de la propia personalidad de los alumnos y no sólo algo que hay que memorizar para que después sea olvidado, casi con alivio y sin mayores consecuencias, hemos de intentar, y de lograr en la medida en que sea posible, que los propios alumnos se acostumbren a no dar por buenas sus primeras impresiones y a que aprendan a cuestionarse sus propios conocimientos espontáneos o inducidos por los medios de comunicación más potentes y sean capaces de valorar positivamente su sustitución por otros esquemas comprensivos de la realidad que les den respuestas más profundas y más válidas a las cuestiones y problemas que están presentes en su propia vida y en la de la sociedad en la que se desenvuelven.

Del presente al inmediato futuro

Una propuesta educativa de este tipo era bastante viable, en mi opinión, con los hasta ahora vigentes contenidos mínimos oficiales de la Educación Secundaria Obligatoria, como han puesto de manifiesto algunos de los distintos materiales didácticos editados en los últimos años, que suponen uno de los intentos renovadores más sugerentes de todos los llevados a cabo en la enseñanza preuniversitaria española de todos los tiempos. Para que este tipo de enseñanza tenga mayor repercusión en el conjunto de la educación española es evidente que habrá que repensar, una y otra vez, nuestra práctica docente y, en la medida de lo posible, superar las grandes dependencias con que el pasado ha configurado nuestra propia representación de la función social y personal del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar de la historia.

La muy reciente modificación de los contenidos mínimos, aprobada por el gobierno español a finales de diciembre del año 2000, es una clara apuesta por el retorno a unos contenidos más ampliamente enciclopédico-culturalistas y, coherentemente, tal como hemos venido defendiendo, menos posibilitadores de la reflexión y de la comprensión historiográfica de los mismos.¹ Ello obligará a que los diversos tipos de manuales escolares tengan que modificarse, aunque sea en medidas muy distintas. Los cambios serán mucho menores en los de las grandes editoriales, por las razones que ya expusimos, especialmente por su mantenido

carácter enciclopedista y poco seleccionador respecto de los contenidos considerados legítimos, aunque se verán forzados a reorganizarlos en función de las nuevas prescripciones curriculares, muy detallistas y nada abiertas ni flexibles. Los de las editoriales regionales tendrán que ampliar sus contenidos para dar cumplimiento a las nuevas exigencias del poder central, lo que tampoco favorecerá un enfoque del aprendizaje de la historia más vinculado a la reflexión. Y, finalmente, los materiales alternativos, por la simple razón de haber sido los que más en serio se tomaron las orientaciones renovadoras impulsadas por la reforma educativa de los primeros años noventa, serán, con mucho, los más perjudicados por la ya proclamada nueva reforma (realmente contra-reforma) educativa. Desgraciadamente, el soplo del viento reformador y la aceptación de una mayor autonomía del profesorado respecto de su competencia y profesionalidad docente, a pesar de las dificultades y contradicciones habidas, han sido excesivamente breves. Esperemos que la presente ofensiva contra-reformista dure mucho menos.

NOTAS

1. Universidad de Valencia.
2. Así lo ha puesto de manifiesto el estudio coordinado por el profesor Antoni Segura, en el que se han analizado los manuales más utilizados en distintas autonomías españolas (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco, País Valenciano y el anteriormente denominado territorio MEC). Este estudio descalifica rotundamente las afirmaciones realizadas por la Real Academia de la Historia en su *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, de junio del año 2000, especialmente en lo que consideraba «la confrontación, como en ocasiones ocurre, entre lo español y lo peculiar de las comunidades autónomas». La referencia bibliográfica del estudio citado es Antoni Segura (coord): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001.
3. En el estudio realizado por F. Javier Merchán Iglesias, sobre una muestra del profesorado de diversos centros escolares andaluces, el orden de importancia establecido por tales profesores a la hora de elegir los manuales escolares destacaba los siguientes criterios: su adecuación a las capacidades de los alumnos, el tipo de actividades que incluían, su adecuación científica y el cumplimiento de los objetivos y de los contenidos del currículum oficial (Merchán Iglesias, F. J.: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*, tesis doctoral aún inédita, leída en la Universidad de Sevilla, 2001, p. 536)
4. Para esta cuestión sigue siendo fundamental el estudio de Raimundo Cuesta (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
5. Véase el detallado análisis de R. López Facal (1997): «Libros de texto: sin novedad» en *Conciencia Social*, n. 1, pp. 51-76.
6. Sería muy prolijo enumerar las personas, de muy distinto signo político y de muy diversa cualidad intelectual, que se han pronunciado en este sentido. El manifiesto más disparatado en mi opinión, por las características analíticas del mismo y por aquellas científicas que le deben ser exigidas, ha sido el realizado por la Real Academia de la Historia, a finales de junio del 2000, que ya hemos citado previamente, al igual que la profunda refutación de la que ha sido objeto en el estudio coordinado por A. Segura.
7. De entre estos grupos, la mayor parte de ellos integrados en la Federación Icaria, aquellos que han publicado materiales curriculares completos para la Educación Secundaria Obligatoria son: el Grupo Cronos (Salamanca), Grupo Insula Barataria (Aragón), Proyecto Gea-Clio (Valencia) y Proyecto Kairós (Valencia). Los restantes grupos tienen publicaciones no completas.
8. Así lo pone de manifiesto el interesante artículo de E. Manzano Moreno: «La construcción histórica del pasado nacional» en la obra de J. S. Pérez Garzón et al. (2000): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, pp. 33-110.
9. Ambas prácticas no son exclusivas del ámbito español. Otro tanto ocurrió, por ejemplo, en Francia. Véase el interesante estudio de Evelyne Hery (1999): *Un siècle de leçons d'histoire: l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires.
10. BOE: 16-01-2001: enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

RESUMEN

Los manuales escolares de historia han cambiado considerablemente en los últimos años. Las posibilidades abiertas por las enseñanzas mínimas de 1991 han sido utilizadas de manera distinta en los textos de las grandes editoriales escolares y en los materiales curriculares generados por los grupos didácticos más innovadores. Los manuales escolares son productos muy complejos que requieren ser analizados teniendo en cuenta tanto sus características didácticas como también sus condicionantes de tipo comercial y las peculiaridades de los docentes que realizan su selección.

LABURPENA

Historiari buruzko eskola liburuak guztiz aldatu dira azken urteotan. Izan ere, 1991eko gutxieneko irakaspenena, era ezberdinean ulertu da. Hau da, alde batetik, argitaletxe handien liburuak ditugu, eta bestetik, talde didaktiko aurrerakoienek sorturiko material kurrikularra. Eskolako testu-liburuak produktu konplexuak dira, eta beronen azterketarako, honako bariabile hauek aintzat hartu behar ditugu: ezaugarri didaktikoak, arlo komertzialeko baldintzak eta hautaketa egin duten irakasleen ezaugarriak.

ABSTRACT

School history books have changed considerably in recent years. The possibilities derived from the minimum curriculum of 1991 have been used differently in the texts of the major school book publishing houses and in the curricular materials generated by the most innovative teaching groups. Text books are highly complex products, which have to be analysed taking both their educational characteristics, their commercial aspects and the peculiar aspects of the educators who select them into account.



El uso del libro de texto en la clase de Historia

F. Javier Merchán Iglesias

IRES-Fedecaria (Andalucía)

Vigencia del libro de texto

Una aproximación genealógica al uso del libro de texto en la enseñanza de la Historia nos lleva algo más de doscientos años atrás para rastrear los primeros pasos de la criatura. A este respecto Raimundo Cuesta¹ informa (1997, p. 125) de que el término «libro de texto» se utiliza por primera vez en 1836, si bien constata su existencia desde finales del siglo XVIII. Será sin embargo a lo largo del siglo XIX cuando alcanza su consagración institucional, es decir, al mismo tiempo que se construye el sistema educativo nacional-estatal. Durante la segunda mitad del siglo XX, a medida que se implanta el *modo tecnocrático de educación de masas*, se expande y generaliza su uso, alcanzando en nuestros días una vigencia extraordinaria de modo que es difícil imaginar el desarrollo de las clases de Historia sin el concurso de semejante recurso didáctico.

La presencia del libro como intermediario entre el profesor, el conocimiento y los estudiantes, no es, desde luego, cosa que arranque de las postrimerías del siglo de las luces, sino que puede documentarse ya en fechas muy anteriores. En este sentido Durkheim (1992, pp. 177 y ss.) nos informa de que al menos desde el siglo XIII la enseñanza en la universidad francesa consistía entonces en el comentario de un libro determinado, puesto que en la Edad Media saber no consistía en *saber tales o cuales cosas, sino simplemente saber qué habían dicho de estas cosas ciertos escritores autorizados* (*Ibid.*, p. 178). Así, enseñar consistía en explicar un libro y el programa de estudios no era un listado de temas sino de obras.

A veces la explicación del maestro consistía en leer de forma monótona o incluso dictar mientras los estudiantes copiaban pues debe tenerse en cuenta que, generalmente, el alumno no disponía de la obra comentada. Ahora bien, el objeto de esa explicación leída o dictada no era el contenido mismo del libro sino el análisis que de él hace el maestro bien mediante el método de la *expositio* o el de las *quaestiones*.

En todo caso, vemos que el tipo de libro que se utilizaba en las primeras universidades es una obra de autor, un tratado científico, algo muy distinto de lo que posteriormente y hasta nuestros días será el libro de texto. Vemos también que el libro no es directamente un mediador entre los alumnos y el conocimiento puesto que estos carecían de ellos, de forma que es la explicación del maestro la que jugaba ese papel en la transmisión de la ciencia, lo cual explica a su vez que los alumnos tomaran notas con el fin de fijar y poder recordar posteriormente las lecciones del maestro. Una práctica que de una u otra forma se ha venido manteniendo hasta nuestros días, si bien puede atisbarse su decadencia en determinados niveles de la enseñanza.

Lo que acontece mediado ya el siglo XVIII es la proliferación de un tipo de obra² que tiene una función específicamente didáctica, es decir, una obra concebida no tanto como ensayo en el que se exponen reflexiones e informaciones sobre un problema, sino como un compendio de lo que ha de saberse sobre una materia –la Historia Universal, por ejemplo–, una obra en la que se contiene el saber legítimo en el contexto escolar, del que es a un tiempo expresión concreta y factor de su determinación. Estos nuevos productos no sólo materializan el saber legítimo en sus páginas sino también un mensaje acerca de la forma en que ese saber puede adquirirse. Además, como afirma Cuesta (1997, p. 56), los manuales escolares establecen *una suposición sobre el destinatario y el contexto donde va a ser usado* y –podemos añadir– constituyen a su vez un reflejo, no sólo de la identidad de los usuarios, sino también de las prácticas escolares y de las circunstancias que las gobiernan; dicho de otra forma, el libro de texto puede verse como un artefacto que se modela en virtud de la evolución de los modos de educación, puesto que los cambios en los usos, destinatarios y rutinas de la enseñanza constituyen elementos decisivos en la configuración de los manuales escolares.

Como ya se ha dicho, el hecho mismo de su existencia y uso generalizado en la enseñanza tiene mucho que ver con la progresiva extensión del fenómeno de la escolarización a partir del siglo XIX, pero también con el afianzamiento de un modelo de escuela y con el triunfo *del Estado intervencionista que a través del libro pretende saber lo que se enseña en cada rincón del país* (Cuesta 1997, pp. 149-150). De hecho, la determinación de lo que ha de saberse –consustancial a la expansión del libro de texto– cobra sentido, por una parte, en el

marco de la construcción del Estado nacional que requiere la uniformidad ideológica, y, por otra, con el afán examinatorio. En el primer caso puede observarse que la conveniencia de disponer de un acervo cultural común el conjunto de la nación encuentra en el libro de texto un firme aliado pues por medio de él se extiende a través de los centros escolares una misma visión del pasado. Por otra parte, puesto que entre los rasgos que van sobresaliendo en ese modelo de escuela cabe destacar su función examinatoria (aspecto éste que, con el paso del tiempo, irá acentuándose según la institución escolar juegue un papel más relevante en la reproducción del orden social), la omnipresencia del libro de texto en la práctica de la enseñanza alcanza cotas cada vez más altas como recurso fundamental para el examen.

Así mismo, ya desde sus primeros pasos el libro de texto de Historia revela una concepción del saber histórico en la que el conocimiento se equipara con el recuerdo, de manera que la formación histórica consiste en la rememoración del pasado, construido, eso sí, de forma coherente con los intereses del estado-nación. De aquí que el aprendizaje de los contenidos de la disciplina se concibe como ejercicio de la memoria y el manual de la Historia escolar adopta la función de auxiliar que facilite el recuerdo de lo que ha de saberse, para lo cual recurre a diversos artilugios. Algunos de ellos son, por ejemplo, el recurso al diálogo³ a la versificación y la cronología, procedimientos que ayudan efectivamente a la memorización mediante la repetición, pero que, al mismo tiempo infantilizan, segregan, adormecen y desactivan el potencial crítico del conocimiento, cumpliéndose así otra de las funciones de la escuela capitalista como es la de producción de sujetos disciplinados (Cuesta, 1997, p. 155).

Ahora bien, como señala Cuesta, los usos de la educación histórica varían no sólo con el tiempo sino particularmente en función de los destinatarios. A este respecto, analizando los libros de texto de esta época, llama la atención sobre el hecho de que en la enseñanza primaria se distribuye lo que denomina una «Historia con pedagogía», es decir, un texto con abundantes recursos pedagógicos para facilitar la memorización (particularmente los ya citados como el texto dialogado o los que aparecen ya entrando en el siglo XX como el de las preguntas de recuerdo y confirmación del texto⁴), mientras que para la enseñanza secundaria habla de una «Historia sin pedagogía» para referirse a unos textos desprovistos de recursos pedagógicos y con una prosa narrativa apretada. Esta constatación me parece del mayor interés puesto que, según su sugerente interpretación, la diferencia obedece a las distintas características de los alumnos usuarios, de manera que, por ejemplo, en el caso de los textos sin pedagogía *dan por supuesto un lector culto y que presuponen el contenido como valor cultural legítimo y legitimado* (Cuesta, 1998, p. 31), mientras que en los textos con pedagogía parece necesario introducir elementos ortopédicos que ayuden a los alumnos a digerir lo que resulta alimento extraño a su cultura. Diríamos, según esto, que la condición social del alumnado tiene que ver con la relación que mantiene respecto al conocimiento escolar y que ello incide en su determinación, en este caso en el campo de la producción de libros de texto. Hubo, pues, dos Historias en razón de la condición social de los destinatarios y de las funciones dominantes de la enseñanza en cada caso, dos tipos de prácticas pedagógicas y usos del libro de texto y dos tipos de textos.

En ambos casos el libro de texto parece tener la misma función ya indicada: la de servir de auxilio a la memoria en orden al examen. Y, como denunciara Altamira, la enseñanza de

la disciplina se resume en la repetición por parte del profesor del contenido del texto, mientras que por su parte el alumno memorizará –mediante la repetición también– el mismo contenido con el objetivo de poderlo reproducir posteriormente a la hora del examen, memorización que en algunos libros –los de la Historia con pedagogía– se ayuda con la inclusión de ejercicios de preguntas recordatorias del texto, como si la capacidad de sus usuarios fuera menor que la de los destinatarios de los libros de texto sin pedagogía.

Vemos entonces que el libro de texto es un producto coherente con la forma en que se configura la educación histórica en la institución escolar a lo largo del último siglo y medio, y que su coherencia vendrá dada por su capacidad para responder a las demandas y requerimientos de un modo de educación y de un tipo de escuela. Lo cual se verifica, desde luego, en el campo de la transmisión ideológica a través de sus contenidos⁵, pero también en el campo más amplio de la producción de sujetos en virtud de su utilidad en la gestión de las interacciones en la clase, y de su uso en el modo de transmisión del conocimiento entre profesores y alumnos en el contexto escolar.

A partir de los años 70 desde el campo de la renovación pedagógica se fue cuestionando la pertinencia del libro de texto como recurso en la enseñanza de la Historia y, en muchos casos, se impulsó el uso de materiales curriculares alternativos de factura muy distinta a la que caracterizaba y aún caracteriza a los textos convencionales⁶. El discurso reformista se hizo eco de estos planteamientos críticos y siquiera de forma indirecta contribuyó a impugnar la virtualidad del texto en el modelo de enseñanza que sostenía.

A estas alturas, cumplidos ya más de diez años desde que se pusiera en marcha aquel movimiento institucional de cambio en la enseñanza y muchos más desde que se empezara a cuestionar el papel de libro de texto, no parece necesario acudir a estudios estadísticos para afirmar su vigencia. Más aún, como han puesto de manifiesto entre otros López Facal (1997) y Mainer (1995) es digno de mención el hecho, no ya de la masiva presencia de este artefacto pedagógico en el desarrollo de las clases, sino de las escasas y poco significativas diferencias que cabe apreciar entre los que se editaron adaptándose al currículo reformado y sus antecesores, un hecho que cuestiona la realidad del proceso de reforma y que, a mi entender, debe ser estudiado en el marco más amplio del análisis sobre las dificultades y posibilidades de la innovación educativa.

Ciertamente los materiales didácticos contienen y expresan los elementos básicos de un proyecto curricular y, por tanto, como afirma Martínez Bonafé (2002), constituyen la concreción de un discurso sobre la enseñanza y sobre el saber⁷. De aquí que desde ciertas perspectivas de estudio se tienda a pensar que, en última instancia, la presencia en las aulas de un tipo u otro de estos materiales nos remite a la mayor o menor aceptación por parte de los profesores de ideas y propuestas curriculares continuistas o alternativas, lo cual sitúa la reflexión en el campo de las opciones sobre el currículo e incluso en el de las alternativas ideológico-políticas sobre la enseñanza, o sea, en el ámbito del pensamiento de los profesores que son quienes a la postre eligen unos u otros recursos didácticos para el desarrollo de cotidiano de la enseñanza. Pero indagar por este camino presupone que las decisiones de los profesores forman parte de un plan deliberado, de un programa de intenciones que se explicita además en un discurso racional sobre la enseñanza de la Historia, algo que a mi modo de ver es muy distinto de lo que ocurre en realidad.

Dando por descontado que en la selección y uso de materiales didácticos –libros de texto convencionales o alternativos– por parte del profesorado influyen las posiciones más generales sobre la enseñanza y las convicciones políticas en sentido extenso, no creo que el análisis sobre la cuestión pueda agotarse en este punto. A este respecto algunos estudios (Evans, 1990) han puesto de manifiesto que no parece que exista una correspondencia clara entre la adscripción historiográfica y las convicciones ideológicas y políticas de los profesores y su práctica pedagógica, seguramente –afirma Evans– porque hay otros factores como, por ejemplo, la escasa motivación del alumnado, el persistente problema del control sobre el grupo-clase o las dificultades contextuales para desarrollar un tipo ideal de enseñanza, que terminan siendo más influyentes en la toma de decisiones de los profesores sobre su propia actuación y sobre la pertinencia de los recursos didácticos. Por lo demás, el hecho de que en los últimos años los materiales didácticos alternativos hayan ido perdiendo aceptación entre los profesores y profesoras de Historia no puede interpretarse pensando exclusivamente en una evolución en las teorías de los usuarios sobre la enseñanza, al margen de las circunstancias en las que se desarrolla su trabajo en la práctica, sino que es necesario acudir al análisis de las prácticas pedagógicas en el aula y situarnos más bien en el campo a veces invisible de las rutinas escolares.

De esta forma, sin negar la importancia de las opciones ideológico-políticas y su posible concreción en las alternativas sobre el currículo, entiendo que para dar cuenta de la vigencia antes aludida de los libros de texto y de las dificultades de generalización de materiales innovadores, es necesario indagar en el campo de la práctica escolar, examinando particularmente el papel que desempeñan en el desarrollo de lo que acontece en el interior de las clases de Historia.

Ahora bien, si pensamos que las prácticas pedagógicas y, en definitiva, las interacciones de alumnos, profesores y conocimiento histórico escolar en el aula se rigen exclusiva o fundamentalmente por el propósito de enseñar y aprender, no se explica la pertinaz presencia del libro de texto en las aulas –ni el también pertinaz rechazo de materiales alternativos–, pues está fuera de toda duda que este artefacto pedagógico sea en nuestros días el mejor medio para la transmisión del conocimiento (Martínez, 2002). Es evidente que enseñanza y aprendizaje constituyen referentes importantes en las interacciones que se producen en la clase, pero en el contexto escolar las relaciones entre alumnos, profesores y conocimiento escolar responden también a otros requerimientos de distinta naturaleza y están condicionadas por circunstancias específicas y peculiares del funcionamiento de la escuela.

Por lo tanto, el análisis del papel del libro de texto –o de otro tipo de materiales didácticos– en el desarrollo de las clases de Historia puede hacerse considerando su potencialidad para actuar eficazmente no tanto –o no sólo– en la transmisión del conocimiento, sino –sobre todo– en la gestión de las interacciones que se dan en el interior de las aulas. De manera que, según esta perspectiva, la pertinencia y características de los libros de texto u otros materiales didácticos y, por tanto, su mayor o menor aceptación por parte de alumnos y profesores, así como su factura, vendrían dadas por su grado de coherencia y eficacia en relación con las lógicas dominantes en la práctica escolar⁸.

La elección del libro de texto

La elección de los libros de texto que se utilizan en los diversos niveles de enseñanza de un Centro de Educación Secundaria es tarea que corresponde al equipo de profesores y profesoras del Departamento y se realiza aproximadamente cada cuatro años⁹ generalmente en reunión de dicho órgano. Hay que decir, sin embargo, que un porcentaje importante de profesores no participa realmente en la elección del texto pues, en unos casos, por razones administrativas, se incorporan cuando ya se han tomado las decisiones y en otros ocurre que la elección no se hace realmente de forma colectiva sino que se encomienda a los profesores que imparten determinada asignatura¹⁰.

De todas formas lo más frecuente es que con la elección culmine un proceso que consiste en examinar distintas opciones, es decir, distintos libros o folletos aportados por las editoriales del ramo. Como se sabe, la implicación en el proceso de los agentes comerciales de estas empresas es un asunto de no poca importancia, pues es a través de ellos como llega físicamente el texto a manos de los profesores-clientes y son ellos los que, con sus argumentaciones, simplifican la reflexión que el profesorado vaya a hacer a la hora de valorar las ofertas editoriales.

Es evidente, por tanto, que la elección del libro de texto es algo que no puede entenderse sólo en función de sus virtualidades técnico-pedagógicas, sino también de la capacidad de las empresas editoriales de ofrecer el producto y de influenciar de una u otra forma en el ánimo de los docentes¹¹. Así que, como ocurre realmente en todos los mercados, la capacidad de elección de los consumidores (profesores) está limitada por la potencia de las editoriales, lo cual explica en parte que en España, por ejemplo, el mercado de libros de texto esté en manos de un pequeño número de empresas¹².

Este hecho unido al dato puesto de manifiesto por algunos autores ya citados (López Facal, 1997 y Mainer, 1995) de que las diferencias entre los libros de texto son escasamente significativas, nos permite pensar que la elección del manual es asunto que se resuelve con menos trascendencia de lo que pudiera parecer. Pues no sólo se restringen cuantitativamente las posibilidades –ya que, como he dicho, la oferta se limita realmente a un reducido número de editoriales–, sino que, además, debido a la escasa variedad, no es mucho sobre lo que hay que reflexionar. Las palabras que reproduzco a continuación, escritas por un profesor preguntado por los criterios que sigue en la elección del libro de texto, pueden resultar expresivas de la realidad de muchos centros de enseñanza:

Los libros han sido elegidos por el Departamento, pero la verdad es que no ha habido un criterio determinado. No ha habido tiempo o disponibilidad personal suficiente para analizar a fondo las diferentes editoriales. Hemos visto varios libros y «hemos elegido según la impresión que nos han causado» los libros tras una hojeada más o menos rápida¹³.

No obstante, el hecho de que la elección del libro de texto no requiera en la práctica un estudio en profundidad de cada una de las ofertas y se resuelva con frecuencia basándose en impresiones, no debe hacernos entender que los profesores no manejan determinados criterios

a la hora de pronunciarse. De hecho, como afirmaba anteriormente, el dato de que los materiales innovadores –y alternativos a los libros de texto convencionales– son cada vez menos demandados por el profesorado debe interpretarse en el sentido de que de forma explícita o, más frecuentemente, implícita, los textos o materiales didácticos se seleccionan de acuerdo con algunos criterios, solo que el grueso de la producción editorial responde a los criterios mayoritariamente demandados por los docentes en cuyo caso la elección –como digo– tiene menos trascendencia y es más vulnerable a la influencia de las estrategias comerciales.

Por tanto, determinar cuáles son los criterios implícitos o explícitos que intervienen en la elección del libro de texto por parte de los profesores tiene el interés de ponernos en la pista de las virtualidades y usos que los profesores atribuyen a semejante producto cultural y, al mismo tiempo, nos ilustra sobre las dificultades de la innovación educativa. En última instancia –y esta es la tesis que expondré a lo largo de las próximas páginas– el éxito de los libros de texto radica en su funcionalidad respecto de la práctica escolar, es decir, en su capacidad para ayudar a resolver la gestión cotidiana de la clase de Historia en el marco de la escuela capitalista de nuestro tiempo, mientras que el fracaso o, si se prefiere con un talante más optimista, el menor éxito de los materiales alternativos, se debe precisamente a su escasa funcionalidad en el campo de la práctica.

Entrando ya en el análisis de los criterios que generalmente explicitan los profesores a la hora de elegir un libro de texto, dos son las ideas que suelen manejarse mayoritariamente entre los profesores: que el contenido se exponga de manera que sea asequible a las capacidades de los alumnos y que contenga un número apropiado de ejercicios y actividades:

En 3º de ESO hemos elegido con el criterio de que facilite al alumno su estudio, con una lectura fácil de entender, contenidos básicos y actividades que lleven al alumno a meditar y razonar sobre los temas tratados.

Que sea comprensible para el alumnado y que tenga suficientes actividades.

Las opiniones de estos profesores aportan dos ideas que nos ponen ya en la pista sobre el uso y funciones del texto en la enseñanza de la asignatura y sobre las prácticas que se desarrollan en el interior de la clase. Por una parte el libro de texto es el depósito en el que se contiene el conocimiento histórico que los alumnos deben adquirir y, por otra, ofrece a alumnos y profesores recursos –los ejercicios y actividades– que a primera vista sirven de ayuda en la transmisión y adquisición de ese conocimiento. En este sentido, efectivamente, el profesor confía al manual la determinación de lo que ha de saberse e incluso la forma en que debe aprenderse.

Como he dicho anteriormente las preocupaciones de los profesores a la hora de elegir un libro de texto (o de pensar el que resulte más apropiado) son reveladoras del uso que de ellos se hace en la enseñanza y de las prácticas escolares en sí mismo. Pues bien, a este respecto es interesante observar que los criterios anteriormente citados varían en proporciones significativas en función de algunas circunstancias relativas a las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza.

Cuadro 1
Criterios que utilizan los profesores para elegir libros de texto,
según imparten o no 2º de Bachillerato o COU.

Criterios	% de profesores que sólo imparten 2ºB o COU	% de profesores que no imparten ni 2ºB ni COU
Capacidades de los alumnos	13%	52%
Actividades	25%	55%

(Fuente: Merchán, 2001)

Así, según puede verse en el cuadro anterior, la inquietud de los profesores por la adecuación del contenido del libro de texto a las capacidades de los alumnos es sensiblemente menor en el caso de los profesores que imparten clases en los cursos superiores, mientras que el interés por las actividades es mucho mayor entre los profesores que imparten sus clases en los cursos inferiores. Puede pensarse que el libro de texto tiene distinta función en los cursos superiores a la que tiene en los inferiores, lo cual no sería sino expresión de que efectivamente en el interior de la clase las prácticas pedagógicas se desarrollan con distintos patrones según el nivel de enseñanza. De aquí que los profesores recurran en mayor o menor medida al libro de texto y, sobre todo, que al hacer de él un uso diferenciado, le demanden distintos requisitos.

Similares diferencias de criterio pueden observarse si se tiene en cuenta la condición social de los estudiantes, un hecho que observó Anyon (1999) en el curso de sus investigaciones.

Cuadro 2
Criterios que utilizan los profesores que no imparten 2º de Bachillerato ni COU, para elegir libros de texto, según el
nivel socioeconómico de los alumnos a los que les imparten clases.

Criterios	Profesores de centros MB	Profesores de centros MA
Capacidades de los alumnos	55%	44%
Actividades	65%	33%

(Fuente: Merchán, 2001a)

Efectivamente, observe el lector o lectora que según los datos del cuadro anterior los profesores que imparten sus clases a alumnos de nivel social medio-bajo y bajo (centros MB), a la hora de elegir libros de texto, declaran que muestran mayor preocupación por la complejidad del contenido y, sobre todo, por las actividades que figuran en el libro de texto, que los que imparten sus clases a alumnos y alumnas de superior nivel socioeconómico (MA).

A tenor de lo expuesto en las líneas precedente, cabe afirmar que los profesores y profesoras que imparten sus clases en los cursos inferiores de la Educación Secundaria y, más concretamente en el tramo obligatorio, prefieren libros de texto con informaciones sencillas y con gran número de actividades. Esta misma orientación es la que se advierte en el caso de

los profesores y profesoras que imparte sus clases a alumnos de nivel social bajo frente a los que lo hacen a alumnos de superior condición social. De esta manera puede afirmarse igualmente que en la enseñanza en contextos sociales más bajos el tipo de conocimiento que se requiere de los libros de texto –y que se maneja en el aula– es más simple, y el uso que se hace del tiempo –y de los libros– estará más centrado en la realización de actividades rutinarias y mecánicas capaces de abordar el gobierno y el tiempo de la clase de forma controlada.

Como ya he dicho, esta apreciación coincide en gran medida con los estudios de Anyon sobre los libros de textos que eligen los profesores en diversas escuelas norteamericanas, variando, efectivamente, los criterios en función de la condición social de los estudiantes. En su caso, Anyon señala que en las escuelas de clase trabajadora los libros de texto elegidos contienen menos informaciones y más actividades de carácter rutinario, mientras que en las escuelas de contextos sociales superiores, los libros contienen más información y más compleja, así como actividades creativas y de investigación.

Así, la escuela no sólo ofrecería menos a los que menos tienen, sino que, sirviéndose de los usos específicos de los libros de texto, contribuiría a la producción de sujetos distintos en función de los contextos socioculturales de origen, lo cual nos permitiría conceptualizar a los libros de textos como artefactos tecnológicos (o herramientas) al servicio de las técnicas de producción de subjetividades que se desarrolla en el aula.

En definitiva, considerando los criterios que implícita o explícitamente utilizan los profesores en la elección de libros de texto, habría que decir que los docentes le reclaman características distintas según las circunstancias que dominan en el campo de la práctica. Entonces hay que pensar que no es exactamente que el libro de texto impone una determinada lógica a la realidad sino que también (y sobre todo) es la realidad cotidiana la que selecciona un tipo de libro de texto, pues el libro es un medio fundamental para gobernar el acontecer diario en el aula. De esta manera resultan también comprensibles los problemas de los materiales didácticos más innovadores, pues generalmente se conciben y elaboran al margen de la lógica dominante en la práctica escolar, suponiendo que simplemente su introducción en el aula acabará por transformar la realidad, sin advertir la necesidad de cambiar también otros y muy importantes elementos que configuran a la institución escolar.

Pero vemos además que distintas prácticas escolares generadas en contextos diferentes hacen que los profesores hagan del texto usos ligeramente distintos y que, por tanto, le reclamen determinadas características en cada caso. Lo cual nos evoca lo dicho anteriormente sobre la diversidad de textos en función de los destinatarios y cómo la evolución histórica de estos materiales debe analizarse a la luz de los cambios en los modos de educación. Siguiendo las ideas de Cuesta puede afirmarse que a medida que se prolonga el período de escolarización obligatoria se extiende el uso de los textos con pedagogía pues ese hecho parece influir en las prácticas escolares (de las que el libro es un artefacto auxiliar) en virtud, entre otras razones, de los cambios en la condición de los destinatarios y de mayor disponibilidad de tiempo para enseñar contenidos en cantidades similares

Seguramente una de las razones del éxito de los libros de texto de las grandes editoriales reside en su capacidad para dar respuesta a una gama variada de situaciones de enseñanza,

ya que proporciona informaciones abundantes y complejas, pero también resúmenes y simplificaciones y oferta al mismo tiempo una serie de actividades rutinarias y mecánicas junto a otras de carácter más creativo.

Los profesores como usuarios del libro de texto

Ya se ha dicho que la importancia del libro de texto en la enseñanza de la Historia y de otras materias radica en que su uso se convierte en el eje articulador de casi todo lo que ocurre en el aula y fuera de ella en relación con la enseñanza, y que, por esto, es pieza singular, entre otras cosas, en la producción de sujetos y de una determinada concepción del conocimiento y de su adquisición. Analizar la forma en que alumnos y profesores utilizan el libro de texto nos ayudará a verificar cuál es la lógica dominante en las prácticas pedagógicas y qué efectos se siguen en la producción del conocimiento escolar y de la identidad de alumnos y profesores.

Supongo que se buscará la claridad, no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado.

En ESO, de reciente introducción, se escogió el texto más claro para los alumnos y de planteamiento más parecido al BUP, a las ideas conocidas del profesorado.

Las afirmaciones de profesores recogidas arriba nos llevan a considerar que entre los criterios que siguen los profesores en la selección de libros de texto habría que mencionar, junto a los ya dichos, el de la familiaridad del contenido en relación con sus expectativas y conocimientos. Aunque generalmente este criterio no suele hacerse explícito, lo cierto es que opera de forma decisiva a la hora de la elección, de manera que los docentes valoran más positivamente aquellos textos que guardan similitud con lo que ellos conocen que debe ser el contenido y desarrollo de la enseñanza de la asignatura, una idea, por lo demás, en cuya configuración han intervenido a su vez los propios libros de texto.

La idea de que el libro de texto para ser seleccionado debe resultar familiar a los profesores, además de subrayar las dificultades de los materiales innovadores, nos pone en la pista de que el texto no es sólo un material utilizado por los alumnos sino que también lo es por los docentes.

Efectivamente, sabemos que la principal actividad que desarrollan los profesores en la clase de Historia consiste en la explicación del contenido de los diversos temas que componen el programa de la asignatura. Esta explicación puede desarrollarse a modo de conferencia en la que se da cuenta del estado de la cuestión del tema y se comentan los aspectos más relevantes desde el punto de vista del profesor, es un estilo que suele ser frecuente entre los profesores noveles apenas socializados todavía en las rutinas de la enseñanza secundaria y que conservan frescas las huellas de su reciente paso por la enseñanza universitaria. Sin embargo este estilo de explicación encuentra resistencia entre los alumnos dada las dificultades de comprensión que en muchos casos plantea.

Por otra parte, según este estilo, el discurso del profesor o profesora no tendría como objetivo principal hacer que los alumnos retengan lo que se les dice, sino el de comunicar para

suscitar la reflexión, de aquí que se primen los aspectos especulativos frente a los enunciativos y que se elabore sin hacer hincapié en una estructura fuertemente organizada. Sin embargo, para los alumnos, el objetivo de la explicación sería el de indicarles qué es lo que deben saber a la hora del examen, de aquí que tomen notas de lo que los profesores explican, algo que resulta difícil precisamente en este tipo de discursos poco estructurados:

Alumno 1.– *Está hablando, por ejemplo del barroco y pasa a otra cosa, y te haces un lío.*

Alumno 2.– *Los apuntes son un lío.*

Alumno 3.– *Es que no se pueden coger apuntes apenas.*

En este sentido es lógico que ante las demandas más o menos explícitas de los estudiantes, la explicación del profesor tienda a adaptarse a un formato apropiado, capaz de resultar comprensible para los alumnos y, sobre todo, adecuado para que puedan resolver eficazmente el expediente examinador, requerimientos ambos que no sólo son solicitados por los estudiantes sino que terminan siendo asumidos por los propios profesores. De esta forma, con el tiempo, a lo largo de la trayectoria profesional, la explicación se acerca cada vez más al estilo que es característico de la información que se contiene en los libros de texto: simple, compartimentada, enunciativa, cerrada, etc., pues de esa forma resulta más útil para la función que se le termina atribuyendo en la clase: decirle a los alumnos lo que tienen que decir¹⁴.

El libro de texto pasa así a ser para los profesores la principal fuente de su explicación, de manera que más tarde o más temprano su preparación se reduce a la consulta de uno u otro manual, tal y como afirma Galindo (1997, p. 217): *el libro es la fuente de información básica a partir de la cual elabora [el profesor] el esquema que sirve de base para desarrollar la explicación*. Lo cual puede interpretarse diciendo que, en última instancia, el profesor viene a convertirse en un gestor de la información que se contiene en el libro de texto. Algo que ocurre no sin la resistencia de los propios docentes que, en pugna con los intereses de los alumnos, parecen ver en este fenómeno una quiebra significativa de su identidad profesional y de su posición en la clase.

Y es que, efectivamente, mientras más se parece la explicación al contenido del libro de texto, más discutible o inútil resulta para los alumnos, pues carece de sentido desde el momento en que está ya escrita, y generalmente con más claridad, en el propio texto. De aquí que se cuestione la actuación del profesor:

El primer día que vino dijo [el profesor] «coged apuntes», después me di cuenta que venía en el libro, que no había que coger apuntes, tienes que atender en clase y ya está, después en tu casa haces los resúmenes del libro.

E incluso su presencia en el aula puesto que puede ser sustituido por el libro de texto:

Alumno 1.– *Yo he faltado una semana entera a clase y me ha llegado el examen, me he estudiado lo que pone en el libro y lo he sacado, sin ir a clase... no te hace falta.*

Alumno 2.– *Asistir a clase no te sirve para nada, lo que explica no sirve para nada.*

Alumno 3.– *Podían despedir al [profesor] y estudiar todos por el libro y se ahorran el sueldo.*

Finalmente la explicación se convierte, en la práctica, en indicaciones sobre el texto. Así, en el escenario de la clase de Historia, es frecuente ver al profesor o profesora refiriéndose al contenido del libro de texto, es decir, haciendo comentarios y aclaraciones sobre lo que está escrito en sus páginas. A veces es un alumno o alumna quien va leyendo al tiempo que el profesor interrumpe con alguna matización, ejemplo o anécdota complementaria.

Para los estudiantes lo importante es saber lo que deben saber a la hora del examen, de manera que la actuación del profesor se interpreta más bien como una forma de precisar el contenido del que van a ser examinados, de aquí que lo más frecuente es que a partir de sus indicaciones se proceda –en la misma clase o fuera de ella– a subrayar el texto examinable o, simplemente, a marcar en el propio libro los epígrafes que serán posteriormente objeto de estudio.

Alumno 1.– *Dice tal página, lo abres, le pones una señal y te pones a hablar con tu compañero.*

Alumno 2.– *La página que no dice nada no te las tienes que estudiar.*

Alumno 3.– *Ella explica lo que viene en el libro.*

Alumno 4.– *En la clase no te dice lo que hay que subrayar.*

Alumno 5.– *Ella habla de lo que estamos leyendo y vamos subrayando.*

Alumno 6.– *El profesor va explicando y tú sigues el libro, subrayas en tu casa y lo resumimos.*

Así pues, debido a la lógica examinadora que impregna cuanto acontece en el aula, el libro de texto adquiere en muchos casos para los alumnos mayor protagonismo que la explicación del profesor a la hora de fijar lo que deben saber, de tal manera que la actividad docente se desprofesionaliza al pasar de transmisor del conocimiento que posee a administrador del que tiene el libro de texto, ocurriendo entonces que no es el profesor el que utiliza el libro de texto sino el texto el que utiliza al profesor como intermediario, «*se produce así –afirma Nieves Blanco (1994, p. 267)– una recualificación de los docentes centrada en las tareas de organización del aula y que los convierte en poco más que gestores de los estudiantes, tiempos y espacios*».

Pero incluso para estas tareas de gestión de la clase, el profesor utiliza del libro de texto, de manera que no es sólo usuario en cuanto mediador entre el conocimiento y el alumno sino también en cuanto se sirve de él como artefacto de control y gobierno en el aula, asunto éste sobre el que volveremos más adelante.

Los alumnos como usuarios del libro de texto: la realización de ejercicios y actividades

Parece claro que son los alumnos, mucho más que los profesores, los usuarios naturales del libro de texto, hasta el punto de que no resultaría exagerado afirmar que el conocimiento

histórico que adquieren es el que se contiene en esos artefactos didácticos. Hasta ahora hemos visto a los estudiantes relacionarse con el libro de texto para seguir las explicaciones del profesor o profesora, lo que en realidad parece ser más bien atender sus indicaciones acerca de las páginas o párrafos cuyo contenido deben saber. En realidad, como ya nos anticipan las palabras de algunos alumnos transcritas líneas más arriba, lo fundamental será finalmente la adecuada memorización de esas páginas y párrafos con vistas a la superación de los exámenes.

Pero entre examen y examen la utilidad del libro de texto se concreta en la realización de los ejercicios y actividades que habitualmente proponen al final de cada tema. Y es que tanto la confección como la corrección de esos ejercicios y actividades ocupan, junto a la explicación del profesor, buena parte del tiempo en el desarrollo de las clases de Historia. Como veremos en las próximas líneas, se trata de una tarea fundamental en la relación entre alumnos y conocimiento escolar, de manera que esta práctica viene a constituir una de las principales formas en que los estudiantes acceden al contenido de la enseñanza. El papel que el libro de texto juega en esta actividad viene a ser casi imprescindible, especialmente en los cursos inferiores, pues es el texto el que determina con su oferta en qué consisten realmente este tipo de actividades.

La realización de ejercicios y actividades en la clase de Historia no es cosa realmente nueva, ni arranca –como en algún momento ha podido parecer– de la época en la que puso de moda la llamada «enseñanza activa». A este respecto Cuesta nos documenta la presencia de lo que podríamos llamar «protoejercicios» en la enseñanza de la asignatura al comentar el Reglamento de las Escuelas Primarias de 1838; refiriéndose a él dice que *las explicaciones se acompañaban de las interpelaciones entre alumnos, del recitado de memoria y del juego de preguntas y respuestas al estilo de los catecismos, método, en esencia, de resonancias escolapias y jesuíticas* (Cuesta, 1997, p. 147). Citando a Avendaño, da cuenta de las indicaciones que este autor escribía a mediados del pasado siglo acerca del método para la enseñanza de la disciplina, descripción que nos permite «asomarnos» al interior de las clases y ver lo que en ellas sucedía: *El estudio de la Historia en la escuela debe comenzar por medio de narraciones sencillas, hechas por el maestro o instructor o leídas por los mismos. El maestro hará en seguida sobre ellas diversas preguntas a los niños y continuará de este modo hasta que haya grabado en su ánimo los hechos, las consecuencias y las reflexiones que de ellos pueden deducirse* (*Ibíd.*, p. 157). Vemos que, según Avendaño, junto a la «explicación», las preguntas a los alumnos es, pues, la actividad que estructura la clase, preguntas que le hagan reproducir lo que se ha explicado, así hasta que memoricen el contenido.

Este tipo de práctica que se identifica por la *secuencia pasar lista-preguntar-explicar-preguntar*, es, según Cuesta (*Ibíd.*, p. 180), característica también del Bachillerato, pero en ese nivel de enseñanza –y entonces– la fórmula no se hace explícita en los libros de texto hasta fechas muy recientes¹⁵. En los textos de la enseñanza Primaria, sin embargo, empiezan a aparecer, de manera explícita, los primeros ejercicios de preguntas y respuestas; es el caso, por ejemplo del texto de Calleja editado en 1914, en el que figuraban preguntas de confirmación del texto como la que sigue: *¿cuál era la máxima favorita de Fernando VI?* (*Ibíd.*, p. 233). Es legítimo pensar que lo que ha ocurrido es que las preguntas del maestro, a las que antes se refería Avendaño, han pasado al libro de texto para mayor comodidad de

alumnos y profesores, si bien no conviene perder de vista que, siguiendo al mismo autor, el objetivo de esa práctica era grabar en «su ánimo» los hechos...

Esta fórmula aparece ya consagrada como rutina escolar en los textos de primaria de mediados del siglo XX según nos indica el mismo autor y se puede comprobar con el examen de alguna de las enciclopedias que por entonces se utilizaban en ese nivel de enseñanza. El objetivo de estos ejercicios seguía la misma pauta ya indicada, se trataba de reproducir el texto de la lección respondiendo a algunas preguntas y de esta formar repetirlo –copiando– para memorizarlo y recordarlo. Junto a las preguntas y respuestas se incluían otras actividades – nombradas con este término quizás con más propiedad– que proponían la realización de mapas, dibujos o definiciones de palabras (vocabulario)¹⁶.

En la enseñanza secundaria, la presencia generalizada de ejercicios y actividades en los libros de texto tendrá que esperar a los primeros años de la década de lo setenta, coincidiendo con una *transformación en el modo de educación tradicional-elitista que estaba dando paso al tecnocrático de masas* (Ibíd., p. 271). Esta transformación supuso, entre otras cosas, la firme expansión de la escolarización en los años sesenta y se materializó *en un progresivo cambio en los destinatarios sociales de la educación primaria en su último tramo y los comienzos del Bachillerato; esta confusión de destinatarios sociales produce una borrosidad de las fronteras entre ambos niveles, de modo que los arquetipos del texto de la «Historia con pedagogía» y los de la «Historia sin pedagogía» parecen aproximarse* (Ibíd., p. 271).

Aproximación que se manifiesta, precisamente, en la incorporación a los textos (y a las prácticas escolares) de la Enseñanza Secundaria de los ejercicios y actividades que vimos en la Enseñanza Primaria. Así, en nuestros días, en los que la composición social del alumnado de Secundaria es más heterogénea e incluye a los de la antigua Primaria, textos propios de la «Historia con pedagogía» –que incluyen una oferta de ejercicios y actividades– han ampliado su campo de actuación al tiempo que lo hacía la escolarización obligatoria. Lo cual sugiere también la existencia de cambios en las prácticas escolares, de forma que lo que ahora acontece en el interior de las aulas de la Enseñanza Secundaria se parece más a lo que antes ocurría en las de Primaria, y el libro de texto, como vengo sosteniendo en estas páginas, se hace eco de esos cambios.

Como veremos seguidamente, la fórmula que se mantiene en los ejercicios de Historia es la de pregunta-respuesta, que es la que, en definitiva, ayuda a la memorización del texto, una secuencia que, como he dicho, ya existía en la enseñanza del Bachillerato pero que ahora se explicita y materializa en las preguntas de los ejercicios contenidos en el libro de texto, como si el texto sustituyera al profesor. Si acaso, en relación con las prácticas pedagógicas del antiguo Bachillerato, la nómina de actividades, ahora, se amplía en el texto con la inclusión de otras –como confección de mapas, ejes cronológicos, dibujos, etc.–, algunas de las cuales ya figuraban, por cierto, en manuales de Primaria.

En fin, esta práctica pedagógica la vemos hoy plenamente incorporada en la enseñanza que se realiza en los tramos obligatorios de la ESO e incluso en el Bachillerato, de forma que no hay libro de texto que se precie que no disponga de un amplio abanico de actividades. Y, como decía anteriormente, se trata de una tarea que ocupa buena parte del tiempo de clase,

de tal manera que es razonable pensar que por este motivo mientras más tiempo se dedique a la realización y corrección de ejercicios, menos se ocupa en la transmisión de conocimientos, que es lo que parece que ocurre a medida que se amplía el período de escolarización y cuando se trata de alumnos de los estratos sociales más bajos.¹⁷

Sentado ya el dato de la presencia creciente de los ejercicios en los libros de texto y en la enseñanza de la Historia y apuntada la hipótesis de que ello pudiera tener relación con las transformaciones del sistema educativo y con las condiciones en las que realmente se imparte la asignatura, veamos ahora en qué consisten realmente estos ejercicios y actividades y cuál es la forma de proceder de los estudiantes cuando se trata de su realización fuera o dentro de la clase. En este sentido el análisis de algunos libros de texto¹⁸, de las actividades que proponen y de las tareas que los alumnos realizan, nos permite identificar distintos tipos.

La inmensa mayoría de los ejercicios y actividades que figuran en los libros de texto y que mayoritariamente utilizan alumnos y profesores en la clase, consisten en repetir de una u otra forma la información que se contiene en las páginas de cada tema o de algún otro texto ya escrito, de manera que finalmente tales actividades consisten en reproducir un texto una y otra vez y en muy pocos casos elaborar de forma creativa un texto.

Es cierto que en algunos libros aparecen propuestas de actividades que tienen un sesgo distinto al de la mera repetición o repaso. Son tareas que suelen complementar al temario principal y aparecen formuladas como trabajos monográficos o propuestas de investigación, pero, independientemente de las intenciones de los autores, lo normal es que este tipo de contenidos y trabajos acaben teniendo un papel muy secundario en la enseñanza de la asignatura cuando no terminan siendo completamente ignorados. Y es que se trata de actividades que por sus características resultan de realización inviable en el contexto examinatorio y cronoespacial de la escuela actual¹⁹, algo de lo que los mismos autores parecen ser conscientes cuando, por ejemplo, en uno de los libros de texto publicados por la Editorial Santillana (VVAA, 1998), se denomina a los ejercicios de preguntas y respuestas *saber lo esencial*, todo un mensaje sobre lo que es *realmente importante*.

Por lo tanto, en la práctica el tipo de ejercicio predominante es el que supone en realidad volver una y otra vez sobre el texto ya subrayado y resumido. La forma que adoptan los ejercicios de repaso del texto no siempre es la misma. A veces se trata de completar frases, confeccionar cuadros de correspondencia, escribir el significado de algunos términos, confeccionar mapas, etc., tareas todas que en última instancia se resuelven copiando de una u otra página. Incluso la elaboración de ejes cronológicos, que es una actividad revestida por la literatura pedagógica de una supuesta utilidad para aproximar a los alumnos a la comprensión del tiempo histórico, no consiste en mucho más que en trasvasar fechas y nombres desde el libro hasta el cuaderno. Por lo demás esta tendencia a convertir la mayor parte de los ejercicios y actividades en una tarea de copia rutinaria del texto, ha llegado a alcanzar al llamado comentario de textos históricos que o bien ha desaparecido de la nómina de actividades de los libros de texto –lo más habitual– o se ha convertido en un mero cuestionario de repaso para lo que el texto es literalmente un pretexto.

Así, la mayor parte de los ejercicios propuestos en los libros y los que más habitualmente realizan los alumnos, consisten en preguntas cuyas respuestas se encuentran en el libro de texto y para cuya solución los alumnos deben localizar el lugar (página y párrafo del libro) en el que están y copiar. Reproducir lo que dice el texto para responder a unas preguntas aparece como una de las actividades que con más frecuencia se realizan en las clases de Historia, algo que, por otra parte, tiene extraordinaria similitud con el examen, y es que los ejercicios tienden a reproducir la filosofía del examen de Historia, hasta el punto de que en algunos casos pueden considerarse un «ensayo» de aquél. En realidad este tipo de actividad requiere competencias intelectuales simples y propician un conocimiento repetitivo y memorístico; así mismo, su factura es de corte mecánico, se adapta bien al módulo horario convencional y pueden hacerse con pocos medios y ayuda.

Si recordamos lo dicho anteriormente, en realidad la secuencia actual de confección y corrección de los ejercicios o actividades (según la denominación más usual en los libros de texto) es básicamente la misma que rige la clase de Historia desde mediados del siglo XIX. La diferencia que puede apreciarse consiste en que en el Bachillerato de la época del *modo elitista de educación* la memorización, por repetición del texto, que realizaban los estudiantes se suponía de manera implícita en la conducta del alumno, mientras que actualmente parece necesario indicar la tarea de forma explícita mediante la formulación de preguntas cuyas respuestas se encuentran, como he dicho, contenidas en el texto. De paso se simplifica la operación memorística puesto que toda la información se despieza en un número reducido de afirmaciones cortas –que son las respuestas– y se ahorra al estudiante la necesidad de decidir sobre lo que es más o menos importante. Del mismo modo se simplifica la tarea del profesor puesto que ahora se evita formular preguntas –ya que las fabrica el libro de texto– y puede someter a inspección y calificación de manera más asequible a un elevado número de alumnos, a veces sólo comprobando si han realizado o no los ejercicios.

Huelga decir que con este tipo de ejercicios poco o nada se aprende, pero puesto que durante su realización se facilita el control de la conducta de los estudiantes –dado su carácter rutinario–, así como su calificación –dada la facilidad con que se pueden objetivar las respuestas–, es por lo que tienen éxito en las condiciones actuales de escolarización dominadas por la lógica del control y de la selección.

Y es que, efectivamente, en no pocos casos el objetivo implícito de la realización de determinados ejercicios en la clase de Historia es el de gestionar el tiempo y mantener bajo control la conducta de los estudiantes. Al menos este es el sentido con el que se expresaban los alumnos en una sesión de discusión:

Alumno 1.– *A veces mandaba ejercicios sin explicar. Cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Ella lo que buscaba era que te quedaras callado. Te mandaba ejercicios para que te calles y ella se quedaba sentada...*

Alumno 2.– *Sí, cuando se ponía a explicar [la profesora] y no la dejábamos explicar nos decía: «vamos a llegar a un acuerdo, si con los ejercicios lo hacéis mejor y sabéis estudiar, pues hacemos sólo ejercicios» y entonces hacíamos ejercicios sin explicar nada... en la clase nos dedicábamos a hacer ejercicios, sin explicar, eso cuando se cansó y no la dejábamos explicar. Te mandaba ejercicios para que estuviéramos callados y ella quedarse allí sentada tranquila.*

No cabe duda de que copiar mapas, hacer ejes cronológicos o copiar del libro de texto las respuestas a unas preguntas son tareas que «entretienen» y por lo tanto pueden servir para mantener el orden en el aula y, de paso, hacer más llevadera la gestión de la clase por parte del profesor, pues mientras los alumnos están «distráidos» con este tipo de actividades no suelen formar alboroto. Así parece entenderlo también una profesora entrevistada por Galindo cuando manifestaba que: *... algunas veces puedo poner algunas preguntas por escrito, pero eso es mucho más lento, y entonces, claro... si yo tuviera ganas de pasar una clase sin hacernada, pues es un recurso estupendo, de lo más cómodo.* (Galindo, 1997, p. 205).

Claro que cualquier tipo de ejercicio no sirve para este propósito: son más apropiados los que despliegan secuencias rutinarias y mecánicas y los que no necesitan interacciones en la clase –todos ellos generalmente de bajo nivel intelectual. Sin embargo, resultan menos indicados los que plantean actividades reflexivas y divergentes y los que generan situaciones de discusión en el aula, que son, por cierto, de factura más compleja y desarrollan competencias intelectuales más potentes. Las palabras recogidas en el diario de un estudiante del CAP pueden servirnos para subrayar el contraste entre actividades de un tipo o de otro y cuáles son más apropiadas para el gobierno de la clase en determinadas circunstancias:

Cuando hemos intentado hablar en grupo o debatir algo con ellos (los alumnos), ha sido imposible llevar a buen término ningún debate, limitándose a gritar todos a la vez.

Vemos entonces que cuando la realización y corrección de ejercicios se convierte o se utiliza como medio para gestionar el orden en la clase –y esto ocurre con bastante frecuencia, el tipo de ejercicios o actividades debe tener unas peculiares características, adaptadas al fin con el que implícitamente se realizan. De esta forma diríamos con Bernstein (1998) que el orden «regulador» impone sus reglas al orden didáctico. Así que, según esto, es probable que donde –y cuando– los problemas del gobierno de la clase adquieran mayor envergadura, tengan más «éxito» entre los profesores el tipo de ejercicios y actividades que ayuden a su solución y menos las que no contribuyen a ello (desde la perspectiva del profesor)²⁰.

En definitiva, lo que se quiere decir es que el problema del gobierno de la clase condiciona el tipo de ejercicios y actividades que tiende a emplearse, de manera que las que son de factura más mecánica y rutinaria resultan más útiles a los profesores en los casos en los que la actitud de los alumnos debido al conocimiento impartido²¹, o por cualquier otra razón, sea negativa, y ello se traduzca en situaciones conflictivas en el aula, mientras que en los casos en los que la actitud del alumnado sea más positiva y las situaciones de clase más controladas –o autocontroladas– el tipo de ejercicios podrá ser más reflexivo y complejo.

Obsérvese que esta posibilidad de utilizar los ejercicios y actividades como medio de control de la clase mediante el «entretenimiento» de los estudiantes, requiere que no sea necesario transmitir grandes cantidades de información puesto que no se dispondría del tiempo necesario para ello; de aquí que no es probable que se dé en los cursos superiores y quizás por ello –y por otras razones– se explique que su uso se extienda a medida que se amplía la escolarización obligatoria, ya que, en cierto sentido, hay más tiempo para transmitir información.

Por lo demás, a la luz de estas reflexiones cobra más sentido el dato expuesto anteriormente

de que los profesores que imparten sus clases en niveles inferiores de la enseñanza y a alumnos de estratos sociales bajos, a la hora de tener en cuenta criterios para elegir libros de texto, muestran mayor preocupación por la cantidad y tipo de actividades que contienen que los que imparten sus clases a cursos superiores o alumnos de un nivel social alto.

Por otra parte, como he dicho anteriormente, la realización de ejercicios tiene un propósito examinador y, en este sentido, viene a ser una fórmula adaptada al modo tecnocrático de educación de masas de la antigua práctica de preguntas del profesor en la clase. Si en realidad responder a las preguntas del libro consiste en copiar de alguna de sus páginas, este continuo repetir es el que en definitiva se ejercita en la preparación de los exámenes (*Manda [la profesora] los ejercicios antes del examen y dice que sirven de repaso...*).

Quizás el primero y principal criterio para la calificación de los ejercicios y actividades es el hecho mismo de su realización, pues es bastante conocido cómo entre determinado tipo de alumnado no se prodiga precisamente la aplicación en estas tareas, lo cual constituye, en cierto sentido, un menoscabo a la autoridad del profesor que tendrá que sancionar mediante la correspondiente calificación.

Ahora bien, cuando los ejercicios se utilizan para calificar a los alumnos según sus respuestas, el tipo de preguntas tendrá que adaptarse a esta circunstancia, al igual que veremos al analizar las preguntas de los exámenes. Esto ocurrirá así puesto que para que las respuestas puedan ser calificadas en la clase (o fuera de ella), es necesario disponer de un criterio claro de corrección que generalmente significa que puedan ser contrastadas con la información contenida en el texto o en los apuntes, de manera que los profesores –para simplificar la evaluación– preferirán aquellas actividades que se califiquen claramente (como las de preguntas-respuestas) a la que presente más dificultades para ello (como, por ejemplo, los comentarios de texto). Además el procedimiento de calificar en la sesión de clase requiere que la solución de las actividades se ajuste al tiempo disponible, de manera que su exposición tenga un principio y un final claramente delimitado.

Todo esto hace que los ejercicios configuren un conocimiento cerrado y absoluto, cuya posesión sea fácilmente evaluable en el módulo horario escolar, circunstancia que hace más difícil un tipo de actividades que propicie el conocimiento relativo, divergente o reflexivo, que no se ajusta a las reglas examinadoras y cronológicas de la institución escolar. De aquí mi fundada sospecha de que las decisiones que toman los profesores o los textos sobre los ejercicios estén mediatizadas por estas circunstancias aunque ello suponga entrar en contradicción con el tipo de conocimiento histórico que resultaría deseable según las intenciones de los profesores y que produzca cierto sentimiento de contrariedad profesional pues esquematizan y simplifican la actividad de la enseñanza, convirtiéndola en una rutina burocratizada.

Por su parte, muchos alumnos parecen responder con el mismo tono burocrático y rutinario al que las propias actividades de los libros de texto invitan, terminando de completar con su actuación el carácter degradante de semejante tipo de tareas:

De todas formas hemos de decir que la mayoría de los alumnos realiza las actividades de manera desgana y sin encontrarle utilidad al trabajo que están realizando: las respuestas

*son simples y esquemáticas, dedicándoles el mínimo tiempo imprescindible para su realización, sin aportar el necesario espíritu analítico y crítico que es el verdadero objetivo de las actividades. En definitiva, hacen los ejercicios por cumplimentar el expediente, no porque les interese, lo que explica que les dedique tan escaso tiempo*²².

Los alumnos como usuarios del libro de texto: la preparación de los exámenes

Para los alumnos el libro de texto es el principal recurso a la hora de afrontar los exámenes. Superar el examen –pieza fundamental en la arquitectura de la enseñanza– es en realidad el verdadero objetivo de la actividad de la inmensa mayoría de los estudiantes, a ello se dedica tiempo y esfuerzo, y es ese propósito el que en última instancia da sentido a casi todo lo que interesa a los alumnos en relación con la enseñanza. Preparar los exámenes es, por tanto, lo que define la vida académica del estudiante, y estudiar es justamente prepararse para superar las pruebas²³.

Ahora bien, el examen suele consistir realmente –al menos en el caso de la enseñanza de la Historia– en dar cuenta del contenido de un texto, es decir en reproducir lo más fielmente posible lo que otros han dicho o escrito sobre los hechos históricos a los que se refiere el programa de la asignatura. Aunque generalmente los profesores valoran la creatividad y capacidad de elaboración de los alumnos a la hora de responder a las preguntas de los exámenes, lo cierto es que desde la perspectiva de los estudiantes se tiende a adoptar una actitud bastante pragmática sobre el asunto, de manera que se opta por aquello que de la forma más fácil y asequible garantice la consecución del objetivo y esto es precisamente la repetición del texto de referencia:

En Historia hay que estudiar sobre todo. Puedes atender a la clase pero tienes que estudiar, si no, se te olvida. Estar atenta y, sobre todo estudiar. Leerte el libro unas cuantas veces y memorizar los conceptos más importantes.

Así pues, preparar el examen consiste en memorizar ese texto y estudiar –que, en este caso, es sinónimo de aquello– consiste en repetir una y otra vez el texto. Pero la actividad examinadora impone algunas condiciones al texto que ha de reproducirse, condiciones que, nuevamente, aseguren el éxito de la empresa o contribuyan al menos a su consecución. La primera de estas condiciones se refiere a su localización. Es fundamental conocer de manera precisa qué es lo que ha de decirse en los exámenes, qué informaciones constituyen la respuesta verdadera a las preguntas, de aquí que en orden a su preparación es requisito imprescindible saber dónde se encuentra el texto en el que todo ello se contiene.

En muchos casos el texto es lo que dice el profesor en la clase, su explicación, pero ya hemos visto que esta ubicación resulta problemática. No pocos alumnos tienen dificultades para seguir con atención el discurso del docente y como se hace necesario fijar por escrito sus palabras con el fin poder volver sobre ellas en la actividad preparatoria del examen, la tarea puede complicarse hasta el punto de hacerse inviable. Por otra parte, puesto que en el discurso del profesor se incluyen aspectos que finalmente no constituyen el texto examinador, no siempre resulta fácil discernir entre lo principal y lo accesorio, es decir, entre lo que entra y

no en el examen, y ello a pesar incluso de que el profesor en su explicación utiliza recursos variados para indicar a los alumnos qué es lo verdaderamente importante (utilizar distintos tonos de voz, escribir en la pizarra...). De manera que, como ya se ha dicho, la explicación no siempre resuelve con suficiente claridad el problema de la localización del texto que debe reproducirse en el examen, salvo que tal cosa se convierta en un dictado, pues en este caso todas las dificultades que hemos visto para ubicar el texto en lo que dice el profesor quedan resueltas de forma expeditiva. Es por esto por lo que los alumnos suelen preferir esta actividad frente a otra forma de explicación, coincidiendo, por cierto, con el interés de muchos profesores que utilizan este recurso con el fin de controlar la conducta de los estudiantes.

Frente a las dificultades que plantea la explicación del profesor, el libro de texto, sin embargo, responde de manera precisa a la necesidad de ubicación de lo que ha de saberse. Por supuesto que al tratarse de un material impreso siempre se puede volver sobre él y repetir una y otra vez la lectura, sin que sea necesario tomar apuntes o copiar de lo que alguien (el profesor o profesora) dice; no se trata solamente de que de esta forma se ahorra esfuerzo sino, sobre todo, de que se eliminan incertidumbres puesto que no hay lugar para la interpretación.

El libro indica claramente cuál es el texto que será objeto de examen y para ello se sirve de distintos recursos tipográficos, cuando no lo hace de manera explícita. Frente a la inseguridad que plantea el discurso del profesor, con el libro los alumnos apenas tienen que discernir acerca de lo que deben saber y, en el peor de los casos, como ya hemos visto, el profesor contribuirá –por propia iniciativa o a requerimiento de los estudiantes– a la mejor localización del texto examinador indicando las páginas exactas que entran en el examen e incluso los párrafos y líneas de cada un de ellas.

Entonces se entiende que los alumnos prefieran preparar los exámenes por el libro y no a partir de las explicaciones del profesor. Pero vemos que la primera razón de ello es la claridad en la ubicación del texto, de tal manera que si el libro no responde a este requerimiento tampoco servirá para el trance examinador, que es lo que ocurre con muchos materiales curriculares alternativos, que al estar pensados con otra lógica no disponen de un texto en el que se contenga lo que ha de saberse, de modo que los alumnos –y no pocos profesores usuarios– se desconciertan y si se impone la lógica examinadora en la forma que voy analizando es más que probable que este tipo de material didáctico innovador acabe siendo descartado y sustituido por otro.

Como nos dice la alumna anteriormente citada, preparar el examen consiste pues en memorizar un texto. Pero el texto no sólo conviene que esté claramente ubicado sino que además debe reunir otras características con el fin, como decía, de ayudar al alumno a resolver con éxito el examen. Una de estas características es la de ofrecer un conocimiento sobre el que no quepa duda de su veracidad y no suscite, por tanto, incertidumbre a la hora de ser adquirido y, por supuesto, a la hora de ser comprobada su posesión. Así mismo, conviene al texto parecer que contiene todo lo que hay que saber sobre los hechos históricos en cuestión, pues de esta forma el estudiante prepara su examen con la confianza de que no va a ser sorprendido con nuevos conocimientos, datos o informaciones que no consten en él. Incluso pensando en la corrección interesa al profesor o profesora que, efectivamente, quede claramente delimitado qué es todo lo que debe responder el alumno a las preguntas del examen.

De aquí que en el texto predominen las afirmaciones frente a las interrogaciones y que, en general, se desarrolle en un estilo expositivo, evitando la especulación, los planteamientos alternativos, la contradicción o las dudas sobre cualquier asunto. Así mismo, se impone el carácter cerrado de la exposición, sugiriendo de esa forma que todo lo que se sabe y lo que ha de saberse está allí. Ahora nos resulta lógico que el texto tenga estas características ya que es lo que conviene al uso al que se destina, y resulta también comprensible por qué no se generalizan materiales didácticos distintos de los libros de texto al comprobar que los textos que en ellos se incluyen suelen adolecer de estas características. Naturalmente tales virtudes acaban configurando en los estudiantes una determinada idea de lo que es el conocimiento: algo que está ahí.

Entonces el trabajo del alumno, centrado como digo en el hecho examinadorio, consiste en memorizar el texto, pero esta tarea no es generalmente fácil, entre otras razones porque estamos hablando de un número significativo de páginas cuyo contenido, a veces incomprendible, deben retener y frecuentemente en poco tiempo: «La verdad es que estudiamos el día antes, entonces no te puedes meter 30 páginas del libro». Los profesores procuran aligerar el peso y la extensión del texto –«¡Menos mal que hace exámenes por temas...!»– Pero el esfuerzo de la memoria resulta inevitable si se quiere superar la prueba.

P.– ¿Cómo preparáis el examen?

Alumno 1.– *Preparo el examen subrayando el libro. En la clase no me entero de mucho, la profesora es una enciclopedia, me entero mejor con el libro. Leo el libro y hago resúmenes.*

Alumno 2.– *Yo preparo los exámenes haciendo esquemas, resúmenes y conceptos.*

Alumno 3.– *Yo voy subrayando el libro, luego escribo y lo estudio.*

Para ello los estudiantes recurren a todo tipo de técnicas que faciliten la tarea, de manera que puede identificarse una secuencia característica en el uso del libro de texto con vistas a la preparación del examen, es la que líneas más arriba nos describían las palabras de los alumnos en una sesión de un grupo de discusión: leer, subrayar, resumir y «estudiar». Así, esta dinámica repetitiva, este volver una y otra vez sobre el texto, que ya hemos constatado también en la realización de la mayor parte de los ejercicios y actividades, y que se reproduce nuevamente a la hora de estudiar y preparar los exámenes, termina produciendo en la clase de Historia un tipo de conocimiento muy distante y distinto del que vemos en el discurso profesional sobre la asignatura y en los discursos oficiales acerca de las maravillas que obra en los alumnos la enseñanza de la Historia y la escuela en general. Al contrario, más bien parece que de esta forma puede explicarse que, como afirma Delval (2000), los alumnos aprendan tan poco a pesar de pasar cada vez más años en el recinto escolar, y es que, en todo caso, el aprendizaje de rutinas repetitivas todo lo más que consigue –y quizás no sea poco para la escuela capitalista– son sujetos dóciles aptos para adaptarse fuera ya de la escuela a tareas igualmente rutinarias.

Pero, volviendo al papel y características del libro de texto, conviene hacer notar en este punto que la tarea de memorización puede verse aligerada si el propio texto se configura de

una forma determinada. Mcneill (1986) ha señalado que debido al hecho examinador se tiende a fragmentar el conocimiento, estructurarlo en múltiples apartados y descomponerlo en nombres, fechas, hechos, causas, etc., pues de esta forma resulta más fácil su transmisión y, sobre todo, facilita a los alumnos su adquisición. Por otra parte, la misma autora, indica que para garantizar un mínimo de éxito en las pruebas examinadoras, los profesores –y, por supuesto, los estudiantes– prefieren simplificar el conocimiento pues de otra forma la falta de colaboración de muchos alumnos conduciría a resultados poco aceptables en la realización de los exámenes. Así, vemos que para facilitar la memorización conviene que el texto presente su discurso fuertemente estructurado, dividido en multitud de apartados, subapartados y epígrafes, incluso parece conveniente descomponer todo lo que ha de saberse a lo largo de un curso en un número apropiado de temas que oscila en los libros de texto convencionales en torno a 18 (en todos ellos), mientras que en materiales curriculares alternativos este número está en el entorno de 6. Sin duda esta diferencia resulta enormemente expresiva de la distinta organización de unos y otros textos.

Y es que en verdad uno de los elementos que diferencia de forma radical al libro de texto de cualquier otro es precisamente la estructura y organización de sus discursos, y ello nos revela cuál es la verdadera función del texto. Pues como vamos viendo el sentido de su escritura no es más que el de su memorización y es por esto por lo que adopta esta forma fragmentada, ya que en otro caso no parece necesario dividir en pequeñas piezas lo que se dice. La idoneidad del libro de texto tiene mucho que ver entonces con su funcionalidad en una enseñanza dominada por la actividad examinadora, en tanto que el fracaso de otros recursos didácticos se debe precisamente a lo contrario.

Puesto que como se ha dicho el examen consiste en dar cuenta de un texto particular, es decir, con determinadas características, es lógico que las preguntas de los exámenes tengan a su vez rasgos específicos²⁴. Generalmente las preguntas de los exámenes obedecen a un patrón similar al de las preguntas orales y de los ejercicios escritos. Haney (1984, citado por Stodolsky, 1991 en p. 131) señala a este respecto que, al menos en la enseñanza primaria en Estados Unidos, la mayoría de las preguntas de los exámenes ponen el énfasis en informaciones relacionadas con hechos e insisten poco o nada en procesos de alto nivel intelectual. Por su parte Buros (1977, citado por Stodolsky en p. 131), en un estudio sobre las preguntas de los exámenes observa que tratan más de que se expresen respuestas correctas estandarizadas y menos de que se desarrollen ideas por escrito; además, afirma que la expresión de opiniones o puntos de vista es un asunto que generalmente es ajeno a la cultura del examen.

Si pensamos en el caso concreto de la Historia, una muestra de preguntas de exámenes recogidas en la investigación que he realizado sobre el tema (Merchán, 2001b) revela que, efectivamente, en la mayor parte de los casos se trata de preguntas que se responden reproduciendo lo que está escrito en los libros de texto (o ha sido dictado en forma de apuntes). De aquí que los alumnos insistan en que las preguntas de los exámenes se correspondan con los epígrafes del libro, y cualquier otra fórmula suscita su queja, tal y como nos manifiestan a continuación algunos de ellos:

P.– ¿Cómo son las preguntas de los exámenes?

Alumno 1.– *En el examen te pone preguntas del libro pero con sus palabras, entonces no sabemos a qué parte del libro se refiere.*

Alumno 2.– *El libro pone, por ejemplo, economía, ésa la sabemos, pero ella pregunta ¿Cómo era la economía de no sé qué y no sé cuanto? y nosotros no sabemos qué economía es ésa.*

Alumno 3.– *Las preguntas no se entienden, deberían ser como en el libro, tal y como lo has estudiado.*

Una demanda que resulta lógica si se tiene en cuenta en qué consiste realmente el examen y cómo se procede a su preparación. Por lo demás, no es necesario ocultar que quizás de forma implícita los problemas que plantea la corrección y calificación de los exámenes subyacen en la formulación de las preguntas por parte de los profesores, así que, por ejemplo, si estas se refieren a un apartado concreto del libro de texto es más fácil objetivar la calificación y, por supuesto, proceder en la corrección. Y es que, efectivamente, tanto la enorme cantidad de exámenes que los profesores deben corregir a lo largo de un curso, como la cada vez más acuciante demanda de objetividad en la calificación, favorecen en los docentes –y también en los alumnos– la tendencia a que el examen refiera a un texto fácilmente identificable, lo cual facilita la tarea y la hace menos vulnerable ante posibles reclamaciones a la calificación. La imagen –poco visible, pero real– del profesor auxiliándose del libro de texto en la corrección de exámenes o la más visible e igualmente real del alumno consultando el libro de texto según acaba de realizar la prueba, son escenas que hablan por sí sola del papel del texto en la práctica examinatória

En definitiva, si miramos el uso que dan los alumnos al libro de texto en la preparación de los exámenes, vemos que las señas que lo singularizan lo hacen un material apropiado para el hecho examinatório, desde luego mucho más que los materiales curriculares que vengo denominando innovadores o alternativos. De aquí que mientras que el examen, al menos en la forma en que lo conocemos, tenga las características que tiene y juegue el papel que juega, cualquier material didáctico con vocación de generalización tiene que adaptarse a sus exigencias y eso parecen saberlo las editoriales.

Breve conclusión: las razones del éxito de los libros de texto

Viendo el lugar que tienen los libros de texto en la clase de Historia podemos entender mejor cuál o cuáles son las claves de su éxito y por qué resulta difícil la difusión en la práctica de materiales curriculares alternativos. A modo de resumen puede decirse que el libro de texto es un producto muy coherente con la lógica y las circunstancias que dominan en la práctica escolar y sirve, por tanto, a alumnos y profesores para responder a buena parte de los requerimientos que plantea la actividad de la enseñanza en la escuela actual, si bien es verdad que esta adecuación no está exenta de contradicciones.

Por una parte el examen constituye una referencia fundamental en la escuela capitalista, sobre todo desde que la obtención de títulos escolares se ha convertido en una de las escasas

vías de promoción social²⁵. De aquí que la apropiación del conocimiento a fin de demostrar su posesión y la comprobación periódica de ello, convierte al conocimiento escolar en un producto singular, en una mercancía que se expende principalmente en los libros de texto.

Pero junto a la función examinadora la escuela ha ido ampliando cada vez más su papel en la custodia de los jóvenes de toda condición social al aumentar el tiempo de escolarización. Y esto plantea no pocas complicaciones a la hora de administrar la realidad en el interior de las aulas. Precisamente el libro de texto resulta un instrumento útil para abordar los problemas de gobierno y gestión del tiempo de clase, pues oferta una amplia gama de tareas –ejercicios y actividades– generalmente rutinarias que ayudan al profesor o profesora a completar la función clasificatoria del examen, a controlar la conducta de los estudiantes y a ocupar las horas en algo relacionado con la transmisión del conocimiento.

En el tipo de escuela que conocemos resulta hasta cierto punto comprensible la necesidad que tienen profesores y profesoras de disponer de un recurso –o varios– que les permita resolver un día tras otro las situaciones que dominan en el escenario de la enseñanza de la Historia. A decir verdad los materiales curriculares más innovadores, mucho más ricos en propósitos formativos, no tienen esa potencialidad resolutoria en el gobierno de la realidad, pues generalmente se conciben para otro tipo de escuela. En este sentido no hace mucho tuve ocasión de participar en una mesa redonda sobre materiales curriculares, el moderador planteó a los intervinientes qué características deberían tener los materiales innovadores para que su uso se extendiera en la escuela, mi respuesta consistió en otra pregunta: ¿cómo debe ser la escuela para que puedan utilizarse materiales curriculares innovadores?

NOTAS

1. Para esta aproximación que desarrollo en las primeras líneas del artículo, sigo en lo fundamental los trabajos de Raimundo Cuesta (Cuesta 1997 y 1998).
2. Raimundo Cuesta (1997, pp. 55 y 72) cita a este respecto entre otras las obras de Buffier, Duchesne, Isla y Flórez.
3. Véase, por ejemplo, la obra de Terradillos de la que nos da cuenta Cuesta (1997, p. 154).
4. Representativos de este modelo son, por ejemplo, el libro de Calleja y la Enciclopedia Álvarez (Cuesta 1997, pp. 232 y 238).
5. El análisis del contenido de los libros de texto ha sido objeto de numerosos estudios. En este sentido puede verse, por ejemplo: Apple, 1989 y 1991; García Puchol, 1993 y Valls, 1997.
6. Un estudio sobre los problemas planteados recientemente en la enseñanza de la Historia puede verse en Luis, 2000.
7. Una idea que también desarrolla con rigor Romero (2001) en su libro sobre el uso de recursos informáticos en la enseñanza de la Historia.
8. En otros trabajos he puesto de manifiesto cuál o cuáles son los principios dominantes en la práctica escolar: mercantilización y examen del conocimiento, control de la conducta de los alumnos y gestión del tiempo escolar. A este respecto puede verse mi tesis doctoral (Merchán 2001a); dos reseñas de esta investigación pueden encontrarse en Luis (2001a y 2001b) y un resumen de su contenido en Merchán (2002b).
9. O con ocasión de la implantación de un nuevo currículo como viene siendo relativamente frecuente en los últimos años.
10. Quizás una indagación a fondo sobre los rituales y prácticas que se siguen en la elección del libro de texto nos permitiría visualizar una suerte de jerarquía implícita entre los profesores de Enseñanza Secundaria.
11. No es el caso de entrar aquí en el tema, baste indicar que la publicidad se centra cada vez más en la idea de que el libro -y la editorial- es un amigo que resolverá los problemas que el profesor encuentra en la enseñanza.
12. En este sentido se pronuncia el informe de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material Escolar (ANLELE 2000).
13. Las citas de alumnos y profesores que se reproducen en este artículo están tomadas de trabajo de investigación que dio cuerpo a mi tesis doctoral (MERCHÁN 2001a).
14. En este sentido se expresa un informe sobre la enseñanza de la Historia elaborado por la Inspección de educación en Gran Bretaña citado en Blanco, 1992.
15. Como ya se ha dicho Cuesta utiliza la expresión *Historia sin pedagogía* para referirse al hecho de que los libros de texto de Bachillerato no contenían ejercicios de ningún tipo y se limitaban a reproducir el contenido que los estudiantes deberían aprender. Por lo tanto, la pedagogía estaba implícita.
16. En muchos casos estas técnicas fueron dando lugar a «Cuadernos de trabajo» editados por las mismas editoriales de libros de texto y consistían, en definitiva, en un compendio de ejercicios y actividades.
17. A este respecto Goodson (2000) habla de que la falta de expectativas en la continuidad de los estudios se traduce en un currículo oficial y, sobre todo, real con menos contenidos y más superficiales, una idea que es así mismo sugerida por Anyon (1999).
18. Buena parte de las consideraciones que siguen sobre los ejercicios y actividades en los libros de texto se basan en el análisis de dos textos de la editorial Santillana (VVAA, 1996 y VVAA, 1998) y otro de Vicens Vives (VVAA, 1997), ambos para el segundo ciclo de la ESO.
19. Tal y como afirma López Facal (1997) en su estudio ya citado sobre algunos libros de texto.
20. Sobre el problema del control del orden en la clase puede verse Feito, 1990 y 2000.
21. La idea de que los contenidos del currículo son causa de conflicto en el aula ha sido expuesta por varios autores. Puede verse, por ejemplo, Fontana, 2000 o Willis, 1998. Para el caso concreto de la Historia véase Citron, 1982 y Merchán, 2002a.
22. Tomado del diario de observaciones de clase de una alumna del CAP (Merchán, 2001a).
23. Sobre el papel del examen en la enseñanza puede verse en este mismo número el artículo de Mainer. También resulta provechosa la lectura de Díaz Barriga, 1993 y 1994. Precisamente de este tema se ocupó el «XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación» celebrado en Oviedo en Junio de 2001 y cuyas actas pueden consultarse en VVAA, 2001. De especial interés es la comunicación de Viñao (2001). Para el caso más específico de la enseñanza de la Historia también puede verse mi trabajo Merchán, 2001b.
24. Aunque la singularidad de las preguntas de los exámenes no se debe exclusivamente a esto, sino que están también influenciadas por otras circunstancias que intervienen en el hecho examinatorio.
25. Sobre el papel de los títulos escolares como instrumentos de promoción social puede verse, por ejemplo, Bourdieu, 2000.

Bibliografía

- ANELE (2000): *Todo lo que deberíamos saber sobre el libro de texto y nadie nos explica*. Madrid : Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza.
- ANYON, J. (1979): «Ideology and United States history textbooks». *Harvard Educational Review*, 49, 3.
- ANYON, J. (1999): «Clase social y conocimiento escolar». En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 566-592.
- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Paidós-MEC.
- APPLE, M. (1991): «El libro de texto y la política cultural». *Revista de Educación*, n. 301, pp. 109-126.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita dirigida por A. Pérez Gómez, Universidad de Málaga, Málaga.
- BLANCO GARCÍA, N. (1994): «Materiales curriculares». En BLANCO GARCÍA, N. y ORTEGA, Félix (coords.) (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Alíbe, pp. 264-279.
- BOURDIEU, P. (2000): *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CITRON, S. (1982): «La historia y las tres memorias». En PEREYRA, M. (comp.): *La historia en el aula*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 113-124.
- CUESTA, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, Raimundo (1998): *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.
- DELVAL, Juan (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (Comp.) (1993): *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1994): «Una polémica en relación al examen». En *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 5 (edición digital).
- DURKHEIM, E. (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- EVANS, R. W. (1990): «Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief». *Theory and Research in Social Educations*. XVIII, 101-138.
- FEITO ALONSO, R. (1990): «El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media». *Revista de Educación*, n. 291, pp. 303-319.
- FEITO ALONSO, R. (2000): *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- FONTANA, D. (2000): *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- GALINDO, Ramón (1997): *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. Sevilla: Algaida.
- GARCÍA PUCHOL, J. (1993): *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- GOODSON, I. (2000): *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- LUIS GÓMEZ, Alberto (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- LUIS GÓMEZ, Alberto (2001a): «La ferretería, los romanos y el *rum, rum, rum*: discursos y realidades en la enseñanza de la Historia». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 293, Barcelona 17.05.2001.
- LUIS GÓMEZ, Alberto (2001b): «La peluquería y las trenzas de Eva: ficción y realidad en la enseñanza de la Historia». *Con-Ciencia Social* n. 5, pp. 167-172.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997): «Libros de texto: sin novedad». *Con-Ciencia Social*, n. 1, pp. 51-76.
- MAINER, J. (1995): «¿Nuevos libros para reformar la enseñanza?». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 4, pp. 87-102.
- MAINER, J. (coord.) (2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada.

Bibliografía

- McNEILL, L. M. (1986): *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. New York: Routledge y Kegan Paul.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata
- MERCHÁN, F. J. (2001a): *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida pro F. F. García Pérez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, F. J. (2001b): «El examen en la enseñanza de la Historia». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 15, 3-21.
- MERCHÁN, F. J. (2002a): «Profesores y alumnos en la clase de Historia». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 309, pp. 90-94.
- MERCHÁN, F. J. (2002b): «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n. 1, pp. 41-54.
- ROMERO MORANTE, J. (2001): *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- STODOLSKY, S. S. (1991): *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- VALLS, R. (1997): «La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia». En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (Ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada, pp. 37-48.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001): «Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena», 537-551. En *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación.
- VVAA (1996): *Historia. ESO. 2º ciclo*. Madrid: Santillana.
- VVAA (1997): *Tiempo 4. Ciencias Sociales. Educación Secundaria. Segundo Ciclo. Cuarto Curso*. Barcelona: Vicens Vives.
- VVAA (1998): *Historia. Secundaria 2000. ESO 2º ciclo*. Madrid: Santillana.
- VVAA (2001): «La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica». *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación.
- WILIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

RESUMEN

En este artículo se analiza la vigencia y el uso del libro de texto en la clase de Historia, considerándolo un recurso didáctico cuya virtualidad se relaciona con las formas históricas de escolarización y con el desarrollo de determinadas prácticas pedagógicas en el interior de las aulas. Tras un breve apunte histórico sobre la presencia de libro de texto en la enseñanza de la Historia, se examina el uso que de él hacen alumnos y profesores, destacando el papel que juega en la gestión de los tiempos escolares, en el control de la conducta de los alumnos y en el hecho examinadorio. Se concluye afirmando que la ventaja del libro de texto convencional frente a otros materiales curriculares deriva precisamente de su mejor adaptación a esos elementos que son los que dominan en la práctica escolar.

LABURPENA

Artikulu honetan testu-liburuaren gaurkotasuna eta erabilera Historia klasean aztertzen da. Historia testu-liburua baliabide didaktiko bat da, eta bere funtsa ulertu ahal izateko, eskolatzeko era historikoak eta ikasgela barneko dinamika pedagogikoak aintzat hartu behar ditugu. Artikuluaren hasieran, Historia irakastean, testu-liburuak historikoki bete duen funtzioa pausatzen da. Ondoren, irakasleek zein ikasleek, testu-liburua nola baliatzen duten aztertzen da. Baliatze horri dagokionez, hauek dira nabarmendu beharreko gertakizunak: alde batetik, testu-liburuak denbora antolatzen eta ikasleen jarrera kontrolatzen laguntzen du, bestaldetik, azterketari begira abantailak ditu. Aipaturiko gertakizun horiek nagusiak dira eskola jardueran, beraz, hor dugu testu-liburuaren arrakastaren gakoa.

ABSTRACT

This article analyses the validity and use of text books in History class, considering them to be educational resources the virtuality of which is related to historical forms of schooling and the development of certain teaching practices in the classroom. After a brief summary of the history of History text books, it examines how they are used by pupils and teachers, emphasising their role in the management of school time, control over pupils' conduct and exams. It concludes that the advantage of conventional text books over other curricular materials lies in the fact that they are best adapted to these elements, which are predominant in schools.



Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del exámen.¹

Juan Mainer Baqué

(Catedrático de Geografía e Historia de E.Secundaria y miembro de Fedicaria)

Por favor, no vayan a creer que me anima la intención de polemizar contra una situación de cuya inevitabilidad me doy perfecta cuenta. Tampoco me propongo lamentarla. Lo único que quisiera es exponerla y, en la medida de lo posible, explicarla.

H. M. ENZENSBERGER, 1986. [Citado en A. Viñao (1990)]

Confundir lo próximo con lo importante también supone olvidar que las instituciones, una vez creadas, tienden a asumir cierta rigidez y que se enraizan con mucha fuerza, mediante el establecimiento de lazos de todo tipo con el conjunto del complejo social.

M. BLOCH, 1937.

En una publicación que recoge las actas del último congreso de la Sociedad de Estudios de Historia de la Educación, A. Viñao (2001) se lamentaba de la escasa atención prestada al examen por los historiadores de la educación hasta fechas recientes, así como de su invisibilidad, incluso documental, y llamaba la atención respecto del gran contraste existente entre este ostracismo y la trascendencia, pedagógica, educativa y social, de las pruebas examinadoras. Tampoco los didactas –y los adscritos al área de Ciencias Sociales no son una excepción– han dedicado demasiada atención a reflexionar directamente sobre un elemento tan característico de la vida escolar, tan influyente en los procesos de aprendizaje, en la producción de conocimiento y en la configuración de las prácticas pedagógicas.²

Ante argumentos neutros sólo en apariencia, que tienden a presentar el examen como un instrumento de evaluación o calificación de los conocimientos adquiridos en el proceso de instrucción o como un método, entre otros, para comprobar el rendimiento escolar del alumnado³, es menester sospechar. Por ello, las llamadas de atención de A. Viñao me parecen extraordinariamente pertinentes, pues sitúan en nuestra pista de despegue un mensaje inquietante: algo hay de oculto, de vergonzante, de verdad a medias o, acaso, de abierta mentira y falsedad, en la gestación y en los usos sociales y pedagógicos del examen; de ahí que, posiblemente, su indagación constituya un camino sin retorno al centro mismo de la verdad que anida en la escuela; en la escuela de los tiempos, plurales y cambiantes, de la modernidad capitalista.

El espesor del silencio tejido en torno al examen es directamente proporcional al grado de naturalización con que éste se presenta ante la sociedad; se trata de un silencio que actúa como un auténtico blindaje, porque lo cierto es que pocas veces un artefacto cultural, inventado en época relativamente reciente, ha perdurado de manera tan inapelable aun a pesar de sus numerosos críticos. Con razón, E. Durkheim⁴ escribía ya en 1938: «estamos tan acostumbrados a ellos (los exámenes) que creemos que esta organización cae de su peso, que la idea debió presentarse naturalmente en la mente de los hombres». Es así como el examen deviene necesario, ineludible, indiscutible y, en buena medida, si se me permite «meta-histórico»..., ¿quién se *atreve a pensar* hoy que el examen no es algo consustancial a cualquier proceso de instrucción o adquisición organizada de conocimiento?⁵ ¿quién de nosotros, profesores, osaría decir a sus alumnos que podrían aprender sin necesidad de examinarse?, ¿quién discutiría las virtudes del examen como neutral instrumento discriminador del talento individual? Instrumento de medida, selección y clasificación de individuos, eficaz medio para disciplinar y gobernar el aula, para prestigiar y profesionalizar la tarea de enseñar..., estamos, además, ante un ejemplo arquetípico de la colonización del «mundo de vida escolar» por parte del sistema.⁶ Veamos algunas consecuencias que se derivan de este creciente dominio naturalizado de las pruebas examinatorias en nuestro sistema educativo, cada vez más tecnificado y burocratizado.

La naturalización del examen en el marco de las ciencias de la educación ha llegado al punto de convertir a su inseparable pareja, la evaluación, en la auténtica piedra de toque para el diagnóstico y resolución de problemas sociales y/o socioeducativos: extremo éste que analiza con acierto A. Díaz Barriga (1993) calificándolo como «radical inversión y perversión de las relaciones pedagógicas». Así, a nadie nos extraña demasiado, aunque a ciertas personas nos inquiete, que una de las medidas que contempla la flamante ley de calidad de la enseñanza aprobada por el gobierno del Partido Popular tenga su base precisamente en sostener que la mejora del sistema educativo se obtendrá como consecuencia de incrementar y perfeccionar la fiabilidad y objetividad del sistema de exámenes. Tamaño despropósito se sostiene únicamente desde un entendimiento perversamente eficientista y economicista de la educación que no comparto; por lo que hace a nuestro interés, me permito llamar la atención sobre la revalorización que esta rampante perspectiva ultraliberal que orienta la política educativa española desde hace unos años –más de los que algunos piensan–, se ve impelida a realizar del examen –en especial de las pruebas «externas»– como dispositivo irrefutable

y orientado a dar cuenta, de forma cada vez más fiable, del grado de esfuerzo individual aplicado a las tareas programadas por la autoridad académica. Y es que, como decía C. Lerena (1986), «cuanto más se tecnifica el sistema de enseñanza más claramente sirve a la reproducción de un sistema social desigual».

Otro de los aspectos controvertidos del tema que nos ocupa aparece cuando profundizamos en las relaciones entre los exámenes y los procesos de innovación educativa. Recientemente, X. M. Souto y S. Claudino (2001)⁷ se han referido a la confección y desarrollo de pruebas externas de acceso a la universidad como «uno de los elementos que más puede favorecer la innovación didáctica», haciéndose eco de la opinión sostenida, entre otros por el geógrafo y didacta británico P. Bailey, respecto al importante y positivo papel que tuvieron los exámenes externos para los proyectos curriculares de los setenta y ochenta en el Reino Unido. En contraste, A. Luis (2000) explica cómo una de las causas del fracaso de los proyectos innovadores británicos de enseñanza de la Historia a finales de los sesenta, se debió al «tradicionalismo con el que las diferentes comisiones externas evaluadoras abordaban el tema de los exámenes» (p. 43); eran los exámenes externos quienes condicionaban de tal modo la práctica profesional (selección y organización del contenido, método de enseñanza y aprendizaje) que acabaron haciendo inviable la innovación.⁸

Si la coexistencia entre la lógica del examen externo y la de la innovación didáctica se nos antoja «casi» imposible desde una perspectiva crítica –pese al encomiable voluntarismo de ciertos pedagogos y la opinión de algunos didactas que optan, movidos acaso por un exceso de sentido común, por hacer de la necesidad virtud–, otro tanto cabría decir del examen interno: esa práctica cotidiana que, con prontitud, desde el primer ciclo de la enseñanza primaria, constituye un ritual indisolublemente ligado a la experiencia escolar. Una de las ilusiones más comunes tejidas en torno al examen consiste en interpretar *ad pedem litterae* los textos de los más conspicuos representantes de la histórica renovación pedagógica, presentándolos como abanderados de una suerte de pedagogía antiexamen. Craso error. Lo cierto es que, pese a los reiterados anuncios realizados por las sucesivas generaciones de reformadores pedagógicos sobre su reducción, sustitución o, incluso, supresión,⁹ el examen ha gozado siempre de excelente salud, incrementando su presencia en la escuela y en abierta coincidencia, además, con los procesos de ampliación de la escolarización obligatoria de masas. Prueba de ello es que la tan traída y llevada «evaluación continua», que enarbó en su día la Ley General de Educación como paradigma de la modernidad pedagógica, ha terminado por implantar en escuelas e institutos un estado de examen semipermanente, que ya conjeturó C. Lerena (1986) y que ha dejado chicas a las «criaturas examinantes» de las que hablaba Max Weber. En la actualidad, por ejemplo, un alumno de 3º de ESO, con 11 asignaturas –hay que recordar que hoy se hacen exámenes escritos incluso de Educación Física, lo cual, por cierto, no deja de ser un síntoma del papel que el examen desempeña en el proceso de avaloración de saberes y campos profesionales...–, se examina no menos de 68 veces a lo largo del curso escolar, lo cual se traduce en que el alumno se somete, como media, a una prueba examinatória cada dos o tres días de «clase».

No cabe duda de que el examen, cualquiera que sea su ubicación respecto al sistema escolar, es un instrumento fuertemente asentado y prestigiado en nuestra sociedad. Avalado

por la tradición, constituye un elemento fundamental del *habitus* profesional, de la cultura y organización escolares. El examen es un artificio con muchas facetas y aristas y, obviamente, la que se postula y teoriza desde el campo de la pedagogía acaso sea la más engañosa e ideologizada de todas. De todo ello deriva, en gran parte, su naturalización, a la que anteriormente me refería: al perfeccionarlo técnicamente, las ciencias de la educación y en particular la docimología¹⁰ se han esforzado en otorgarle un estatuto de incontestable fiabilidad; además, su prestigio social está indisolublemente ligado al título que, de manera decisiva, contribuye a refrendar o re-validar. Podría decirse que, en la lógica mercantil y eficientista que sustenta los sistemas educativos de la era del capitalismo avanzado, el examen y la cultura examinadora que promueve (*bancaria*, en el buen decir de P. Freire), han llegado a convertirse en el emblema visible de la institución escolar.

Sin embargo, ¿puede postularse una escuela sin exámenes? Ésta es la pregunta fundamental desde la perspectiva crítica que defendemos; sobre todo porque la respuesta la conocemos bien. Planteada la cuestión en estos términos,¹¹ se hace necesario romper amarras con la madre pedagogía, salir del círculo cerrado y vicioso de la lógica instrumental que la preside y penetrar sin contemplación alguna en el entramado de las relaciones entre saberes y poderes que se dan cita en torno a la institución escolar y en el interior del espacio microfísico del aula. Quebrantar las rigidices de una institución tan enraizada en nuestras prácticas pedagógicas nos conduce inevitablemente, como nos recordaba al inicio de estas líneas M. Bloch, a escrutar en sus relaciones con el «conjunto del complejo social». Surge por ello la necesidad de indagar en el pasado, de «girar la cabeza», como gustaba decir a E. Durkheim, de reconstruir la forma en que se han ido gestando las formas de control y medición de resultados y rendimientos en los sistemas educativos de la era capitalista; necesitamos explicar-nos, comprender-nos, conocer la realidad y su procedencia como requisito previo e ineludible para negarla, para impugnarla... Explorar la genealogía del examen permite iluminar, con potencia insospechada, muchos de los problemas que actualmente se dirimen en la escuela –por ejemplo: la selección cultural que anida tras el currículo oficial, la función social del conocimiento que la escuela regula y distribuye, las posibilidades y obstáculos de una innovación pedagógica verdaderamente orientada a la construcción de un pensamiento social autónomo y emancipatorio, o los procesos de subjetivación que en ella tienen lugar–. Con este trabajo no pretendo abordar todos estos asuntos; modestamente, sólo trataré de hilvanar algunas reflexiones y rescatar algunos textos útiles para la reconstrucción genealógica de las prácticas examinadoras, con el único ánimo de contribuir a un debate intencionalmente orientado a la impugnación y transgresión de los códigos y prácticas profesionales actualmente dominantes.

Para este propósito, las posibilidades que ofrece el método genealógico foucaultiano son, en mi opinión, evidentes. La caracterización de las relaciones sociales en el marco de la categoría foucaultiana de «sociedad disciplinaria», que, con sus instituciones de secuestro, inclusión y normalización de individuos –escuelas, hospitales, prisiones y fábricas–, se pergeña en plena crisis del Antiguo Régimen, permite abordar los saberes que en ella se constituyen como auténticas formas de poder.¹² Formas sutiles, a menudo invisibles, legitimadas por saberes reguladores que se nos presentan como verdades científicas incon-

testables. El saber pedagógico y didáctico contemplado desde estos presupuestos comparece como un auténtico saber-poder, en permanente estado de remozamiento, orientado al control, vigilancia y normalización de los sujetos mediante dispositivos o usos sociales como el examen.

Llevando al terreno que nos ocupa la argumentación del filósofo francés, el examen, mirada normalizadora y ritualizada donde las haya, es una técnica relativamente simple que no sólo sanciona un aprendizaje o valida una aptitud adquirida... , sino que permite al maestro establecer sobre sus discípulos un campo de conocimiento: así, el examen, como registro y archivo escrito de la individualidad, ha marcado el inicio de la escuela examinadora moderna y el comienzo de la didáctica que funciona como ciencia. Para M. Foucault (1996;192), «el examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber».

Sin embargo, hay que reconocer que para las distancias cortas, para las posibilidades de un análisis histórico minucioso y detallado, la utilización de la gran categoría foucaultiana «sociedad disciplinaria» adolece de algunas dificultades. Se abre, pues, la necesidad de complementar esta perspectiva densa y viscosa, en ocasiones asfixiante y en exceso totalizante,¹³ más panóptica que propiamente macroscópica, con la vivaz y poliédrica mirada de la historia social y cultural (exterior e interior a la escuela), susceptible, además, de poner en relación las «tres culturas» (científico-académica, político-institucional y empírico-práctica) que pugnan por ahorrar la actividad en las aulas. Por esta razón, la periodización que R. Cuesta (1997) utilizó en su seminal investigación sobre los códigos de las disciplinas escolares, convertida en referencia para algunos trabajos fedecarianos actualmente en curso, permite precisar con claridad, e interpretar con rigor documental y amplia perspectiva, los cambios y continuidades sufridos por las prácticas examinadoras en el marco de los distintos modos de educación –«tradicional-elitista», desde la revolución liberal hasta los años 60 del siglo XX; y «tecnocrático de masas», desde la ley de 1970 hasta la actualidad– en que podemos subdividir el devenir del sistema escolar durante la contemporaneidad española.¹⁴

Actualizando la cita de Enzensberger con la que iniciábamos estas líneas, dediquemos entonces algún esfuerzo a exponer y explicar la sociogénesis del examen –en definitiva: su carácter de invención social, construcción histórica y artefacto cultural; verdad normativa con una historia susceptible de ser conocida–, en la seguridad de que este quehacer primordial constituye una condición necesaria para superar el estado de mera lamentación en que nos mantiene sumidos la falsa conciencia de su inevitabilidad.

Apuntes para el estudio del examen en el *modo de educación tradicional elitista* hasta 1901

Cuando el Estado liberal sustituye a la Iglesia y se apodera de sus ritos de domesticación y reproducción social, surge el sistema escolar moderno. Aunque, formal e institucionalmente, el flamante sistema arquétipicamente liberal, en su versión políticamente conservadora, encuentre directa inspiración en el modelo postrevolucionario francés, es evidente que no nace *ex novo*, sino que bebe en las fuentes de una tradición pedagógica, práctica y discursiva,

bien asentada, probadamente eficaz, que no deja de ser, en origen, una invención genuinamente clerical.¹⁵ Las prácticas examinadoras durante el largo periodo que va desde los primeros reglamentos de exámenes hasta las normativas que modificaron las enseñanzas en 1901, coincidiendo con la creación del Ministerio de Instrucción Pública, constituyeron un elemento de principal importancia en los debates que circundaron la génesis y consolidación del modo de educación tradicional-elitista cuya regulación definitiva se produjo, como es conocido, a mediados de siglo con la Ley Moyano.

La temprana existencia de dos tipos de prácticas examinadoras –una pública y externa, otra privada e interna– no evitó que a lo largo de todo este periodo la primacía de las primeras sobre las segundas fuera indiscutible en todos los niveles de la instrucción. Este tipo de pruebas, caracterizadas por la oralidad, publicidad y el control externo, que quedaba en manos de las familias y las autoridades a través de las Juntas Locales y Provinciales para la enseñanza primaria y de tribunales examinadores para la segunda enseñanza y superior, constituían más un mecanismo de supervisión exterior de la escuela y de espectacularización de la excelencia individual, que un instrumento propiamente «pedagógico».¹⁶ Sin duda por ello y desde muy pronto se oyen alzar voces en su contra o, al menos, dudas y sospechas acerca de su eficacia y limpieza. Alguien tan poco sospechoso como A. Gil de Zárate (1995), denunciaba ya en 1855, refiriéndose a la universidad, los vicios del sistema de exámenes aparecidos por primera vez en el plan Calomarde de 1824, achacando a la indulgencia de los examinadores la conversión de estos actos académicos «en una mera fórmula que a nadie arredra ya, porque a todos constaba que, aunque nada supieran, habían de ser aprobados y ganar curso». A pesar de todo, para el político moderado parecía meridianamente clara la necesidad intrínseca, por tanto irrefutable, del examen, puesto que «el único temor verdadero que tiene un escolar, es el del examen: si falta ese temor, falta el estudio; y solo conservándolo, sólo haciéndole ver a todas horas pendiente la reprobación sobre su cabeza, es como se consigue que haga esfuerzos para evitar su vergüenza, la pérdida del tiempo y el enojo de sus padres». (Vol. 2; 357 y ss.)

No obstante, la consagración del examen oral y público como prueba ceremonial del mérito personal (R. Cuesta, 1997) termina no sólo produciéndose, sino convirtiéndose en una de las marcas indelebles que definieron la lógica interna de funcionamiento del modo de educación liberal, tradicional y elitista, en el marco de un estado relativamente débil y fuertemente confesional. De suyo, el éxito y durabilidad de este tipo de examen público se explica merced a la confluencia de intereses sociales, políticos y «profesionales» muy diversos: los de las escuelas privadas, auténticas «industrias preparatorias de exámenes»; los de unas clases acomodadas poco propensas a valorar el conocimiento, títulos y grados obtenidos; los del estado, que, ante la fragilidad de su propia inspección, aprovechó los exámenes para ejercer el control sobre el sistema; el de los gremios profesionales implicados, que veían en éstos un instrumento eficaz para incrementar sus exiguos sueldos y proyectar su influencia y poder en el sistema...;¹⁷ para este último aspecto, el estudio de las polémicas habidas a propósito de la formación y constitución de los tribunales examinadores, o el análisis de la estrecha ligazón entre contenidos y autores de exámenes, cuestionarios y libros de texto oficiales y recomendados, arrojaría luces muy interesantes para comprender el

complejo entramado de intereses gremiales e institucionales y su incidencia en la configuración del currículo práctico. El conocimiento de estos asuntos nos permitiría situar en el centro del análisis de los «modelos didácticos», memorísticos y recitatorios, de larga data, que este tipo de prácticas examinatorias promovieron, todo un trasunto de factores «extrapedagógicos» indispensables para la cabal construcción de una historia social y genealógica de la prácticas pedagógicas.

Las críticas a esta situación –en particular por parte de los círculos afines a la Institución Libre de Enseñanza, al racionalismo pedagógico, al liberalismo progresista y democrático y a los partidos obreros– se suceden de forma tan insistente como las resistencias a la realización del más mínimo cambio en el sistema; estas últimas provenían del conservadurismo político, de la Iglesia, del cuerpo de los catedráticos y de las clases medias acomodadas poco dispuestas a perder su posición de privilegio en el acceso a los «bienes culturales» –o más bien al *status* que la posesión de títulos les proporcionaba– al socaire de un endurecimiento de las pruebas, un alargamiento del bachillerato, etc. De manera que en el debate sobre el examen externo se amalgamaron argumentos y dirimieron ganancias y réditos de grupos y clases que nos son todavía parcialmente conocidos.¹⁸

La crisis que aquejaba al modelo de examen tradicional constituía ya un auténtico clamor en el ambiente intelectual que precedió al fin de siglo. F. Giner de los Ríos había escrito en numerosas ocasiones sobre la «malhadada práctica de los exámenes»:

«los exámenes no sirven para aprender y mucho menos para hacer trabajar científicamente [...] si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio sin el cual no hay obra educativa posible».¹⁹

Utilizando la línea argumental gineriana e institucionista, José María Fernández de Valderrama, Licenciado en Filosofía y Letras y Director del Colegio de La Cruz, en una sección del Congreso Pedagógico de 1892²⁰ dedicado a la enseñanza secundaria indicaba lo siguiente:

«Debe sustituirse el sistema de exámenes actual por otro que responda mejor a las exigencias de la ciencia y evite a los Profesores oficiales los disgustos de las recomendaciones, haciendo que la justicia sea equitativa, pues los abusos en esta materia ha llegado al colmo, y entre los varios sistemas que pudieran adoptarse quizá diese resultado el que los exámenes fuesen por escrito, en sobre cerrado y con lema especial para ignorar el nombre del alumno al hacer las calificaciones, con lo cual se consigue el ejercicio en la redacción, la mayor tranquilidad del alumno y el poder apreciar mejor el mayor o menor dominio de la materia.» (p. 51)

En bien pocas líneas se condensan un buen número de argumentos de distinta naturaleza que ponen sobre la mesa un hecho incontrovertible: el clamor por un inaplazable remozamiento del sistema de exámenes en un momento en que los ecos de una ampliación de la escolaridad y de una mayor profesionalización del magisterio, ponían abiertamente en cuestión los usos y formas de un modo de educación necesitado de ciertos ajustes para adaptarse a nuevos tiempos. Un clamor al que, en cierta medida, tratan de responder las limitadas reformas educativas emprendidas por el recién estrenado Ministerio de Instrucción Pública en 1901.

En este contexto, el discurso que el Ministro Romanones (1901) imparte en la apertura del curso universitario en la Universidad Central resulta una pieza de indiscutible importancia en la reconstrucción de la conciencia crítica respecto al estado de cosas existente en el sistema de enseñanza español a comienzos del nuevo siglo:²¹

Entonces vi con claridad evidente cómo había gastado los años de mi juventud, no en aprender, por virtud del propio esfuerzo y con la ayuda del Profesor, conocimientos sólidos, de utilidad directa en el vivir y en la sociedad; sino en apropiarme, mediante esfuerzos de memoria y mediante trabajos desecadores de la inteligencia y lesivos a la individualidad escolar, unas cuantas nociones, las precisas tan sólo para examinarme: que solamente un anhelo había guiado mi voluntad, el de aprobar el curso; que en la mayor parte de los libros que se me habían impuesto no se perseguía el fin superior de la instrucción y de la educación, sino única y exclusivamente el de la ordenación y clasificación mecánica de algunos principios que nadie me demostró y de algunas reglas cuya eficacia aun a mi cerebro joven, casi infantil, no lograban imponerse. [...] Y tornando aún más atrás la vista, dirigíala a los años primeros de mi infancia, y recordaba que el único estímulo, el único aliciente, el único empuje de vida que se sentía en aquel colegio donde aprendí la *suprema ratio* de que todos, muchachos y mancebos, alumnos y Profesores, nos viéramos, principalmente en los últimos meses del curso, aguijoneados por extraños acicates y dominados por insólita fiebre, era el malsano afán de la preparación para el examen, el tiránico deseo de que puesto en parangón el resultado de las pruebas examinatorias de aquellos alumnos con el de los que se preparaban en otros centros de enseñanza, por inútil victoria de la estéril competencia, el número de aprobados y el número de notas fuera siempre superior en nuestro Colegio (pp. 11-12).

No basta reformar las leyes; es necesario reformar las costumbres y eso es precisamente lo que propone el decreto de exámenes y grados. Hay que preparar en este punto un cambio profundo, cuyo natural comienzo está en la determinación de la edad en que el alumno puede empezar los estudios de segunda enseñanza, y para esto hay que vencer la resistencia creada por el interés egoísta de las familias [...] Era necesario convertir al examen en una prueba seria [...] tiene forzosamente que verificarse por escrito. (p. 13)

No basta modificar las leyes si al mismo tiempo no se modifican las costumbres, simultánea a la reforma de la enseñanza debe ser la reconversión del Profesorado, toda vez que aquélla es una función, éste es el órgano adecuado para cumplirla. (p. 48)

Ciertamente, más allá de la polémica sobre los exámenes orales y públicos y su fiabilidad, que se resolverá de manera lenta y sinuosa como veremos más adelante, el discurso de Romanones revela la existencia de otra discusión, de otro debate, que, por supuesto tenía que ver con pruebas, pero que iba muchísimo más allá. Algo que está implícito tanto en la intervención de profesor Fernández de Valderrama como en la del Ministro que, en su discurso, llega a calificar a las pruebas de grado como «insignificantes en el orden didáctico e injustas en el orden moral [...] suplantadoras del criterio pedagógico del Profesor con las contingencias del azar» (p. 13). Se trata de la reivindicación de una educación basada en la ciencia.

¿El objeto de la instrucción pública es formar y desarrollar el cerebro del ser humano y preparar a ése para la vida? ¿Tiene por objeto disciplinar los espíritus, mantenerlos en una situación de entorpecimiento y de ignorancia poniéndolos fuera de estado de pensar por sí mismos; y, bajo pretexto de instrucción, debe fatigar la memoria, hasta el punto de cansar las facultades de iniciativa? En el segundo caso todo está bien; inclinémonos y no modifiquemos nada. Sería no obstante más franco y más económico no enseñar a los niños ni aún la lectura y la escritura. En el primero, reconocamos atrevidamente que hay que hacer una reforma profunda, y preparémosla. (p. 116)

Quien tan nítida y sabiamente expresaba el «problema de la educación popular» en la Francia finisecular, en el transcurso de una conferencia impartida en febrero de 1901 en el Laboratorio psico-fisiológico de la Sorbona, que dirigía por entonces A. Binet, era C. A. Laisant (s. f.).²² El clamor por la racionalidad científica como requisito modernizador de la escuela no era algo privativo de España y en su defensa coincidieron muchos sectores: primero fueron la ILE, su entorno y las corrientes racionalistas, después la Escuela Nueva y los propios legisladores.

Los detractores del examen se enfrentaban a un concepto de escuela y a un modelo de educación crudamente memorístico y repetitivo. Por ello no extraña que se concluya con un «hay que rehacerlo todo, hay que reconstruirlo todo». Sin embargo no dejan de resultar muy significativos los ingredientes de la receta que se supone habría que administrar al enfermo: «la acción de la psicología científica no será extraña a esta revolución pedagógica indispensable». Una sabia combinación de Ciencia psicopedagógica y movilización social, acción del Estado y de los poderes públicos, que trasluce, en mi opinión, una expresiva fe positiva en el progreso social como resultado de la adecuada aplicación de hallazgos y progresos científicos que corresponde poner en práctica a los nuevos profesionales que la escuela moderna precisa. Lo que probablemente ni Giner, ni Romanones, ni Laisant, ni Alcántara García, ni Cossío, ni otros tantos reformadores de la primera hora acertaban a vislumbrar es que el profesorado, atenazado en las garras de las rutinas e inercias escolares, ante las reformas puestas en marcha o ante las pendientes que fueran a producirse, se aprestarán a practicar la táctica del «pase gremial» –el «se acata pero no se cumple»– del que, parafraseando las argucias de los foralistas vascos, tan ingeniosamente nos hablaba R. Cuesta(1997). Pero éste no deja de ser «otra» faceta del problema, lo importante es que en el pernio del cambio de siglo la renovación de los discursos sobre las pruebas examinatorias comenzaba a abrirse camino en clara coincidencia y connivencia con el desbloqueo epistemológico de las, actualmente denominadas, ciencias de la educación.²³

El examen y el «triunfo» de los discursos sobre la racionalidad científica en la escuela: cuestiones de organización, conocimiento y eficacia escolares, 1901-1936

El examen, tal y como existe en la actualidad, es un dispositivo normalizador que se consolida en España, en la plenitud del modo de educación tradicional-elitista, junto a la escuela graduada, la construcción de las disciplinas escolares y la escolarización obligatoria, bajo la atenta mirada e impulso de los apóstoles de la renovación pedagógica. La nueva lógica examinatoria representa la plasmación de una nueva racionalidad científica que pugna por asentarse y gobernar la escuela, y que se manifiesta igualmente en la progresiva emancipación de la Pedagogía respecto de la Filosofía para someterse a los dictados de la ciencia y el experimentalismo. El propio R. Blanco, en un alarde de convicción taylorista, había definido a las escuelas graduadas como escuelas «fundadas en la ley económica de la división homogénea del trabajo» –advírtase que faltaban algunos años para que Bobbitt publicara su obra *The curriculum*, 1918– y nos recordaba que, para su generalización y éxito, hacían falta fundamentalmente dos cosas: edificios y registros paidológicos. Evidentemente, todo ello

acontecía al mismo tiempo que se asistía al refinamiento del concepto de «niño en desarrollo»: una invención de la psicología y del evolucionismo biogenético—afortunadísima aplicación de la ley biogenética fundamental de Haeckel— que, con un precedente directo en el concepto de la infancia jesuítica y rousseauiana, se verá reforzada considerablemente con el triunfo de las pedagogías psicológicas.

En efecto, es la propia psicología evolutiva la que construye su propio objeto de estudio—el niño— hasta el punto de que podríamos ver en ello un claro ejemplo de cómo un discurso produce verdad y tiene «efectos reales». Todos sabemos que cuando evaluamos a un alumno en el fondo no estamos sino construyendo (anotando, registrando, certificando, clasificando, ordenando...) al objeto que, *ingénuamente*, decimos que sólo pretendíamos describir; cuantos más parámetros observemos (aptitudes, conocimientos, destrezas, actitudes, condicionantes sociales o culturales) más acciones deberemos supervisar, más afinaremos nuestra definición del objeto normalizado que nos sirve de referencia. Con más empeño trataremos, en consecuencia, de corregir y enderezar aquellos datos que escapen al plan previsto, al desarrollo normal y natural. El examen no es, a estos efectos, sino el inevitable instrumento de diagnóstico que precede a la ceremonia de ortopedia mental y moral que la escuela tratará de desarrollar con éxito, premeditadamente desigual, mediante la aplicación de las pedagogías *psi*.

Pero no adelantemos acontecimientos y veamos cómo se produce la incorporación de la escuela a una nueva racionalidad científica que supondrá, entre otras muchas cosas, la sociogénesis de *nuevos* discursos y prácticas examinatorias. Una incorporación lenta y dificultosa, por razones fácilmente imaginables en el caso español, que abordaré aquí recurriendo a dos procesos estrechamente relacionados entre sí: por una parte, la recepción de la teoría de los tests y de la psicometría escolar como medio de diagnóstico y clasificación, indispensables para la implantación de la escuela graduada; por otra, la reafirmación del examen escrito y privado como método adecuado a los planteamientos y ritmos de una enseñanza crecientemente organizada en disciplinas, con arreglo a los principios triunfantes de una educación liberal. Todo ello sin olvidar que ambos procesos tuvieron lugar en el contexto de un proyecto regeneracionista y liberal que incluía la necesidad de modernizar la escuela, y sus métodos de selección y promoción, en la confianza de que, de este modo, se podía llegar a asegurar científicamente la selección social de los más aptos. Quedaba abierta la búsqueda de la máxima eficacia social en los procesos de escolarización del modo de educación tradicional-elitista.

A. El examen y la organización escolar sobre bases científicas

La recepción del examen como método para detectar y determinar las aptitudes individuales del alumno (la «edad mental») o su nivel de instrucción, con vistas a clasificarlo y distribuirlo adecuadamente y según criterios racionales y científicos..., está indisolublemente ligada al lento y desigual proceso de implantación de las escuelas graduadas. Se hacía necesario inventar tecnologías eficaces para la regulación y el gobierno de las aulas. Podríamos decir, por tanto, que el examen comienza a introducirse en la escuela como instrumento de diagnóstico y como coartada clasificatoria. En este sentido, la obra del

inspector Ángel Rodríguez Mata, *Exposición y crítica de la escala métrica de Binet y Simon*, de 1914, y, sobre todo, *Examen y clasificación de los niños*, cuya segunda edición, de 1927, estuvo al cuidado de Antonio Ballesteros y Usano (inspector en Segovia, autor de un libro sobre la escuela graduada y fervoroso defensor de los métodos científicos para determinar las aptitudes intelectuales), constituyen referencias básicas para el estudio de esos procesos, según se argumenta en el estudio más serio, riguroso y documentado existente hasta la fecha sobre el tema (A. Viñao, 1990). Ambos autores contribuyeron decisivamente a introducir y divulgar en España la obra de Alfred Binet y de Theodore Simon, «padres» de la psicología evolutiva, de la teoría de los tests y de la obsesión por la paidometría y la psicometría: enclaves privilegiados para trocar las diferencias sociales en el diagnóstico de procesos individuales de naturaleza biológico-natural; pórticos de entrada a los discursos y prácticas del darwinismo social en la escuela. Por muy diferentes razones, entre las cuales no hay que olvidar las frecuentes visitas y contactos con Europa al amparo de la Junta de Ampliación de Estudios, no escaparon a su influencia importantes nombres de la renovación pedagógica de los años 20 y 30 como J. Xandri Pich, G. Manrique, J. Comas, R. Lago, D. Barnés, A. Llorca, F. Sainz, F. Martí Alpera, A. González, J. Mallart, L. Serrano, C. Saiz-Amor..., o los creadores de los dos primeros Institutos Psicotécnicos y de Orientación Profesional de Madrid, R. Tomás y Samper y M. Rodrigo, y de Barcelona, J. Xirau y E. Mira.

Estos psicólogos franceses publicaron su «escala métrica» en 1905, revisándola en 1908 y 1911, y les cabe el mérito de difundir los conceptos de «escala del nivel mental» y «coeficiente intelectual», que, poco más tarde, mejorarían y adaptarían para usos escolares Stern, Claparède, Décroly o Montessori entre otros.²⁴ No obstante, será en los USA donde las innovaciones francesas recibirán nuevos impulsos abarcando aspectos sociales que irán, en cierto sentido, más allá del terreno escolar: singularmente al mundo de la empresa –la conmoción causada por la obra de Taylor (1911): *The principles of Scientific Management* (1ª versión castellana, 1912), es bien conocida en campos entonces aún emergentes como el de la orientación profesional o la formación laboral–, o al del control policial del Estado.²⁵ C. Lerena (1986) nos recuerda cómo el propio Binet fue consciente prematuramente de las implicaciones políticas y del giro que podían tomar las postreras investigaciones sobre la medición de la inteligencia humana, dada su perversa inclinación a presentar las desigualdades sociales como meros reflejos de un burdo esencialismo biologicista; una toma de conciencia que le llevó, incluso, a arrepentirse de ellas.

Hay un amplio comentario a la citada obra de Rodríguez Mata sobre el examen en Viñao, 1990, (pp. 85 y ss.); basándose en la enumeración y descripción de los tipos individuales que hace Binet, el inspector llevaba a cabo una clasificación de los niños entre «normales» y «anormales»²⁶, diferenciando, entre los segundos, a los «educables» de los «retrasados o débiles mentales», entre los cuales estaban, a su vez, los «idiotas» y los «imbéciles», que debían ser tratados en establecimientos clínicos o sanatorios médico-pedagógicos. Los «educables» eran minuciosamente clasificados en tres: «anormales», que precisaban, asimismo, educación fuera de la escuela primaria, simplemente «torpes», que requerían clases de «readaptación», y «supranormales», que también deberían formarse en «clases especiales». La nueva escuela graduada precisaba de estas tipologías para optimizar, como diríamos

ahora, su funcionamiento merced al establecimiento de diversos tipos de itinerarios formativos *ad hoc*. Nada hay nuevo bajo el sol.

Condicionamientos biológicos, organización escolar y racionalidad científico-pedagógica, se daban así la mano en los albores de la escuela graduada: estamos ante el surgimiento de una nueva tecnología, la docimología o teoría de los tests, que, acuñada en un campo inicialmente distinto al pedagógico, el de la medicina,²⁷ cosechará una adhesión creciente entre los pedagogos, inspectores y «organizadores escolares» y muy singularmente entre los apóstoles de la Escuela Nueva; muchos de los cuales, cabe recordar, eran médicos de formación. La función del examen en el diagnóstico y clasificación del alumnado constituirá, sin duda, una de las claves de su éxito y una de las razones fundamentales para su introducción sistemática en la escuela. No podemos olvidar que se trataba, al menos sobre el papel, de adaptar la escuela a la llegada de nuevas y numerosas cohortes de escolares «distintos»; todo ello, desde el convencimiento de que aquellas nuevas situaciones requerían aulas con población lo más homogénea posible para asegurar una atención adecuada. La obsesión por la homogeneidad era y será, a partir de entonces, otro de los lugares comunes predilectos del imaginario pedagógico y de la *doxa* profesional.

El hecho de que la renovación pedagógica hispánica vea con satisfacción el surgimiento de la docimología no debe extrañarnos: en primer lugar porque no está reñida en absoluto, todo lo contrario, ni con la fascinación positivista que la alumbró ni con las elevadas dosis de idealismo e «ingeniería social» que nutrieron siempre sus propuestas.²⁸ Pero sobre todo hay que entender esta adscripción en términos de eficiencia y utilidad. La escuela activa, la innovación misma, precisaba una enseñanza científica y profesionalizada; y a este respecto nadie, honestamente, dudaba de la necesidad de organizar la escuela de acuerdo a criterios científicos de diagnóstico y clasificación. En buena medida, el examen pasa a convertirse así en un instrumento insustituible y adecuado a los fines de la renovación pedagógica que se postula. Sólo en este contexto cabe comprender y explicar el giro de los pedagogos innovadores respecto al examen: crítica al examen tradicional, primero; profundo acuerdo con la ideología de la eficacia y la teoría de los tests, después; confianza ciega en las posibilidades de su inagotable perfeccionamiento científico, finalmente.

Sin embargo, resulta arriesgado confundir la realidad de la escuela con los ecos reguladores de estos discursos científico-académicos. De hecho, la institución escolar los incorporará de manera extraordinariamente lenta, deficiente y fragmentaria. La lectura de los autores innovadores, divulgadores o adaptadores de los avances psicométricos aplicados a la organización de la escuela graduada, no debe llevarnos ni al engaño ni al espejismo: la escasísima implantación efectiva de las escuela graduadas en España hasta bien entrados los años treinta y la insignificante aplicación de los exámenes y test de inteligencia en éstas, explicable en gran medida a causa de la supina ignorancia que aquejaba al magisterio en estos (y otros) asuntos, serían suficientes razones para echar por tierra cualquier tipo de especulación al respecto.

Es curioso observar cómo el autor de la voz «Medida psicológica en la escuela» del *Diccionario de Pedagogía* de 1936 achaca la escasa difusión de las prácticas psicométricas en España a la ausencia «de un buen sistema de medida psicológica que pueda servir

verdaderamente al maestro [...] para que este sistema tenga valor ha de ser adaptado a las características de la psicología nacional y no deben aceptarse los extranjeros sin ser antes sometidos a revisión concienzuda» (p. 2015). Así pues, en 1935, se valora positivamente la necesidad de divulgar los procedimientos de diagnóstico de las aptitudes de los escolares, se aplauden iniciativas como la de la Generalidad de Cataluña al introducir en el programa de su Escuela de Verano para maestros un curso sobre este tema, se urge a incluir en los programas de las Normales disciplinas relacionadas con la Psicopedagogía, se celebra la dotación de laboratorios elementales de Psicología experimental..., pero no deja de reconocerse que, a pesar del interés creciente sobre estos temas, en España aún no se ha llevado a cabo ninguna actuación de envergadura en el sistema educativo. A este respecto, resulta muy revelador constatar que buena parte del magisterio se siguiera mostrando orgullosamente reticente a someter su profesionalidad al dictado de estas tecnologías de diagnóstico que, además, no dejaban de ser vistas en cierto modo, como una suerte de intrusismo peligroso y olvidadizo del carácter esencialmente vocacional y carismático del *habitus* docente.²⁹

En el fondo, en este tipo de actitudes se daban la mano la ignorancia y las inercias profesionales con las lógicas resistencias a la innovación: circunstancias que solían disfrazarse, como siempre ocurre, con invocaciones al mantenimiento de un cierto *ethos* profesional amenazado. En un manual de éxito en España, escrito por R.H.Seyfert (1932),³⁰ titulado *Prácticas escolares*, del que al menos se hicieron tres ediciones, podemos leer un aserto que resume perfectamente esta antinomia arquetípica y de larga data en el pensamiento profesional del magisterio, que, casualmente, termina siempre por resolverse a favor de un arrebatado idealismo:

«La formación científica es absolutamente necesaria al maestro, pero, sin embargo, no le aporta lo más apreciable: la personalidad. Aunque parezca muy humilde, el trabajo de la escuela primaria es un arte, un arte sagrado ya que se trata de los fines más elevados de la Humanidad misma, y de la más preciosa materia: de las almas humanas. [...] Es un arte libre, no sujeto a leyes escritas sino a normas vivas, [...] un arte libre, por fin, en el que el acierto innato sale victorioso, a menudo, sobre las doctas opiniones teóricas» (p.18).

B. El examen, el conocimiento escolar y el gobierno de la escuela: los primeros pasos del tecnicismo pedagógico al servicio de la selección científica de los mejor dotados

El examen va a ser algo más que un instrumento al servicio de una mejor organización y clasificación del alumnado de la nueva escuela dividida en grados y secciones. Hay que indagar en qué medida esta racionalidad científica, que se postulaba inspiradora de la escuela graduada, fue impregnando también la práctica pedagógica y escolar, la organización del currículo y el control efectivo de su transmisión en el aula. Como Viñao (1990) dibuja en su trabajo, la organización de la escuela graduada suponía al mismo tiempo una importante transformación de la enseñanza y de la práctica escolar: la «enseñanza graduada». Pese a las críticas y a la desconfianza inicial, todo parece indicar que, efectivamente, las prácticas examinatorias acabarán reforzándose y relegitimándose en la escuela al calor de la coartada cientifista que les aportaba el discurso psicométrico.

Aida Terrón (2001) plantea a este respecto una hipótesis plausible que nos interesaría explorar: la implantación del examen va pareja a la consolidación de las disciplinas escolares y al *tempo* que exige su enseñanza desplegada en tareas y ejercicios, conforme a una secuencia en la que se construye *el alumno*. La «nueva» enseñanza centrada en disciplinas supondrá el replanteamiento de la naturaleza del examen: «... y lo hace en el sentido de descargar en el proceso de aprendizaje, en sí mismo y en su continuidad, la medida individualizada del alumno. Una medida que, centrada en las *capacidades* (como quiera la docimología de orientación psicologicista y biologicista) o en los *conocimientos* (tal como defiende en general el magisterio) solo puede ser sancionada y acreditada en términos del proceso mismo, y por tanto desde la lógica de la propia institución escolar. Y puesto que es el proceso (y cada alumno dentro de el) lo evaluable, se impone el *registro* minucioso del mismo, un registro escriturado y diario en el que el maestro evaluará todo el tiempo de la clase y a a cada niño dentro de él, en su propio *tempo*» (Terrón, 2001; p.,523-4).

Pero antes de que esto ocurriera, hubo de entrar en crisis el modelo anterior de examen en el marco de la intensa polémica política, social y pedagógica respecto a los procedimientos de evaluación y promoción (tanto para la enseñanza primaria como para las enseñanzas secundaria y superior) vigentes durante la Restauración. La decadencia del examen público, oral y externo irá pareja a la construcción de los saberes escolares articulados en disciplinas, y supondrá un proceso de creciente privatización, profesionalización y, por ende, reforzamiento paulatino, del control y medición del rendimiento escolar por parte del maestro o del profesor. Comienza así a gestarse en el seno de la propia cultura escolar la justificación didáctica de un artefacto llamado a ser fundamental en la construcción del currículo y en el gobierno del aula: el examen. Un examen interno y privado, programado y no azaroso, predominantemente escrito, cuyo nombre pugnará por alcanzar un estado de omnipresente invisibilidad en la escuela, sin que ello impida, sin embargo, que su existencia se defienda a ultranza por su condición de arcano profesional, ahora por fin recuperado y rejuvenecido por la ciencia psicopedagógica.

Marcada por necesidades exógenas y fuertes resistencias al cambio, la normativa reguladora de las pruebas examinatorias en la primera enseñanza fue claramente errátil durante los primeros treinta años del siglo. Se trata de un claro paradigma de la relativa autonomía con que se mueven las «culturas» escolares que aspiran a regular la realidad de las aulas. V. Fernández Ascarza comentaba en 1927 que:

los exámenes escolares habían sido apreciados contradictoriamente en nuestra legislación [...] Cuando los exámenes en general habían caído en desuso, los reestableció con más vigor y solemnidad, dos veces al año, el Real decreto de 7 de febrero de 1908. Vino después el Real decreto de 5 de mayo de 1913 y Real orden de 25 de junio del mismo año, los cuales, al suprimirlos, han establecido las exposiciones escolares. [...] Cuando creíamos este asunto completa y definitivamente resuelto ha venido el Real decreto de 31 de agosto de 1927 a plantear nuevamente el problema [al establecer la obligatoriedad de la celebración de exámenes antes de las exposiciones de los trabajos escolares] (pp. 266-267).

Hasta 1913, para la apreciación de los resultados del trabajo escolar, se vinieron usando, en la enseñanza primaria, los exámenes de fin de curso, públicos y aparatosos, muy

desacreditados por su artificiosidad y sus alardes verbalistas; tras esa fecha, fueron suprimidos y sustituidos por las exposiciones escolares. El citado decreto de 1913, estableció, al final del año escolar, la celebración de exposiciones con los trabajos de los niños a los que debía ser invitada la Junta Local y el vecindario. Una orden ampliatoria de 25 de junio establecía que tales exposiciones «sustituirán a los antiguos exámenes, hoy suprimidos, y a este efecto, los maestros procurarán presentar, de manera sencilla, pero lo más completa posible, los trabajos de los alumnos de los diferentes grados y en las diversas materias del programa: cuadernos, diarios de clase, labores manuales, herbarios, colecciones de minerales [...] procurando que aparezcan representadas las tareas de cada mes» (voz «Exposiciones escolares», *Diccionario de Pedagogía* del año 1936, p. 1.368).

Era patente la buena intención del legislador –recordemos que R. Altamira, inspirador de ésta y otras muchas medidas regeneracionistas del ministerio Burrull, fue Director General de Enseñanza Primaria desde 1911 hasta su dimisión en septiembre de 1913–, pero la sustitución del antiguo examen por las exposiciones, dejaba intacto el «vicio original de la publicidad»: ni lo uno ni las otras podían dar cuenta de lo que realmente se hace en la escuela,

porque en la escuela hay una cantidad de labor íntima, imponderable e inexponible, que no puede ser recogida en ninguna clase de actos circunstanciales y más si se rodean de un aparato que, más tarde o más temprano, acabará por vencer el ánimo del maestro, obligándole a preocuparse tanto o más del acto externo que de seguir una línea concorde con su concepción de la labor profesional. Exámenes o recapitulaciones en que se comprueben los resultados del trabajo efectuado debe realizarlos y los realiza todo maestro consciente de su misión. Los realiza por y para sí y tienen entonces un valor de autoexamen, incalculablemente superior al de las funciones públicas y de mucho más alto beneficio para los escolares por las revisiones y perfeccionamientos que determinan en la labor pedagógica ejecutada por la escuela. (*Ibid.* p. 1.368)

La cita es muy interesante y reveladora. Por un lado vemos una crítica amable al legislador, al que se le imputa una preocupación excesiva por la espectacularización del rendimiento escolar: es evidente que el control del trabajo y de los resultados podía hacerse por otras vías que, en otra parte del texto, se sugieren. Pero, sin duda, lo más interesante lo encontramos en esa inesperada reivindicación de la evaluación continua, del valor educativo del examen, de la pregunta exploratoria, como parte insustituible del método de enseñanza, que entroncaría perfectamente con el imaginario pedagógico de la didáctica correctiva presente ya en la mismísima *Didáctica Magna*. Inevitablemente, viene a nuestra memoria el anhelo gineriano que transcribíamos más arriba: «si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia...». Esa labor íntima y privada, casi inefable, que se aloja en el interior del espacio de la clase, en la profunda sabiduría de una profesionalidad aprendida y ejercida con creciente autoridad moral, constituye la coartada ético-profesional, tantas veces repetida, para reforzar socialmente la presencia del examen escrito en la escuela como instrumento objetivo y neutro para garantizar la ecuanimidad en la medición del conocimiento adquirido y la selección y promoción de los más aptos.

Como ya advertí más arriba, esta búsqueda de la eficiencia escolar, inseparable de la consideración de la escuela como aparato de modernización e instrumento de «regenera-

ción», «redención», «promoción» y «selección» social, sobre bases científicas, adquiere todo su sentido en el contexto de las profundas luchas por el control del poder del Estado que tuvieron lugar en la sociedad europea durante las primeras décadas del pasado siglo y en las que procesos de enorme trascendencia como la extensión del sufragio, el incremento de la alfabetización y escolarización, junto a la creciente capacidad movilizadora de las clases obreras y otros colectivos excluidos, jugaron un papel capital. Inserto en esta trama, el *modo de educación tradicional elitista* ofrecía síntomas de padecer una especie de crisis de crecimiento: en efecto, a su reencauzamiento no tardaron en prestar impagables servicios los saberes paidológicos emergentes, postulando, como veremos, la adaptación de la escuela a la lógica de la economía política clásica.

Consciente de la «crisis cultural» que atravesaba la Alemania postguillemina, el prestigioso mandarín de la psicología experimental alemana William Stern, escribía en el año 1916 con claridad meridiana sobre el alcance político y económico que una cuestión aparentemente pedagógica como la selección científica de las aptitudes individuales en las instituciones escolares, poseía. Las estrechas relaciones entre el emergente saber psicométrico y los poderes otorgados a la escuela para reproducir y legitimar un orden social profundamente amenazado por el decadentismo y las visibles heridas de la guerra, aparecen nítidamente en este texto:

Los trastornos de trascendencia mundial en la actualidad nos [...] han llevado a hacernos cargo [...] de que debemos cultivar una economía del hombre. La clasificación acertada —es decir, conforme a las aptitudes— de los hombres según las profesiones, la utilización de cada talento en el punto más adecuado del proceso de producción nacional, impidiendo por otro lado lamentables atrofias de capacidades y elecciones desacertadas de profesión; todos estos son quehaceres que confieren la mayor trascendencia éticosocial y de economía nacional a la cuestión pedagógica de la selección de aptitudes.³¹

En nuestro país, G. Manrique (1933)³² razonaba así sobre la importancia social de la selección de los más inteligentes:

primeramente hay que seleccionar a los mejores, y luego rodearlos de una mística aureola que les aliente y estimule. Los espejos que mejor reflejan las cualidades sociales de un pueblo son sus relaciones entre la minoría directora y las masas populares. Un pueblo incapaz de seleccionar a sus elementos directores, irremisiblemente se sumerge en el abismo. Es necesario cultivar en los ciudadanos la necesidad de la selección. De otra manera se corre el riesgo de que los peores dirijan en todos los órdenes (p. 11).

Patria, progreso, bien común, regeneración y, por qué no, justa selección social se daban la mano. En la práctica, todo consistía en conseguir un sistema escolar en el que «no pasen a los grados medios y superiores de la enseñanza sino los alumnos verdaderamente dotados para seguirlos con la máxima eficacia. Nuestra sociedad está muy lejos de ese ideal. Por ahora la selección se limita al intento de evitar que se pierdan algunas inteligencias privilegiadas».³³ En esa lógica —la de la «economía del hombre»—, que es la de la enseñanza graduada, organizada en disciplinas y sometida a estrictas coordenadas cronoespaciales, la conexión entre enseñanza y examen irrumpe con inusitada fuerza. Como acertadamente apunta Viñao (1990, p. 117):

El examen, la calificación o nota como práctica de evaluación aparecen, de un modo concreto, allí donde hay que controlar y restringir el acceso a cuerpos sociales específicos o a la obtención de un título o certificado. Es decir, no por razones formativas sino selectivas. [...] La estructuración gradual en cursos [...] predispone e invita al examen [...] Esta concepción gradual y progresiva del saber, exige pruebas acreditativas del dominio de cada escalón o estadio en que dicho saber fue previamente fragmentado.

Selección de los más dotados, enseñanza científica y graduada y, no se olvide, reafirmación del poder académico, profesional y social del profesor y del maestro, constituyen la urdimbre sobre la que se teje la trama implacable de las pruebas examinatorias; una trama orientada a la mayor gloria del mantenimiento del mito escuela-liberación y de su plataforma esencialista-idealista-psicologista-empirista³⁴ sobre la que se aupó sin complejos el reformismo pedagógico.

Observaciones sobre el examen en la transición al *modo de educación tecnocrático de masas*

No seré yo quien discuta ahora el «corte» que la guerra civil supuso en la historia de nuestro sistema escolar y de otras muchas cosas; la depuración del magisterio, el exilio, la represión, el cercenamiento de iniciativas, de programas, de publicaciones, de instituciones, el aislamiento cultural, la tremenda losa de los años cuarenta y cincuenta, el fragor del nacionalcatolicismo..., constituyen argumentos de una contundencia abrumadora para situarlos bajo sospecha. Obviamente, no se trata de eso. Sin embargo, no es menos cierta y demostrable la «recuperación» de algunos y muy significados reformadores pedagógicos tras el 36: A. Maillo, J. Mallart Cutó, por no hablar de la continuidad, sin apenas fisuras, de la tradición pedagógica católica. Una comparación superficial de los Diccionarios de Pedagogía de 1936 y 1964 desvela asimismo algunas claves que llaman la atención: cierto que han cambiado los colaboradores—sólo C. Saiz-Amor repite—, cierto que han desaparecido voces, singularmente muchos nombres propios, que han sido sustituidas por otras..., pero destaca el mantenimiento de otras muy reveladoras, paradigmáticas del régimen de verdad pedagógico instituido en las décadas anteriores a la guerra civil, que se acompañan con glosas sintomáticamente semejantes: «capacidad», «aptitud», «inteligencia», «vocación», «facultades»... Incluso la lectura de algunos manualitos sobre enseñanza de la geografía o de la historia publicados en fecha tan temprana como 1941,³⁵ aligerados de la quincalla patriótica correspondiente—ciertamente escasa en algunos casos, por extraño que parezca—, entroncan perfectamente con la tradición pedagógica del reformismo institucionista.

En este caso el análisis genealógico nos ayuda a poner de manifiesto las herencias, las continuidades, las claves, en fin, de un pensamiento pedagógico y de un *habitus* profesional sustentado sobre un capital cultural al que ya no se puede renunciar. ¿Tradición recuperada a partir de finales de los cincuenta?, ¿imposibilidad o incapacidad de los nuevos «jefes» del sistema para establecer las bases de una pedagogía nacionalcatólica con posibilidades? Todo parece indicar que las profundas raíces de los poderes y saberes pedagógicos que aspiraban a gobernar la escuela y que se trenzaron en los primeros treinta y seis años del siglo, en un momento de crisis del *modo de educación tradicional-elitista*, estaban llamados a compare-

cer inexorablemente en la gestación discursiva del *modo tecnocrático de masas*: no en vano esos discursos que, en cierto modo, se «adelantan», son propios de una peculiar «transición» que por razones políticas se retrasará en España hasta finales de los años 50, momento en el que no cabe la menor duda que son reinventados y remozados con inusitada energía. Ante el aterrizaje forzoso de las masas obreras a la escuela merced a la política de escolarización generalizada y obligatoria hasta los 14 años..., la institución escolar no tendrá otra alternativa que reafirmar y agudizar su vocación clasificatoria y selectiva parapetándose tras el reforzamiento de su lógica más tecnocrática y eficientista. Cuando se revisan los textos que dieron vida a la Ley Villar de 1970, no se puede dejar de pensar en el ideal de escuela unificada que Lorenzo Luzuriaga postulaba con audacia para 1931.

En efecto, cuando Luzuriaga (2001) se pronuncia respecto al acceso de los niños a la escuela haciéndose eco del debate entre los socialistas alemanes, partidarios del acceso generalizado de todos desde el *kinder* hasta la universidad, y los liberales, defensores de la selección de los más aptos y de la vía libre al talento, se inclina, sin entusiasmos, a favor de los segundos no sin antes tratar de mediar entre ambos buscando la racionalidad (científica) que pudiera maridarles: ambas opiniones «tienen como base el examen de la capacidad e inclinación de los alumnos, la primera para distribuirlos y la segunda para clasificarlos y seleccionarlos». El pedagogo español se permite una crítica, bien que poco mordiente, al examen de selección y advierte de los peligros de deshumanización y estandarización que conlleva, sobre todo porque «no se suele tener en cuenta más que el aspecto intelectual y técnico de los alumnos, prescindiendo de los valores morales y vitales (entusiasmo, constancia, energía) que pueden modificar o sustituir a los puramente intelectuales» (p. 74). Luzuriaga discute la exclusión, no la selección: hay muchos tipos de inteligencia y todo aspirante podría ser seleccionado para una educación más amplia—aunque no necesariamente superior— si esa diversidad fuera tenida en cuenta; la unificación del sistema educativo es perfectamente compatible, concluye el paladín de la escuela nueva, con la especialización y diversificación según los intereses y capacidades del alumnado.

Como decía, el reverdecimiento de estas ideas tomará carta de naturaleza en los albores de la regulación del *modo de educación tecnocrático de masas*:

«El sistema educativo deberá dar satisfacción a las aspiraciones individuales y sociales. Desde el punto de vista ocupacional, el sistema educativo deberá dar respuesta a los factores condicionantes antes expuestos, por lo menos en los siguientes aspectos: una estructura educativa que guarde relación con la estructura ocupacional para evitar frustraciones individuales y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a la continua transformación social y económica con el fin de facilitar las readaptaciones estudiantiles a lo largo del proceso educativo; un periodo de educación general de suficiente extensión para que el alumno una base sólida que le permita proseguir después las enseñanzas de bachillerato o especialmente más acordes con sus aptitudes».³⁶

El hecho de que el producto legislativo que surgiera de este reformista magma ideológico no fuera otro que la mentada Ley General de Educación, milagroso mejunje donde se daban la mano las doctrinas de la escuela eficaz—la escuela como empresa que educa—y la pedagogía católica, el Opus Dei y las teresianas, la igualdad de oportunidades y el *dictum* «forzoso es admitir la desigualdad inevitable de los dones»..., no debería extrañarnos.

Capacidades, aptitudes y aspiraciones individuales, evitar frustraciones, un sistema flexible y adaptable a las transformaciones del mercado productivo y ocupacional..., la «milonga» nos es muy conocida. La organización del sistema educativo no es capricho de los legisladores: ellos no deben sino ajustarse a los dictados de racionalidades superiores y científicas. Por un lado la racionalidad económica, estableciendo las especializaciones necesarias para satisfacer la gran variedad de aptitudes individuales y las posibilidades de empleo que ofrece el país...; por otro, la racionalidad que emana de las ciencias de la educación adaptando las enseñanzas a la evolución psicobiológica del alumno, haciéndolas partir de «experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadora» (*La educación en España...*, p. 207). Por ello:

«La evaluación del rendimiento no se limitará a la apreciación del avance de los conocimientos del alumno, sino a todos los aspectos de una formación integral y a los progresos alcanzados en relación con su propia capacidad. A este efecto se tendrá en cuenta, como elemento orientador, además de los resultados de las pruebas, los datos de una «ficha acumulativa» en la que consten elementos como los siguientes: edad cronológica, edad mental, ambiente familiar, rasgos de personalidad y carácter, aficiones e intereses, experiencias y logros, estimación global (incluyendo aspectos escolares y extraescolares) y condiciones físicas. El paso de un curso a otro se realizará en función, sobre todo, del promedio de calificaciones obtenido a lo largo de todo el curso y teniendo en cuenta las observaciones de los profesores respectivos, limitándose los exámenes finales a los cursos estrictamente indispensables» (*La educación en España...*, p. 237).

Ni Binet, ni Manrique, ni Luzuriaga..., ni el mismísimo Bentham pudieron imaginar siquiera algo semejante; el panoptismo elevado a la enésima potencia no era otra cosa que el estado de evaluación permanente: la llamada evaluación continua. A. Viñao (2001), en un trabajo breve pero muy sugestivo, apunta que el éxito definitivo de la escuela graduada y por tanto de la pedagogía examinatoria, en parte necesidad endógena, pero sobre todo imposición exógena, se produjo en los años sesenta y primeros setenta gracias a la importante presión legal y teórica de las orientaciones eficientistas de la enseñanza. Consta así una clara confluencia de intereses e ideología en la que jugó un papel transcendental la alianza invisible de distintos agentes y nichos institucionales: las Facultades o Secciones de Pedagogía, la burocracia pedagógica ministerial, algunos influyentes directores escolares, el cuerpo de inspectores..., y, muy particularmente, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), creado en 1958. Esta concurrencia entre ciencia y política educativa no tardó en dar sus frutos y, aunque de forma gradual, fue plasmándose en toda una serie de cambios legislativos durante la década de los sesenta que afectaron a múltiples facetas organizativas y curriculares del sistema de enseñanza, especialmente en la enseñanza primaria:

- * Instauración definitiva de la noción de curso académico como unidad de contenidos y actividades (O. M. de 22 de abril de 1963).
- * Establecimiento de objetivos o niveles mínimos por curso (O. M. de 22 de abril de 1964).
- * Elaboración de nuevos cuestionarios nacionales (O. M. de 8 de julio de 1965).
- * Obligatoriedad de las pruebas de promoción y progresión trimestral (Reglamento de Centros Escolares de E. P. de 10 de febrero de 1967).

*Unificación del sistema de calificaciones cifradas de 0 a 10 puntos y de los criterios numéricos de promoción o repetición de curso (D. de 17 de noviembre de 1966).

Un proceso de «normalización y racionalización curricular» (A. Viñao, 2001, pp. 544 y ss.) que sumergirá con decisión al sistema escolar en las coordenadas del *modo de educación tecnocrático de masas* y que supondrá una evidente «bachilleratización» de la enseñanza primaria alejándola, acaso definitivamente, de la nebulosa paidocéntrica y dotándola de una «sustantividad académica y profesional» distintiva. La O. M. de 14 de enero de 1967, consolidando al fin la obligatoriedad y el modelo oficial de Libro de Escolaridad, Certificado de Estudios Primarios y Certificado de Escolaridad, puede considerarse a este respecto como la culminación de la inspección jerárquica y de la sanción normalizadora, al establecer un campo documental:

que permite transcribir homogeneizándolos los rasgos individuales establecidos por el examen [...] Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; [...] y por otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros y su distribución en una población. (M. Foucault, 1996, pp. 194-195.)

¿Epílogo?

Tras este somero repaso a la sociogénesis del examen como supremo instrumento de clasificación y selección del alumnado y gobierno del aula en el marco de los modos de educación que jalonan la historia de nuestro sistema escolar, espero, al menos, haber contribuido a su «desnaturalización». Pero, si se me permite, mi (fedecariano) interés no termina aquí, sino que, más bien, comienza precisamente en este punto, tal y como declaré en la primera parte de este trabajo. Se trataría ahora, desde una perspectiva crítica muy pegada al poder de la voluntad, de trazar las bases de un plan de trabajo destinado no sólo a indagar sobre la genealogía del examen –como tecnología de construcción de conocimiento escolar–, considerando su lugar en el conjunto de las prácticas pedagógicas, sino también orientado a responder interrogantes como los siguientes: ¿podemos realmente convertir la evaluación en instrumento de aprendizaje individual y colectivo, tal y como afirma y defiende la nueva regulación de la enseñanza?; ¿puede el examen, con todos los elementos que lo han definido y regulado, subsistir con un entendimiento «distinto» de la evaluación?; ¿puede una escuela cuya gramática, en gran medida, se ha ido forjando al socaire de los dictados examinatorios, abrirse a unas prácticas y a un concepto de la evaluación realmente «diferente»?; ¿cuál es el marco o las «gateras» por la que podríamos influir y/o introducir cambios?.³⁷

Como el lector o lectora comprenderá, tales propósitos desbordan aquí con creces tanto mis posibilidades como las dimensiones de este artículo. Los dejaremos para otra ocasión. Aun a riesgo de concluir un tanto abruptamente estas páginas, me atreveré, no obstante, a esbozar algunas ideas, que, teniendo bastante que ver con lo que trato de hacer en mis clases y sin pretender ser solución a ninguna de las antinomias que se deducen de mi pensamiento..., enumero a modo de postulados provisionales que podrían orientarnos a impugnar y contra-

venir en la práctica ciertas rutinas profesionales lamentablemente muy extendidas en nuestros centros de enseñanza:

- * Desacralizar la práctica ritualizada del examen.
- * Contravenir el acto individualizador y al tiempo profundamente uniformizador en que se convierte el examen.
- * Romper la estructura y lógica bancaria que gobierna la práctica examinatória: hacer del «examen» un acto de creación y de conocimiento.
- * Activar el diálogo en el aula para un real intercambio de saberes entre profesor y alumno.

NOTAS

1. El presente trabajo se gestó a raíz de mi intervención en las «Jornadas sobre Didáctica de la Historia», organizadas por el Instituto Gerónimo de Uztáriz y la Universidad Pública de Navarra, celebradas en Pamplona en septiembre de 2001; no obstante, los debates mantenidos en el seminario Fedicaria-Aragón a lo largo del curso 2001-2002, y las generosas aportaciones que sobre el tema he recibido de los amigos fedicarianos R. Cuesta, J. Gurpegui, A. Luis y J. Mateos, han dejado también su huella en estas páginas, que espero les hagan justicia.
2. Precisamente por ello, los recientes trabajos de J. Merchán (2001a y 2001b) revisten gran interés; el examen aparece aquí analizado, junto al uso de libros de texto, como un elemento configurador de conocimiento escolar, organizador del método de estudio del alumnado, del devenir de la propia clase y del trabajo profesional docente.
3. Con éstas, o expresiones parecidas, suelen despachar el asunto recientes manuales de didáctica como el de F. Frieria (1995: pp. 261 y ss.) o el de X. M. Souto (1998: pp. 184 y ss.). Un grado mayor de sofisticación terminológica podemos encontrarlo en el texto sobre la evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales que escribe D. Quinquer (pp. 123-149) en el manual coordinado por P. Benejam y J. Pagés (1997); en él, significativamente, no se menciona ni una sola vez (¡en 26 páginas!) al examen por su nombre.
4. Citado en Díaz Barriga (1993, p. 50). El texto del sociólogo francés pertenece a su *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*.
5. «¿Por qué razón para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse? El sistema parece evidente, pero si reflexionamos veremos que la evidencia se disuelve; leyendo a Nietzsche vemos que puede concebirse un sistema de transmisión del saber que no se coloque en el seno de un aparato sistemático de poder judicial, político o económico.» (M. Foucault, 1998: p. 134). Ejemplo de cómo las evidencias se resisten a disolver nos lo aportaba hace poco F. Savater en un artículo de prensa titulado «Motivación e indiferencia» que concluía afirmando: «O elegimos y valoramos o cerramos las escuelas». (*El País*, 8-III-02).
6. Esta tesis, de claros ecos habermasianos, es la que preside una interesante reflexión crítico-propositiva de P. Gimeno (2001) sobre la evaluación en el sistema educativo actual.
7. En este trabajo, donde se pasa revista a las actuales pruebas de acceso a la universidad de España y Portugal, tomando como referencia un número significativo de ejemplos, se concluye que el diseño de tales pruebas para la asignatura de Geografía son más un obstáculo que un instrumento de innovación. Tesis de la que, al decir de sus autores, no puede extraerse un juicio de valor sobre la bondad o perversidad de las pruebas externas y que, en todo caso, podría enmendarse merced a la introducción de una serie de correcciones técnico-didácticas de cierto fuste en el diseño de aquéllas.
8. Al poner de manifiesto los diferentes ritmos evolutivos que existen entre las innovaciones pedagógicas y los sistemas de exámenes externos, Luis utiliza fuentes interesantes y, en general, poco citadas en España. Destaca, en particular, un trabajo de W. Lamont, «*The uses and abuses of examinations*» —en M. Ballard (ed.) (1970): *New Movements in the Study and Teaching of History*. London: Temple Smith—, en el que, con una perspectiva histórica, se analizan las resistencias que el propio profesorado ha venido oponiendo a la innovación utilizando, en muchas ocasiones, al examen como escudo protector: en concreto, este autor se refiere por ejemplo a la agria polémica que F. T. Happold mantuvo en 1929 con sus compañeros de Oxford a partir del reproche que éstos le hicieron cuando abogó porque los alumnos pudieran examinarse con libros, argumentándole que tales prácticas eran «contrarias al verdadero propósito del examen, que no es saber lo que los alumnos son capaces de

- averiguar, sino lo que los candidatos realmente conocen».
9. Resulta enternecedor leer el contenido de la voz «examen» en el *Diccionario de Pedagogía* que L. Luzuriaga (1960) dirigiera desde su exilio bonaerense en plena era del tecnicismo pedagógico: «Son pruebas para juzgar los conocimientos de alumnos y aspirantes. Muy extendidos antes, se tiende hoy a reducirlos, sustituirlos o suprimirlos» (p. 147). Evidentemente no se estaba aquí abogando por la desaparición del examen, como se verá, sino por su transformación y perfeccionamiento científicos.
 10. El término docimología, de origen griego –*doke* significa pensar, opinar, pero también juzgar, decidir y, en su forma intransitiva, fingir, aparentar–, fue acuñado por el psicólogo francés H. Pieron (1881-1964) en 1922 para designar los estudios teóricos, técnicos y prácticos sobre evaluaciones, exámenes, pruebas de orientación escolar y profesional, de control didáctico y de diagnóstico. Como término científico cosechó poco éxito y no fue muy usado. Resulta pues revelador que el influyente Catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona y miembro del CSIC, José Fernández Huerta, sea el firmante de esta voz –junto a otras como «cibernética pedagógica», «enseñanza programada» o «tecnología didáctica»– en el apéndice del *Diccionario de Pedagogía* dirigido por V. García Hoz, que, como es sabido, constituye un buen barómetro para pulsar la recepción de las ideas del tecnicismo pedagógico en España, que, en buena lid, no hicieron sino remozar los «viejos» postulados de la escuela «nueva».
 11. Las escasas reflexiones que desde la didáctica especial, dominante en los medios académicos, se han destinado a la evaluación del alumnado en nuestro país –que para la Historia ha glosado y comentado recientemente A. Luis (2000)–, son insatisfactorias desde una perspectiva crítica; en la mayor parte de las ocasiones, se construyen, únicamente, a partir de los presupuestos teóricos, extremadamente débiles y por ende reduccionistas, de la psicopedagogía, mostrándose incapaces de ir más allá de un romo recetario tecnicista.
 12. «Si bien los efectos de estas instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización de los hombres. La fábrica, la escuela, la prisión o los hospitales tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores, que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma» (M. Foucault, 1998; p. 128). La exposición de la referida categoría foucaultiana y de la idea misma de realizar una genealogía del poder, puede rastrearse en un ciclo de conferencias impartidas en 1973 en la Universidad Pontificia de Río de Janeiro, publicadas con el título *La verdad y las formas jurídicas* (primera edición brasileña del año 1978); temáticas que el autor desarrollará posteriormente, entre otras obras, en *Vigilar y castigar* (primera edición francesa de 1975).
 13. Con razón, el historiador R. Samuel (1992) en un trabajo muy crítico con la deriva textualista de la historiografía, e incluso de cierta enseñanza de la historia como «forma de conocimiento», en las que califica el discurso analítico practicado por el post-marxismo francés como «otra forma de escribir sobre el orden social», afirma: «Foucault evita el análisis de clases pero la ‘sociedad disciplinar’, que es el *terminus ad quem* de sus textos, tiene un misterioso parecido con el capitalismo moderno y con lo que los socialistas de antes solían denominar ‘El Sistema’» (p. 74).
 14. Reutilizando y transformando la periodización que utilizaba C. Lerena (1986; primera edición del año 1976), «los componentes del Proyecto Nebraska estamos dando uso a tales categorías analíticas dentro de un molde de investigación que pretende demostrar la validez del método genealógico para comprender los discursos y las prácticas que han configurado y configuran la institución escolar» (R. Cuesta y J. Mateos, 2002). Los postulados que sustentan algunos de las investigaciones aludidas se encuentran desarrollados en R. Cuesta (1999 y 2001), J. Mateos (2001), J. Mainer (2001) y J. Merchán (2001 a y 2001 b). La idea de las «tres culturas» en A. Escolano (2000).
 15. En España, las poderosas raíces que ligan al naciente sistema escolar liberal con la *Ratio Studiorum* jesuítica y la tradición escolapia –equivalente a la de los hermanos de La Salle en Francia–, han sido estudiadas desde distintos puntos de vista por J. Varela (1983, 1994 y 1995a) por R. Cuesta (1997). Sin embargo, permanece apenas explorada la posibilidad de abordar una «arqueología» de las prácticas pedagógicas, en particular de las examinatorias.
 16. A. Terrón (2001), analiza con acierto el conflicto entre los dos tipos de exámenes, público y privado, y su posterior resolución en las primeras décadas del siglo XX.
 17. «Para pasar los exámenes no hay más camino ni otro modo que el aprendizaje rutinario de libros de texto que explotan algunos profesores para subvenir a las necesidades elementales que no cubren sus raquíuticos sueldos». J. Xirau (1999; 26-27), en «Manuel B. Cossío y la educación en España», publicado originariamente en México en 1944.
 18. C. Boyd (2000), apunta para el caso de la Historia ideas interesantes al respecto.
 19. Citado en A. Díaz Barriga (1993, pp. 75 y ss.). Giner de los Ríos se ocupó directamente del problema de los exámenes en varios artículos publicados en el BILE: entre otros, «O educación o exámenes»; «Más contra los exámenes». Éste último apareció en 1882, año del Congreso Pedagógico Nacional.
 20. Agradezco a A. Luis que me diera noticia de esta cita, cuya referencia es: *Congreso pedagógico hispano-portugués-americano reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del congreso. Actas, Resúmenes generales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C^a, 1894, 283 pp.
 21. Se trata de un discurso muy importante donde se explican las motivaciones que movieron al gobierno del turno liberal a hacer suyas muchas de las propuestas que circu-

NOTAS

- laban desde hacía tiempo en los ámbitos institucionistas: entre otras, a las que no me referiré aquí, la dotación de pensiones y becas para ampliar estudios en el extranjero y otras.
22. Laisant, reputado matemático y examinador de la Escuela Politécnica parisina, fue, además de asiduo colaborador en la prensa racionalista educativa española, amigo y mentor del propio F. Ferrer i Guardia en la creación de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia (L. M. Lázaro Lorente, 1995 y S. Ferrer, 1980) constituida en 1908, y de la que presidió la sección francesa. Otros dirigentes de la citada Liga fueron J. F. Elslander (Bélgica), E. Haeckel (Alemania), W. Heaford (Gran Bretaña) y G. Sergi (Italia).
 23. Los esfuerzos lexicográficos y terminológicos que corrieron paralelos al desbloqueo, o simple despegue, de las distintas disciplinas que tenían como objeto el estudio del niño y de su instrucción pueden rastrearse, a modo de ejemplo, en un opúsculo del entonces profesor de pedagogía de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, R. Blanco y Sánchez (1911), titulado *Paidología, paidotecnia y pedagogía científica*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos; base de una obra posterior del mismo autor, *Paidología y paidotecnia: breve historia de la paidología*, publicada en 1920.
 24. La recepción de la obra de A. Binet (1857-1911) y T. Simon en España fue bastante temprana aunque limitada. *La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños* fue traducido por Jacobo Orellana Garrido y editado en 1918. *Niños anormales: guía para la admisión de niños anormales en clases de perfeccionamiento* fue traducida por Vicente Pinedo y editado en Barcelona en 1917. De Binet destaca por su difusión e impacto *Las ideas modernas acerca de los niños*, traducido por Félix González Llana, cuya segunda edición, en Madrid, data de 1913: una obra que, en opinión del autor de la voz que el *Diccionario de Pedagogía* de 1936 dedicó al psicólogo francés «todos los educadores deberían conocer [...] resume todos los trabajos psicológicos del autor con sus aplicaciones a la nueva Pedagogía. En esta obra propugna Binet una Pedagogía sociológica que tenga cuenta de las circunstancias de raza y de ambiente» (p. 423). Recientemente, M. A. Cerezo (2001) ha publicado un estudio sobre la evolución de la psicopedagogía en España y su profesionalización, bien documentado, pero con un enfoque que dista bastante del que aquí nos guía. Desde una perspectiva histórico-genealógica, indagando en las posibilidades del concepto «violencia simbólica» acuñado por el malogrado P. Bourdieu, la federiciana salmantina Marisa Vicente se encuentra realizando un trabajo sobre la contribución de la psicopedagogía escolar a los mecanismos de sujeción de las sociedades disciplinarias.
 25. La estela de la obra de Thomidke, Tyler o Bloom reafirman esta idea. Me planteo hasta qué punto no hay un viaje de ida y vuelta entre Europa y América también en este terreno. Cuando los modelos tecnocráticos, las pedagogías por objetivos, las taxonomías y la evaluación continua, hagan fortuna en España durante los años 60 y 70 de la mano del taylorismo, de la escuela-empresa y de las bendiciones apostólicas de los fieles seguidores de Monseñor y de las teresianas (recuerdo aquí a C. Lerena, a J. Varela...)..., ¿no estamos ante el mismo subsuelo epistemológico, ante la misma plataforma de pensamiento –la ciencia positiva y sus leyes, la entraña misma de la educación liberal–, convenientemente adaptada, eso sí, para los nuevos retos que planteaban los modos de la educación tecnocrática de masas?
 26. Binet incluía en esta categoría a todos los «refractarios a la disciplina escolar» [...] «insolentes, indisciplinados, inquietos, habladores, turbulentos, inmorales y retrasados» (Varela, 1995b, p. 171).
 27. El discurso, profundamente biogenético, de la «ortopedia mental» que Binet contribuye a construir se produce en abierto diálogo con la psiquiatría (recordemos que uno de los padres fundadores de ésta, B. A. Morel, 1809-1873, había desarrollado toda una «teoría de la degeneración» también de honda inspiración haeckeliana), la antropología y la criminología; disciplinas todas ellas empeñadas en la fundación de una «ortopedia moral», por seguir con la metáfora. Nuevamente, es el autor del citado *Diccionario* de 1936 quien relaciona estrechamente la obra de Binet con la de Césare Lombroso (1835-1909) cuya influencia, junto a otros positivistas italianos, en el pensamiento del reformismo social español es conocida (F. Giner, P. Dorado Montero, C. Arenal, R. Salillas, etc.). Lombroso fue un ilustre psiquiatra y antropólogo criminal que se especializó en el estudio de la personalidad del delincuente, que representa como un fenómeno biológico –de nuevo la ontogenia recapitula la filogenia...–, producto de la degeneración e identificable (¡además!) a partir de la fisonomía. En el último número de la revista *Ayer*, R. Vinyes, 2001 («Construyendo a Caín»; n. 44; pp. 227-250), estudia un episodio paradigmático del influjo de estas tesis –el de las investigaciones psiquiátricas militares de A. Vallejo-Nájera en la inmediata postguerra– aprovechadas ahora para denigrar, con «científica» argumentación biopsíquica, la figura del adversario político. Referida a la infancia de la misma época existe poca literatura que sería interesante estudiar; vaya como ejemplo el «sugerente» título de J. J. Piquer y Jover (1946): *El niño abandonado y delincuente: consideración etiológica y estadística sobre algunos fallos del juicio moral en la conducta del niño español de postguerra*. Madrid: CSIC.
 28. Sobre la recepción del positivismo y el evolucionismo en España sigue siendo fundamental la obra de Núñez Ruíz (1975). Respecto a la fascinación positivista de la renovación pedagógica española –recuérdese la entusiasta acogida de la obra de Herbert, Comte, Bain, Huxley, Spencer, Haeckel, Le Bon, W. Stern... tanto en el seno de la ILE,

NOTAS

- fiel al krausopositivismo que se gestó en sus filas, como en el de la Escuela Moderna, inspirada en el *racionalismo* de P. Robin, o en el movimiento de la Escuela Nueva de filiación socialista—; como acertadamente afirma J. Varela (en Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 204) «una amalgama teórica que sirve de puente y neutraliza, hasta cierto punto, las divergencias que los distintos grupos presentan». Puede resultar expresiva la evolución profesional de Concepción Saíz-Amor, una maestra española, pensionada por la JAE, admiradora de la escuela montessoriana y del método de Cousinet, que, tras la guerra civil, llegó a ser adjunta a la cátedra de Pedagogía Diferencial de la U. Barcelona, haciéndose especialista en el test de Rorschachs.
29. Virgilio Hueso (1924), por ejemplo, en un texto obituario dedicado al oscense M. López de Gera Ornat (1849-1924), regente que había sido de la aneja zaragozana, profesor suyo de prácticas escolares en la Normal de Zaragoza y director del *Magisterio Aragonés*, se manifestaba así: «con él desaparece una ilustre personalidad del magisterio, quizá el mejor maestro español del siglo XIX. Recordamos la facilidad y sencillez con que enseñaba a los niños las materias más complicadas y la exactitud con que clasificaba a sus discípulos sin necesidad de recetas de Psicología experimental, tan explotadas en la actualidad. Fue uno de los primeros en ver la necesidad de sustituir la escuela de una sola clase, con un maestro, por escuelas graduadas, en su época en que ni los profesores de Normales, ni los libros de Pedagogía decían una palabra de ellas».
 30. R. Hermann Seyfert fue un reputado pedagogo alemán de formación hebartiana que llegó a ser ministro de instrucción pública en Sajonia durante la república de Weimar. Como discípulo que fue de Wundt defendió la necesidad de la psicogenética (como ciencia del desenvolvimiento del alma y del crecimiento mental) en la formación del maestro y en la práctica profesional.
 31. Citado en J. Speck y G. Wehle, 1981, p. 73.
 32. Manrique fue inspector de primera enseñanza en Madrid tras haberlo sido de Soria, donde coincidió con el influyente geógrafo y normalista P. Chico, a la sazón director de la Normal de aquélla; autor de numerosas obras donde aborda diferentes temas como la orientación profesional, la pedagogía social, los tribunales para niños, la educación moral, etc. En el libro *La selección de los niños bien dotados*, da cuenta con detalle de los experimentos psicométricos que realizó en la escuela graduada de La Florida de Madrid que dirigía por entonces Virgilio Hueso, estrecho colaborador suyo.
 33. Así se expresaba el autor del epígrafe «selección de alumnos» en la voz «España» del *Diccionario de Pedagogía* (1936, p. 1.298).
 34. C. Larena, 1986, p. 19.
 35. Me refiero al del normalista P. Chico Rello, *La enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria* y al del inspector E. García Martínez, *La enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria*; ambos publicados en Madrid: Espasa Calpe.
 36. *La educación en España. Bases para una política educativa*, editado por el MEC en 1969, (p. 206).
 37. J. Merchán, en el marco del citado proyecto Nebraska, vinculado a Fedicaria, está trabajando precisamente en esa dirección. En una página anexa a este trabajo me permito adjuntar un esquema orientado a facilitar una investigación etnográfica sobre la tecnología examinatoria.

Bibliografía

- ÁLVAREZ-URÍA, F. y VARELA, J. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- BOYD, C. P. (2000): *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares Corredor.
- CEREZO, M. A. (2001): *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CUESTA, R. (1997): *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral dirigida por J. M^a. Hernández Díaz. Universidad de Salamanca. (Se haya publicada en dos libros: *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona: Pomares Corredor; y *Clío en las aulas*. Madrid: Akal; 1997 y 1998, respectivamente).
- CUESTA, R. (1999): «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», en *Con-ciencia social*, n. 3. Madrid: Akal, (70-97).
- CUESTA, R. (2001): «La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras», en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada, (103-116).
- CUESTA, R. y MATEOS, J. (2002): «Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao». En *Con-ciencia social*, n. 6 (en prensa). (Utilizo una versión provisional mecanografiada).
- DÍAZ BARRIGA, Á., comp. (1993): *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diccionario de Pedagogía* (1936). Barcelona: Editorial Labor. 2 volúmenes. Dirigido por Luis Sánchez Sarto.
- Diccionario de Pedagogía* (1960). Buenos Aires. Dirigido por Lorenzo Luzuriaga.
- Diccionario de Pedagogía* (1970). Barcelona: Editorial Labor. 2ª edición. 2 volúmenes. Dirigido y prologado por Víctor García Hoz.
- ESCOLANO, A. (2000): «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», en *Revista de Educación*, número extraordinario, (201-218).
- FERNÁNDEZ ASCARZA, V. (1928): *Manual del maestro*. Madrid: Magisterio Español.
- FERRER, S. (1980): *Vida y obra de Francisco Ferrer*. Barcelona: Caralt.
- FOUCAULT, M. (1998): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1996): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. 10ª edición.
- FRIERA, F. (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: De la Torre.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1995): *De la Instrucción Pública en España*. Oviedo: Pentalfa. 3 volúmenes. (edición facsímil íntegra del original de 1855).
- GIMENO, P. (2001): «Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una perspectiva teórico-crítica», en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada, (161-176).
- LAISANT, C. A. (s.f.): *La educación fundada en la ciencia*. Barcelona: Araluce editor. Con prefacio de Alfredo Naquet y traducido por Eusebio Heras.
- LÁZARO LORENTE, L. M. (1995): *Prensa racionalista y educación en España 1901-1932*. Universidad de Valencia.
- LERENA, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel. 3ª edición.
- LUIS, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Diada.
- LUZURIAGA, L. (2001): *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Edición a cargo de Herminio Barreiro Rodríguez).
- MAINER, J. (2001): «Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales», en *Con-ciencia social*; n. 5. Sevilla: Diada, (47-77).

Bibliografía

- MANRIQUE, G. (1933): *La selección de los niños bien dotados*. Madrid: Aguilar editor.
- MATEOS, J. (2001): «Genealogía del código pedagógico del entorno», en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, (151-158).
- MERCHÁN, J. (2001a): *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, J. (2001b): «El examen en la enseñanza de la Historia», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*; n.15. Universidad de Valencia, (3-21).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. (Introducción a cargo de J. L. Villar Palasí).
- NÚÑEZ RUÍZ, D. (1975): *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*. Madrid: Túcar ediciones.
- QUERRIEN, A. (1994): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- ROMANONES, Excmo Sr. Conde de (1901): *Discurso leído en la Universidad Central en la inauguración del curso académico 1901 a 1902*. Madrid: M. Romero impresor.
- SAMUEL, R. (1992): «La lectura de los signos». En *Historia Contemporánea*, n. 7. Bilbao: Universidad del País Vasco, (51-74).
- SEYFERT, R. (1932): *Prácticas escolares*. Barcelona: Editorial Labor. 3ª edición (la primera del año 1926). Traducido del alemán por Álvaro González Rivas.
- SOUTO, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Serbal.
- SOUTO, X. M. y CLAUDINO, S. (2001): «Obstáculos en la innovación de la didáctica de la Geografía», en MARRÓN GAITE, Mª Jesús (Ed.): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: UCM-AGE y Assoc. Profesores de Geografía de Portugal, (191-204).
- SPECK, J.; WEHLE, G. y otros (1981): *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (2001): «Los exámenes escolares y el tempo de las disciplinas», en *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación, (511-524).
- VARELA, J. (1983): *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.
- VARELA, J. (1994): «Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España». Postfacio a la obra de A. Querrien: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. 2ª edición. Madrid: La Piqueta, (171-198).
- VARELA, J. (1995a): «El estatuto del saber pedagógico», en: *Volver a pensar la educación*. Volumen II. Madrid: Morata/Paideia, (61-69).
- VARELA, J. (1995b): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo», (155-193). En LARROSA, J.: *Neoliberalismo y educación*. Madrid: La Piqueta.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Madrid: Akal.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001): «Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena?», en *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación, (537-551).
- XIRAU, J. (1999): *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Madrid-Barcelona: Fundación Caja Madrid-Anthropos.

Anexo: Guión para un análisis etnográfico del examen

El examen y la organización del conocimiento:

Un conocimiento que se organiza en función del examen:

- a. El concepto de unidad didáctica: la programación de aula como plasmación del logocentrismo y de la pauta examinatoria.
- b. El libro de texto como apoyo insustituible a la filosofía del examen.

El examen y el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Un conocimiento que se transmite y aprende en función del examen: el análisis de las prácticas pedagógicas en el aula.

- a. Las explicaciones: de los conceptos, los procedimientos (¿y las actitudes?) que «van» para el examen. Los énfasis y las letras pequeñas, lo que no es importante...
- b. Los ejercicios de clase y los ejercicios «para casa»: ensayos parciales.
- c. Examen e innovación en el aula.
- d. El examen como campo para la negociación y el diálogo entre desiguales: «lo que entra y lo que no...», la fecha del examen.
- e. El examen y su preparación específica: de las técnicas de estudio y otras orientaciones y sus distintas procedencias (el propio profesor a pregunta del alumnado, el tutor, o, incluso, el departamento de orientación).

El examen y sus condiciones de realización:

Condiciones cronoespaciales de realización:

- a. El espacio del examen: aula, disposición de mobiliario, decoración...
- b. El momento del examen: la «época» de los exámenes, la «semana de exámenes», «ya hay materia suficiente»...
- c. El tiempo, rigurosamente pautado, del interior del examen. Retomamos el problema foucaultiano de «las técnicas de explotación máxima del tiempo en las instituciones».

El examen y sus normas internas:

Las normas de debida observancia: la «violencia simbólica» del examen.

- a. Entrada ordenada y puesta en escena.
- b. Actitudes transparentes, movimientos medidos. *Hexis* y *habitus* del examinando.
- c. Concentración y entrega.
- d. Un silencio especial.
- e. El ensimismamiento: prohibiciones expresas y autoprohibiciones tácitas.
- f. La aceptación de la vigilancia en grado sumo.
- g. El orden en la entrega del producto.
- h. De las faltas y las penas.

El examen: forma y contenido:

Forma y contenido del producto: el examen como cristalización del modelo didáctico-profesional.

- a. La presentación de las preguntas y del material entregado por el profesor.
- b. El modelo de preguntas y la construcción del cocimiento: dime lo que me preguntas y te diré lo que me voy a estudiar y cómo voy a hacerlo...
- c. La función educativa e instructiva del examen: primeras conclusiones, ¿qué aprendemos haciendo exámenes?

La corrección del examen:

La corrección y el ritual de la entrega de notas:

- a. El acto individualizado y privado de corregir.
- b. La importancia de lo escrito y del registro de lo escrito.
- c. Los rituales (cada vez más) regulados de reclamación.
- d. Los rituales de la recuperación: el proceso reexaminatorio y su función en la escuela. La trivialización del conocimiento que produce es directamente proporcional a la potenciación de la función credencialista del sistema. Es el examen quintaesenciado.

Funciones del examen:

Las funciones del examen: algunas conclusiones.

- a. Pedagógica y curricular: qué aprendemos haciendo exámenes.
- b. Social: el examen como micropoder judicial y clasificador y como fuente de conocimiento sobre los alumnos.
- c. Político-económica; lo escrito, escrito está: el registro de notas y su «valor» para el profesorado, padres y administración educativa.

RESUMEN

Realizando un somero recorrido a través de los modos de educación y procesos de escolarización de los siglos XIX y XX, en este trabajo se ensaya una aproximación socio-histórica al examen escolar como construcción histórica e instrumento pedagógico de singular importancia en la gestación de los sistemas educativos de la era capitalista. A partir de esa mirada socio-genética sobre los usos sociales del examen, se postula una reflexión crítica sobre el presente, encaminada a orientar y nutrir teóricamente las bases de una didáctica crítica y genealógica de las ciencias de lo social.

LABURPENA

Lan honen markoa, XIX eta XX. mendeetako irakasteko erek eta eskolatzeko prozesuek osatzen dute. Funtsean, eskolako azterketa, ikuspegi historiko batetik aztertzen da. Azterketa, alde batetik eraikitze historikoa da, eta, bestetik, tresna pedagogikoa ere bada. Azterketa, tresna gisa, berebiziko garrantzia dauka kapitalismoaren aroko hezkuntza sistemen sorreran. Gauzak honela, azterketa ikuspuntu soziogenetiko batetik aztertzeo unean, egungoaren hausnarketa kritikoa eskaintzen da, eta gizarte zientzien didaktika kritiko eta genealogiko batek beharko lituzkeen oinarri teorikoak proposatzen dira.

ABSTRACT

With a brief history of educational and schooling processes in the 19th and 20th centuries, this article presents a socio-historical approach to school exams as a historical construction and teaching instrument of singular importance in the design of educational systems in the capitalist era. This socio-genetic view of the social uses of exams leads to a critical reflection on the present, aimed at theoretically creating the bases for a critical and genealogical teaching of social sciences.

II. Estudios



Paso de Roncesvalles



Aproximación a los poderes locales en la Navarra liberal. El caso de Peralta y los Elorz (1841-1868)

José Miguel Gastón Aguas

1. Introducción

Son ya abundantes los estudios que han demostrado que la aplicación durante el siglo XIX de las medidas liberales, tanto agrarias como fiscales, fueron provocando importantes desajustes en las estructuras económicas y sociales de las comunidades campesinas.¹ Debido a ello, con un comunal en vías de desarticulación y un modelo económico tradicional en entredicho, los diferentes agentes económicos y sociales se vieron obligados a resituarse en la nueva coyuntura revolucionaria.² En este sentido, como veremos a continuación, la posibilidad de acceder y controlar las distintas instituciones municipales se convirtió en un elemento fundamental para garantizar una relativa situación de preeminencia en el nuevo orden social. El momento era crítico; en el tránsito de una «economía orgánica» hacia una «modernización agraria», impuesta por la aplicación del capitalismo agrario, la funcionalidad económica de los poderes locales era evidente, en especial porque de ellos dependía el destino de una parte considerable del, entonces, factor económico por excelencia, la disponibilidad de tierra.³ Su control generaría, por tanto, enfrentamientos, en función de los distintos intereses en juego. De ello es de lo que vamos a intentar dar cuenta en las próximas páginas; de esas disputas intramunicipales por el acceso a los poderes locales para corregir en beneficio propio las orientaciones económicas de la comunidad.

Durante la última década, los análisis sobre los poderes locales han experimentado un salto cualitativo. Pese a dicha constatación, los estudios sobre el poder político central, regional y provincial han seguido eclipsando los análisis sobre las «redes y prácticas locales de poder», por lo que, en estos momentos, hay quien todavía reivindica un mayor grado de profundización en el estudio de estos temas, que no hace sino constatar que el proceso, como es obvio, sigue muy abierto⁴. Un reciente artículo, escrito por Carasa, en el que analiza la «teoría de las élites», así como el estado de la cuestión de los trabajos que abordan ese tema, resume los espacios en los que se ha reflexionado, de una u otra manera, sobre el tema del poder local. Habla de Congresos y Seminarios, como el celebrado en Santiago de Compostela o el organizado por la UNED, así como de revistas especializadas en las que se han publicado estudios al respecto⁵. En ellos, si seguimos a Díez Cano, se pueden percibir dos tendencias. Una de ellas, capitalizada por González de Molina y Cruz Artacho, en Andalucía, o Pere Sala, en Cataluña, defendería la hipótesis de que el poder local es el instrumento para acceder al control de la tierra, principal factor productivo, y fuente de conflictos intracomunitarios, de tal manera que el poder local –señala Díez Cano– aparecería sobredeterminado por el poder económico⁶. Otra tendencia, más «poliédrica», según sus propios adalides, y de la que participan Suau, Toscas, Millán, Martí, o el grupo de Carasa, plantearía que no es suficiente con el estudio individualizado de las perspectivas legales, de las relaciones de propiedad, de las relaciones familiares y de las dinámicas de los partidos, sino que es preciso complementar todos esos factores, desde «el conocimiento profundo de la comunidad donde operan y junto a un especial análisis de las relaciones de los poderes locales con otras esferas del Estado»⁷.

De cualquier forma, se ponga el énfasis en las cuestiones económicas o en visiones, supuestamente, más complejas, lo que queda fuera de toda duda es la precariedad de estudios sobre el poder municipal que se manifiesta, siendo más palpable esta carencia en la época isabelina y en el sexenio democrático. Para invertir la tendencia, quizás debamos pensar en que «la procedencia, el origen familiar, el distrito, el localismo, la provincia y las instituciones de poder local son realidades primordiales a la hora de explicar el origen, los protagonistas y la función de las élites y su poder»⁸. Un análisis del poder local abordado con un método microanalítico y desde una perspectiva «relacional», a partir de tres niveles: vertical inferior, hacia los subordinados; vertical superior, hacia la Diputación, en el caso navarro, y hacia el Estado; y horizontal, a partir de tramas familiares, sociales y económicas, que monopolizan un poder que, lejos de ser inmóvil, puede diseñarse como «una manifestación política de la movilidad y fruto de cierto dinamismo social dentro de estas comunidades locales»⁹. El análisis que viene a continuación se centra en un pueblo de la ribera alta de Navarra, Peralta; y en un periodo muy concreto, el de aplicación de la revolución burguesa. Se analizan las relaciones de poder en dicho ámbito municipal, donde pugnan por su consecución dos grupos sociales con una relativa conciencia de clase, los labradores y los propietarios ganaderos; éstos últimos, organizados en torno a una red familiar, cuyo epicentro estuvo representado por el apellido Elorz.

2. Medrando a la sombra del poder municipal

Sin lugar a dudas, el ámbito municipal fue uno de los principales escenarios de poder. En él, tanto los ayuntamientos como las diferentes juntas municipales representarían la expresión máxima del poder local. Su control permitiría conseguir amplios márgenes de beneficio privado mediante la explotación directa o indirecta de los bienes públicos. La primera cuestión que merece la pena destacar es el proceso de elección. La Ley de 1845 se mantuvo vigente, prácticamente, hasta que entró en vigor la de 1870. En ella, se establecía que la mayoría del electorado estaría formada por los mayores contribuyentes, en función del «nivel de renta que tuvieran en cada uno de los municipios»¹⁰. La elección sería, en primera instancia, libre, dejando de serlo cuando se trataba de elegir al alcalde y a los tenientes de alcalde. Éstos eran designados por el gobernador, por lo que su sanción acabaría siendo interpretada habitualmente como una «dependencia directa del alcalde respecto al gobernador»¹¹. Una segunda cuestión relevante se refiere al nivel competencial de las corporaciones municipales. Los ayuntamientos podían acelerar o retardar el proceso de cambio burgués, propiciando procesos privatizadores del patrimonio municipal o exceptuando, en primera instancia, los bienes que no debían ser objeto de ese procedimiento, al aplicar la Ley Madoz¹². Podían impulsar el proceso de intensificación productiva agrícola en detrimento de la ganadería, favoreciendo las roturaciones o legalizando las hechas en el pasado. O podían limitarlo, persiguiendo las roturaciones arbitrarias; creando ordenanzas defensoras del ganado; atacando, pese a las disposiciones de rango superior, a quien pretendiese acotar sus fundos; o no subastando públicamente determinados esquilmos. De la misma forma, entre sus atribuciones estaba la posibilidad de convertir no sólo los aprovechamientos de yerbas en ordinarios, sino, también, los propios repartos de tierras. La máxima institución local era la encargada de concretar los presupuestos municipales, en cuya partida de ingresos podía tener mayor o menor cabida la imposición indirecta, en función de la equidad distributiva que se quisiera aplicar. Los ayuntamientos también regulaban y controlaban el proceso contributivo, a través de las juntas de catastro, compuestas por un número igual de concejales que de vecinos. Eran las encargadas, una vez girada por la Diputación la cuota que le correspondía a cada municipio, de repartir la carga tributaria entre los vecinos, en función de la riqueza estipulada en los catastros de valor, una vez establecidos los capitales impositivos de los contribuyentes y los tipos impositivos a aplicar, gravando, si era preciso, en mayor medida la riqueza territorial o la industrial y comercial, según quien estuviera al frente de los ayuntamientos¹³. Como es obvio, en el vértice de este primer estadio que representaba la pirámide municipal del poder se hallaba la figura del alcalde. Pero, no era la única expresión de dicho poder local.

Un segundo estadio estuvo representado por la presencia en los pueblos de Navarra de las denominadas juntas de Veintena, Quincena u Oncena, que vinieron a sustituir a los concejos abiertos¹⁴. Las juntas de Veintena, donde estaban representados concejales actuales, anteriores y mayores contribuyentes, hasta completar el número de 21, eran un instrumento de poder local, especialmente para aquellos concejales que no hubiesen resultado reelegidos o para los contribuyentes que no hubiesen podido entrar en la casa consistorial por la vía de la elección. Más si cabe, cuando la Diputación las dotó, junto a las «relaciones de mayores contribuyentes», de un relativo carácter asesor en asuntos de especial relevancia. Un último estadio

vendría diseñado por el resto de las juntas municipales; unas, públicas o semipúblicas, como las de catastro, abastos o electorales; otras, privadas, como las juntas de regadío, labradores o ganaderos. El amplio abanico de intereses que en torno a ellas se movían no dejó frío a nadie, por lo que no resultarán extraños los conflictos, tanto en su composición como en la toma de decisiones.

2.1. La delimitación de los sujetos del poder

Parece evidente, tras el análisis de las fuentes documentales municipales, que las instituciones locales de poder de Peralta fueron monopolizadas por los más poderosos económicamente¹⁵. De la misma forma, siguiendo la tónica dominante, se observan intensos lazos familiares entre los detentadores del poder local, así como su permanencia en los cargos a lo largo de varios mandatos¹⁶. El relevo de unos por otros, ligados entre sí por vía sanguínea o económica, serviría para ir construyendo «generaciones que patrimonializan el poder», así como «redes de interconexión de sagas, atendiendo a unas estudiadas estrategias familiares»¹⁷. «De este modo –parafraseando a Millán- las posiciones de poder local pueden entenderse como objetivo de estrategias de clase durante buena parte del siglo XIX»¹⁸. En este sentido, las distintas estrategias, matrimoniales, económicas y políticas, ejercidas por las «parentelas o segmentos de linaje»¹⁹, tendrían como objetivo final el control del poder local y de los distintos factores de reproducción, es decir, la «oligarquización del poder»²⁰. Pese a ello, el ejercicio del poder, monopolizado casi en exclusividad, durante el reinado de Isabel II, por un determinado segmento de linaje, no iba a estar orientado sólo al servicio de esos pudientes. La presencia de un sector económico dinámico, como los labradores, enfrentado a ese sector de los poderosos que detentaba el poder, iba a crear redes de influencia que entrarían constantemente en conflicto.

Los Elorz no eran originarios de Peralta; procedían de Mendivil y, tras pasar por Tafalla, se asentaron en la Ribera Alta de Navarra, a finales del siglo XVIII²¹. Desde Peralta, y una vez conseguidas sus ejecutorias de hidalguía, su influjo irá irradiando hacia el ámbito municipal; más tarde, hacia la propia comarca, ya que pueblos como Falces, Marcilla, Funes o Villafranca vivirán, en mayor o menor medida, influenciados por la estructura reticular que fueron tejiendo, integrando en su proceso a otras familias poderosas como los Lapoya, Iracheta, Soret, Díaz o Bermejo²². A lo largo de cien años, durante todo el siglo XIX, dicho segmento de linaje será un punto de referencia obligado en la política municipal y en el ámbito provincial²³.

Frente a ellos, en Peralta, un grupo de labradores, encabezados, entre otros, por Enrique Itúrbide, Tomás Luis de Redín, Roque Quintana, Diego Barcos, Severino Resano o Javier Irigaray, representantes del «Estado de Labradores». Como grupo, la sentencia judicial de 24 de marzo de 1847, aboliendo los últimos vestigios del régimen señorial, había significado un impulso importante para ellos. Ese día, el Juez de 1ª Instancia de Tafalla declaró haber lugar a la demanda del «Estado de Labradores» y consideró abolida la «prestación con que bajo el nombre y calidad de *pecha* ha contribuido desde tiempos remotos al Sr. Marqués de Falces». Fue un triunfo importante el conseguido por los «pecheros» de Peralta frente a su «señor de

pecha», dándose, así, un paso más en el proceso de desmantelamiento del Antiguo Régimen. Sin embargo, no era únicamente una cuestión de orgullo social lo que se dirimía en la negativa a pagar las pechas. Recién acabada la 1ª guerra carlista, las dificultades financieras de un buen número de campesinos se intensificaron. Una de las maneras de mitigar los efectos de la crisis provocada por la guerra y del inicio del proceso de desarticulación del comunal podía ser romper con los lazos señoriales, más si cabe cuando la marea abolicionista favoreció la transformación de los últimos señoríos en propiedad particular. Además, sería preciso tener en cuenta que, probablemente, la pugna antiseñorial estuviera protagonizada por pecheros pudientes. En este sentido, la eliminación de las pechas suponía no sólo un incremento del margen neto de beneficio, sino, también, la liberación de la tierra de sus ataduras feudales y su transformación en propiedad burguesa. De tal suerte que pasó a convertirse en un elemento decisivo en la pugna por el poder local para un buen número de antiguos pecheros, algunos de los cuales disputarían, durante los años 50 y 60, los cargos municipales con otro sector económico importante, los propietarios ganaderos. Pecheros liberados de los lazos señoriales y reconvertidos en simples labradores, frente a mesteros que, aunque su institución había sido eliminada, siguieron intentando mantener una serie de privilegios, amparados, entre otras cosas, en la *fuerza moral* que, aparentemente, les proporcionaba la hidalguía obtenida a comienzos del XIX. Podría ser interesante situar a cada protagonista en su lugar. Tomaremos como punto de referencia el «resumen catastral de los contribuyentes de la Villa de Peralta» que se elaboró en 1849.

Cuadro 1: Distribución de la riqueza de los vecinos residentes en Peralta, 1849²⁴.

Capital Imponible	Nº absoluto	%	Capital Imponible	Nº absoluto	%
+ 5000 rvn.	15	2,28	+ 300	32	4,86
+ 2.500	31	4,70	Subtotal	179	27,17
+ 1.000	87	13,20	+ 200	49	7,44
Subtotal	133	20,18	+ 50	273	41,42
+750	47	7,13	- 50	25	3,79
+ 500	56	8,50	Subtotal	347	52,65
+ 400	44	6,68	TOTAL	659	100,00

Elaboración propia.

En él, se percibe que siete de los veinte mayores contribuyentes pertenecen a la saga de los Elorz, mientras que, por parte de los labradores, si bien no alcanzan los capitales imponibles de los anteriores, un buen número de ellos está situado entre el primer y segundo decil de contribuyentes.

Cuadro 2: Capital asignado a los principales contribuyentes residentes. Peralta, 1849.



Nota: En sombreado los contribuyentes relacionados con la familia ELORZ. Elaboración propia.

*Pedro Galo Elorz, el casi omnipresente regidor, vivía, por entonces, en el hogar familiar.

(1) Propietario forastero, vecino de Añasco, en Puerto Rico; siendo el mayor contribuyente.

Cuadro 3: Capital asignado a alguno de los principales labradores. Peralta, 1849.

Nº	Nombre	Territorial	Ind./ Com	TOTAL	Decl
	Javier Irigaray	3.334 r.vn.	-	3.334 r.vn.	1º
	Tomás Luis de Redín	2.848	-	2.848	1º
	Mañas Resano	2.556	-	2.556 *	1º
	Blas Martínez Irisarri	2.532	-	2.532	1º
	D. Enrique Húrbide	2.296	-	2.296	1º
	Gregorio Álvarez	2.252	-	2.252	1º
	Severino Resano	2.148	-	2.148	1º
	Manuel Ieza Ubani	2.102	-	2.102	1º
	Vicente García	1.678	340	2.018	1º
	Félix Basarte	1.510	-	1.510	2º
	Roque Quintana	1.380	-	1.380	2º
	Diego Barcos	1.248	-	1.248	2º
	Miguel Irigaray	778	-	778	3º
	Cirilo Orduña	476	-	476	4º

Elaboración propia. * El dato pertenece a un rolde contributivo de 1864.

La riqueza de *los Elorz* era significativa y provenía, inicialmente de la explotación de ganado lanar y vacuno. Pablo Matías Elorz, el primer eslabón del entramado social de *los Elorz*, poseía en 1843 más de 850 cabezas de ganado lanar y casi 100 vacas bravas; su cuñado León Francisco Iracheta superaba las 1.000 cabezas de ganado lanar; otro de sus cuñados, Eusebio M^a Arbizu, llegó a alcanzar las 3.300 cabezas; y José Bermejo Campo, socio de Pablo Matías, y luego de su hijo Pedro Galo, poseyó hasta 700 cabezas lanares y casi 150 vacunas²⁵. El segundo eslabón de la cadena social de la saga estuvo desempeñado en el ámbito municipal de Peralta por Pedro Galo Elorz Iracheta, casado con Dámasa, hija de Fermín Iracheta, quien, en 1871, era el 27º mayor contribuyente de Navarra por impuesto territorial²⁶. En el resumen catastral de 1849, el capital imponible de Pedro Galo era relativamente bajo. Hasta 1852, aproximadamente, vivió en el hogar paterno, siendo en el censo de ese año, con 27 años, cuando encabezó su propio hogar. En la línea de su familia, se dedicó a la explotación de ganado, llegando a serle adjudicadas en 1894, un año antes de morir, más de 200 cabezas de ganado bravo. Durante los años 50 y 60 disfrutó, además, de los productos que le ofrecían su medio millar de ovejas. Poseyó un número importante de hectáreas de viña y olivar, así como, en menor medida, *tierra blanca* y frutales que arrendaba, obteniendo, a la altura de 1876, una renta superior a los 600 robos de trigo. Sus ingresos se completaban con lo percibido por las rentas de las 8 casas que poseía, así como por la «industria de compra de frutos» y por la caldera de aguardiente. Era dueño –lo hemos dicho– del Soto Vergel y de la Dehesa de Vallacuera.

Disponemos de una fuente adicional para calibrar el poder económico de los que, hasta ahora, han sido nombrados por su preeminencia municipal. Me refiero al apeo del regadío que en 1869 elaboró el ayuntamiento de Peralta. La superficie susceptible de ser irrigada superaba las 1.750 hectáreas, por lo que, a la altura de los años centrales del XIX, tenía una importancia estratégica. Su análisis permitirá valorar el grado de acceso a la tierra y la forma en la que ésta se desarrollaba.

Cuadro 4: Estructura de la propiedad en Peralta según el apeo de 1869 y el censo de población de 1877.

	- 1 Ha.	1-5	5-10	10-20	20-30	+ 30	S.T. *	Total
Nº de Hectáreas	146,20	406,08	270,08	324,17	241,02	378,99	-	1.766,54
% Tierra	8,28	22,99	15,29	18,35	13,64	21,45	-	100,00
Nº vecinos	309	178	39	22	10	8	636	1.202
% de población	25,71	14,81	3,24	1,83	0,83	0,67	52,91	100,00
Nº vecinos foranos	48	14	2	5	4	3	0	76
Nº vecinos residentes	261	164	37	17	6	5	636	1.126
% de población	23,18	14,56	3,29	1,51	0,53	0,44	56,49	100,00

* S.T.: sin tierra en propiedad en el regadío. Elaboración propia.

Cuadro 5: Relación de principales propietarios y hectáreas que poseían. Peralta, 1869.

Nº	Propietario	Has.	Nº	Propietario	Has.
1	Hros. José Javier Argáiz	91,80	12	Manuel Lapoya	25,43
2	Conde de Zaldívar	71,06	13	Juan Ciordia	25,24
3	Amalio Marichalar	51,32	19	Gabino Leizaur	19,98
4	Luis Vallejo	38,87	21	Pedro Galo Elorz	18,46
5	José Wenceslao (¿) Lapoya	34,34	23	Alejandro Bermejo	17,85
6	Gila Marquina	31,46	38	Ramón Zabalza	11,30
7	Celestina San Miguel	30,06	41	Norberto Goizuela	9,94
8	León Francisco Iracheta	30,04	42	Eusebio Elorz	9,62
9	Felipe Gaztelu	29,84	43	Anselmo Irigaray	9,47
10	Manuel Palacio	28,07	48	Joaquín Sagardía	8,83
11	Ángel Villaluengo	27,33	68	Hermanos Revuelta	5,57

Elaboración propia. En sombreado, la saga de los Elorz.

Cuadro 6: Hectáreas que poseían algunos labradores en el regadío. Peralta, 1869.

Nº	Propietario	Has.	Nº	Propietario	Has.
34	Tomás Luis (¿) de Redin	12,68	69	Vda. Gregorio Martínez	5,52
37	Vda. Angel Asín	11,41	72	Marcelino Chueca	5,36
55	Francisco Irigaray Casas	7,21	74	Vda. Matías Silvestre	5,25
56	Roque Quintana	7,17		Félix Basarte García	2,14
59	Vda. Diego Barcos	7,02		Cirilo Orduña	1,73
66	Severino Resano	5,69			

Elaboración propia.

En la línea de lo que señala el apeo del 69, las rectificaciones catastrales de los años 50 vienen a corroborar que los labradores con los que pugna la familia Elorz eran propietarios de algunas parcelas en el regadío, cultivaban exiguas porciones de viña y olivar y, lo más significativo, completaban sus ingresos con el disfrute de parcelas de comunal en los montes de secano del pueblo, así como con el arrendamiento de tierras²⁷. Para su cultivo era preciso disponer de fuerza animal, por lo que, a la altura de 1859, buena parte de ellos poseía cabezas de ganado mular y caballo que destinaban al cultivo de la tierra²⁸.

La familia Elorz participó activamente en el proceso desamortizador²⁹. Pablo Matías Elorz fue Comisionado del Crédito Público y, como tal, participó en la venta del monasterio de Marcilla, durante el Trienio Liberal. Compró fincas desamortizadas, igual que su hermano José Francisco³⁰. Además, será preciso recordar que en 1812 el Soto Vergel y la Dehesa de Vallacuera, bienes enajenados por el ayuntamiento de Peralta, pasaron a manos, primero, de Joaquín Bermejo, padre de José y de Alejandro, que compraría en 1857 el soto de Las Luchas; luego, de Pablo Matías Elorz y, finalmente, de Pedro Galo Elorz. De la misma forma, en 1845, Eusebio M^a Arbizu adquirió la corraliza de El Cascajo, que luego pasaría a ser propiedad de su hija Eugenia, casada con Ramón Zabalza, alcalde de Peralta en los años sesenta. Por su parte, Fermín Iracheta, suegro de Pedro Galo Elorz, también participó en el proceso desamortizador adquiriendo el convento de los Carmelitas de Villafranca, y que acabaría en manos de sus nietos. En última instancia, el diputado foral Raimundo Díaz compró en 1857 Campo Funes y en 1867 los sotos Gil y Abajo. Años después, Norberto Goizueta compraría la corraliza de Royuela. No fueron los bienes que adquirió la saga de los Elorz los únicos que se vendieron en Peralta. Del resto, destacaremos uno, la corraliza de Vallacuera que, en pleno proceso de transformación económica y de expolio comunal, fue adquirida, en 1847, por el «Estado de Labradores», como respuesta al proceso de privatización iniciado en 1812, e intensificado a la altura de 1845³¹.

Cuadro 7: Relación de corralizas y sotos enajenados por el ayuntamiento. Peralta, siglo XIX³².

Fecha	Nombre de las corralizas y sotos	Comprador	Extensión. Has.	Precio. R. Vn.
2-9-1812	Soto Vergel y Dehesa Vallacuera	Joaquín Bermejo	211	103.740
2-12-1845	El Cascajo	Eusebio M ^a Arbizu	1.664	246.600
30-12-1845	Sierra, Moratiel, Caluengo, Escopar, Gargantía, Dehesa San Silvestre	Fermín J. Sagardía	1.868,72	851.200
7-1-1847	Vallacuera	Estado de Labradores	808	78.772
24-1-1849	El Raso y Espartete	Francisco Jaurrieta	745	186.000
23-5-1857	Campo Funes	Raimundo Díaz	21,56	70.200
25-6-1857	Las Luchas	Alejandro Bermejo	10,15	41.600
24-10-1867	Soto Gil y Soto Abajo	Raimundo Díaz	88	336.000
10-8-1878	Royuela y El Castillo	Norberto Goizueta	490	111.000
TOTAL			5.906,43	2.025.112

Nota: En sombreado, la saga de los Elorz.

2.2. El ejercicio del poder

Las funciones atribuidas a las instituciones municipales, aunque fuera bajo la supervisión de la Diputación, fueron tan importantes que concedían a los que consiguieran alcanzar el control del poder local la capacidad de acelerar o desacelerar el proceso de liberalización, tanto en el ámbito agrario como en el fiscal. A lo largo de los años 50 y 60, en pleno enfrentamiento entre labradores y propietarios ganaderos, éstos últimos llegaron a controlar las alcaldías, prácticamente desde 1852 hasta 1869, salvo durante el bienio progresista y el bienio moderado de 1856 a 1858³³.

Cuadro 8: Presencia municipal de algunos de los principales protagonistas en el poder local³⁴.

	5 1	5 2	5 4	5 4	5 7	5 9	6 1	6 3	6 5	6 7	6 8	6 8	6 9	7 0	7 2	7 4	7 4	7 5	8 0	8 1
D. Pedro Galo Elorz		*	*	+		@	@	+	*	*	*	@	+						@	+
D. León Fco. Iracheta		@	*	+																
D. Manuel Lapoya		*	*	+												*	+			
D. José W. Lapoya			@	+														*		
D. Juan Ciordia		*	+			*	*	+												
D. Ramón Zabalza							*	@	+	@	+									
D. Eduardo Elorz																				@
Anselmo Irigaray			*	+	+	*	*	+	@	+										
Alejandro Bermejo	*	+																		
Severino Resano	*	+			*	*	+													
Tomás Luis de Redín	*	*	+		*	+														
Cirilo Orduña					*	*	+													
Roque Quintana					*	*	+	*	*	+	*	+	*	+					*	
Diego Barcos					*	*	+	*	*	*	+									
Miguel Irigaray					*	+		*	*	+										
Félix Basarte								*	*	*	+								*	
Matías Resano			*	+	*	+														
Pedro Osés Silvestre	*	+	*	+																
Vicente García	*	*	+																	
Manuel Leza Ubarri	*	+							*	*	+									
Babil Orduña								*	*	*	+									
Blas Martínez Irisarri			*	+	*	+														
Hilario Osés								*	*	+										
Miguel Orduña			*	+																
D. Pablo Echevarne	@																			
D. Manuel Bisié				@																
Fausto Zalabardo				@																
D. Miguel Revuelto										@	*	*						@		
D. Joaquín Sagardía										*	*	@								
D. Norberto Goizuela		*	*							*	*		@							
D. Manuel Palacio										*	*	*		@		@				
D. Gabino Leizaur															@		@	*		

Nota: *Concejales/ @ Alcaldes/ + Veintenantes. El grupo encabezado por Severino Resano es el grupo de labradores. El último grupo representa al resto de los alcaldes. En octubre de 1880, Pedro Galo Elorz se despidió de vecino y se fue a vivir a Tudela.

Apoyándose, primero, en su tío León Francisco Iracheta, en su tío y cuñado Manuel Lapoya o en su futuro consuegro José Wenceslao Lapoya y, después, en sus primos políticos Juan Ciordia y Ramón Zabalza, así como en el también ganadero Anselmo Irigaray, Pedro Galo Elorz controlaría las decisiones de la corporación municipal en un buen número de

ocasiones. Frente a ellos, los labradores, quienes, en especial desde 1857, y hasta 1868, iban a participar activamente en la vida municipal. Sin embargo, parecía no ser suficiente con controlar la corporación municipal. Consciente de que algunas decisiones trascendían ese ámbito, Pedro Galo Elorz buscó el control del resto de instituciones municipales. Entre ellas, la junta de catastro, ya que, desde 1850 a 1880, aproximadamente, iba a estar en dicha junta más de 20 años, bien por ser alcalde o concejal, bien porque el sorteo le «favoreció». Y lo va a hacer, al menos, por dos motivos. Por un lado, porque, como decíamos, era el lugar donde se determinaban los capitales imponibles y los tipos impositivos a aplicar, lo que le permitiría desviar hacia otro tipo de riquezas parte de la responsabilidad tributaria³⁵. Por otro lado, porque el Soto Vergel y la Dehesa de Vallacuera, exentas del pago de contribuciones, según la escritura de venta de 1812, fueron el epicentro de las protestas de amplios sectores, que pretendían conseguir que tributasen³⁶.

Cuadro 9:

	1850-59	1860-69	1870-79	TOTAL
D. Pedro Galo Elorz	2	1	3	6
Alejandro Bermejo	4	4	2	10
Román Bermejo +	0	0	2	2
D. José W. Lapoya	1	1	2	4
D. Manuel Lapoya	0	4	4	8
D. León Francisco Iracheta	0	3	1	4
D. Eusebio M ^a Arbizu	1	1	0	2
Anselmo Irigaray	1	1	0	2
D. Juan Ciordia	1	0	0	1
D. Raimundo Díaz *	0	0	1	1
Severino Resano	1	0	2	3
Tomás Luis de Redín	0	1	0	1
Roque Quintana	0	1	0	1
Félix Basarte García	1	0	0	1

Nota: No aparecen todos los años. Es una simple muestra. Sólo he extraído la presencia de aquéllos que durante esos años se disputan el destino de los bienes municipales. * Raimundo Díaz fue declarado vecino de Peralta el 30-9-1873. + La fuente de donde se ha partido para significar a unos o a otros como *dones* ha sido la rectificación catastral de 1849; en ese año, es el padre, Alejandro, quien figura al frente del hogar familiar.

No fueron las instituciones públicas o semipúblicas las únicas que pretendió controlar. También las privadas se convirtieron, en ocasiones, en objeto de asalto. Probablemente, no resultaba sencillo aplicar, habida cuenta de la división social existente, el decreto que la Diputación aprobó en diciembre de 1855, por el que se suprimía la *junta de mayores o labradores*. No obstante, Pedro Galo Elorz, nada más ser elegido alcalde en 1859, sí lo hizo. El momento designado para hacerlo no fue gratuito. El mes de mayo de 1859, el conflicto entre ganaderos y labradores, como veremos más adelante, se había intensificado, sobre todo «desde la renovación de la mitad de los individuos de ayuntamiento», realizada en enero. En ese sentido, ante las reiteradas quejas de los labradores, por los abusos del ganado lanar, los propietarios ganaderos, desde su atalaya municipal, fueron directos y suprimieron la referida junta de labradores, asumiendo la corporación sus funciones, mediante el nombramiento de «una comisión de su seno o de otras personas competentes»³⁷.

Esta omnipresencia institucional municipal permitió, a la saga de *los Elorz*, impulsar un relativo proceso de liberalización de la tierra, convirtiéndose, como vimos, en propietarios de algunos bienes municipales, cuya venta fue uno de los pocos recursos que las sucesivas corporaciones tuvieron para escapar de la espiral deudora en la que estaban inmersos como consecuencia de los efectos de la sucesión de conflictos armados, acaecidos en el primer tercio del XIX³⁸. En fin, las guerras crearon obligaciones económicas, que fueron cubiertas con préstamos, los cuales quedaron satisfechos, en ocasiones, con ventas de bienes municipales. Obviamente, dicho proceso fue controlado por quienes más cerca estaban del poder local. Aunque no todos los que se convirtieron en prestamistas pertenecían a la saga de *los Elorz*, éstos fueron parte activa en dicho proceso. Las ventajas que tenía prestar dinero al ayuntamiento eran amplias; por un lado, los préstamos se concretaban con la garantía de los bienes municipales que, llegado el caso, podían acabar en manos de los acreedores; por otro, y especialmente para los poderosos, el acceso a los cargos municipales les permitía controlar la devolución del capital prestado, transformando usos comunales en ordinarios, creando nuevos arbitrios, eludiendo repartos directos o intensificando el proceso privatizador. Una primera aproximación a los prestamistas municipales nos muestra cómo, hasta la tercera guerra carlista, la familia Elorz/Iracheta aparece como uno de los principales focos de los que emana el capital prestado. En 1858, justo en el momento en el que se analiza la posibilidad de vender los sotos para sanear la hacienda municipal, un estado de deudas nos revela que son ellos quienes han prestado mayores cantidades a los sucesivos ayuntamientos³⁹. Los préstamos se habían iniciado mucho antes. Tenemos constancia de que ya en 1829, con motivo de la construcción de la Iglesia, José Francisco Elorz prestó al ayuntamiento 120.000 reales de vellón; continuaron, evidentemente, con la guerra, siendo, de hecho, las familias Elorz e Iracheta, fuentes financieras de primer orden⁴⁰. Años después, tras la crisis hacendística municipal provocada por la primera guerra carlista, y antes de iniciarse el proceso privatizador, el ayuntamiento arbitró otras soluciones, en las que Pablo Matías Elorz se convirtió en el principal aporte económico. El ayuntamiento arrendó en 1843 la carnicería y cuatro corralizas por diez años, vendiendo, posteriormente, dicho arriendo, con el objeto de conseguir de una vez los fondos que reportaría en todo ese tiempo. Se lo adjudicó Elorz, pero con una rebaja del 30%⁴¹. Aun así, el ayuntamiento obtenía una inyección económica de la

que andaba necesitado. El monto total de la operación se vio reducido a unos 200.000 r. vn.; no obstante, Elorz sólo abonó la mitad, y el resto en créditos que tenía contra el ayuntamiento⁴². La fórmula no debió resultar del todo satisfactoria, pues ni siquiera el primer plazo se pudo pagar, con lo que Elorz procedió «haciendo apropió judicial» de los bienes hipotecados⁴³. Como solución, volvió a planear la amenaza del proceso privatizador. Las dificultades financieras se intensificaron; Manuel Lapoya prestó al ayuntamiento más de 70.000 reales de vellón, para que pudiera hacer frente al pago de la contribución de culto y clero. En octubre de 1848, se abrió el remate de las cuatro corralizas de Espartete. Presentan postura Elorz, Lapoya, Francisco Jaurrieta, vecino de Beire, y Blas Silvestre, «rematante en confianza» del propio Jaurrieta. Éste último se quedaría, definitivamente, con las cuatro corralizas. Con ello, se cubría, al menos, la deuda con Elorz⁴⁴. Su cancelación no significó que ya no hubiese contactos financieros por esos años. Pablo Matías siguió prestando dinero, bien para comprar carneros con los que abastecer al pueblo, bien para hacer frente a otras deudas.

En los años 50, su hijo Pedro Galo Elorz tomaría el relevo crediticio. Las primeras noticias de que disponemos corresponden a la primavera de 1854, momento en el que la corporación observa con preocupación cómo las existencias de trigo eran insuficientes para llegar hasta la siguiente cosecha. Se acuerda comprar trigo y, como quiera que no había fondos municipales con que afrontar dicha adquisición, se busca dinero de particulares. Lo prestan, Pedro Galo Elorz y, en menor medida, su futuro consuegro José W. Lapoya, a la sazón, concejal y alcalde, respectivamente⁴⁵. La operación se saldó con un importante déficit, pues, nada más comprar el trigo, comenzó a afluir trigo del exterior más barato⁴⁶. Por esos años, lejana ya la sangría financiera que supuso la guerra carlista, que provocó una importante merma del patrimonio municipal, una nueva carga se abate sobre el ayuntamiento. En 1853 se producen los primeros contactos para construir la carretera a Madrid. Ya por entonces, José W. Lapoya advirtió sobre el «estado de escasez de metálico» en que se encontraban los fondos municipales. Por ello, si se afrontaba su construcción, había que apoyarse en financiación privada. Así fue; uno de los que prestaron dinero fue Pedro Galo Elorz, aunque no fue suficiente⁴⁷. De igual forma que en otros momentos, la cancelación de esta deuda hubo que afrontarla con nuevas ventas de bienes municipales. En esta ocasión, los sotos fueron los elegidos. Y uno de los que presentó postura inicial por ellos fue el propio Pedro Galo Elorz, dos años después de haber prestado el capital para financiar la construcción de la carretera. Dos sotos serían vendidos en 1867, siendo adquiridos, como vimos, por Raimundo Díaz. Casi sin llegar a saborear las mieles de un presupuesto no deficitario, llegó la nueva guerra carlista. Y, con ella, nuevos gastos por suministros, bagajes y vigilancia. Por ello, en agosto de 1873, el ayuntamiento reunió a la Veintena y a un grupo de mayores contribuyentes con el objeto de encontrar capitales con los que hacer frente a los servicios impuestos. Será, de nuevo, Elorz quien acceda al préstamo, con una cantidad realmente significativa, 100.000 reales de vellón⁴⁸. La guerra finalizó; no así las penurias financiera del ayuntamiento, preso de un rosario de deudas⁴⁹.

Cuadro 10: Relación de créditos que tenía el Ayuntamiento de Peralta contra sí hasta el 30 de junio de 1877. En reales de vellón.

Sueldos y pensiones	61.777
Anticipos reintegrables	66.553
Préstamos a interés	429.646
Intereses vencidos	74.238
Suministros y fortificaciones	444.296
Bagajes	47.172
Varios	18.193
Total	1.141.875

Fuente: A.M. Peralta. Elaboración propia.

La situación, como vemos en el cuadro precedente, era crítica, por lo que tanto el ayuntamiento como los prestamistas se aprestaron con celeridad a constituir una junta, denominada «Junta de la Deuda de Peralta», que buscara la forma de amortizarla⁵⁰. Elaboraron un plan que sería aprobado por la Diputación en enero de 1878. En él se planteaba convertir la «deuda flotante», compuesta por «libramiento, recibos y otros documentos de crédito», en deuda municipal, amortizables en plazos determinados y que devengasen un 3% de interés anual. El plan no satisfizo las expectativas de los principales acreedores. Sus críticas obligaron al ayuntamiento a rediseñar los procesos de devolución de la deuda. Por ello se constituyó, ese mismo año, la «Junta de Amortización de la Deuda», con otros miembros⁵¹. Teniendo en cuenta que «no hay propiedad vecinal que poder enajenar», el nuevo proyecto se sustentaría en un pilar fundamental: los repartos sobre la riqueza catastral. No obstante, en 1878, la corraliza de Royuela fue presa de la codicia de los prestamistas.

De igual forma, el control del poder local se utilizó, en ocasiones, para intentar impulsar la liberalización de los procesos de producción y comercialización. Quizás, el caso más significativo sea el de Ramón Zabalza, concejal desde enero de 1861 a enero de 1863 y alcalde desde esa fecha hasta enero de 1865, así como desde comienzos de 1867 hasta octubre de 1868. Era propietario de la corraliza de El Cascajo y dueño de más de 1.500 cabezas de ganado lanar. Como tal, estaba interesado en que se rompieran todas las trabas al libre comercio, desterrando, definitivamente, el modelo de intervención pública, cuya expresión más clara era la persistencia de la «administración de la carnicería», es decir del control municipal del abasto de carne⁵². La existencia de una carnicería municipal no significaba que los propietarios no pudiesen vender sus productos. La cuestión era que las condiciones que les imponían hacían inviable la venta, por no serles rentable. Diputación analizó la solicitud; también la postura contraria del ayuntamiento, quien señalaba que si «se viese desprovista del único fondo de consideración que en sus propios se encuentra se vería en la triste alternativa de obtener un empréstito o imponer una contribución directa», para cubrir su «enorme déficit». Una vez analizados los informes, la Diputación, no pudiendo evadirse de la corriente liberalizadora imperante, decretó que todo vecino de Peralta podía vender libremente su carne, pagando unos impuestos que, de ninguna manera, eran tan gravosos como los aprobados por el ayuntamiento y la propia Diputación en 1844⁵³. A los pocos días de

aprobarse en decreto, cambió la corporación municipal, siendo elegido alcalde el denunciante Ramón Zabalza. Un sector importante del nuevo ayuntamiento vio con preocupación su aprobación, pues significaría la pérdida de unos ingresos con los que pagar los intereses de la deuda que gravitaba sobre el pueblo. El resto se mostró satisfecho, sobre todo porque, a su juicio, el déficit presupuestario no debía cubrirlo «una clase del pueblo que se compone de ocho o nueve vecinos» a través de los impuestos que se le imponían por vender carne⁵⁴. Sea como fuere, dos meses después, tras varios intentos fallidos, se acabaron vendiendo los sotos Gil y Abajo. Su privatización no era la consecuencia directa de la liberalización del comercio de la carne, pero sí contribuyó a la agilización del proceso.

2.3. Los conflictos por el ejercicio del poder

«Diputación sabe cuál es la manzana de la discordia en Peralta y otros pueblos; los propios. He aquí el caballo de batalla. Por ellos se disputan los cargos municipales, por ellos se forman los partidos del que nace la división, el encono y tal vez la ruina de las familias honradas. Desaparezcan esos intereses y cesará también esa pasión ruin y mezquina»⁵⁵.

Los enfrentamientos entre «meros propietarios y propietarios ganaderos» no representarían en los años centrales del XIX una novedad con respecto al pasado. No obstante, con la aplicación de la reforma agraria liberal se intensificaron notablemente, ya que, a la privatización de bienes municipales fue preciso añadir la aplicación de medidas liberales que permitían el cierre de heredades, así como la proliferación de procesos roturadores, que diseñaban nuevos «equilibrios» agro-pastoriles. Inmersos, todavía, en una economía orgánica —eso, sí, en transformación, conforme avanza el siglo— la disponibilidad de pastos para el ganado era un aspecto crucial en el proceso de reproducción de las explotaciones agrarias. Por ello, durante esos años, en Peralta, surgirá un conflicto muy intenso, que tendrá en el destino de las yerbas de los sotos su epicentro. De cualquier forma, como es obvio, no sería sino la expresión de un enfrentamiento más amplio por el control del poder y por la consecución del monopolio de las nuevas orientaciones económicas⁵⁶.

En Peralta, todo comenzó con la Guerra de la Independencia. Hasta entonces, «disfrutaba la población de fértiles y abundantes sotos, con cuyos pastos se mantienen sus caballerías de labranza y cerriles». La venta del Soto Vergel y de parte del Soto de Arriba supuso una merma en la disponibilidad de pastos de la que se quejaban los labradores, cuyos ganados sólo disponían de ese forraje para alimentarse⁵⁷. Con la llegada de la guerra carlista, la gravedad de la situación se intensificó, sobre todo cuando los dos principales ganaderos de Peralta, Pablo Matías Elorz y José Bermejo Campo, introdujeron en los sotos «un numeroso rebaño de vacas o ganados cerreros»⁵⁸. La competencia por los pastos de los sotos parecía «desleal», pues mientras los labradores estaban sobrecargados de servicios de bagajes, que les impedían dedicarse a las labores propias de la agricultura, Elorz y Bermejo consiguieron labrar una más que apreciable fortuna. Primero, por estar exentos del pago de contribuciones de guerra, al pertenecer Elorz a la Milicia Nacional; segundo, por los numerosos libramientos obtenidos con el ganado que adelantaban por suministro de raciones; y, tercero, por adquirir libramientos en poder de labradores, quienes, por perentoria necesidad, los vendían a un precio inferior al real. Con todo ello, los ganaderos siguieron adquiriendo nuevos bienes municipales⁵⁹. Con

el final de la guerra carlista, el enfrentamiento se agravó. Los labradores fueron reponiendo las caballerías de labor que habían perdido en el conflicto y con ellas rozaron y cultivaron nuevas tierras. Lógicamente, debían alimentarse en los sotos comunales, espacio que tuvieron que compartir con el ganado vacuno de Elorz y Bermejo, quienes, viendo la rentabilidad que esa explotación les podía reportar, y esgrimiendo la «costumbre inmemorial» de poder disfrutar de dichos sotos por ser vecinos, incrementaron notablemente su ganadería. El ayuntamiento, haciéndose eco de la fractura social existente, intentó arbitrar una solución, limitando el número de cabezas que cada vecino podía sacar a seis. Evidentemente, a Elorz y Bermejo, la medida no les satisfizo, por lo que interpusieron una demanda ante el Juzgado de 1ª Instancia de Tafalla. Pese a la resolución favorable del juzgado, Diputación, recuperando sus competencias, la anuló en julio de 1844, por lo que se vieron obligados a abandonar el disfrute de los sotos vecinales. No obstante, el conflicto, lejos de acabar, no haría sino continuar. Pablo Matías Elorz y José Bermejo fueron acusados de pretender «volver a los tiempos del ominoso feudalismo» y de querer «ser señores de Peralta y que todos sus vecinos sin distinción de clases les presten vasallaje»⁶⁰.

No gustó nada la resolución de la Diputación a los Elorz; tampoco el posterior arriendo de los sotos por doce años que aprobó el ayuntamiento en junio de 1846, a beneficio de los labradores⁶¹. La consecución de este arriendo garantizaba el forraje necesario en el desarrollo agrícola de Peralta. Al amparo de una coyuntura económica alcista, los labradores adquirieron, por esos meses, la corraliza de Vallacuera, que garantizaría nuevos pastos cuando las avenidas del río anegasen los sotos y, sobre todo, ampliaría la superficie de cultivo⁶². Con el inminente final del arriendo, en la primavera de 1858, los sotos se vuelven a convertir en protagonistas de la política municipal. La Ley Madoz se había aprobado y estaba próxima su puesta en vigor en Navarra; de igual forma, las expropiaciones para construir la carretera habían incrementado la deuda municipal. Eso, sin olvidar que sobre ellos planeaban intereses económicos encontrados por parte de labradores y ganaderos. Por esas razones, y ante las posturas que algunos particulares presentaron por los sotos, un grupo de 46 labradores se aprestó a ofrecer una importante cantidad que contuviese el apetito de otros licitadores⁶³. De lo contrario, su futuro podía resultar hipotecado. El ayuntamiento, compuesto en su mayoría por labradores, dilató cuanto pudo la resolución del asunto, dando tiempo, según alguno de los licitadores, a que la clase de labradores «confabulados con los individuos de que se compone el ayuntamiento» pudieran buscar alguna solución satisfactoria para sus intereses⁶⁴. Convocó a la Veintena, pero nada pudo resolver, pues la mayoría –15 individuos– tenían intereses en el asunto, por lo que fueron agregados otros 15 mayores contribuyentes, para que lo resolvieran conjuntamente. La división era clara; la mayoría corporativa y dos mayores contribuyentes apoyaron la postura de los labradores; por su parte, doce mayores contribuyentes, entre ellos la mayor parte de la saga Elorz-Iracheta, plantearon, para evitar que «se favorezca a un número determinado de personas, sin resultado favorable para el resto de la población», que se subastase públicamente su arriendo o venta y «los fondos públicos obtengan el precio de unas fincas apreciadísimas bajo todos los conceptos».

Diputación, analizados los informes, decretó, el 23 de julio de 1858, que no se procediese a la enajenación perpetua de los sotos y que se buscasen otras soluciones. Era un primer

triunfo para los labradores. En los meses siguientes, éstos presentarían una nueva propuesta, en la que planteaban hacerse cargo de la deuda en un plazo de cuatro meses, a cambio de una cesión a perpetuo de los sotos y de la corraliza de Royuela. Las reuniones se sucedieron y, en ellas, las posturas de unos y otros volvieron a estar claras. Mientras los labradores planteaban la cesión, los ganaderos, con Pedro Galo Elorz a la cabeza, insistían en «la venta a perpetuo sin restricción y con pleno dominio para el comprador»⁶⁵. Aún hubo tiempo de oír una tercera alternativa, la propuesta por el propietario José W. Lapoya, quien planteaba la «venta a perpetuo de la propiedad comunera, por suertes o tablares de un corto número de robadas», con el objeto de extender la propiedad. La proposición de Lapoya, pese a no contar con la mayoría de los votos, fue la aprobada por Diputación. De esta forma, se preservaban los sotos, que podrían ser arrendados por los labradores o, porque no, por los ganaderos, quienes pagarían por ello y, además, recaudaban por la venta de aquellas suertes que desde hacía años se cultivaban en el comunal, adquiriendo la propiedad de esos terrenos a cambio de una capitalización. El proceso se integraba en la secuencia de legitimaciones de repartos, roturaciones arbitrarias y usurpaciones que se había iniciado años atrás y se mantendría durante todo el XIX⁶⁶. Lo que podría ser interpretado como un avance para los labradores, pues les permitía acceder a la propiedad sobre los terrenos que cultivaban, no fue bien acogido por todos. Encabezados por Félix Basarte, un grupo de ellos veía que la medida, lejos de beneficiarlos, les privaría de unas tierras que cultivaban por su carácter comunal y las acumularía en manos de los corraliceros, como era el caso de Eusebio M^a Arbizu en El Cascajo, quienes se las arrendarían a «precios subidos».

La aprobación de la venta de los comunes y el arriendo de los sotos, ofreció, aparentemente, una vía libre para la búsqueda de una solución para el conflicto de los sotos. En los meses siguientes, nuevas instancias pidieron su arriendo en subasta pública, lo cual levantó nuevas suspicacias entre los labradores, quienes aseguraban que los licitadores, que «ni tienen caballerías, ni ganado de ninguna especie», eran enviados por «aquéllos que no pueden tomar parte directa ni indirecta en arrendaciones de los pueblos»⁶⁷. El ayuntamiento aprobó la subasta pública y la convocó para junio de 1859, por siete votos contra cinco. Ésta se celebró y, tras dos remates, se quedó con él Alejandro Bermejo, quien «fue puesto por rematante en confianza por los procuradores de los labradores»⁶⁸. Lejos de solucionarse el conflicto, este nuevo remate radicalizó mucho más las posturas. Los labradores, que, primero, disfrutaban de los sotos gratuitamente, luego sólo pagaban 4.000 reales por su arriendo, y ahora había ascendido a 36.100, pretendieron obstaculizar a los ganaderos laneros cuanto pudieron el disfrute de las yerbas de las heredades de regadío, por considerarles culpables de un incremento tan elevado⁶⁹. Éstos, por su parte, según denunciaban aquéllos, desde su control municipal hacían caso omiso a las denuncias sobre daños en las heredades cometidos por las ovejas⁷⁰. De tal forma que, durante esos años centrales del XIX, «pública es la rivalidad de ganaderos contra labradores que se ceba en esta villa, por supuestos intereses encontrados, así como que tales cuestiones han agriado los ánimos en términos de venir a vías de hecho». El alcalde, Pedro Galo Elorz, salomónico, como si no tuviera intereses en juego, admitía las críticas sobre el abandono en los campos de cultivo; la razón no era otra que una cuestión de celos, de los labradores, «esa clase egoísta y preponderante», hacia los ganaderos.

La puesta en vigor de la Ley Madoz añadió un condimento más al conflicto de los sotos. Además Pablo Matías Elorz, diputado foral en 1860, hasta que muriera en noviembre de ese año, fue nombrado por el Gobernador vocal de la Junta de Ventas de Bienes Nacionales⁷¹. No podemos asegurar que su acceso al máximo organismo provincial tuviera una relación directa con el desenlace de la cuestión de los sotos, pero, tanto su trayectoria compradora de bienes desamortizados, como su propia ideología liberal, además de las relaciones familiares con el poder municipal, nos permiten aventurar una posible interrelación entre ambas instituciones. Su muerte, no obstante, volvería a situar el problema en el ámbito municipal y, por esa razón, cuando Pedro Galo Elorz busque el amparo de la Diputación, y ésta no se lo de, tendrá que recurrir al Gobernador quien, pese a desear dárselo, tendría que reconocer que en asuntos administrativos municipales la máxima autoridad era la Diputación. Y ésta, a partir del verano de 1862, siguió defendiendo los derechos de los labradores en el disfrute de los sotos por encima del de los ganaderos, hasta el punto de que, en noviembre, decretó la gratuidad del disfrute de las yerbas de cuatro de los seis sotos objeto del conflicto. Los siguientes años estarán marcados por la aplicación del nuevo proceso desamortizador en Peralta. Eran seis los sotos que, todavía, quedaban en poder del municipio. Los labradores, temiéndose lo peor, habida cuenta de que algunos ganaderos habían apostado años atrás decididamente por su privatización y de que continuaban al frente del ayuntamiento, se aprestaron a solicitar que todos esos bienes se declarasen como de aprovechamiento común y, por tanto, quedasen exentos de la desamortización⁷². Los ganaderos, por su parte, consideraban inviable que tanto la Diputación como la Junta de Ventas aceptasen la venta de todos ellos, pues, de procederse así, la agricultura, ramo al cual la máxima institución había defendido, se vería seriamente lastimada. Por ello, desde el inicio, plantean la venta de dos de ellos, el Soto Gil y el Soto Abajo⁷³. Así lo entendió, finalmente la Junta de Ventas, quien, en octubre de 1864, acabaría declarándolos enajenables, haciéndose con ellos Raimundo Díaz.

El proceso privatizador se había impuesto, aunque, gracias a la presión labradora, no todos los bienes pasaron a manos privadas, garantizándose, de esa manera, el pasto necesario para intentar mantener un cierto margen de beneficio. Las bases de 31 de mayo de 1870 se convertirían en el punto de referencia dispositivo que regularía en el futuro el disfrute de los pastos de los sotos comunes. El conflicto por los sotos tocaba, por ahora, a su fin, habiendo finalizado con un relativo consenso que, de ningún modo, debe ensombrecer el proceso conflictual que marcó los años centrales del XIX, y que nos ha permitido, al entenderlo como una «categoría social», ejemplificar las distintas relaciones sociales que fueron surgiendo dentro de la organización de las comunidades rurales⁷⁴. Representantes de ese consenso serían Ramón Zabalza, alcalde y sobrino político de Pedro Galo Elorz, y Diego Barcos, concejal y uno de los labradores más activos durante ese tiempo. Primero, una comisión compuesta por ambos intentó «arreglar la cuestión de los sotos»; luego, el cambio de voto de éste último en la sesión del 12 de octubre de 1864 evitó que Zabalza tuviera que hacer uso del voto de calidad, aprobándose la exención de cuatro sotos, no de seis.

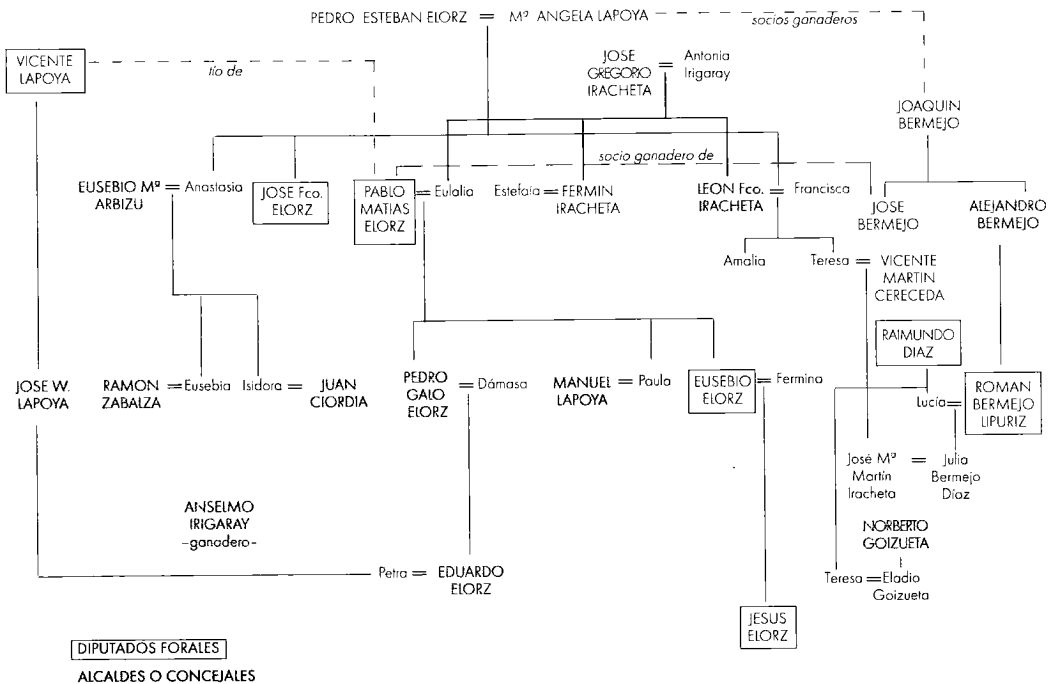
3. Conclusiones

El empleo de un método microanalítico, centrado, en este caso, en Peralta, en plena implantación de la Revolución Liberal, ha puesto en evidencia la funcionalidad económica de los poderes locales, pues en el proceso de distribución de los bienes públicos el control de los

diferentes espacios de poder municipal se presentaba fundamental. En torno a ellos, se fue diseñando una relativa patrimonialización del poder, donde un segmento de linaje, copado por propietarios ganaderos, lo fue monopolizando. El objetivo, además de obtener una mayor participación en la distribución de la riqueza, pasaba por conseguir marginar a sectores económicos antagonicos, como los labradores. Su control del poder les permitió acelerar, cuando así fue preciso, el proceso de liberalización de la tierra y del comercio, siendo, en ocasiones, beneficiarios de él, por haberse convertido en prestamistas aventajados del propio municipio. No resultarán extraños, por ello, los conflictos que ese enfrentamiento fue alumbrando, habida cuenta de las transformaciones agrarias que se estaban experimentando, en las que los bienes públicos, y en especial la disponibilidad de tierra, seguían teniendo una importancia extraordinaria. Conflictos por la diferente función que, unos y otros, otorgaban a los bienes municipales, así como por la forma de explotación que más convenía a cada clase social.

No obstante, el método microanalítico al que nos referíamos, ha permitido, además, conocer más cuestiones, pues ha posibilitado reconstruir, al menos, dos niveles de relación, el conformado horizontalmente entre familias e intereses económicos y sociales que aspiran al poder, y el vertical inferior, donde aparecen los contactos entre el poder municipal y sus subordinados. De esta manera, subsanando, en parte, la precariedad de estudios acerca del poder municipal, hemos obtenido información precisa para aplicar al conocimiento de las élites provinciales, en esta caso de la familia Elorz, una de las grandes protagonistas del siglo XIX en Navarra.

«Segmento de linaje» de los Elorz, Peralta, S. XIX



NOTAS

1. Como muestra del estado de la cuestión sobre el tema y de algunas líneas de investigación ver, entre otros, SAAVEDRA y VILLARES Eds. (1991); DONÉZAR y PÉREZ LEDESMA Eds. (1995); CASTILLO y ORTIZ DE ORRUÑO (Coords.) (1998); CASTILLO y FERNÁNDEZ (Coords.) (2001). Para el caso navarro, IRIARTE (1997) y LANA (1997). La revista *Historia Agraria* representa, de igual forma, un referente básico.
2. El concepto de «desarticulación de la propiedad comunal» en GONZÁLEZ DE MOLINA y ORTEGA (2000). Los autores consideran que dicho proceso abarca aspectos como la desamortización; la privatización del monte; la intervención del Estado; las disputas interpueblos; y el deterioro de terrenos comunales. Profundiza en dicho concepto ORTEGA SANTOS (2002). Los efectos de la Revolución Burguesa en Navarra, así como los conflictos que surgieron, los hemos analizado en otro momento GASTÓN (2001).
3. El artículo de GONZÁLEZ DE MOLINA (1993) sintetiza las ponencias presentadas al SEHA en ese mismo año, y que están recogidas bajo el título de «Las bases sociales de los poderes locales y las transformaciones de la sociedad agraria en la España del siglo XIX». Leídas desde otras perspectivas por MILLÁN (1993) resultan igualmente interesantes.
4. SUAU (1991: 213). TOSCAS (1999) presenta una propuesta metodológica muy interesante con la que analizar el poder local.
5. CARASA (2001). El Congreso de Santiago recogido en FERNÁNDEZ PRIETO, L.; NÚÑEZ SEIXAS, X.M.; ARTIAGA, A.; BALBOA, X. (coords.) (1997). Revistas como *Historia Social*, *Hispania*, *Historia Agraria*, *Historia Contemporánea*, o *Revista de Estudios Políticos*. En la bibliografía, así como en citas, me hago eco de algunos de esos estudios.
6. DÍEZ CANO (1999: 102).
7. DÍEZ CANO (1999: 104). CARASA (1999: 18) así lo define: «entender el poder en un sentido poliforme... comprendido en todas sus dimensiones y relaciones... se refieran a la política, a la sociedad, la ideología o el simbolismo». Uno de los aspectos centrales a la hora de definir cómo era la comunidad viene representado por el análisis de las haciendas locales. Éstas han sido analizadas en el marco de la revista *Hacienda Pública Española*. La hacienda navarra en la edad moderna y en la crisis del Antiguo Régimen lo ha sido por GARCÍA ZÚÑIGA (1993); mientras que de este último periodo, así como de su evolución en el marco de la revolución burguesa se han encargado con fiabilidad DE LA TORRE (1994) y DE LA TORRE y GARCÍA ZÚÑIGA (1998).
8. CARASA (1999: 19).
9. CARASA (1996: 160) y CARASA (1999: 27-29).
10. La obra elaborada por DE CASTRO (1979) es un referente básico. GASTÓN (2001). Los conflictos que surgen en este sentido tienen como base la contabilización o no, en algunos casos, de la riqueza que se poseía fuera del municipio. De esta manera, se podía apartar de los procesos electorales a miembros de otros «bandos». En Peralta, en 1858, de 885 vecinos que había, eran electores contribuyentes 142 y por capacidades otros 10 más, es decir, un 17,17 %; eran electores elegibles tan sólo 94, o sea, un 10,62 %.
11. DE CASTRO (1979: 181). Los cargos de alcalde y teniente de alcalde duraban dos años, aunque no resultaría extraño encontrarnos con alcaldes que repetían su mandato. Podríamos encontrar, en esos casos, asuntos de trascendencia sobre los que era preciso resolver.
12. Así lo ha constatado, entre otros, IRIARTE (1997), quien señala que tras la enajenación o no de un determinado bien municipal se podían encontrar intereses particulares de las oligarquías que controlaban los sistemas de producción local o las corporaciones municipales.
13. La obra de PRO (1992) es una referencia básica sobre los catastros. En GASTÓN (2001) se analizan los conflictos en Navarra en torno a la configuración de las juntas de catastro y a la elaboración de los catastros de valor. Los vecinos debían ser representativos de los tres tipos de riqueza que hubiera en el pueblo: territorial, industrial y comercial, en igual proporción, y siendo elegidos por sorteo de entre un número triple de los que debían resultar electos. Si el número de concejales fue en Peralta, casi todo el tiempo, el de 14, 5 junteros lo fueron por la propiedad territorial. Es decir, salían de un sorteo entre los 15 mayores contribuyentes que no estuvieran, claro está, en el ayuntamiento.
14. Las Cortes del año 1794 ya establecieron veintenas en «varias repúblicas». Las de 1817-18 las hicieron extensivas a toda la geografía navarra. Tal y como señala YANGUAS (1964; 1ª Ed. 1828: 140), «los pueblos que lleguen a componer 100 vecinos [determinarían] ... sus negocios por una Veintena compuesta de 21 vecinos, que tengan todas las facultades que tenía el Concejo... donde los oficios de república se sirven por inseculados, se componga dicha Veintena del Alcalde y Regidores actuales, de los que lo hubiesen sido en el año anterior, y para llenar el número hasta los 21 se sortean de todas las bolsas de gobierno con igualdad ... donde los oficios ... se sirven por nombramiento ... sorteándose los restantes hasta llenar el número de 21 de los vecinos que [hayan sido antes alcaldes y regidores] ... Los pueblos que lleguen a componerse de 80 vecinos ... por una Quincena compuesta de quince sujetos; y en los pueblos que llegasen a 50 por una Oncena compuesta de once sujetos...». El punto de referencia dispositivo para la composición de estas juntas fue, a mediados del XIX, la circular del 5 de abril de 1848. El «resto» de los *junteros*, una vez incorporados los concejales, salían «por suerte de entre un número triple de mayores contribuyentes.»
15. Tendencia que, tal y como se resalta en MILLÁN (2000), parece mayoritaria, al menos hasta la Restauración.

NOTAS

16. Resultan interesantes para otros espacios las obras del GEA (1995); MARTÍNEZ MARTÍN (1995); MARTÍNEZ LÓPEZ (1996).
17. CARASA (1999: 20). «La sociedad rural –nos dice MOLL (1995: 125)– es una sociedad jerarquizada que tiene en las redes familiares su base más sólida para reproducir esta jerarquía, entendiendo por redes familiares la familia como núcleo de convivencia y la familia como conjunto de parientes o como sistema de parentesco».
18. MILLÁN (2000: 103). El autor se hace eco, en esta ocasión, de los planteamientos defendidos a lo largo de la última década por González de Molina.
19. MARTÍNEZ LÓPEZ (1996).
20. CARASA (1999: 21). SÁNCHEZ MARROYO (1991: 80), para Extremadura. PÉREZ PICAZO (1991), para Murcia. Insistió en ello PRO (1995: 60 y 64), quien vino a decir que «la familia y la amistad juegan un papel primordial, uniendo a cada individuo con los demás en una vasta red de relaciones que se reconoce a sí misma como clase». Entendiendo dicha red como «un conjunto de vínculos latentes porque sus integrantes reconocen tener una serie de obligaciones entre sí». El parentesco –nos recuerda BESTARD (2001: 93)– «tiene que ver con cuestiones de identidad... así como con cuestiones relativas a la reproducción social que van desde la transmisión de la identidad en los sistemas de denominación hasta la sucesión de cargos y la transmisión de propiedades».
21. GARCIA SANZ MARCOTEGUI (1996) ofrece las biografías de los diputados forales entre 1841 y 1931. Muestra, en concreto, dos árboles genealógicos de la familia Elorz, de los cuales, completando algunas cuestiones, he partido.
22. HUARTE y RÚJULA (1923) dan cuenta de las ejecutorias, conseguidas, en el caso de los Elorz, en 1818; los Lapoya, en 1817; y los Iracheta, en 1828. Previamente, en 1775, los Soret vieron reconocer sus derechos. Los Soret descendían de Olleta, en el Valle de Orba; los Iracheta, de Olóriz; y los Elorz, de Salinas de Pamplona y Mendivil. Muy cerca unos de otros; y originarios de un marco social bien diferente al que se iban a encontrar en su lugar de destino.
23. CHACÓN (1995: 87), al señalar la necesidad de reflexionar sobre las relaciones de parentesco, tanto real como ficticio, establecía claramente el proceso: «El linaje va unido a un apellido alrededor del cual se va formando una amplia red familiar... Tras las célula base formada por la familia individual se encontraba la parentela y la unión... con otras familias. Y a su alrededor la clientela». En última instancia, el compadrazgo «reforzaría dichos lazos de amistad. En el caso de los Elorz, las estrategias matrimoniales y económicas parece que fueron más intensas que las políticas. Durante la 1ª Guerra Carlista, Vicente Lapoya, Pablo Matías Elorz y Manuel Bisíe pertenecían a la Milicia Nacional, mientras que Eusebio Mª Arbizu, León Francisco Iracheta, Alejandro Bermejo, Miguel Revuelta y Pablo Leizaur estaban incluidos en una lista de pudientes que apoyaban a los carlistas. Olvidadas sus diferencias ideológicas, las alianzas matrimoniales les unieron.
24. A.A.N. El producto total de los residentes era de 553.648 reales de vellón. Lo asignado al primer grupo, es decir, a los que poseían más de 5.000 r. vn., representaba un 26,41 % del total; el segundo grupo, los que tenían más de 2.500, poseían un 20,44 %. Entre los 46 primeros contribuyentes –un escaso 7% del número total de contribuyentes residentes– poseían casi un 47 % del producto asignado.
25. Además de esos bienes, el catastro de 1843 le adjudicaba a Pablo Matías Elorz la percepción de 43 robos de renta por la tierra que arrendaba; cultivaba unas 15 hectáreas de viña; poseía 5 casas y 2 «medios corrales», así como una caldera de aguardiente. Iracheta, por su parte, recibía 63 robos de trigo de renta; cultivaba 6 hectáreas de viña; poseía 2 casas y «medio corral»; con el tiempo, su número de hectáreas de tierra arrendada se incrementaría notablemente, ya que, en 1876, cultivaba más de 18 hectáreas de viña y recibía 290 robos de rentas; poseía 21 casas, así como varios corrales. Arbizu poseía más de 13 hectáreas de viña y 8 casas que arrendaba. Compró en 1845 la corraliza de El Cascajo. En 1857, en la rectificación catastral de ese año, se decía que «todos los bienes de este interesado han pasado a sus hijos políticos D. Juan Ciordia y D. Ramón Zabalza», excepto la casa de la calle Mayor y la propia corraliza que, según decía, la tenía arrendada a sus yernos por 4.000 reales al año. En 1859, en el censo ganadero, a Ciordia y a Zabalza, se le asignaron, a cada uno, 1.500 cabezas de ganado lanar. Otro ganadero importante por esos años era Anselmo Irigaray, quien en 1859 poseía casi 900 ovejas. José Bermejo Campo, no merecía –parece ser– el calificativo de don; aun así, su riqueza no era nada desdeñable, pues, a su ganado, era preciso añadir sus más de 9 hectáreas de tierra en propiedad, así como los productos de las más de 27 hectáreas que cultivaba en el común, gracias a sus 8 cabezas de ganado de labor. Era propietario, a la altura de los años 50, del Soto Vergel y de la Dehesa de Vallacuera, junto a Pablo Matías Elorz y su hijo Pedro Galo. Por su parte, José Wenceslao Lapoya, primo segundo de Pablo Matías Lapoya y consuegro del hijo de éste, Pedro Galo Elorz Iracheta, era propietario; en 1843 obtenía, según el catastro, unas rentas que superaban los 620 robos de trigo; treinta y tres años después, en 1876, la tierra le seguía proporcionando pingües beneficios; poseía viñas y olivares, así como 9 casas que arrendaba. Nos resta Alejandro Bermejo, hermano de José, y no tan directamente relacionado con los Elorz; su orientación económica era más agrícola, ya que en los años 50 cultivaba más de 27 hectáreas de secano y arrendaba unas 40 hectáreas de otros propietarios. Poseía tierras en el regadío, viñas y olivares, así como unas 120 cabezas de ganado lanar. Sus seis mulas, 3 bueyes y 1 caballo le permitían disponer de

NOTAS

- abundante fuerza de trabajo animal. Compró en 1857 el soto de Las Luchas y varias casas que incrementaron notablemente su riqueza. En el catastro de 1857 se le cargó una cantidad por ejercer la «industria de compra de uvas».
26. El dato en GARCÍA SANZ MARCOTEGUI (1996: 538).
 27. La mayor parte de los labradores que forman la Junta que compró la corraliza de Vallacuera, o que pugnaron con los propietarios ganaderos en los años centrales del XIX, cultivaba en torno a 5 hectáreas en el común, y alguno arrendaba hasta 20 hectáreas de tierra. Excepción hecha de Miguel Irigaray y Tomás Luis de Redín, que poseían en 1847 casi 4 hectáreas de tierra en regadío, y de Diego Barcos y Pedro Osés Silvestre, propietarios de unas 2 hectáreas, el resto no poseía, durante los años cuarenta, ni siquiera una hectárea de regadío.
 28. Resultará interesante señalar que unos 20 labradores que poseían más de 2 caballerías fueron concejales en los años centrales del XIX, en el momento en el que se estaban produciendo las transformaciones en el sistema de propiedad de la tierra, así como el proceso de intensificación productiva agrícola.
 29. DE LA TORRE y LANA (2000) es el estudio más reciente sobre el «asalto al comunal» en Navarra. Hasta ese momento, las referencias bibliográficas sobre los procesos desamortizadores en Navarra eran las de MUTILOA (1972) y GÓMEZ CHAPARRO (1967). Interesantes fueron las aportaciones hechas por FLORISTÁN SAMAMES (1993) y DONÉZAR (1975; 1991). Era necesaria una reinterpretación; y fue abordada por IRIARTE (1997) y LANA (1997).
 30. MUTILOA (1972: 308). GARCIA SANZ MARCOTEGUI (1996: 534 y ss.). Añade este autor que en 1835 su madre, ya viuda, les concedió 700.000 r.vn. a todos sus hijos. José Francisco era en 1844 Tesorero de la Casa de la Moneda de Madrid, llegando a ser, también, Comisionado del Crédito Público de Navarra e Intendente de Hacienda entre 1838 y 1849. Compró una finca rústica perteneciente al clero secular, rematada en 496.000 reales. A su muerte, ocurrida en torno a 1852, los bienes que tenía en Peralta fueron distribuidos entre su hermano Pablo Matías y sus cuñados León Francisco Iracheta y Eusebio M^a Arbizu. Sus 23 sobrinos recibirían, a su muerte, 1.380.000 reales que tenía en títulos de la deuda. Pablo Matías compró fincas por valor de 1.718.449 reales, entre ellas el monasterio y huerta de los Bernardos de Marcilla que, en 1864 sería cedido a una comunidad de misioneros de Filipinas. A su muerte se repartieron sus hijos sus bienes, valorados en 1.000.000 reales. Antes ya les había dado más de 400.000 reales.
 31. GASTON (1995: 94). La corporación municipal de 1932 tenía muy claro los objetivos que impulsaron a los labradores a comprar dicha corraliza: «... oscuros y modestos labradores que al ver que tan preciada corraliza iba a correr la misma suerte de otras enajenadas a favor de personas que se aprovechaban de las circunstancias, tuvieron el rasgo generoso y nunca suficientemente ponderado de ofrecerse a adquirirlas para el procomún, habiendo conseguido de este modo conservarlo para el pueblo...». En 1932 ya había sido redimida. Pese a la opinión de la corporación, como tendremos ocasión de comprobar más adelante, no fueron motivos altruistas los que movieron a los labradores, inmersos como estaban en una dura pugna con los propietarios ganaderos. El 20 de diciembre de 1846, 32 labradores firmaron un «poder», a favor de Ramón Campo Zalabardo, para gestionar la adquisición de un préstamo de 80.000 r.vn. para la compra de la corraliza. De ellos, 17 llegaron a ser concejales del ayuntamiento en los años centrales del XIX. Según el resumen catastral de 1849, 9 pertenecían al 1er. decil de contribuyentes; 14 al 2º; 8 al 3º; y 1 al 4º. Como garantía del préstamo, hipotecaron, primero, la propia corraliza y, después, sus bienes, o parte de ellos: en total, siete casas y casi 27 hectáreas de regadío.
 32. A.M. Peralta. No se contemplan en el cuadro diversas fincas y otros bienes que fueron vendidos, aún sin cuantificar de forma concluyente. Los datos han sido completados gracias a las aportaciones hechas por José Miguel Lana Berasain, al cual le doy las gracias.
 33. GARCÍA SANZ MARCOTEGUI (1996: 537) señala que Pedro Galo era, en diciembre de 1868, miembro del comité electoral del partido liberal fuerista monárquico.
 34. En 1854 hay dos corporaciones: una a partir de primero de enero y otra desde el 1 de octubre; en 1868, otras dos: la primera, el 6 de octubre; la segunda, el 12 de octubre, hasta el 1 de enero de 1869.
 35. En febrero de 1858, Alejandro Bermejo y Pedro Galo Elorz, así como el resto de la junta de catastro, plantean la necesidad de «averiguar el número exacto de robadas», ya que «sólo así puede haber igualdad en el pago de contribuciones». Ocultaciones que, en 1881, siendo alcalde Eduardo Elorz, se cifraban en más de 180 hectáreas, sólo en regadío. El 9-4-1863, la Junta de Catastro, en vista de que el decreto de 3-11-1862 establecía la gratuidad de las yerbas de los sotos, y para compensar dicho vacío presupuestario, capitaliza en la «hoja formada a los llamados procuradores del estado de labradores» dicho disfrute, incrementando su hoja en 15.000 r.vn. Diputación lo anula, señalando que «los expresados sotos deben considerarse de aprovechamiento común para todos los vecinos y que su goce debe ser gratuito».
 36. El proceso se inicia el 9 de enero de 1869, nada más ser apartado de la alcaldía Pedro Galo Elorz. Se inició un largo proceso judicial que daría la razón a Elorz. En noviembre de 1877, así como en 1880, Elorz participaría en sendas comisiones encargadas de establecer nuevas bases catastrales.

NOTAS

37. Fueron nombrados los concejales Anselmo Irigaray, Pedro Manuel Aicua, Severino Resano y Blas Pérez Zalabardo, así como el propietario y labrador Alejandro Bermejo. Todos ellos formarían la junta que «deberá intervenir en los intereses de la agricultura y ganadería de esta villa». La Junta de Mayores o Labradores se había creado tras el conflicto por el disfrute de los pastos en torno a 1844 y era la encargada de nombrar mayores para el ganado cerril; de delimitar los terrenos que disfrutarían, separados del ganado boyeral o vacuno; de señalar temporadas, días y horas de disfrute; de establecer el salario del pastor; de crear el padrón del ganado cerril; y de poner multas a los infractores.
38. En GASTÓN (2001), nos encontramos las opiniones de la corporación de Peralta, quien reconocía, en 1847, que las ventas a *carta de gracia*, es decir aquéllas en las que los ayuntamientos podían recuperar el bien vendido, «nunca han podido satisfacer los deseos de los compradores», ya que son «inseguras y dependientes de la voluntad del vendedor su subsistencia, y siempre les deja un vacío». A su juicio, dicho tipo de ventas eran un obstáculo y un impedimento que entorpecía «la acción del hombre industrioso y emprendedor», por lo que abogaba por las ventas a perpetuo. En ningún momento, se andaba con ambages la corporación, quien afirmaba que «la experiencia, la mejor reguladora en estos asuntos, tiene prácticamente demostrado que están más vivos y en acción en poder de particulares y que por consiguiente repartida la riqueza entre muchos hay más circulación, más comercio y utilidades que amalgamada y estancada en manos en cierto modo muertas». Entre los concejales, Pablo Matías Elorz, Alejandro Bermejo y Eusebio M^o Arbizu, compradores de bienes desamortizados.
39. A Pablo Matías Elorz se le debían 90.000 r.vn.; a Pedro Galo Elorz, 80.000; a León Francisco Iracheta, 40.000; a José Martínez de Arizala, 150.000; a Ildelfonsa Iracheta, 30.000; y a Santiago Ruiz, 20.000. En total, 410.000 reales de vellón. Eusebio M^o Arbizu también fue acreedor del ayuntamiento, al comprar a Manuel Angel Ágreda, vecino de Cárcar, un capital censal suscrito en 1754 con un valor de 70.000 r.vn.
40. El ayuntamiento de 1843 era claro: «La construcción de planta de la nueva Iglesia que se concluyó al estallar la última guerra dejó al vecindario en un estado casi absoluto de prostración por el inmenso coste que tuvo una fábrica semejante».
41. Se hipotecaron todos los bienes municipales, hasta los «productos de los despojos de las carnes». Cada 1 de agosto, se tenían que pagar 28.400 reales de vellón.
42. Puede ser un préstamo que, en compañía de José Bermejo, y por una cantidad de 140.000 r.vn. le habían hecho al ayuntamiento en los años precedentes.
43. La decisión de interponer demanda judicial se vio acelerada por la resolución desfavorable a sus intereses que la Diputación emitió, por esos días, en el pleito que tenían el propio Elorz y José Bermejo con el ayuntamiento por el disfrute de los sotos. El comisionado del ayuntamiento así lo relata: «la conducta de Elorz prueba lo mucho que le escuecen las providencias confirmadas últimamente por la Diputación».
44. José Francisco Elorz ya intentó en 1840 comprar las cuatro corralizas de Espartete. De no aparecer Jaurrieta, Pablo Matías Elorz se hubiera apropiado de esos bienes. En la escritura se pacta que Jaurrieta pagaría 60.000 r.vn. en metálico y 126.000 r.vn. en plazos, cada primero de agosto, cuando vencían los plazos de la deuda de Elorz.
45. Elorz prestaría 40.000 r.vn. y Lapoya, 16.000.
46. Para salir del atolladero financiero, el ayuntamiento se plantea vender las yerbas de Campo Funes, que compartía con la vecina Funes, y que, finalmente, acabaría comprando Raimundo Díaz, en mayo de 1857.
47. Elorz ofreció 80.000 r.vn.; José M^o Martínez de Arizala, de Villafranca, prestó 150.000; Ildelfonsa Iracheta, 30.000; Santiago Ruiz, 20.000; y León Francisco Iracheta, 40.000. Elorz prestaría en 1858 otros 7.470 r.vn. para reparar caminos.
48. Entre los mayores contribuyentes se encontraban León Francisco Iracheta, Ramón Zabalza, José W. Lapoya, Manuel Lapoya y Pedro Galo Elorz. Podían haber aprobado un reparto por riqueza con el que cubrir las obligaciones; no lo hicieron, por razones obvias.
49. Hay una aproximación a ellas en GASTÓN (2001).
50. Se constituyó en 1877 y en ella estaban Arturo Ruiz, Plácido Luis de Redín, José W. Lapoya, Román Bermejo y Ruperto Aguirre.
51. En la nueva junta estaban, como presidente, el alcalde Manuel Visiers, y como vocales, los contribuyentes Eduardo Elorz, Ruperto Aguirre, Román Bermejo y Eladio Goizueta. A Visiers se le debían 71.000 r.vn.; a Goizueta, 111.090; a Pedro Galo Elorz, 39.137.
52. GASTÓN (2001). Su instancia está fechada el 17-12-1865. Había dejado de ser alcalde, pero pertenecía a la Junta de Veintena. Su producto catastral, según el rolde de culto y clero de 1864, era de 15.473 r.vn. No entiende, y así lo manifiesta en su instancia, que «los demás productos de vino, granos, puedan venderse por mayor y menor libres» y sus ganados no.
53. A.A.N. y A.M. Peralta. Un decreto de 7 de mayo de 1844 permitió poner en administración la Carnicería, en una época en la que todavía existían «rentas respetables, que ya no existen por la enajenación de las fincas» —dice el alcalde Anselmo Irigaray en 1865. La Carnicería pública era la «renta más floreciente del pueblo». Sobre todo porque quien quisiera vender por su cuenta tenía que pagar un impuesto, dejar «los despojos a beneficio del ramo» y vender a un precio inferior, lo cual les retraía, acentuándose el monopolio público. Por esa razón, el alcalde auguraba una crisis presupuestaria. Interesante

NOTAS

- puede resultar la postura del alcalde quien, al mismo tiempo, era uno de los principales ganaderos del pueblo. En este caso –imagino– se encontraba en una difícil tesitura, teniendo que compatibilizar intereses particulares y públicos.
54. A.M. Peralta. Continúan diciendo que en anteriores reuniones se habían planteado otras soluciones, pero «no se aceptan porque afectan a cinco o seis individuos del ayuntamiento». Se refieren a la privatización de los sotos, a la cual se oponían los labradores. El alcalde Zabalza se justificaba diciendo que en el presupuesto de 1867 ya se habían contemplado los ingresos por la carnicería. Otra cuestión, obviamente, sería saber si con la liberalización estuvieron garantizados esos ingresos.
 55. A.M. Peralta. Son las opiniones de León Francisco Irachea, en 1845.
 56. GASTÓN (2001). «La cuestión de los pastos es en los pueblos de tal interés que a veces compromete a los labradores y ganaderos que se agavillan para apoderarse de los cargos de concejales y privar al ganado del alimento cuando vencen los labradores» decían en Valtierra, en 1843.
 57. Fue adquirido, como hemos tenido ocasión de relatar, en 1812, por Joaquín Bermejo, padre de José y Alejandro Bermejo, y abuelo de Román Bermejo Lipúzcoa –alcalde y diputado foral– y de Gregorio Bermejo, primo de éste último y alcalde, también, en los últimos años del siglo XIX.
 58. Archivo Juzgado 1ª Instancia de Tafalla. Los conflictos no eran nuevos; ya en 1829, los había habido. Archivo de Protocolos de Navarra. Peralta. Mata. Legajo 248. Falces. Zapatería. Legajo 201. Las primeras noticias que hemos encontrado sobre esta «sociedad comercial» datan de 1824, cuando, el 17 de febrero, Dª Antonia Campo, viuda de Joaquín Bermejo, comisiona a su yerno D. Saturnino Soret para que asista a una reunión con el resto de los socios, D. Pedro Esteban Elorz, D. Pablo Matías Elorz y José Bermejo. Nuevas noticias de dicha sociedad en mayo de 1829, cuando se disuelve, tras haber sido reconstituida el 1 de marzo de 1828, por D. Pedro Esteban Elorz, D. José Francisco Elorz, D. Pablo Matías Elorz y José Bermejo. En 1829, muerto D. Pedro Esteban, se disuelve. El capital de dicha sociedad era de 400.000 reales de vellón, aportados por D. Pedro Esteban, 100.000; D. José Francisco, 200.000; D. Pablo Matías, 50.000; y Bermejo, 50.000.
 59. Las instancias de los labradores dejan constancia de la venta del Soto de Arriba y del Soto de Las Luchas. No es probable que fuera así; aunque sí parece cierto que se vendieron las mejores zonas de ambos; lo «más florido». Además, alguno de ellos, como Severino Resano, Tomás Luis de Redín o Tomás Villafranca, compraron, a carta de gracia, algunas parcelas.
 60. El 20-9-1844, una comisión, compuesta mayoritariamente por labradores, presentó las bases que regularían el disfrute de los sotos. Días después, el ayuntamiento y la Diputación las aprobaron. Una ampliación del conflicto en GASTÓN (2001).
 61. La instancia solicitando dicho arriendo estaba firmada por 25 labradores; más de la mitad de ellos pertenecían al 1º y 2º decil de contribuyentes. La encabezaban Javier Irigaray, Diego Barcos, Enrique Itúrbide, Severino Resano y Tomás Luis de Redín. Se comprometían a pagar 60.000 r.vn., cantidad con la que pretendían cubrir parte de la deuda municipal. Las caballerías de labor serían las únicas que disfrutarían de esas yerbas.
 62. En enero de 1858, había en cultivo en los montes comunes unas 2.035 hectáreas. De ellas, 467 en el Cascajo, Vergalada y Torreveja; 99 en Escopar y Gargantúa; 791 en Caluengo; 135 en Moratiel; 175 en los Quemados; 126 en Vallacuera; y 242 en Iñestar. En 1821 las hectáreas en cultivo en los montes comunes eran tan sólo 371,43; 15,68 en Royuela; 11,77 en los Quemados; 32,03 en la Sierra; 66,53 en el Raso; 7,91 en Escopar; 37,33 en Caluengo; 9,84 en Moratiel; 78,39 en el Cascajo; 65,27 en la Vergalada; 22,33 en La Torre; 11,05 en Anciel; y 13,30 en Vallacuera. En 37 años, la superficie cultivada en el monte común se había multiplicado por más de cinco.
 63. Uno de ellos era, como dijimos, Pedro Galo Elorz, quien ofreció 400.000 r. vn., mucho más que los propios labradores, quienes pretendían pagar 270.000 r.vn. Finalmente, éstos plantearían hacerse cargo de toda la deuda municipal.
 64. El ayuntamiento, aprovechando las dudas al respecto, renovó, en junio de 1858, el arriendo de los sotos a favor de los labradores, hasta que no se resolviera el expediente.
 65. Juan Ciordia planteó la venta «uno por uno» de los sotos en pública subasta, «conservando los que no haya necesidad de enajenar».
 66. GASTÓN (2001). Un factor agravante del proceso de desarticulación del comunal sería la intensificación de los repartos de terrenos o las usurpaciones de tierras comunales, así como la posterior transformación de su dominio, gracias a los procesos legitimadores. En principio, esta práctica encajaba en el sistema de explotación agro-silvo-pastoril; los problemas surgieron cuando, fruto de aprovechamientos continuados pasaron a ser interiorizados como «propiedad particular». Es lo que ocurrió, por ejemplo, en Funes, a comienzos del siglo XX, donde, tras años de apropiaciones, el ayuntamiento inició un proceso judicial contra los «detentadores de tierra comunal» que, en este caso, resultaría favorable para los intereses municipales. LANA (1997) también da cuenta de este tipo de prácticas.
 67. El licitador era Anselmo García; los *impedidos*, Elorz, Ciordia e Irigaray, todos concejales.
 68. Alejandro Bermejo se le quedó por 36.100 r.vn.; Anselmo García había ofrecido 20.000; los labradores pagaban hasta entonces 14.000. Alejandro Bermejo pagaba y los

NOTAS

- labradores, a partir de una cuota por caballería, le devolverían el dinero aportado.
69. Los ganaderos y otros mayores contribuyentes, que «veían con dolor el lastimoso estado de la fortuna de este pueblo», se consideraban a sí mismos los responsables de que el ayuntamiento arrendase en pública subasta el disfrute de los sotos, incrementando las rentas que se percibía por ello.
70. Los labradores denunciaban que «la mayor parte de la corporación municipal se compone de ganaderos y parientes muy próximos». CRUZ ARTACHO (1999: 70) lo constata en comunidades rurales de Andalucía.
71. A.G.N. Actas de Diputación de 24-4-1860. En dicha acta, la Diputación no acepta que Elorz sea nombrado vocal de la Junta de Ventas, «no porque rechace la desamortización que ha venido practicando desde tiempo inmemorial y por consiguiente antes de la ley de 1855, sino por la forma en que se quiere aplicar a Navarra, forma que, como contrafuero, constantemente ha rechazado la Diputación». Dos días después, el Gobernador desiste de sus intenciones.
72. El alcalde era Ramón Zabalza, dueño de la corraliza de El Cascajo, al estar casado con Eugenia Arbizu.
73. Inicialmente, la Diputación consideró que para el pasto de las ganaderías de Peralta eran necesarias las yerbas de los seis sotos. No obstante, reconocía que la deuda municipal era muy amplia y que los sotos estaban hipotecados, con el consiguiente riesgo de perderlos. Para evitar que esto sucediera, y para acabar con los conflictos entre los labradores y el ayuntamiento, controlado por ganaderos, propone una solución a la deuda: destinar 9.000 reales «de sus rentas o fondos de arbitrios ... y los productos de la leña y estiércoles de los sotos ... [y el resto] por reparto entre los ganados que disfruten las yerbas de los sotos». Volvía la capitalización del disfrute, pero menos gravosa que si procedía de una subasta pública. En doce años pensaban luir la deuda.
74. El entrecomillado en CHACÓN (2001: 181). MILLÁN (1993) ya consideraba que, además de para conflictos, había espacios para la proximidad y el consenso. CARASA (1999: 33), por su parte, señala que «el papel ... de la dialéctica del conflicto ... es también una forma de modelar el poder político...».

NOTAS

- puede resultar la postura del alcalde quien, al mismo tiempo, era uno de los principales ganaderos del pueblo. En este caso –imagino– se encontraba en una difícil tesitura, teniendo que compatibilizar intereses particulares y públicos.
54. A.M. Peralta. Continúan diciendo que en anteriores reuniones se habían planteado otras soluciones, pero «no se aceptan porque afectan a cinco o seis individuos del ayuntamiento». Se refieren a la privatización de los sotos, a la cual se oponían los labradores. El alcalde Zabalza se justificaba diciendo que en el presupuesto de 1867 ya se habían contemplado los ingresos por la carnicería. Otra cuestión, obviamente, sería saber si con la liberalización estuvieron garantizados esos ingresos.
 55. A.M. Peralta. Son las opiniones de León Francisco Iracheta, en 1845.
 56. GASTÓN (2001). «La cuestión de los pastos es en los pueblos de tal interés que a veces compromete a los labradores y ganaderos que se agavillan para apoderarse de los cargos de concejales y privar al ganado del alimento cuando vencen los labradores» decían en Valtierra, en 1843.
 57. Fue adquirido, como hemos tenido ocasión de relatar, en 1812, por Joaquín Bermejo, padre de José y Alejandro Bermejo, y abuelo de Román Bermejo Lipúzcoa –alcalde y diputado foral– y de Gregorio Bermejo, primo de éste último y alcalde, también, en los últimos años del siglo XIX.
 58. Archivo Juzgado 1ª Instancia de Tafalla. Los conflictos no eran nuevos; ya en 1829, los había habido. Archivo de Protocolos de Navarra. Peralta. Mata. Legajo 248. Falces. Zapatería. Legajo 201. Las primeras noticias que hemos encontrado sobre esta «sociedad comercial» datan de 1824, cuando, el 17 de febrero, Dª Antonia Campo, viuda de Joaquín Bermejo, comisiona a su yerno D. Saturnino Soret para que asista a una reunión con el resto de los socios, D. Pedro Esteban Elorz, D. Pablo Matías Elorz y José Bermejo. Nuevas noticias de dicha sociedad en mayo de 1829, cuando se disuelve, tras haber sido reconstituida el 1 de marzo de 1828, por D. Pedro Esteban Elorz, D. José Francisco Elorz, D. Pablo Matías Elorz y José Bermejo. En 1829, muerto D. Pedro Esteban, se disuelve. El capital de dicha sociedad era de 400.000 reales de vellón, aportados por D. Pedro Esteban, 100.000; D. José Francisco, 200.000; D. Pablo Matías, 50.000; y Bermejo, 50.000.
 59. Las instancias de los labradores dejan constancia de la venta del Soto de Arriba y del Soto de Las Luchas. No es probable que fuera así; aunque sí parece cierto que se vendieron las mejores zonas de ambos; lo «más florido». Además, alguno de ellos, como Severino Resano, Tomás Luis de Redín o Tomás Villafraña, compraron, a carta de gracia, algunas parcelas.
 60. El 20-9-1844, una comisión, compuesta mayoritariamente por labradores, presentó las bases que regularían el disfrute de los sotos. Días después, el ayuntamiento y la Diputación las aprobaron. Una ampliación del conflicto en GASTÓN (2001).
 61. La instancia solicitando dicho arriendo estaba firmada por 25 labradores; más de la mitad de ellos pertenecían al 1º y 2º decil de contribuyentes. La encabezaban Javier Irigaray, Diego Barcos, Enrique Itúrbide, Severino Resano y Tomás Luis de Redín. Se comprometían a pagar 60.000 r.vn., cantidad con la que pretendían cubrir parte de la deuda municipal. Las caballerías de labor serían las únicas que disfrutarían de esas yerbas.
 62. En enero de 1858, había en cultivo en los montes comunes unas 2.035 hectáreas. De ellas, 467 en el Cascajo, Vergalada y Torreveja; 99 en Escopar y Gargantúa; 791 en Caluengo; 135 en Moratiel; 175 en los Quemados; 126 en Vallacuera; y 242 en Iñestar. En 1821 las hectáreas en cultivo en los montes comunes eran tan sólo 371,43; 15,68 en Royuela; 11,77 en los Quemados; 32,03 en la Sierra; 66,53 en el Raso; 7,91 en Escopar; 37,33 en Caluengo; 9,84 en Moratiel; 78,39 en el Cascajo; 65,27 en la Vergalada; 22,33 en La Torre; 11,05 en Anciel; y 13,30 en Vallacuera. En 37 años, la superficie cultivada en el monte común se había multiplicado por más de cinco.
 63. Uno de ellos era, como dijimos, Pedro Galo Elorz, quien ofreció 400.000 r. vn., mucho más que los propios labradores, quienes pretendían pagar 270.000 r.vn. Finalmente, éstos plantearían hacerse cargo de toda la deuda municipal.
 64. El ayuntamiento, aprovechando las dudas al respecto, renovó, en junio de 1858, el arriendo de los sotos a favor de los labradores, hasta que no se resolviera el expediente.
 65. Juan Ciordia planteó la venta «uno por uno» de los sotos en pública subasta, «conservando los que no haya necesidad de enajenar».
 66. GASTÓN (2001). Un factor agravante del proceso de desarticulación del comunal sería la intensificación de los repartos de terrenos o las usurpaciones de tierras comunales, así como la posterior transformación de su dominio, gracias a los procesos legitimadores. En principio, esta práctica encajaba en el sistema de explotación agro-silvo-pastoril; los problemas surgieron cuando, fruto de aprovechamientos continuados pasaron a ser interiorizados como «propiedad particular». Es lo que ocurrió, por ejemplo, en Funes, a comienzos del siglo XX, donde, tras años de apropiaciones, el ayuntamiento inició un proceso judicial contra los «detentadores de tierra comunal» que, en este caso, resultaría favorable para los intereses municipales. LANA (1997) también da cuenta de este tipo de prácticas.
 67. El licitador era Anselmo García; los *impedidos*, Elorz, Ciordia e Irigaray, todos concejales.
 68. Alejandro Bermejo se lo quedó por 36.100 r.vn.; Anselmo García había ofrecido 20.000; los labradores pagaban hasta entonces 14.000. Alejandro Bermejo pagaba y los

NOTAS

- labradores, a partir de una cuota por caballería, le devolverían el dinero aportado.
69. Los ganaderos y otros mayores contribuyentes, que «veían con dolor el lastimoso estado de la fortuna de este pueblo», se consideraban a sí mismos los responsables de que el ayuntamiento arrendase en pública subasta el disfrute de los sotos, incrementando las rentas que se percibía por ello.
70. Los labradores denunciaban que «la mayor parte de la corporación municipal se compone de ganaderos y parientes muy próximos». CRUZ ARTACHO (1999: 70) lo constata en comunidades rurales de Andalucía.
71. A.G.N. Actas de Diputación de 24-4-1860. En dicha acta, la Diputación no acepta que Elorz sea nombrado vocal de la Junta de Ventas, «no porque rechace la desamortización que ha venido practicando desde tiempo inmemorial y por consiguiente antes de la ley de 1855, sino por la forma en que se quiere aplicar a Navarra, forma que, como contrafuero, constantemente ha rechazado la Diputación». Dos días después, el Gobernador desiste de sus intenciones.
72. El alcalde era Ramón Zabalza, dueño de la corraliza de El Cascajo, al estar casado con Eugenia Arbizu.
73. Inicialmente, la Diputación consideró que para el pasto de las ganaderías de Peralta eran necesarias las yerbas de los seis sotos. No obstante, reconocía que la deuda municipal era muy amplia y que los sotos estaban hipotecados, con el consiguiente riesgo de perderlos. Para evitar que esto sucediera, y para acabar con los conflictos entre los labradores y el ayuntamiento, controlado por ganaderos, propone una solución a la deuda: destinar 9.000 reales «de sus rentas o fondos de arbitrios ... y los productos de la leña y estiércoles de los sotos ... [y el resto] por reparto entre los ganados que disfruten las yerbas de los sotos». Volvía la capitalización del disfrute, pero menos gravosa que si procedía de una subasta pública. En doce años pensaban luir la deuda.
74. El entrecomillado en CHACÓN (2001: 181). MILLÁN (1993) ya consideraba que, además de para conflictos, había espacios para la proximidad y el consenso. CARASA (1999: 33), por su parte, señala que «el papel ... de la dialéctica del conflicto ... es también una forma de modelar el poder político...».

Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1996): "Redes locales, lealtades tradicionales y nuevas identidades colectivas en la España del siglo XIX", en ROBLES EGEA, A. (comp.): *Política en penumbra. Patronazgo y clientelismo políticos en la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- BERNAL, A.M. et Alii. (1994): *Antiguo Régimen y Liberalismo. I. Visiones generales*. Madrid: Alianza/ Universidad Autónoma de Madrid.
- BESTARD, J. (2001): "Antropología e Historia: Algunas consideraciones en torno a la historia de la familia en Europa", en CASTILLO, S. y FERNÁNDEZ, R. (Coords.): *Historia social y ciencias sociales. Actas del IV Congreso de Historia Social de España*. Lleida: Milenio.
- CARASA SOTO, P. (1996): "Élites castellanas de la Restauración: del bloque de poder al microanálisis", en *Historia Contemporánea*, nº 13-14, pp. 157-196.
- CARASA SOTO, P. (1999): "El poder local en la Castilla de la Restauración. Fuentes y método para su estudio", *Hispania*, LIX/1, nº 201, pp. 9-36.
- CARASA SOTO, P. (2001): "De la Burguesía a las Élite, entre la ambigüedad y la renovación conceptual", en *Ayer*, nº 42, pp. 213-237.
- CASTILLO, S. y FERNÁNDEZ, R. (Coords.) (2001): *Historia social y ciencias sociales. Actas del IV Congreso de Historia Social de España*. Lleida: Milenio.
- CASTILLO, S. y ORTIZ DE ORRUÑO, J.Mª (Coords.) (1998): *Estado, protesta y movimientos sociales. Actas del III Congreso de Historia Social de España*. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- CHACÓN, F. (1995): "Hacia una nueva definición de la estructura social en la España del Antiguo Régimen a través de la familia y las relaciones de parentesco", en *Historia Social*, nº 21, pp. 75-104.
- CHACÓN, F. (2001): "Historia de grupos: parentesco, familias, clientelas, linajes", en CASTILLO, S. y FERNÁNDEZ, R. (coordinadores): *Historia social y ciencias sociales*. Lleida: Milenio, pp. 165-183.
- CONTRERAS, J. (1995): "Linajes y cambio social: la manipulación de la memoria", en *Historia Social*, nº 21, pp. 105-124.
- CRUZ ARTACHO, S. (1994): *Caciques y campesinos. Poder político, modernización agraria y conflictividad rural en Granada, 1890-1923*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- CRUZ ARTACHO, S. (1999): "Clientelas y poder en la Alta Andalucía durante la crisis de la Restauración", *Hispania*, LIX/1, nº 201, pp. 59-74.
- CRUZ ARTACHO, S. (1999): "Clientes, clientelas y política en la España de la Restauración (1875-1923)", en *Ayer*, nº 36, pp. 105-129.
- CRUZ ARTACHO, S. (2001): "El «hermano pobre» de la historia social española. Algunas consideraciones sobre el conflicto campesino en la historia contemporánea", en CASTILLO, S. y FERNÁNDEZ, R. (coordinadores): *Historia social y ciencias sociales*. Lleida: Milenio, pp. 247-289.
- DE CASTRO, C. (1979): *La Revolución Liberal y los municipios españoles (1812-1868)*. Madrid: Alianza.
- DE LA TORRE, J. (Ed.) (1994): *Navarra. Siglo XIX. Cien años de Historia*. Pamplona: Instituto Gerónimo de Uztáriz/Caja Laboral.
- DE LA TORRE, J. y GARCÍA ZÚÑIGA, M. (Ed.) (1998): *Hacienda y crecimiento económico. La reforma de Mon, 150 años después*. Madrid: Marcial Pons.
- DE LA TORRE, J. y LANA BERASAIN, J.M. (2000): "El asalto a los bienes comunales. Cambio económico y conflictos sociales en Navarra, 1808-1936", *Historia Social*, nº 37, pp. 75-95.
- DÍEZ CANO, L.S. (1999): "Los estudios sobre el poder local: planteamientos y tendencias sobre la investigación reciente", en *Hispania*, LIX/1, nº 201, pp.97-111.
- DONÉZAR DÍEZ DE ULZURRUN, J. (1975;1991): *Navarra y la Desamortización de Mendizábal (1836-1851)*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- DONÉZAR, J.M. y PÉREZ LEDESMA, M. Eds. (1995): *Antiguo Régimen y Liberalismo. Homenaje a Miguel Artola. 2. Economía y Sociedad*. Madrid: Alianza/ Universidad Autónoma de Madrid.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. (1995): "Los grupos de poder local en Galicia, 1750-1850", en *Noticario de Historia Agraria*, nº 9, pp. 129-153.
- FERNÁNDEZ PRIETO, L.; NÚÑEZ SEIXAS, X.M.; ARTIAGA, A.; BALBOA, X. (coords.) (1997): *Poder local, élites e cambio social na Galicia non urbana (1874-1936)*. Santiago: Universidad de Santiago.
- FLORISTÁN SAMAMES, A. (1993): "Desamortización y organización del espacio agrario en Navarra a mediados del siglo XIX", *Actas del 2º Congreso General de Historia de Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Anejo 15, pp. 755-795.
- GARCÍA-SANZ MARCOTEGUI, A. (1996): *Diccionario Biográfico de los Diputados Forales de Navarra (1841-1931)*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- GARCÍA ZÚÑIGA, M. (1993): "Haciendas forales y reformas borbónicas. Navarra, 1700-1808", *Revista de Historia Económica*, año XI, nº 2, pp. 307-336.
- GASTÓN AGUAS, J.M. (1995): *Justicia y Tierra. Conflictividad agraria en Peralta durante la II República*. Tafalla: Altaffaylla.
- GASTÓN AGUAS, J.M. (2001): *Los campesinos navarros ante la revolución burguesa: Espacios para la lucha de clases (1841-1868)*. Tesis Doctoral. Inédita. Pamplona: UPNA
- GÓMEZ CHAPARRO, R. (1967): *La desamortización civil en Navarra*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, M. Y SEVILLA GUZMÁN, E. (1991): «Minifundio y gran propiedad agraria: estabilidad y cambio en la Alta Andalucía, 1785-1930», en SAAVEDRA, P. y VILLARES, R. (Eds.) *Señores y campesinos en la Península Ibérica, siglos XVIII-XX. Os Señores da terra*. Barcelona: Crítica, vol.2 pp. 99-159.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, M. y ORTEGA, A. (2000): "Bienes comunales y conflictos por los recursos en las sociedades rurales, siglos XIX y XX", en *Historia Social*, nº 38, pp. 95-116.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (1993): "La funcionalidad de los poderes locales en una economía orgánica", *Noticario de Historia Agraria*, nº 6 pp. 9-23.
- GRUPO DE ESTUDIOS AGRARIOS (1995): "Transformaciones agrarias y cambios en la funcionalidad de los poderes locales en la Alta Andalucía, 1750-1950", en *Noticario de Historia Agraria*, nº 10, pp. 35-66.
- GRUPO DE ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL (1999): "Diversidad dentro de un orden. Privatización, producción forestal y represión en los montes públicos españoles, 1859-1926", en *Historia Agraria*, nº 18, pp.129-178.
- HUARTE, J.M. y RÚJULA, J. (1923): *Nobiliario de Navarra. Nobleza ejecutoriada en los Tribunales de Corte y Consejo de Navarra (1519-1832)*. Madrid.
- IRIARTE GOÑI, I. (1997): *Bienes comunales y capitalismo agrario en Navarra*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- LANA BERASAIN, J.M. (1997): *Cambio agrario y relaciones de propiedad en el sur de Navarra (1800-1936)*. Tesis Doctoral. Inédita.
- LANA BERASAIN, J.M. (1999): *El sector agrario navarro (1785-1935). Cultivo, ganadería, propiedad y mercados. Serie Estadísticas Históricas de Navarra, 2*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- MAJUELOGIL, E. (1994): «Sociedad y movimientos sociales en el capitalismo agrario», en DELA TORRE (ed), *Navarra, siglo XIX. Cien años de Historia*. Pamplona: Gerónimo de Uztáriz/Caja Laboral.
- MARTÍ, M. (1999): "Poder local y evolución social en el País Valenciano del siglo XIX", en *Hispania*, LIX/1, nº 201, pp.51-58.
- MARTÍNEZ LOPEZ, D. (1996): *Tierra, herencia y matrimonio. Un modelo sobre la formación de la burguesía agraria andaluza (Siglos XVIII-XIX)*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1995): *Revolución liberal y cambio agrario en la Alta Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- MILLÁN, J. (1993): "Poderes locales, conflictividad y cambio social en la España agraria. Del Antiguo Régimen a la sociedad burguesa", en *Noticario de Historia Agraria*, nº 6, pp. 25-36.

Bibliografía

- MILLÁN, J. (1999): *El poder de la tierra. La sociedad agraria del Bajo Segura en la época del liberalismo, 1830-1890*. Elx: Instituto de Cultura "Juan Gil-Albert".
- MILLÁN, J. (2000): "Los poderes locales en la sociedad agraria: una propuesta de balance", en *Historia Agraria*, nº 22, pp. 97-110.
- MILLÁN, J. y ZURITA, R. (1998): "Élites terratenientes y tipos de caciquismo. La casa de Rafal/Vía- Manuel entre la revolución liberal y la crisis de la Restauración", en *Historia Agraria*, nº 16, pp. 153-181.
- MOLL, I. (1995): "Las redes familiares en las sociedades rurales", en *Historia Social*, nº 21, pp.125-143.
- MORENO LUZÓN, J. (1996): "«El poder público hecho cisco». Clientelismo e instituciones políticas en la España de la Restauración", en ROBLES EGEA, A. (comp.): *Política en penumbra. Patronazgo y clientelismo políticos en la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- MUTILOA POZA, J.M. (1972): *La desamortización eclesiástica en Navarra*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- ORTEGA SANTOS, A. (2001): "La desarticulación de la propiedad comunal en España, siglos XVIII-XX: una aproximación multicausal y socioambiental a la historia de los montes públicos", en *Ayer*, nº 42, pp. 191-211.
- ORTEGA SANTOS, A. (2002): *La tragedia de los cercamientos*. Valencia: Biblioteca Historia Social.
- PÉREZ PICAZO, M^a.T. (1991): "De regidor a cacique: las oligarquías municipales murcianas en el siglo XIX", en SAAVEDRA, P. y VILLARES, R. (eds.): *Señores y campesinos en la Península Ibérica, siglos XVIII-XX*. Barcelona: Crítica, pp.16-37.
- PIQUERAS ARENAS, J.A. (2001): "Un país de caciques. Restauración y caciquismo entre naranjos", en *Historia Social*, nº 39, pp. 3-30.
- PRO RUIZ, J. (1992): *Estado, geometría y propiedad. Los orígenes del catastro en España (1715-1941)*. Madrid: Centro de Gestión Catastral y Cooperación Tributaria.
- PRO RUIZ, J. (1995): "Las élites de la España liberal: clases y redes en la definición del espacio social (1808-1931)", en *Historia Social*, nº 21, pp. 47-69.
- ROBLES EGEA, A. (comp.) (1996): *Política en penumbra. Patronazgo y clientelismo políticos en la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- SAAVEDRA, P. y VILLARES, R. (eds.) (1991): *Señores y campesinos en la Península Ibérica, siglos XVIII-XX*. Barcelona: Crítica.
- SÁNCHEZ MARROYO, F. (1991): *El proceso de formación de una clase dirigente. La oligarquía agraria en Extremadura a mediados del XIX*. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- SUAU, J. (1991): "Metodología y fuentes para el estudio de las élites en España (1834-1936). Jornadas de Sedano (Burgos), 2, 3 y 4 de diciembre de 1991", en *Noticario de Historia Agraria*, nº 2, pp. 211-216.
- TOSCAS, E. (1991): "Los estudios sobre el poder local en la Francia rural (ss. XVIII-XIX). Un comentario bibliográfico", en *Noticario de Historia Agraria*, nº 2, pp. 113-122.
- TOSCAS, E. (1993): "Poder local y Revolución: Balance crítico de un Coloquio Internacional", en *Noticario de Historia Agraria*, nº 6, pp. 143-149.
- TOSCAS, E. (1999): "El estudio de las estructuras de poder local en el siglo XIX: aspectos metodológicos", en *Hispania*, LIX/1, nº 201, pp. 37-50.
- VEIGA ALONSO, X.R. (1999a): Los marcos sociales del clientelismo político", en *Historia Social*, nº 34, pp. 27-44.
- VEIGA ALONSO, X.R. (1999b): "Anatomía del clientelismo político en la España liberal decimonónica: una realidad estructural", en *Hispania*, LIX/2, nº 202, pp. 637-661.
- YANGUAS Y MIRANDA, J. (1964; 1ª ed.1828): *Diccionario de los Fueros y Leyes de Navarra*. Pamplona: Aranzadi- Institución Príncipe de Viana.

RESUMEN

En una época de transformaciones, donde la revolución liberal se estaba desplegando, era preciso controlar los poderes locales, ya que, desde ellos, se podían acelerar o retardar dichos procesos de cambios. En la lucha por su control participó activamente una familia, los Elorz, llegando a conseguir patrimonializar el poder en Peralta durante el reinado de Isabel II; frente a ellos, los labradores, quienes intentaron corregir en beneficio de clase las medidas adoptadas por las instituciones. En fin, un conflicto abierto entre labradores y ganaderos, al tiempo que burgueses rentistas, por el destino de los bienes municipales.

LABURPENA

Aldaketa garaian, hau da, iraultza liberala zabaltzen ari zen garaian, tokian-tokiko botereak kontrolatu behar ziren, izan ere, tokian-tokiko erakunde horietatik azkartu edota moteldu zitezkeen aldaketa prozesu horiek. Elorz familiak parte hartu zuen kontrolaren gaineko borrokan. Elorzarrek Azkoiengo boterea patrimonializatu zuten Isabel II.ren agintaldian. Elorz familiaren kontra, nekazariak oldartu ziren. Azken hauek, erakundeen neurriak zuzentzen ahalegindu ziren. Azken batean, nekazariak abeltzainen kontra, eta udalaren ondasunak borrokatoki. Hori bai, abeltzainak burges errentistak ziren.

ABSTRACT

At a time of change, when the liberal revolution was spreading, local power had to be controlled, since it was the key to speeding up or slowing down these changes. The Elorz family played an active part in the struggle to control it, and they took over power in Peralta during the reign of Elizabeth II; on the other side, the farmers, who attempted to correct the measures adopted by the institutions to benefit their own class. In other words, an open conflict between farmers and bourgeois land-owners for the use of municipal assets.



Aibar, 1882-1915. Propiedad de la tierra y transformación social

Inma Goñi, Gemma Piérola, Antonio Ros, Txane Senar e Iñaki Suso

1. Planteamiento de la cuestión

Escribir sobre la situación agraria de un pueblo navarro y su evolución desde finales del siglo XIX hasta 1915 supone insistir sobre lo ya dicho acerca de las transformaciones experimentadas en Navarra en dicho período: el caso de Aibar no resulta aislado de la constante regional ni europea de esos momentos.

La década de 1880 supone una interrupción de la fase expansiva que la agricultura europea había conocido en los años precedentes. El incremento de la producción resultante de la intensificación de los cultivos, el equilibrio entre agricultura y ganadería y la utilización de una tecnología más avanzada, dio lugar a un aumento de los rendimientos, cuya intensidad y formas varió según los países. Pero esta aparente modernización –aparente por lo poco sustentada que estaba– se mantuvo en activo hasta finales de la década de los setenta.

Se trató de un proceso complejo, de una nueva situación en la que el término «capitalismo» comienza a manifestarse con la aparición de los mercados interiores abastecidos por una producción orientada a este fin y cuyas consecuencias inmediatas fueron la división del trabajo, la especialización de los cultivos así como el alza de los precios, de la renta de la tierra y la propiedad en general.

La integración en un sistema capitalista a escala mundial supuso por un lado la posibilidad de dar salida a los excedentes de producción y buscar un mercado de productos agrarios, que dio lugar a la intensificación de la competitividad.

A partir de la segunda mitad de siglo los planes se desbordan. El intercambio de capitales y mercancías desde América, Asia y Europa Oriental hacia la Europa occidental y viceversa adquirió una intensidad tal que la situación se transformó. Lo que en principio comenzó como un intercambio beneficioso para ambas partes se convirtió en una competitividad que sólo reportaba beneficios a los países de ultramar.

En un primer momento, los países de ultramar se vieron inundados de productos fabriles de los países industrializados, al mismo tiempo que en éstos se realizaban inversiones de capital en ferrocarriles principalmente, que facilitarían un transporte rápido, barato y que garantizara la llegada de los productos en buen estado. Las inversiones eran necesarias como también lo era el rentabilizarlas. De este modo comenzó a estimularse la producción agrícola de estos países a través de distintas fórmulas y de un aumento de la superficie cultivable. Como consecuencia la producción es mayor y los precios se abarataron. Esta fue la clave que explica que estos productos de ultramar se apoderaran del mercado europeo: la llegada masiva de productos agrarios y su bajo coste.

Resultado de este proceso fue en primer lugar la imposibilidad de competir con las condiciones de los productos de ultramar, fundamentalmente los cerealísticos.

El resto de los cultivos, como el vitivinícola tampoco se quedaron al margen de la crisis. Del mismo modo, aunque a otro nivel, se sitúa el modo y la intensidad con que la crisis afectó al conjunto de la sociedad –más en concreto al ámbito rural–, la evolución del valor de la tierra, el endeudamiento, la pérdida de la propiedad, la emigración, etc.

Las dificultades se fueron sumando, aunque el mayor obstáculo radicó en conseguir una disminución de costes de los productos agrarios europeos para que éstos fueran competitivos en los mercados internacionales. La solución –si no la más eficaz, si al menos la más rápida–, fue la de establecer unas barreras arancelarias que obstaculizaran la entrada en términos competitivos de los productos de ultramar.

De manera paralela y complementaria, se necesitaban una serie de cambios técnicos que permitieran producir más y más barato. Se trató de un proceso lento y largo y fue en el siglo XX cuando se observaron los primeros cambios sustanciales: intensificación del trabajo y del capital, especialización de los cultivos, uso intensivo de abonos, mejoras en el uso de las nuevas tecnologías, y en general, una utilización más racional de los recursos existentes.¹

El estado de la cuestión acerca de la incidencia de la crisis en España y de la situación de la agricultura peninsular en este periodo, se debate entre dos corrientes. Por un lado, la defendida por Sánchez-Albornoz² y Palafox³ –entre otros–, que considera que la ausencia de

dinamismo de los sectores más relevantes de la agricultura interior española, condujo a reforzar actitudes empresariales conservadoras que impedirían su modernización. Por otro, la sostenida por Garrabou y Pujol Andreu, que consideran que existen suficientes elementos de análisis para superar esos diagnósticos tradicionales y reflexionan sobre las restricciones que imponían las circunstancias medioambientales y las variedades biológicas de plantas y semillas,⁴ los grandes ciclos del cambio técnico en la agricultura contemporánea atlántica, cuya escasa difusión en la agricultura peninsular no debe atribuirse «ni a ignorancias ni a inercias sino a factores medioambientales».⁵

En España, los efectos de la crisis no comenzaron a manifestarse de manera clara hasta 1880-1890, variaron de acuerdo a las características propias de cada región y a los cultivos específicos de las mismas.

A comienzos de los ochenta, a pesar de las buenas cosechas de trigo, las importaciones eran más elevadas; la competencia era fuerte y resultaba imposible ponerse a su nivel. Así comienza la ola depresiva que durará hasta finales de siglo.

Algo muy parecido sucede con el olivo, cuyo cultivo, uno de los más prósperos durante el XIX comienza a disminuir de manera importante.

La viña se presentaba como uno de los pocos cultivos rentables; de ahí las nuevas plantaciones que se fueron haciendo en el territorio español. Sin embargo, contrariamente a lo que se pensaba, la prosperidad de la viticultura fue efímera y se puso de manifiesto con la llegada de la filoxera, cuyos primeros brotes de dieron hacia 1876 invadiendo la práctica totalidad de la península para 1892.⁶

La respuesta, como en el resto de Europa, fue el establecimiento de una serie de medidas arancelarias, que al contrario de lo que sucedió en otros países, en España no fue acompañado de las reformas necesarias a nivel económico y social.

¿Cual es el lugar que ocupa Navarra dentro de esta situación?

Tras la destrucción del sistema navarro foral, éste se readecuó a los preceptos constitucionales, conforme a la ley de «Modificación de Fueros» de 1841, produciendo el despliegue del sistema liberal. Con este se agravó la situación agraria debido a un proceso de concentración de la propiedad, ya que continuó la privatización de patrimonios concejiles, a cuyos efectos se añadieron los de la legislación desamortizadora. Por efecto de la desamortización civil se privatizaron 30.500 ha de las que 27.380 constituían bienes propios de los ayuntamientos. El 90% de estos últimos correspondían a corralizas de la zona Media oriental y de la Ribera. Este proceso se desarrolló durante toda la primera mitad del siglo XIX.

En la Zona Media y Ribera, la disminución de las superficies no cultivadas es casi generalizada y la privatización de parte de estos terrenos es clara. Sin embargo en algunos municipios el aumento de las roturaciones no llevó implícito un aumento de las tierras privatizadas, sino que se redujeron. La reversión al comunal de terrenos pertenecientes antes a particulares (principal reivindicación campesina durante la primera mitad del siglo XX), parece la explicación más lógica.

Siguiendo a Domingo Gallego,⁷ la evolución de la agricultura navarra durante la segunda mitad del siglo XIX y dos primeras décadas del XX es similar a la del resto de la península

y Europa, salvo que aquí, no hubo variaciones significativas en cuanto a la aplicación de nuevas técnicas en las explotaciones agrarias, que fueron llegando con más lentitud.

De cualquier modo, lo mismo Gallego como otros historiadores, concluyen afirmando que la crisis de fines del XIX no parece que tuvo unos efectos notables en cuanto al uso de la tierra cultivable se refiere, con la salvedad del fin de la expansión del viñedo.

A pesar de ser cierto que la economía navarra se ajustó a la coyuntura, este ajuste se realizó tarde; una vez que la economía española y mundial se había ya recuperado. Inmovilidad y estancamiento fue la respuesta inmediata de Navarra ante la crisis.

El reajuste se centró en tres ámbitos: reforzamiento de la emigración, aplicación de nuevas técnicas en las explotaciones agrarias y ampliación del suelo agrícola en paralelo a la modificación de su uso.⁸ Hay que recalcar la falta de un empuje industrial lo suficientemente importante como para crear una demanda laboral capaz de absorber la mano de obra sobrante.

En Navarra se dieron diferentes comportamientos, pero la privatización fue generalizada durante toda la primera mitad del siglo XX, llevando consigo la readecuación de los modos tradicionales de aprovechamiento del campo. Esto tuvo que estar unido a una gran conflictividad social, debido sobre todo a la distribución desigual de la tierra.

¿Fue Aibar una excepción dentro de este espectro general o su evolución fue en paralelo a la del resto de España y Europa?

El objeto del presente trabajo es el de analizar la evolución y posibles cambios que pudieron darse en un espacio local concreto –Aibar–, en un periodo cronológico que coincide con el cambio de siglo, utilizando como fuentes primarias los catastros de dicha localidad de 1882, 1891, 1905 y 1915; a partir de lo cual, trataremos de contextualizar la evolución del mundo agrario en este área dentro del conjunto nacional e internacional.

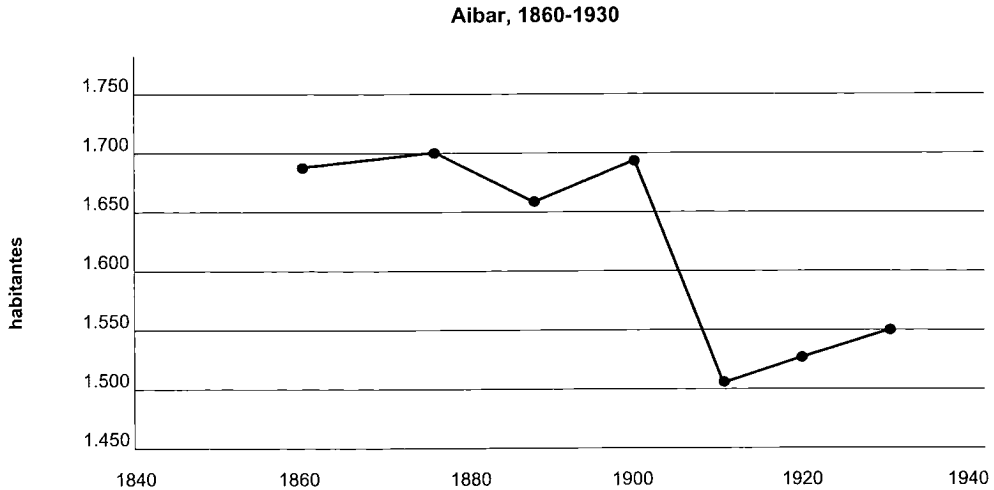
2. Aibar y su contexto geográfico

Aibar pertenece al Partido judicial de Aoiz en la Merindad de Sangüesa. Esta Merindad ocupa la zona Media Oriental de Navarra. Es un espacio de transiciones marcadas. Allí terminan las últimas estribaciones del Prepirineo, la Sierra de Izco y comienzan las llanuras de sedimentación de yesos y sales, con afloramiento de margas y calizas que darán inicio a las Bardenas.

Desde el punto de vista climático se aprecia el paso de las zonas de montaña, relativamente húmedas y frías hacia un clima mediterráneo con influencia continental. Sus 12 grados de temperatura media y precipitaciones anuales que oscilan entre los 500 y 800 mm. permiten que haya excedente de agua en los meses de invierno, primavera y gran parte del otoño. La sequía estival es importante, por eso predominan los cultivos mediterráneos, como la vid, los cereales y el olivo que aquí esta cercano a su límite hacia el norte.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se da un lento crecimiento demográfico, aunque se detenga en la última década del siglo, quizás por la afección de la última crisis de mortandad de cólera que el año 1885 se difundió por toda la península. El fuerte descenso que se aprecia con la llegada del siglo XX está más bien motivado por la emigración a América y el inicio

del éxodo rural, en el que seguramente influyó la crisis del viñedo provocada por la filoxera. El año 1910 marcó el límite de este descenso, en relación con la recuperación de la agricultura, pero su crecimiento permanecerá sin grandes cambios durante las tres primeras décadas del siglo XX.



Según Pilar Erdozain,⁹ estos movimientos migratorios, tanto internos como externos, no sólo tuvieron como factor provocador la crisis agraria de final del siglo, sino también la crisis de las actividades económicas tradicionales (industria rural dispersa, la arriería, la producción de carbón...), las estructuras sociales y los sistemas sucesorios. Navarra fue una de las provincias que más personas expulsó en los periodos de 1878-1887/1901-1910.

Los cultivos más importantes son cereales, vid y olivo. La superficie dedicada a los primeros aumentó desde 1.378 ha en 1891 hasta 2.627 en 1935. La vid ocupaba en 1891, antes de la filoxera, 547 ha; tardó en alcanzar una superficie parecida hasta 1960 (627 ha). El olivo sólo ha disminuido ligeramente en el siglo XX. El regadío se dedica especialmente a cultivos herbáceos (hortalizas, alfalfa) y frutales.

En las diferentes descripciones geográficas del siglo XIX se hace referencia de la producción de vino, aunque no existía bodega. De ello podemos deducir que pudo darse una producción familiar y una venta a granel de vinos jóvenes con poco valor añadido. Hasta la crisis de la filoxera el viñedo fue uno de los cultivos agrícolas de mayor importancia económica aunque una parte de la producción se destinará a la fabricación de aguardientes, que según Madoz era lo que más se exportaba a comarcas cercanas.

Esta economía se complementó con la cría del ganado caballar de apoyo a la agricultura, y aprovechando la abundancia de monte comunal, con el pastoreo de ovejas y cabras. Durante los primeros decenios del siglo XX, llegaron a contarse más de dos millares de ovejas y más de dos centenares de cabras. Con la introducción de nuevas técnicas en la agricultura, su número irá disminuyendo, al igual que el del ganado de labor (caballos, mular, asnal). Únicamente aumentó la ganadería bovina de engorde, la porcina y la de aves.

Además de la actividad de licores de baja calidad a finales del XIX y principios del XX se cita, como en otras localidades navarras, una fábrica de chocolates y un trujal. Son las únicas actividades industriales en una villa eminentemente rural.

En el sector servicios se constata el mantenimiento de un pequeño hospital, las labores del ayuntamiento, y dos maestros de primaria y un colectivo de religiosas que hacen labores de atención a párvulos.

3. Análisis de la información proporcionada por los catastros

Las fuentes utilizadas para la realización de esta comunicación son los catastros de 1882, 1891, 1904 y 1915, todos ellos localizados en el Archivo Administrativo de Navarra (AAN), en Pamplona. Fruto de la comparación de los resultados que ofrecen, se pueden obtener una serie de pautas que nos indicarían la evolución de la agricultura en la localidad de Aibar, sobre todo en función tanto de los cultivos como de la estructura de la propiedad. Las fuentes utilizadas para fines del siglo XIX no explicitan la extensión de las tierras del común.

3.1. Evolución de los cultivos practicados en Aibar

Un primer comentario a esta tabla, sin tener en cuenta otro tipo de indicadores, nos debe llevar a examinar el total de superficie censada en Aibar. Mientras que en 1882 la superficie total superaba ampliamente las 3.000 ha (en concreto 3.140,53 ha), para 1891 se ha reducido en más de 100 ha, en 1904 baja bastante de las 3.000, y sólo en 1915 aparece una recuperación pero que aún no llega a los niveles de 30 años atrás.

Este descenso de la superficie agrícola, lento pero constante, durante las dos últimas décadas del siglo XIX, y los primeros años del XX, han de ponerse en relación a la llamada Crisis Finisecular.

Pasando a un análisis más pormenorizado de la tabla 1, sobre todo de los apartados correspondientes a los cultivos de secano (léase cereales) y viña (que, a su vez, implican los de ondalán y viña/olivar), los resultados obtenidos nos explican ese descenso en los sucesivos catastros analizados.

Comparando los datos de 1882 y 1891, es decir, las dos primeras columnas, se aprecia un importante descenso en la superficie total cultivada, de unas 700 ha (entre el 30 y el 35% del total de 1882), que se corresponde casi en su totalidad al cultivo de secano.

Si buscamos el «destino» de esas tierras, podremos ver que si bien unas cien hectáreas han desaparecido del catastro, y otras cien aproximadamente se han reconvertido en cultivos de vid (rentables todavía en estas fechas), la mayor parte de las tierras que no aparecen se localizan entre los incultos de secano, que ha aumentado en casi 500 ha la cantidad existente en 1882 (pasando de 339,03 a 835,11 ha).

Este descenso de la superficie dedicada al cultivo de secano, fundamentalmente cereales como ya se ha indicado anteriormente, se corresponde con la crisis de la agricultura europea occidental de fines del siglo XIX, como consecuencia del aumento de importaciones de cereal americano y de Europa oriental. En efecto, la imposibilidad de competir con unos productos

Tabla 1

TIPO DE CULTIVO	Extensión en 1882	Extensión en 1891	Extensión en 1904	Extensión en 1915
Huertas/regadío	7,03	8,01	80,8	72,64
Viña	458,14	640,33	0	148,22
Ondalán	28,78	6,84	8,8	88,42
Secano	2.099,43	1.402,57	1.889,73	1.737,02
Olivar	50,05	54,2	64,81	62,34
Viña-olivar	37,87	29,06	0	19,88
Inculto secano	339,03	835,11	786,25	984,82
Inculto viña	2,07	49,82	0	0
Inculto olivar	0	0	0,99	0
Inculto regadío	0	0	8,62	0,18
Total cultivos	2.788,63	2.141,01	2.044,14	2.128,51
Total incultos	351,90	884,93	795,86	985,00
TOTALES	3.140,53	3.025,94	2.840,00	3.113,51

Todos los datos están dados en hectáreas.

Fuente: AAN, Catastros de los años 1882, 1891, 1904 y 1915. Elaboración propia.

que, a pesar de la imposición de aranceles a la importación y del uso del ferrocarril para transportar la producción peninsular, se vendían más baratos que los cereales nacionales, llevó a una serie de agricultores (más adelante veremos a quiénes) a abandonar esa producción por no ser rentable.

Frente a este descenso, se puede apreciar un ascenso del cultivo de la vid, cuya producción aún se exportaba en su mayor parte a Francia, país que no podía producir suficiente vino para satisfacer la demanda interna debido a la existencia de la enfermedad de la filoxera, que prácticamente había acabado con la vid gala en las décadas anteriores.

Sin embargo, los datos del descenso de la superficie destinada a ondalán (superficie labrada para la plantación de viñedo), y el aumento de los incultos de viña se podrían considerar como indicios de la crisis que se iba a producir entre la vid al llegar la filoxera a Navarra, con distintas alarmas surgidas ya para 1891.

En el siguiente catastro, el de 1904, se aprecia perfectamente el impacto de la filoxera en la agricultura de Aibar, puesto que de disponer en 1891 de más de 600 ha de superficie, se ha pasado a no declararse en el catastro ni una sola hectárea (lo mismo ocurre en el capítulo de la viña-olivar).

En efecto, la enfermedad de la filoxera se encontraba en estas fechas extendida por toda la geografía peninsular, y los tardíos esfuerzos institucionales, muchas veces limitándose a intentar aislar los focos de la plaga (aunque ya se conocían casos claros desde 1891-1892, no se declaró oficialmente hasta 1896, y en 1897 comenzó la Diputación navarra a investigar nuevos injertos resistentes a la enfermedad),¹⁰ no consiguieron parar su desarrollo.

Frente a esta crisis, la agricultura de Aibar respondió de varias maneras, empezando por un abandono de las tierras menos productivas. En el catastro de 1904 aparece declarada una superficie total de 2.840,00 hectáreas, mientras que en el anterior la cifra era de 3.025,94 ha, es decir, un descenso de aproximadamente 200 ha, que nos ratifica la crisis que provocó la filoxera.

Al mismo tiempo, se produjo un aumento de la superficie dedicada al cultivo de secano, aunque sin recuperar ya los niveles de 1882, con un aumento de casi 500 ha en el catastro de 1904 (1.889,73, frente a las 1402,57 ha del año 1891), lo cual parece un signo de recuperación de los cereales frente a la crisis sufrida en la década de 1880-1890, además de apreciarse un pequeño incremento en la superficie destinada al olivar, y una significativa subida de la superficie de huertas y/o regadíos (aumentó de 8,01 ha en 1891 a 80,8 en 1904; es significativa por lo que implica de inversión en esfuerzo y técnica para poner en regadío esa extensión de cultivos).

Los investigadores que han estudiado esta cuestión relacionan la recuperación del cultivo de secano, que también se constata en otros puntos de la geografía navarra, con una serie de circunstancias económicas y sociales, como por ejemplo la expulsión de abundante mano de obra desde el sector agrario, las mejoras técnicas que se empiezan a introducir en la agricultura navarra (como el uso del abono químico, el arado de vertedera, etc.).¹¹ Esta inversión de capital y de esfuerzo, centrado en un tipo de producción que resultaba rentable, permitió a algunos agricultores salir adelante, mientras que otros, cuyas explotaciones no daban para más, perdieron esas tierras, y se vieron obligados a abandonar sus localidades de origen y emigrar para buscarse el sustento en otros lugares.

La última comparación, a efectuar con el catastro de 1915 muestra como primer indicio un importante aumento de la superficie declarada, pues en los once años transcurridos desde 1904 se ha pasado de un total de 2.840,00 ha a 3.113,51, es decir, casi 300 hectáreas más). Es de destacar que de éstas sólo aparecen como cultivadas unas 100 ha más, mientras que el total de superficie inculca se ve incrementada en casi 200 ha. Aquí nos surge el interrogante del por qué de este aumento del inculca declarado, puesto que en anteriores catastros éste no aparece.

En segundo lugar, la extensión del regadío y del olivar es similar a la de 1904, hecho que confirmaría el acierto de los propietarios que optaron por una inversión en nuevas especies agrícolas, más rentables por su mayor aceptación en la economía estatal (remolacha azucarera, leguminosas, etc.).

Por otro lado, y pasando a sectores más importantes de la economía agraria, aparece ya cierta extensión de viñedo en producción, al tiempo que una importante superficie está dedicada a ondalán (entre ambas filas suman más de 200 hectáreas), por lo que no estaría fuera de lugar hablar de recuperación. Paralelamente, la superficie de secano ha perdido algo de fuerza (se han pasado de 1.889,73 ha en 1904 a 1.737,02), en beneficio fundamentalmente del viñedo y del inculca de secano (que se ha incrementado en unas 200 ha con respecto al catastro de 1904).

El incremento de la superficie de cultivo al que hacíamos referencia más arriba, y en el que de momento parece no haber tenido efecto el estallido de la I Guerra Mundial, parece mostrar una estabilización de la agricultura, después de la situación de crisis casi permanente que se había padecido en Aibar desde 1895-1890, primero con la caída de los precios de los cereales debido a la fuerte competencia internacional, y luego por la desaparición casi total del viñedo, arrasado por la filoxera.

Tabla 2
Evolución de las superficies de cultivo e inculta en Aibar

AÑO	1882	1891	Incremento/ disminución*	1904	Incremento/ disminución	1915	Incremento/ disminución
Tierra Cultivada	2.788,63	2.141,01	- 23,22%	2.044,14	- 4,74%	2.128,51	+ 3,96%
Tierra Inculta	351,90	884,93	+ 151,47%	795,86	- 11,19%	985,00	+19,20%
Tierra total declarada	3.140,53	3.025,94	- 3,65%	2.840,00	- 6,55%	3.113,51	+ 8,84%

Fuente: AAN, Catastros de los años 1882, 1891, 1904 y 1915. Elaboración propia.

*Porcentajes con respecto al catastro inmediatamente anterior.

3.2. Estructura de la propiedad en Aibar

Una vez analizada la evolución de los cultivos practicados en la localidad de Aibar, en función de la superficie destinada a cada uno de ellos, parece lógico proseguir este examen de los datos que proporcionan los catastros de 1882, 1891, 1904 y 1915, con una tabla en la que se muestra el número de propietarios que aparecen en los referidos catastros, la extensión de sus tierras (dividida en varios tramos), y la proporción que sobre el total supone cada uno de los tramos.

Un primer análisis de esta tabla, comparando los resultados obtenidos en la fila de Totales, muestra importantes variaciones en el número de propietarios a lo largo de los 30 años que comprende el periodo de estudio de esta comunicación, puesto que entre un catastro y el siguiente aparecen diferencias, al alza o a la baja, de más de cincuenta personas. Estas variaciones nos demuestran la pauta general de la evolución del mundo agrario en Aibar.

Sin embargo, la diferencia más importante se da entre los catastros de 1891 y de 1904, con un descenso del número de propietarios censados de unas setenta y cinco personas, pasándose en concreto de 553 a 476. Este periodo, en el que la filoxera actuó en toda su intensidad contra el viñedo en Navarra y el resto del Estado, vio así desaparecer un número importante de productores, los cuales en su mayor parte optaron por emigrar.

Tabla 3
Evolución de la estructura de la propiedad de la tierra en Aibar (1882-1915)

Tierras (ha)	1882			1891			1904			1915		
	nº	ha	%	nº	ha	%	nº	ha	%	nº	ha	%
0-0,49	59	20,07	0,64	112	33,90	1,12	62	18,60	0,65	88	23,68	0,76
0,5-0,99	68	50,13	1,60	77	57,51	1,90	83	61,82	2,18	89	60,41	1,94
1-1,99	64	94,15	3,00	100	148,14	4,90	82	117,26	4,13	89	129,33	4,15
2-4,99	161	514,81	16,39	128	417,73	13,80	135	458,79	16,15	128	418,12	13,43
5-9,99	78	548,68	17,47	72	481,29	15,91	54	375,03	13,21	61	445,64	14,31
10-19,99	31	439,99	14,01	30	391,41	12,94	27	372,29	13,11	27	370,01	11,88
20-49,99	25	769,74	24,51	26	775,07	25,61	28	910,68	32,07	21	741,47	23,81
50-99,99	6	443,40	14,12	6	422,15	13,95	3	197,90	6,97	5	382,78	12,29
100-499,99	2	259,55	8,26	2	298,74	9,87	2	327,63	11,54	2	542,07	17,41
TOTALES	494	3.140,52	100	553	3.025,94	100	476	2.840,00	100	510	3.113,51	100

Fuente: AAN, Catastros de los años 1882, 1891, 1904 y 1915. Elaboración propia.

En cuanto a los tramos en los que hemos dividido la posesión de tierras de cada persona (de 0 a 0,49 ha, de 0,5 a 0,99, etc.), a lo largo del periodo de tiempo transcurrido entre 1882 y 1915 se pueden distinguir importantes variaciones en algunos de ellos, mientras que en otros la estabilidad del número es la nota predominante.

Los primeros que vamos a analizar son aquellos tramos que mayores alteraciones numéricas presentan, y que en general parecen corresponderse a la pequeña y mediana propiedad.

En efecto, el conjunto de propietarios que poseen menos de media hectárea sufrió en el periodo de tiempo analizado significativas variaciones, en un sentido u otro, como se puede comprobar en la primera fila de la tabla 3.

Mientras que en 1882 su número era de 59, que ocupaban 20,07 ha de terreno (el 0,64% del total), en el siguiente catastro su número se había doblado, hasta alcanzar 112 agricultores que poseían una superficie de 33,90 ha, lo que significaba al 1,12% del total.

El cambio de siglo, y presumiblemente la crisis de la filoxera, trajeron una reducción tan fuerte como antes había sido su incremento, pasando a ser 62 propietarios con 18,60 ha (el 0,65% de la tierra declarada en 1904), para finalmente aparecer en el catastro de 1915 la cifra de 88, con 23,68 ha de terreno (el 0,76%).

No se trata aquí de analizar una por una todas las filas, sino sólo aquellas que presentan los cambios más importantes, y por eso vamos a saltar a analizar a los medianos propietarios, es decir, aquellos que poseían entre 2 y 5 hectáreas, puesto que también aquí las variaciones son constantes, en cada catastro analizado.

Así, por ejemplo, mientras que en 1882 eran 161 personas las declaradas, que poseían el 16,39% de las tierras totales (514,81 ha), en 1891, en plena crisis cerealística europea, su número había descendido a 128, poseyendo una superficie que representaba el 13,80% del total, con un descenso de casi dos puntos y medio con respecto al catastro anterior.

La comparación con el siguiente listado de datos, de 1904, muestra un aumento del porcentaje de tierras que poseían sobre el total, con un 16,15%, aún cuando su número no se había incrementado sustancialmente (135 propietarios), mientras que para 1915 su peso específico había descendido de nuevo hasta el 13% aproximadamente, al tiempo que también lo hizo su número.

También aquellos del tramo inmediatamente superior, entre 5 y 10 hectáreas, experimentan algunas variaciones, aunque no tan fuertes como el tramo anterior. La mayor se comprueba entre 1891 y 1904, con una reducción de su peso específico de dos puntos y medio, pasando de poseer el 15,91% de las tierras, al 13,21 (su número se redujo de 72 propietarios a 54), mientras que para 1915 la fila muestra una ligera recuperación, hasta alcanzar el 14,31% (61 individuos que poseían 445,64 ha).

En la parte alta de la tabla destaca sobre todo el aumento del peso de los mayores propietarios, que sin aumentar su número (aparecen dos personas en todos los catastros consultados), pasaron de poseer el 8,26% de las tierras en 1882 (259,55 ha) al 17,41% en 1915 (un total de 542,07 ha), en un constante crecimiento.

Tabla 4

Tierras (ha)	Prop. 1882	% tierras	Prop. 1891	% tierras	Prop. 1904	% tierras	Prop. 1915	% tierras
0-4,99	352	21,63	417	21,72	362	23,12	394	20,28
5-19,99	109	31,48	102	28,84	81	26,31	88	26,20
20-99,99	31	38,63	32	39,57	31	39,03	26	36,11
100-499,99	2	8,26	2	9,87	2	11,54	2	17,41
TOTALES	494	100,00	553	100,00	476	100,00	510	100,00

Fuente: AAN, Catastros de los años 1882, 1891, 1904 y 1915. Elaboración propia.

Estos comentarios se pueden ampliar analizando la tabla 4, en la que hemos reducido el número de filas o tramos de propietarios, para comprobar, al compararla con la tabla 1, qué tipo de cultivos son los predominantes entre los pequeños o los grandes propietarios, y de qué forma afectó a cada uno de los tramos las sucesivas crisis cerealística y vitivinícola.

Con esta nueva comparativa, reduciendo como ya se ha dicho el número de tramos a analizar a 4, es decir, pequeños propietarios, medianos, medianos-grandes, y grandes propiamente dichos, se ven mejor algunas de los comentarios efectuados en páginas anteriores, como por ejemplo las fuertes variaciones del número de propietarios en el tramo más bajo (mientras que su peso en el total de tierras declaradas es más bien estable), o cómo los dos grandes propietarios de Aibar, que en 1915 son Fermín Ruiz Soravilla y la viuda de Gregorio Uriz, van aumentando progresivamente su porción de tierras dentro del total declarado de la localidad.

Por otro lado, se pueden plasmar algunos de los análisis efectuados a la tabla que mostraba las variaciones en los cultivos de Aibar en ese mismo periodo de tiempo (*ver la tabla 1*), como por ejemplo el descenso paulatino y constante del número de propietarios medianos, es decir, los que poseen entre 5 y 20 hectáreas, así como de su peso específico, pasando del 31,48% en 1882 al 26,20% en 1915.

Tabla 5
Evolución de la propiedad de la tierra, según vecinos y foráneos de Aibar*

AÑOS	1882	ha que poseen	%	1904	ha que poseen	%	1915	ha que poseen	%
Nº foranos	165	330,41	10,52	148	226,25	7,97	149	216,71	6,96
Nº vecinos	329	2.810,11	89,48	328	2.613,75	92,03	361	2.896,80	93,04
TOTALES	494	3.140,53	100,00	476	2.840,00	100,00	510	3.113,51	100,00

Fuente: AAN, Catastros de los años 1882, 1891, 1904 y 1915. Elaboración propia.

* No existen datos fiables para el año 1891.

Por su parte, aquellos cuyas propiedades se consideran medianas-grandes (entre 20 y 100 hectáreas), se mantienen estables hasta principios del siglo XX, sólo reduciéndose ligeramente tanto su número como su importancia en el catastro de 1915, en el que aparecen 26 individuos que poseen el 36,11% del total de la tierra (cuando en 1891, cuando se marcó el tope máximo, eran 32 personas las que poseían el 39,57% de las tierras).

Por último vamos a destacar el tipo de estructura que caracterizaba tanto a vecinos como

a foranos. Tomando los datos de los diferentes catastros podemos observar que los propietarios foranos destacan en el grupo de pequeña propiedad mientras que en los siguientes tienen poca importancia. Esto también se podría decir de los propietarios vecinos, a pesar de que las diferencias no son tan notorias. La falta de datos hace que no se pueda realizar una afirmación categórica, pero se podría decir que existe una superación del marco de la propiedad municipal. Es decir, que muchos de estos propietarios no pertenecientes a la localidad si participaron del reparto de la tierra, bien por compra, bien por reparto del comunal (tenemos que tener en cuenta que siendo forano no se podía participar en este reparto, aunque tenemos nuestras dudas de que esto se cumpliera).

Tabla 6
Evolución en el número de propietarios, según la estructura de la tierra

Tierras (ha)	1882		1891		1904		1915	
	Vecinos	Foranos	Vecinos	Foranos	Vecinos	Foranos	Vecinos	Foranos
0-4,99	200	152	*	*	219	143	242	146
5-19,99	97	11	*	*	76	5	90	2
20-99,99	30	1	*	*	31	0	27	1
100-499,99	2	0	*	*	2	0	2	0
TOTALES	329	164	*	*	328	148	361	149

Fuente: AAN, Catastros de los años 1882, 1891, 1904 y 1915. Elaboración propia.
* El catastro de este año no diferencia vecinos y foranos, por lo tanto no lo comentamos.

4. Conclusiones

De nuestra investigación, podemos deducir que si bien a rasgos generales el caso de Aibar no resulta aislado de la constante regional ni europea de estos momentos, sí que hay una serie de datos que indican un comportamiento diferente en algunos aspectos.

En particular, nos ha llamado poderosamente la atención los datos referidos al periodo comprendido entre los años 1882 y 1891, ya que el comportamiento del uso del suelo agrícola se desmarca de las pautas generales de la agricultura navarra, defendidas entre otros por Domingo Gallego.

Según él, en la segunda mitad del siglo XIX la superficie cultivada en Navarra aumentó. Sin embargo, los datos referidos a Aibar nos muestran un descenso importante de la superficie cultivada en general, destacando en seco (del orden del 33% del total). Esta fuerte reducción aparece al mismo tiempo que un aumento de la superficie inculta, por lo que se podría hablar de un abandono del suelo agrícola.

Del mismo modo, constatamos que dicho descenso de la superficie cultivada se corresponde a una disminución también del número de propiedades de tipo medio, lo cual puede coincidir con lo defendido por Pilar Erdozain sobre una redistribución de la propiedad agraria como consecuencia de las prácticas sucesorias. Al mismo tiempo, la aparición en este mismo periodo de un mayor número de pequeños propietarios podría hacer pensar la existencia de un trasvase de esa mediana propiedad que ha desaparecido, o bien deja abierta la posibilidad de la utilización privada de terrenos comunales.

Por otro lado, del catastro de 1891 al de 1904, momento en el que el movimiento migratorio es más importante en Navarra, constatamos que la población en Aibar disminuyó considerablemente, y con ella disminuyó también el número de propietarios, sobre todo en su tramo más pequeño.

Con esto podríamos deducir que los pequeños propietarios afectados en su mayoría por la filoxera no han podido adaptarse al proceso de modernización y capitalización que la agricultura navarra estaba experimentando en esos momentos, origen de futuros conflictos sociales.

A partir del siglo XX se aprecia en Aibar una recuperación del uso del suelo agrícola, lo que conllevaría un aumento de los rendimientos, que coincide tanto con el aumento de los mismos en el cereal, cifrado en un 21% aproximadamente para el conjunto de Navarra, como con el crecimiento de la superficie cultivada en la región.

El aumento de la gran propiedad ya perceptible a finales del siglo anterior se hace más evidente en los primeros años del siglo XX, lo cual podría hacer pensar en una modernización de la actividad agraria, aunque el hecho de que el mayor aumento de tierras sean de inculto nos hace pensar en una continuidad de los antiguos usos.

Para finalizar, creemos que un estudio más pormenorizado podría aportar información acerca de la situación de aquellos que no poseían la condición de vecinos, cuáles eran las vías de acceso a la propiedad de la tierra, o si la distribución de la tierra en Aibar era similar a la del entorno geográfico.

En definitiva, la investigación queda abierta a nuevos trabajos.

NOTAS

1. GARRABOU, R.: «La crisis agraria española de fines del siglo XIX: una etapa de desarrollo del capitalismo», en GARRABOU, R. y SANZ, J. (eds.), *Historia Agraria de la España contemporánea. Expansión y crisis (1850-1900)*, pp. 496-499.
2. SANCHEZ-ALBORNOZ, N.: *España hace un siglo: una economía dual*. Madrid: Alianza, 1977.
3. PALAFOX, J.: *Atrazo económico y democracia. La Segunda República y la economía española, 1892-1936*. Barcelona: Crítica, 1991.
4. PUJOL ANDREU, J.: «Los límites ecológicos del crecimiento agrario español entre 1850 y 1935: nuevos elementos para un debate», en *Revista de Historia Económica*, año XVI, otoño-invierno, 1998, n. 3, pp.645-675.
5. GARRABOU, R.: «Revolución o revoluciones agrarias en el siglo XIX: su difusión en el mundo mediterráneo», en Andrés Sánchez-Picón (ed.), *Agriculturas mediterráneas y cambios históricos y retos actuales*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses, 1994.
6. GARRABOU, R.: «La crisis agraria española de fines del siglo XIX: una etapa de desarrollo del capitalismo», en GARRABOU, R. y SANZ, J. (eds.), *Historia Agraria de la España contemporánea. Expansión y crisis (1850-1900)*, pp. 511-516.
7. GALLEGO, D.: «Algunas reflexiones sobre la evolución de la agricultura navarra desde mediados del siglo XIX a 1935», en *Actas del I Congreso de Historia de Navarra de los siglos XVIII, XIX y XX*, Príncipe de Viana, anejo 4, 1986, pp. 485-524.
8. *Op. cit.*, p. 490.
9. ERDOZAIN, Pilar: *Propiedad, familia y trabajo en la Navarra Contemporánea*, Gobierno de Navarra, 1999, pp. 102-108.
10. GALLEGO, Domingo: *op. cit.*, p. 490.
11. *Ibidem*, pp. 490-493.

Bibliografía

- BARCIELA, C.: «La modernización de la agricultura y la política agraria», en *Papeles de Economía Española*, n. 73, 1997, pp.112-133.
- BERNAL, A. M.: «La modernización de la agricultura española», en *Papeles de Economía Española*, n. 73, 1997, pp.134-140.
- DONEZAR, J. M.: *Navarra y la desamortización de Mendizábal (1931-1936)*. Pamplona: Príncipe de Viana, 1991.
- ERDOZAIN, P.: *Propiedad, familia y trabajo en la Navarra contemporánea*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 1999.
- FLORISTAN, A.: «Desamortización y organización del espacio agrario en Navarra a mediados del siglo XIX», en *II Congreso General de Historia de Navarra*, Pamplona, Príncipe de Viana, anejo 15, 1993, pp. 285-298.
- GALLEGO, D.: «Algunas reflexiones sobre la evolución de la agricultura navarra desde mediados del siglo XIX a 1935», en *I Congreso de Historia de Navarra en los siglos XVII, XIX y XX*, anejo 4. Pamplona: Príncipe de Viana, 1986, pp. 485-522.
- GARRABOU, R. y SANZ, J.: «La agricultura española durante el siglo XIX: ¿inmovilismo o cambio?», en GARRABOU, R. y SANZ, J. (eds.), *Historia agraria de la España contemporánea. 2. Expansión y crisis (1850-1900)*. Barcelona: Crítica, 1985.
- GARRABOU, R.: «La crisis agraria española de finales del siglo XIX: una etapa de desarrollo del capitalismo», en GARRABOU, R. y SANZ, J. (eds.), *Historia agraria de la España contemporánea. 2. Expansión y crisis (1850-1900)*. Barcelona: Crítica, 1985.
- GARRABOU, R.: «Políticas agrarias y desarrollo de la agricultura española contemporánea», en *Papeles de Economía Española*, n. 73, 1997, pp.141-148.
- GARRABOU, R.: «Revolución o revoluciones agrarias en el siglo XIX: su difusión en el mundo mediterráneo», en SANCHEZ, A. (ed.), *Agriculturas mediterráneas y mundo campesino. Cambios históricos y retos actuales*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses, 1994, pp. 95-109.
- GERÓNIMO UZTARITZ-en LUR LANTALDEA: «Cambio económico y distribución social de la propiedad en Navarra entre finales del S. XIX y mediados del S. XX», en *Gerónimo de Uztáriz*, n. 5, 1991, pp. 57-84.
- GONZALEZ, A.: «La industria en Navarra en el siglos XIX», en *II Congreso General de Historia de Navarra*. Pamplona: Príncipe de Viana, anejo 15,1993, pp. 321-331.
- LANA, J. M.: «Técnicas y procesos de trabajo en la agricultura del sur de Navarra entre los siglos XIX y XX», en *Historia Agraria*, n. 21, 2000, pp. 127-156.
- LANA, J. M.: *El sector agrario navarro (1785-1935): cultivo, ganadería, propiedad y mercados*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 1999.
- MAJUELO, E.: «Movimientos sociales contemporáneos en Navarra: 1808-1936», en *II Congreso de Historia de Navarra de los siglos XVIII, XIX y XX*. Pamplona: Príncipe de Viana, anejo 16, 1992.
- MIKELARENA, J.: *Demografía y familia en la Navarra tradicional*. Pamplona: Príncipe de Viana, 1995.
- SANCHEZ-ALBORNOZ, N.: *España hace un siglo: una economía dual*. Madrid: Alianza, 1977.
- SUMPSI, J. M.: «La modernización de la agricultura y el desarrollo económico», en *Papeles de Economía Española*, n. 73, 1997, pp.149-159.

RESUMEN

A partir de un espacio local concreto –Aibar–, y en un periodo cronológico que se sitúa entre 1882 y 1915, se analiza el comportamiento de la propiedad de la tierra y su evolución, en base a cuatro catastros de dicha localidad.

LABURPENA

Honako lan honek Oibarreko lur jabetzaren egoera izaen du aztergai, horretarako 1883tik 1915era arteko garaian auzi hau zertan zegoen eta nolako bilakaera erakutsi zuen ikertuko delarik. Laa burutzeko herri horretako lau katastro arakatu dira, bai eta sakonki aztertu ere.

ABSTRACT

Based on a concrete area -Aibar-, and over the period between 1882 and 1915, the author analyses the evolution of land ownership based on four local pieces of land.



El Ferrocarril del Plazaola y el Ferrocarril Vasco-Navarro: dos propuestas para la integración ferroviaria vasca

Olga Macías Muñoz

El objetivo fundamental de esta comunicación es el de analizar la influencia que tuvo la construcción y explotación del ferrocarril llamado del Plazaola (líneas de Andoaín a Plazaola, de Plazaola a Lasarte y de Lasarte a Pamplona) y, también, del *Ferrocarril Vasco-Navarro* en la configuración de una estructura ferroviaria de vía estrecha que enlazaba las cuatro capitales vascas.

La construcción de estos dos ferrocarriles debe inscribirse dentro del intento de integrar a Navarra en un modelo ferroviario de vía estrecha que había surgido de la necesidad de solventar las deficiencias que planteaba la red general de vía ancha. De este modo, mediante la construcción del *Ferrocarril del Plazaola* se buscaba una salida más rápida desde Pamplona hacia Guipúzcoa, mientras que con la puesta en explotación del *Ferrocarril Vasco-Navarro* se intentaba agilizar las conexiones con Álava. Gracias a la construcción de estos dos ferrocarriles, las cuatro capitales vascas quedaron enlazadas e inscritas en una red ferroviaria de vía estrecha que atendía de un modo más directo a los intereses de la comunidad a la que servía.

La construcción de ambas líneas ferroviarias obedeció a distintos criterios y su puesta en explotación sufrió los más diversos avatares. Es en este momento, cuando se planteó la viabilidad de estas explotaciones. ¿Hasta que punto fue efectiva la unión ferroviaria en vía estrecha de las cuatro capitales vascas?, es decir, ¿se mantuvieron las expectativas creadas por esta unión? *A posteriori*, se pudo comprobar que estos enlaces fueron deficientes. Las razones de este fracaso ferroviario obedeció al desfase entre los intereses planteados en los proyectos originarios de estos ferrocarriles y la realidad que se encontraron sus constructores en el momento de la puesta en explotación de estas líneas. Para solventar las deficiencias que la explotación de esta red ferroviaria de vía estrecha ponía en evidencia, la *Cámara de Comercio de Bilbao*, representante de los intereses comerciales e industriales de esta villa, llevó a cabo una campaña destinada a la reorganización de los enlaces ferroviarios con Navarra. El principal objetivo de esta iniciativa fue el de acortar las distancias ferroviarias entre Pamplona y Estella con el puerto de Bilbao. Se defendía el replanteo de los trazados ya construidos y, también, la transformación del ancho viario de un metro en el ancho viario normal utilizado por los ferrocarriles españoles. Estas iniciativas bilbaínas no llegaron a prosperar, y los enlaces ferroviarios de Navarra construidos en ancho viario de un metro se han mantenido hasta prácticamente la actualidad.

1. La conexión de las capitales del País Vasco y Navarra: los ferrocarriles del Plazaola y el Vasco-Navarro

Una vez realizado el enlace ferroviario en ancho viario de un metro entre Bilbao y San Sebastián, se dio paso a una segunda etapa constructiva, en la que esta inicial estructura ferroviaria de vía estrecha fue ampliada hasta las capitales de Alava y de Navarra. Con la construcción de los ferrocarriles del Plazaola y Vasco-Navarro, las cuatro capitales vascas quedaron enlazadas e inscritas en una red ferroviaria de vía métrica, que además de acortar las distancias ferroviarias existentes entre estas capitales, era un complemento necesario a la red general de ferrocarriles construidos en vía ancha.

Desde los primeros intentos de enlazar Navarra con las provincias limítrofes se planteó la conveniencia de utilizar el ancho viario de un metro o el ancho viario normal. En 1907 surgió un proyecto ferroviario que afectaba «a las tres Provincias Vascongadas y a las de Navarra y Logroño».¹ Esta iniciativa recogía la propuesta de construir una red de ferrocarriles «económicos», es decir, construidos en vía estrecha, que tenía a Vitoria como eje central y se proyectaba hacia Bilbao, Guipúzcoa (Vergara), Pamplona y Estella.² Este conjunto de líneas asistiría a Navarra en sus relaciones con las provincias limítrofes y acortaría las distancias ferroviarias con Bilbao. La conexión con Guipúzcoa se realizaría a través de una línea que enlazase Pamplona con Irún, al mismo tiempo que otra línea se dirigiría desde Estella hasta Vitoria, desde donde otro conjunto de líneas enlazaría con Bilbao, Vergara y Logroño. Por último, desde Estella partiría otra línea que llegaría hasta Pamplona. De este modo, la mayor parte de Navarra quedaría asistida por ferrocarril, al paliar esta red ferroviaria de vía estrecha las deficiencias de la red general de vía ancha.

El planteamiento de este conjunto de líneas ferroviarias por un grupo financiero extranjero originó el recelo de los inversores españoles y la consiguiente campaña de prensa

que hacía dudar de la viabilidad de este proyecto. Las revistas especializadas (*Gaceta de los Caminos de Hierro* y *La Cotización Española*) presentaron diversos estudios comparativos entre la red de vía ancha en servicio y el probable producto de la explotación de la red de vía estrecha que se proyectaba. El resultado de estos análisis era claramente desfavorable para ésta última.³

A pesar de estos obstáculos iniciales, la práctica totalidad de las líneas recogidas en este proyecto terminaron por construirse. Se organizó una red ferroviaria de vía estrecha que además de tener su área de influencia directa en territorio navarro, ponía a éste en contacto con la red de vía métrica que había surgido de Vizcaya y enlazaba con Guipúzcoa y con Cantabria en dirección hacia Asturias y hasta León. Este proceso de construcción obedeció a distintas iniciativas aisladas que poco o nada tenían que ver entre sí. A continuación se abordará este punto, centrándonos en el estudio de la construcción y puesta en explotación del *Ferrocarril del Plazaola* y sus extensiones, al igual que del *Ferrocarril Vasco-Navarro*. Mientras que el primero ponía en conexión Pamplona con Lasarte, en las proximidades de la capital guipuzcoana, el segundo enlazaba Estella con Vitoria desde donde se dirigía hasta la red de vía estrecha que unía Bilbao con San Sebastián.

1.a. La conexión de Guipúzcoa con Navarra: las líneas de Andoaín a Plazaola, de Plazaola a Lasarte y de Lasarte a Pamplona

Simultáneamente al proceso de construcción de las líneas de vía estrecha que partían de Bilbao y se dirigían hacia la frontera francesa, surgieron las iniciativas de prolongar estas líneas hasta Pamplona. La conexión entre estas líneas se realizó sin un plan previo, y fue el resultado de la prolongación por sus dos extremos de la línea de Andoaín a Plazaola, inaugurada en 1908.

Esta línea fue construida y explotada por la *Compañía Minera Guipuzcoana*, que a su vez tenía en sus manos los montazgos del valle de Leizaran y la propiedad de minas ferruginosas sitas en la misma zona. Esta línea que partía desde Andoaín, justo en frente de la estación del Norte, hasta Plazaola, hubiese quedado en un mero ferrocarril que daba salida a la producción de materias primas del valle de Leizaran hacia la red general de los ferrocarriles españoles, de no ser por su ampliación al amparo de la Ley de los Ferrocarriles Secundarios y Estratégicos de 1908.⁴

En efecto, al amparo de esta ley, se solicitó la ampliación de la línea por ambos extremos, con dos objetivos bien definidos. En primer lugar, se buscaba la unión con las líneas explotadas por la *Compañía de los Ferrocarriles Vascongados* que desde Bilbao llegaban por ese momento hasta San Sebastián, alargando la línea desde Plazaola hasta Lasarte.⁵ De este modo, las materias primas producidas en la zona de Leizaran hallarían un nuevo mercado provincial, compuesto por la zona de San Sebastián, Pasajes y Rentería, además de la distribución que de estos materiales se realizaría a través de las líneas explotadas por Vascongados hacia el resto de Guipúzcoa y de Vizcaya.⁶

Al mismo tiempo, junto a la conexión con Lasarte, también se propuso ampliar la línea desde Plazaola hasta Pamplona.⁷ De este modo, se enlazaba la capital navarra con San

Sebastián a través de una línea ferroviaria de vía estrecha. Hasta ese momento, los enlaces ferroviarios de Navarra con Guipúzcoa, Alava y Vizcaya, se limitaban a las líneas explotadas en vía ancha, con la excepción del Ferrocarril del Bidasoa, que fue construido en vía estrecha.⁸ En efecto, gracias a las líneas de vía ancha de Alsasua-Pamplona (52 km) y de Pamplona-Castejón (88 km), la conexión con los grandes mercados se realizaba a partir de las líneas generales que discurrían por el sur de Navarra.⁹ Como consecuencia de esta realidad ferroviaria, nació la iniciativa de ampliar el ferrocarril del Plazaola hasta Pamplona, favoreciendo la conexión entre la zona norte de Navarra con Guipúzcoa y facilitando su acceso al conjunto de líneas de vía estrecha que desde Bilbao se dirigían hacia la frontera francesa.

Con la inauguración en 1914 de los tramos de Plazaola-Pamplona y de Andoaín-Lasarte, se había realizado la conexión de Pamplona con San Sebastián y Bilbao a través del ancho viario de un metro. De este modo, en las comunicaciones ferroviarias entre estas capitales, coexistían dos tipos de ancho viario, con sus ventajas y también deficiencias a la hora de definir los modelos de transporte.

En efecto, el enlace a través de la red general de los ferrocarriles españoles suponía el acceso a los mercados nacionales e internacionales, a expensas de una distancia ferroviaria mucho mayor que la desarrollada por las líneas construidas vía estrecha. Por contrapartida, estas líneas de vía estrecha ofrecían el acceso directo a unos mercados restringidos a un plano regional con la consiguiente limitación de su marco de actuación, y que en el caso de la línea de Lasarte a Pamplona, se pondría en evidencia ya desde los primeros años de su explotación.

Pero, ¿qué influencia tuvo el ferrocarril del Plazaola con el comportamiento industrial y demográfico de la zona que asistía? El mayor crecimiento industrial y demográfico concuerda con aquellas poblaciones que se vieron afectadas por las líneas férreas de carácter general, tanto radiales españolas, como internas del País Vasco.¹⁰ Por lo tanto, este comportamiento no hace más que corroborar la naturaleza misma de este ferrocarril, que nació con el objetivo de transportar unas materias primas (hierro y madera), cuya demanda ya estaba afianzada por fábricas situadas en las líneas ferroviarias Madrid-Irún y Bilbao-San Sebastián-Frontera, terminales de las líneas que componían el ferrocarril del Plazaola.

Se actuaba sobre una demanda ya existente, y sobre la especulación de las posibilidades de explotación de la zona de Leizaran. Las expectativas creadas sobre la explotación del mineral apenas si se vieron cubiertas, y muy por debajo de las cifras fijadas en el proyecto. Las posibilidades que en cambio si se cubrieron, fueron las de explotación maderera de Leizaran, y cuyo destino, indudablemente, eran las fábricas papeleras asentadas en la zona del Oria.

A pesar de la ampliación del Ferrocarril del Plazaola hasta Lasarte y hasta Pamplona, el tráfico generado por la capital navarra fue muy reducido, por lo que no variaron las actividades de este ferrocarril. Así pues, constituyó un ejemplo de ferrocarril no industrial, dedicado al abastecimiento de materias primas de la industria guipuzcoana, con escasa o nula incidencia en el desarrollo industrial de la zona que recorría, con excepción del abastecimiento de las papeleras instaladas en ella.

1.b. El Ferrocarril Vasco-Navarro: las líneas de Vitoria-Mecolalde y Vitoria-Estella

El *Ferrocarril Vasco-Navarro* comprendía dos líneas, la línea de Vitoria a Mecolalde (barrio de Vergara) y la línea de Vitoria a Estella. Esta solución de continuidad entre Estella hacia Vizcaya y Guipúzcoa pasando por Vitoria reflejaba la necesidad de solventar las deficiencias de la construcción de las líneas generales de carácter radial. Esta red ferroviaria de vía ancha que desde Madrid se dirigían hasta Hendaya, incluía en su trazado a Vitoria. Para la Ribera Navarra y, en particular, para la zona de Estella, la solución más rápida para dar salida a sus producciones era enlazar desde Estella con la red general de vía ancha que pasaba por Vitoria.

Tradicionalmente, Vitoria había sido un puesto comercial importante en el tránsito de las mercancías desde el interior de la meseta y de la Ribera del Ebro a través del Alto Deva y por el Duranguesado hasta el puerto de Bilbao, y también hasta la provincia de Guipúzcoa. Al construirse el *Ferrocarril de Tudela a Bilbao*, las rutas de transporte terrestre variaron y, ahora, el ferrocarril se dirigía por Orduña hacia la capital vizcaína, quedando relegada a un segundo plano la ruta tradicional por el valle del Ibaizabal. Como consecuencia de la variación de las rutas comerciales, Vitoria perdió la hegemonía que hasta ese momento había mantenido en el tránsito de mercancías provenientes de la meseta y de la Ribera Navarra con las provincias vascas costeras.¹¹

Para paliar las deficiencias de la construcción del eje ferroviario Tudela-Bilbao, y ante las expectativas abiertas con la construcción de la línea ferroviaria de Bilbao a Durango por el valle del Ibaizabal, surgió el proyecto de un ferrocarril que enlazase por una parte, Vitoria con Durango a través del Alto Deva y, por otra, Vitoria con Estella. Con la construcción de este Ferrocarril Vasco-Navarro se aspiraba a alcanzar dos objetivos: por una parte, la unión de Vitoria, a través de la ruta tradicional de comercio, con la línea de vía estrecha que enlazaba las capitales de Vizcaya y de Guipúzcoa; y por otra, la conexión de Vitoria con Navarra, que tenía en Estella el primer punto de acercamiento y, además, se especulaba con la prolongación de esta línea hasta Pamplona.

Los problemas en la construcción de la línea ferroviaria desde Vitoria hasta Vergara llevaron a la paralización de las obras en Arechavaleta en 1887, y su continuación bajo los auspicios del Estado en 1914. El ferrocarril llegó a Los Mártires (Vergara) en 1915, aunque su conexión con la línea de Vascongados en este término municipal, no llegó hasta 1919. En 1923 tuvo lugar la inauguración del ramal de Oñate a San Prudencio, sito también en el término de Vergara, y la unión de Vitoria con Estella se vio resuelta en 1927.¹²

En cuanto al recorrido del *Ferrocarril Vasco-Navarro* por Navarra, la línea que enlazaba Vitoria con Estella, desarrollaba su trazado a través de una zona eminentemente agrícola con escaso tránsito de viajeros. Estos hechos, a los que se añadían la falta de continuidad de esta línea hacia Pamplona, y su construcción en vía estrecha, determinaron que su explotación se limitase, prácticamente, al transporte de los productos de la merindad de Estella hacia Vitoria para su distribución hacia otros mercados.¹³

Por lo tanto, con la ampliación del *Ferrocarril del Plazaola* hasta Pamplona y la construcción del *Ferrocarril Vasco-Navarro*, las capitales de Alava, Guipúzcoa, Vizcaya y

Navarra quedaron enlazadas por la red ferroviaria construida en vía estrecha. ¿Pero, realmente fue una unión efectiva?, es decir, ¿se mantuvieron las expectativas creadas con esta unión? A posteriori se pudo comprobar que estos enlaces fueron deficientes, y que el tráfico proveniente o con destino a Vitoria o a Pamplona buscaba otros medios de transporte. En efecto, se compaginaba el transporte ferroviario con el de carruajes hacia los puntos de embarque de la red general de los ferrocarriles españoles, con el propósito de reducir las distancias ferroviarias.

La explicación a este comportamiento obedeció a un planteamiento primario de la construcción de ambas líneas, que no se correspondió con la puesta de explotación de las mismas. Por lo que se refiere a la línea Vitoria-Estella, este proyecto ferroviario databa de finales del siglo XIX, y obedecía las necesidades de un momento puntual, en el que la ruta comercial entre Castilla y el País Vasco a través del Alto Deva todavía mantenía ciertos incentivos, a pesar de que las construcciones ferroviarias habían trasladado los ejes de comercio tradicional hacia las nuevas líneas férreas.

Los problemas en la configuración de la *Compañía del Ferrocarril Vasco-Navarro*, y en la construcción de las líneas que debía de explotar, retrasaron la inauguración completa del tramo desde Vitoria hasta el término de Vergara. Esta demora supuso la consolidación de las nuevas vías de transporte abiertas por el ferrocarril y, por lo tanto, el anquilosamiento de las rutas tradicionales de comercio. Al mismo tiempo, la construcción de la línea de Vitoria a Estella estaba vinculada, por la ley de concesión del *Ferrocarril Vasco-Navarro*, a la construcción íntegra de la línea de Vitoria hasta Vergara. En efecto, hubo que esperar a que el Estado se hiciera cargo de las obras de la línea que enlazaba Alava con Guipúzcoa para que se llevara a efecto el enlace entre Vitoria y Estella.

En cuanto a la conexión con Pamplona a través del *Ferrocarril del Plazaola*, la situación fue parecida a la del Vasco-Navarro. Lo que en un principio fue ideado como un ferrocarril dedicado al transporte de materias primas desde el valle de Leizaran hasta Andoain, situado en la línea general de los ferrocarriles españoles, se amplió por sus extremos con el propósito, por una parte, de enlazar en Lasarte con las líneas de vía estrecha que desde Bilbao se dirigían a San Sebastián y la frontera francesa y, por otra, llegar hasta Pamplona.

La conexión con Pamplona no produjo los resultados esperados por sus promotores, y el tráfico se resintió ya desde su base, debido a que las expectativas de explotación de la zona de Leizaran no llegaron a cubrirse. Por lo tanto, la conexión entre Lasarte y Pamplona a través de un ferrocarril de vía estrecha se vio reducida a la explotación bajo mínimos de un ferrocarril de carácter minero y maderero.

En definitiva, el enlace a través de la red ferroviaria de vía estrecha de Vitoria y Pamplona con Bilbao y San Sebastián, resuelto tardíamente, se hizo a expensas de proyectos ferroviarios que no eran los más adecuados para generar un tráfico sostenido. La variación de las condiciones en las que se idearon, o la incapacidad de estas líneas de crear un tráfico general provocaron que la conexión ferroviaria en vía estrecha de Pamplona y Vitoria con Guipúzcoa quedase reducida a la mera expresión de unos proyectos ferroviarios desfasados.

Estas líneas fueron la culminación de proyectos que habían sido defendidos desde el

surgimiento de las primeras líneas ferroviarias, pero cuya construcción quedó relegada en el tiempo como consecuencia del apoyo de los capitales y de las instituciones políticas a otros proyectos ferroviarios. A pesar de ello, la construcción del *Ferrocarril Vasco-Navarro* y la ampliación del *Ferrocarril de Plazaola* hasta Pamplona, terminaron por configurar la estructura ferroviaria de vía estrecha que integraba las provincias Vascongadas y Navarra.

2. La mejora de las comunicaciones ferroviarias de Navarra con el puerto de Bilbao

Paralelamente al proceso de construcción y puesta en explotación de las distintas líneas ferroviarias que recorrían Navarra, la oligarquía financiera vizcaína buscó una mejora de los enlaces ferroviarios de Bilbao con la Ribera navarra. Fueron distintos los factores que incitaron a los capitalistas bilbaínos a buscar nuevos mercados de expansión económica, entre los que se encontraba la vertiente meridional navarra y su proyección hacia el valle del Ebro. El agotamiento de los yacimientos de mineral en Vizcaya, las necesidades de abastecimiento de la población creciente del área de Bilbao, las nuevas expectativas de incremento de la producción navarra gracias a los planes de regadío, y el acceso a Aragón y a la Rioja, junto con el deseo de evitar la competencia del puerto de Pasajes, fueron incentivos más que suficientes para buscar enlaces ferroviarios más directos de la capital vizcaína con Navarra.

En 1924 Navarra contaba con una red ferroviaria mixta de vía ancha y de vía estrecha que articulaba las conexiones del territorio que recorría y limitaba la capacidad de transporte.¹⁴ Estos enlaces ferroviarios surgieron de unos objetivos iniciales que en poco se adaptaban a las nuevas necesidades económicas de Navarra y, también, de la oligarquía económica vizcaína. Como consecuencia de la crisis postbélica de 1917 los inversores vizcaínos orientaron sus iniciativas hacia Navarra. El agotamiento de las minas de hierro de Vizcaya, la competencia del puerto de Santander (agravada con la construcción del ferrocarril Santander-Mediterráneo) y el espectacular aumento demográfico del área de Bilbao, motivaron a este grupo empresarial para buscar nuevos mercados y productos con los que mantener una estructura comercial que corría el riesgo de resquebrajarse.

Navarra, tradicional productora agraria, cumplía con todos los requisitos necesarios para convertirse en el nuevo proveedor de este engranaje. Las deficiencias de la línea Tudela-Bilbao, el aumento de la producción navarra debido a los incipientes planes de regadío, y la búsqueda de nuevos mercados para la industria bilbaína, fueron factores clave para que las entidades económicas y políticas de Bilbao, buscasen el camino más corto con la Ribera Navarra.

Sin embargo, estas iniciativas bilbaínas chocaron con los intereses guipuzcoanos en Navarra. Tradicionalmente, Guipúzcoa había sido el mercado natural de la producción agrícola navarra y el puerto de Pasajes se había convertido en su salida al mar. Los enlaces ferroviarios entre Navarra y Guipúzcoa eran satisfactorios –sin olvidar que eran de ancho métrico–, y canalizaban la producción navarra hacia el abastecimiento de Guipúzcoa y su exportación a través de Pasajes e Irún. Para las entidades económicas bilbaínas el tráfico que se desviase hasta el puerto de Bilbao no suponría competencia alguna con el puerto de

Pasajes, puesto que las funciones de ambos puertos eran complementarias. Además, había que tener en cuenta el tráfico destinado al consumo de Vizcaya.¹⁵

La búsqueda de un camino más corto hacia Navarra desató en las distintas entidades vizcaínas el desarrollo de nuevos proyectos ferroviarios canalizados a través del *Comité ejecutivo de Ferrocarriles de Vizcaya*, auspiciado por la *Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao*. Este comité partió del estudio de la estructura ferroviaria de Navarra y de sus enlaces con las provincias limítrofes.¹⁶ Desde un principio se desechó la posibilidad de enlazar Bilbao con el norte de Navarra por cuestiones técnicas, puesto que la utilización de líneas de vía estrecha, su adecuación a un comercio caracterizado por su alto tonelaje, o la construcción de una nueva línea en ancho normal significaría un alto desembolso. Por lo tanto, se buscaba una conexión fácil a través de la Ribera Navarra, comunicada sin grandes problemas mediante el ferrocarril del Norte con Bilbao, y que tenía su terminal en Castejón.

El enlace más indicado sería con Estella y con Pamplona, a través de las líneas ferroviarias de vía ancha de Vitoria-Estella y Logroño-Estella-Pamplona. Estas construcciones ferroviarias podrían ser ampliadas posteriormente hacia la zona Noroeste de la provincia de Zaragoza mediante la construcción del ramal de Estella-Marcilla. De este modo, Bilbao quedaba enlazado con una de las zonas de mayor producción agrícola del norte de España.¹⁷

2.a. Las soluciones propuestas

El primer proyecto de mejora de las conexiones ferroviarias entre Vizcaya y Navarra auspiciado por las entidades económicas vizcaínas, capitaneadas por la *Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao*, consistía en acortar la distancia ferroviaria existente entre Vitoria y Bilbao, mediante la construcción de la línea de Izarra-Vitoria en vía de ancho normal. Aunque esta línea acortaba la distancia ferroviaria entre Bilbao y Vitoria al suprimir el paso por Miranda de Ebro, tan sólo reducía 40 kilómetros la distancia para Estella y Pamplona. A este proyecto se añadió el del acortamiento de Izarra-Miravalles, que evitaba el paso por Orduña y que reducía la distancia entre Bilbao y Estella en 67 kilómetros. Además, se contaba con la transformación del ancho de vía de la línea Vitoria-Estella.¹⁸ Al mismo tiempo, se aceptó la utilización de la vía ancha para el proyecto del ferrocarril de Logroño-Estella-Pamplona. Por este motivo, el *Comité de Ferrocarriles* de la Cámara de Comercio de Bilbao solicitó al Ministerio de Fomento, el reconocimiento de los proyectos ferroviarios de Vitoria-Izarra e Izarra-Miravalles, y la transformación del ancho de la vía de la línea Vitoria-Estella.¹⁹

Con posterioridad, ante la inclusión de la línea Vitoria-Izarra en el Plan de Preferente Construcción auspiciado por el Estatuto Ferroviario de 1924, se abordó el estudio de una línea que acortase las distancias ferroviarias entre Navarra y Guipúzcoa y que, de este modo, asegurase un segundo camino hacia Pamplona y Estella. Con este propósito se planteó una línea que uniese Estella con Alsasua y que enlazase en Zumárraga, con la posibilidad de empalmar con Bilbao en vía ancha, aprovechando la explanación del ferrocarril de vía estrecha que unía Bilbao con Zumárraga.²⁰ A pesar de la iniciativas del Comité de Ferrocarriles, tanto este proyecto como el de Miravalles-Vitoria no contaban con el beneplácito del Consejo Ferroviario para su construcción.

2.b. Las gestiones en favor de los proyectos defendidos por la Cámara de Comercio de Bilbao

Las gestiones a favor del cambio de vía de los ferrocarriles de Vitoria-Estella y de Logroño-Estella-Pamplona se llevaron a cabo en dos frentes. Por una parte, se buscaba el apoyo de los distintos organismos gubernamentales de Madrid, con el objetivo de incluir estas líneas en el *Plan de Ferrocarriles de Preferente Construcción*, al amparo de la nueva reglamentación ferroviaria nacida del Estatuto Ferroviario de 1924. Al mismo tiempo, estas diligencias se dirigían hacia las instituciones navarras. Entre éstas, la Diputación de Navarra y de la Cámara Agraria de Estella eran contrarias a la variación del ancho viario que promovía el Comité de Ferrocarriles para las líneas navarras.

Este comité elevó al Ministerio de Fomento una serie de informes, avalados por las principales instituciones políticas vizcaínas y por aquellas entidades navarras y alavesas que defendían la utilización de la vía ancha para las nuevas construcciones ferroviarias. Estos informes mostraban los beneficios que la construcción de estas líneas podía acarrear para las provincias de Alava, Navarra y sobre todo el puerto de Bilbao. En cuanto a Navarra, era necesario desarrollar una red ferroviaria en ancho normal para dar salida a su producción agrícola. La duplicidad de anchos, con la obligada consecuencia del doble utillaje y de los transbordos, eran perjudiciales para cualquier transporte de gran tonelaje.²¹ Por lo tanto, el Comité de Ferrocarriles de Vizcaya, defendía la utilización del ancho de vía normal en todo el territorio navarro, puesto que era el único que podía proporcionar la solución al transporte ferroviario interno y, también, a sus conexiones con el exterior, es decir con Alava y con Vizcaya. Además, este ancho viario permitiría el servicio de viajeros en condiciones óptimas, al evitar los rodeos y trasbordos que eran necesarios.

Para el Comité de Ferrocarriles, los principales beneficiarios de estos proyectos ferroviarios eran el puerto de Bilbao y la economía vizcaína. El primero, con la puesta en explotación de estos ferrocarriles, mejoraría sus prestaciones de *gran puerto*, específicamente distintas de las de los puertos de inferior categoría (clara alusión a Pasajes). Al mismo tiempo, Vizcaya necesitaba acceder de un modo más directo a los centros de abastecimiento cercanos, al igual que la producción vizcaína debía ponerse en contacto más estrecho con los mercados consumidores más inmediatos para sus manufacturas, es decir, con Alava y Navarra.²²

Para las representaciones de Vizcaya, Alava y Navarra que abogaban por la construcción de los proyectos de Logroño-Pamplona, Vitoria-Estella y Vitoria-Izarra, la explotación de estas líneas permitiría la organización de un mercado único en el cual cada una de ellas jugaba un papel complementario para las otras provincias: Navarra era el centro abastecedor de productos agrarios y potencial consumidor de las manufacturas vizcaínas; Vitoria, al mismo tiempo de ser consumidora de los productos navarros daba paso a estos hacia Bilbao, que a su vez era un gran centro de consumo y redistribución. Un esquema sencillo de la organización económica de un territorio a través de de la estructuración del espacio mediante el ferrocarril.

Las soluciones expuestas por las instituciones de las tres provincias serían las siguientes: construcción en vía normal del Ferrocarril de Logroño-Estella-Pamplona, y de la línea de Pamplona a Marcilla, que ya figuró en el anteproyecto del Consejo Ferroviario. De este modo,

quedaban enlazadas las dos grandes líneas Castejón-Pamplona y Logroño-Pamplona, aprovechando el trozo Estella-Mendigorría de la línea de Logroño-Pamplona. Además, había que fijar el mismo ancho de vía normal para las demás futuras líneas transversales de Navarra. Por lo tanto, era necesario transformar el ancho viario de la línea de Vitoria a Estella, y construir en este tipo de vía el ramal Vitoria-Izarra. De este modo, Navarra quedaría prácticamente con solo la vía normal para las relaciones externas de su territorio en su vertiente mediterránea.²³

2.c. Las oposiciones a los proyectos de la Cámara de Comercio de Bilbao: las gestiones con la Diputación y cámaras agrarias navarras

Las gestiones que los distintos grupos inversores vizcaínos llevaron a efecto con la Diputación de Navarra, contaron con la oposición de algunas instituciones navarras. Para estas entidades, lo prioritario era organizar unos enlaces ferroviarios que atendiesen con preferencia a los intereses internos de la comunidad a la que servían y que, por lo tanto, no debían de estar subyugados a los del capital vizcaíno.

El Ferrocarril Logroño-Estella-Pamplona

Ante la opinión favorable del Consejo Superior Ferroviario en pro de construir el ferrocarril de Logroño-Pamplona en ancho normal, los representantes del Comité de Ferrocarriles decidieron incrementar las gestiones con la Diputación de Navarra para que apoyase por completo el criterio mantenido por la Cámara de Comercio de Bilbao. Mientras que la Cámara de Comercio de Navarra apoyaba las gestiones de su homónima bilbaína, la Diputación y la Junta de Ferrocarriles de Navarra eran contrarias a la construcción del ferrocarril de Logroño-Pamplona en vía ancha, al igual que al cambio de vía del ferrocarril de Vitoria-Estella.²⁴ En asamblea celebrada el 23 de octubre de 1926 la Diputación de Navarra acordó apoyar la construcción del ferrocarril de Pamplona a Logroño por Estella en vía normal.²⁵

El 19 de noviembre del mismo año, tuvo lugar una reunión en la Cámara de Comercio de Bilbao con la asistencia de representantes de la Diputación de Navarra (Leandro Nagore, José M^a Modet y Joaquín Beunza), directores de los bancos *Crédito Navarro*, *La Vasconia* y de la *Caja de Navarra*, consejeros del *Ferrocarril del Norte* (Julio Arteche y Venancio Echevarría) y vocales del Comité de Ferrocarriles de Vizcaya. El objetivo de esta reunión era el de llegar a un compromiso con respecto a la suscripción que Navarra debía realizar de las obligaciones de la compañía constructora del *Ferrocarril Logroño a Pamplona por Estella*. La Diputación de Navarra, cuestionaba la viabilidad de la construcción este ferrocarril, desde la misma acogida de los inversionistas privados hasta la intervención del Estado, al mismo tiempo que, también, se ponía en duda la rentabilidad de la explotación de esta línea. Además, mostraba su recelo ante la presencia de figuras importantes de la banca bilbaína en la sociedad constructora del ferrocarril, a pesar de hacerlo bajo su adscripción a distintas entidades ferroviarias. La Diputación observaba como la banca bilbaína tomaba posiciones para acaparar los capitales necesarios para construir el ferrocarril, en detrimento de la banca y caja de ahorros navarras. Estos recelos culminaron con la decisión de la Diputación de Navarra

y de la Caja de Ahorros de Navarra de rebajar la cifra fijada para su participación en la suscripción del ferrocarril.²⁶

Ante esta postura, el Comité de Ferrocarriles de Vizcaya llevó a cabo una campaña entre aquellas instituciones navarras que apoyaban el proyecto, con el propósito de presionar a la Diputación y Caja de Ahorros. En carta enviada el 7 de enero de 1928 por el alcalde de Pamplona, Juan Larrabe, al presidente de la Diputación Serapio Huici, se definía la construcción del ferrocarril de vía ancha Pamplona-Estella-Logroño como el problema de mayor urgencia para Navarra. Aunque el alcalde mantenía su independencia de la postura bilbaína, defendía la construcción de este ferrocarril en vía ancha.²⁷

Por fin, se llegó a un acuerdo entre todos los interesados en la construcción del ferrocarril, y el día 9 de febrero de 1928 se constituyó la *Compañía del Ferrocarril de Pamplona a Logroño*. De esta empresa formaban parte los representantes de las entidades de las provincias interesadas en su explotación.²⁸ En el Consejo de Ministros celebrado el 12 de diciembre de 1929 se aprobó la construcción del ferrocarril de Pamplona a Logroño por Estella, y la concesión del mismo se realizó por Real Decreto-Ley del 7 de febrero de 1930.²⁹ Sin embargo, esta línea, al igual que los otros proyectos de acortamiento de las distancias ferroviarias existentes entre Vizcaya y Navarra, no llegaron a materializarse. Problemas para la obtención de la garantía del interés necesaria para la construcción de la línea, y la propia dinámica de temor hacia las inversiones en un negocio ferroviario cuya construcción y explotación habían dejado de ser rentables motivaron el retraimiento de los capitales hacia la inversión ferroviaria.

El cambio de vía del Ferrocarril de Vitoria-Estella

Los informes procedentes de las distintas comisiones ferroviarias que se crearon partiendo de la iniciativa del capital vizcaíno y que solicitaban el apoyo de las entidades alavesas y navarras coincidían, en todo momento, en la necesaria modificación del ancho viario de la línea Vitoria-Estella. Sin embargo, este proyecto no llegó a constituirse en realidad, debido a la oposición de los representantes de la Cámara oficial de Comercio y de la Industria de Navarra en el distrito de Estella, y del ayuntamiento de esta villa.³⁰

Para los representantes del Ayuntamiento y de la Cámara Agraria de Estella, el cambio viario significaba abandonar la electrificación que se estaba realizando, y se corría el peligro de llegar a la supresión total del servicio durante un espacio de tiempo indefinido mientras se realizasen las obras de transformación. Se negaron a aceptar el cambio viario y la supresión de la electrificación de la línea, puesto que la explotación del ferrocarril con tracción de vapor suponía la ruina, y solicitaron al ministro de Fomento los términos de la construcción del ferrocarril. Éste, en telegrama del 12 de diciembre, enviado al Ayuntamiento de Estella, confirmaba que las obras del ferrocarril Vitoria-Estella continuarían tal y como se estaban realizando, en vía métrica y electrificada. Esta medida echó por tierra todos los intereses de las entidades interesadas en la transformación del Vitoria-Estella como paso necesario para la más directa conexión de la Ribera navarra con Bilbao.³¹

El ferrocarril de Vitoria-Estella quedó inaugurado en septiembre de 1927, construido en

vía de un metro y electrificado. Sin embargo, las deficiencias propias de una línea construida en vía estrecha, y para un tipo de tráfico muy específico, se pusieron en relieve al poco tiempo de comenzar de la explotación de este ferrocarril. La capacidad de transporte de la línea fue puesta en entredicho por la Cámara de Comercio de Alava, que en su sesión del 25 de enero de 1928, se quejaba de la insuficiencia de servicio del ferrocarril Vitoria-Estella debido a la falta de material tractor y móvil. Como consecuencia de ello, se vieron obligados a utilizar camiones para llevar la remolacha a la Central o a la Estación del Norte en Vitoria.³²

En definitiva, la línea de Vitoria-Estella se limitó a servir a un transporte puntual, compuesto principalmente por la producción remolachera de la zona de Estella. Por lo tanto, se cumplieron los deseos del Ayuntamiento y de la Cámara Agraria de Estella destinados a dar una salida inmediata a la producción agrícola de la zona. Sin embargo, frente a esta rápida solución se alejó, hasta el completo desarrollo del transporte por carretera, la diversificación de las producciones agrarias hacia otros tipos de consumo demandados por el consumo urbano de Vizcaya y de Guipúzcoa.

El ramal de Estella-Marcilla

En mayo de 1934 se llegó a un acuerdo de las representaciones de Alava, Navarra y Vizcaya para la prolongación hasta Marcilla del ferrocarril eléctrico de Vitoria a Estella. La explotación de este ferrocarril atravesaba por un momento de mínimos, y se pensaba que despertaría de su languidez tras la construcción de nuevos ramales que ampliasen su área de actuación directa. Además, la economía vizcaína se encontraba en un momento crítico: el puerto de Bilbao arrastraba una grave crisis portuaria, cuya solución, a entender de las entidades económicas y empresariales representadas por la *Cámara de Comercio de Bilbao*, era la de llegar hasta el mismo corazón de la zona baja de Navarra, sin retrocesos ferroviarios hasta Miranda y Castejón.³³

La Cámara de Comercio de Bilbao indicaba, una vez más, la necesidad de construir el ferrocarril de Logroño-Estella-Pamplona, y la transformación del ancho de la línea Vitoria-Estella, que sería ampliado por un ramal hasta Marcilla, y que probablemente seguiría hacia la zona de gran riqueza agrícola de las Cinco Villas, situada en el noroeste de la provincia de Zaragoza. A esto, había que añadir el interés por acortar la distancia ferroviaria de Bilbao con Vitoria, y con la zona de cultivo intensivo de Navarra y Aragón.

Aunque en un principio se auspiciaba la construcción del Ramal de Estella a Marcilla en vía estrecha, pero utilizando la explanación de vía ancha, pronto surgieron discrepancias en torno a este asunto. Mientras que el Comité de Ferrocarriles de Vizcaya era partidario de transformar el ancho viario de la línea de Vitoria a Estella y, por lo tanto, de construir su prolongación hasta Marcilla en vía ancha, las diputaciones de Alava y Navarra preferían la explotación de estas líneas utilizando el ancho viario de un metro.³⁴ Para solventar esta cuestión, se celebraron dos asambleas, una en Vitoria y otra en Pamplona, los días 10 y 11 de marzo de 1935 respectivamente.³⁵ En la primera no se llegó a ningún acuerdo, y en la segunda, se decidió la construcción del ramal de Estella-Marcilla en vía normal. Sin embargo, se mantenía la falta de unanimidad en torno a la variación del ancho de vía del Ferrocarril de

Vitoria-Estella. A pesar de la oposición de la Diputación de Navarra a la variación del ancho de esta línea, representantes a Cortes de Alava, Navarra y Vizcaya realizaron una serie de gestiones a lo largo del verano de 1935 en torno al Ministerio de Fomento con el propósito de conseguir la concesión de la línea y la ayuda necesaria por parte del Estado para su construcción.³⁶ Estas gestiones resultaron infructuosas, y al igual que no se realizó la transformación del ancho de vía del ferrocarril de Vitoria a Estella, tampoco se construyó su prolongación hasta Marcilla.

Detrás de todo este proceso de proyectos y construcciones ferroviarias, más que el hecho puntual en sí de los intereses encontrados y de la movilización de unos recursos, destaca el proceso de formación de una estructura ferroviaria. La conexión de Navarra con los territorios limítrofes estaba vinculada a las directrices generales de dos sistemas ferroviarios distintos. Por una parte, el regido por Guipúzcoa y basado en el desarrollo de la vía estrecha, y sin posibilidad de enlazar sin grandes trasbordos con las líneas generales, limitando por ello la capacidad del transporte a un área geográfica determinada; y por otra parte, el regido por la vía de ancho normal, salida directa desde la Ribera Navarra hacia Madrid, Irún, Bilbao y Zaragoza, a través de Alsasua y Castejón.

Aunque las comunicaciones ferroviarias navarras quedaban suficientemente servidas gracias a este tendido férreo, éstas no eran las más idóneas para los intereses económicos de los inversionistas vizcaínos. Para éstos, la cuestión que se debatía era el acercamiento de nuevos mercados y centros abastecedores agrarios y de materias primas hacia Bilbao, en un momento en el que la economía vizcaína veía perder sus fuentes habituales de riqueza (crisis del sector minero, deterioro del tráfico portuario de Bilbao).

Frente a esta postura, las entidades navarras consideraban que la reorganización ferroviaria era una cuestión de prioridad de los intereses internos, es decir, de cubrir las necesidades puntuales de una explotación agraria y de la comunicación con los centros más inmediatos y seguros de consumo y redistribución, que de conseguir la salida hacia alejados e hipotéticos mercados en unos momentos de inestabilidad económica.

NOTAS

1. Gaceta de los Caminos de Hierro. Año LII, n. 1.634. *Ferrocarriles Vasco-Navarros*, pp. 124-125.
2. *Ibidem*. Este proyecto comprendía las siguientes seis líneas: Vitoria a Bilbao, Vitoria a Los Mártires (barrio de Vergara), Vitoria a Logroño, Vitoria a Estella, Logroño a Pamplona (por Estella), y Pamplona a Irún (frontera).
3. *Ibidem*.
4. Archivo de la Administración Civil del Estado (A.G.A.): Ferrocarril de Andoaín a Plazaola. 1ª sección. *Memoria*. 1912. Sección: Obras Públicas. Caja 521. Ferrocarril de Andoaín a Plazaola. 2ª sección. *Memoria*. 1913. Sección: Obras Públicas. Caja 593 Ferrocarril de Andoaín a Plazaola. 3ª sección. *Memoria*. 1913. Sección: Obras Públicas. Caja 559.
5. Ormaechea, Angel M^a: *Ferrocarriles en Euskadi, 1855-1936*. Bilbao, 1989, pp. 564-569.
6. Desde Plazaola hasta Lasarte, toda la zona de Urnieta y de Hernani constituía un importante área de expansión de la industria asentada en el área de influencia del río Oria, y en la zona de San Sebastián y de Pasajes.
7. A.G.A.: Ferrocarril de Pamplona a Plazaola. *Memoria*. 1910. Sección: Obras Públicas. Caja 11.381. Ferrocarril Estratégico de Pamplona a Plazaola. *Pliego de condiciones facultativas*. 1910. Sección: Obras Públicas. Caja 11.736. Ferrocarril de Pamplona a Plazaola. *Variante*. *Memoria*. 1910. Sección: Obras Públicas. Caja 13.390. Ferrocarril Estratégico de Pamplona a Plazaola. *Memoria*. 1912. Sección: Obras Públicas. Caja 812.
8. No hay que olvidar tampoco la construcción del Ferrocarril Vasco-Navarro, que se encontraba paralizada a la altura de Arechavaleta, y que suponía la conexión a través de vía estrecha de Vitoria con Estella. Dependiendo de la realización de un proyecto ferroviario que uniese Estella con Pamplona, esta línea supondría la conexión de Pamplona con Vitoria a través de una línea de vía estrecha.
9. Chalbaud y Errazquin, Manuel: *Enlaces ferroviarios con Navarra*. Comisión especial de ferrocarriles de la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao. Bilbao, 1924, pp. 7-8. Macías, Olga: *Aproximación a la política ferroviaria de Navarra. Los enlaces ferroviarios con el área cantábrica*. Comunicación presentada el «II Congreso de Historia de Navarra de los siglos XVIII, XIX y XX. Demografía Economía y Sociedad». Pamplona, 1991.
10. Macías, Olga: *Ferrocarriles y desarrollo económico en el País Vasco (1914-1936)*. Lejona: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1994, pp. 62-65. A pesar del tráfico desarrollado con Pamplona, se trataba de un tráfico de viajeros de larga distancia, de terminal a terminal, sin que se generase un tráfico de cercanías, recogido por otras líneas que recorrían esta zona, como el Ferrocarril de San Sebastián a Hernani.
11. Aguinaga, Ramón: *F.C. de Estella-Vitoria-Los Mártires. Antecedentes, datos, planos*. Vitoria, 1910, pp. 5-6. Cámara de Comercio de Álava. Memoria redactada por la Cámara de Comercio de Álava respecto al Ferrocarril Anglo-Vasco-Navarro. Vitoria, 1905, pp. 3-9.
12. Ormaechea, Angel M^a: *Ferrocarriles en Euskadi, 1855-1936*. Págs. 627-635. Sanz Legaristi, Pedro: *El Ferrocarril Anglo-Vasco y la restauración en Alava (1880-1931)*. Diputación Foral de Álava, Departamento de Cultura. Vitoria, 1992.
13. Macías, Olga: *Op. cit.*, pp. 65-70. La puesta en explotación de la línea de Vitoria a Estella coincidió con el auge del cultivo de la remolacha en la merindad de Estella, que era transportada por este ferrocarril hacia la azucarera situada en Vitoria.
14. Chalbaud y Errazquin, Manuel: *Enlaces Ferroviarios con Navarra*. Comisión especial de ferrocarriles de la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao. 1924, pp. 7-13.
15. Rotaeché, Ignacio: *Las comunicaciones ferroviarias y el puerto de Bilbao*. Bilbao, 1934, pp. 19-22.
16. Archivo de la Cámara de Comercio de Bilbao (A.C.C.B.): Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. Comité Ejecutivo de Ferrocarriles de Vizcaya. *Instancia elevada al Subsecretario del Ministerio de Fomento*. 2 de noviembre de 1924.
17. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. *Informe de la Comisión especial de Ferrocarriles de la Cámara de Comercio de Bilbao. La mejora de las comunicaciones ferroviarias con Navarra*. 1924, pp. 8-12.
18. Ninguno de estos dos proyectos, el de Izarra-Vitoria y el de Izarra-Miravalles se llevaron a efecto.
19. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. *Comité Ejecutivo de Ferrocarriles de Vizcaya. Instancia elevada al Subsecretario del Ministerio de Fomento*. 2 de noviembre de 1924.
20. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. *Informe de la Comisión especial de Ferrocarriles de la Cámara de Comercio de Bilbao. La mejora de las comunicaciones ferroviarias con Navarra*. 1924, pp. 15-17.
21. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. *Informe elevado al Ministro de Fomento por el Comité Ejecutivo de Ferrocarriles de Vizcaya en torno a las conexiones ferroviarias entre Vizcaya y Navarra, respaldado por las Diputaciones y cámaras agrarias, comerciales e industriales de Vizcaya, Alava y Navarra*. Año 1927, pp. 2-27. El acortamiento de las distancias ferroviarias favorecería el transporte económico de los trigos provenientes de Navarra, del mismo modo, que aportaba una salida a las nuevas plantaciones de remolacha en la zona de Vitoria-Estella, con destino a Vitoria y a otros puntos de la vía del Norte donde existían azucareras. El exceso de la producción agrícola navarra debía ser exportada, a lo que había que añadir los previsibles aumentos de la misma como consecuencia de las obras hidráulicas de la Confederación Hidrológica del Ebro.
22. *Ibidem*.
23. *Ibidem*. El acortamiento de 42 kilómetros que se conse-

NOTAS

- guiría de transformarse la línea de Vitoria-Izarra, mejoraría las comunicaciones de Vitoria-Bilbao y las de Bilbao-Pamplona. De este modo, la comarca de Estella podría acceder directamente no solo el mercado de Guipúzcoa por Alsasua, sino también a los de Vizcaya y Álava, y ello, sin transbordos ni en los distintos puntos de origen del transporte ni en Vitoria.
24. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. Actas del comité Ejecutivo de Ferrocarriles de Vizcaya. Sesión del 9 de octubre de 1926.
 25. Archivo de los Ferrocarriles Vascos (A.FF.VV.): *Actas del Consejo de Administración de la Compañía de los Ferrocarriles Vascongados*. Tomo III, sesión del 28 de octubre de 1926, pp. 302-303.
 26. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. *Extracto de la reunión celebrada el 18 de noviembre de 1926 entre los representantes de la Cámara de Comercio de Bilbao, Diputación de Navarra y banca navarra*, pp. 1-4.
 27. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Sin catalogar. *Copiador de la carta del alcalde de Pamplona Juan Larrabe al presidente de la Diputación, Serapio Huici*. 9 de febrero de 1928.
 28. «El ferrocarril de Pamplona Logroño». *Revista Información*, año XV, n. 342, 14 de febrero de 1928, 79. Los fundadores de la Compañía fueron: Eduardo Garre, Enrique Grasset, Vizconde de Escoriaza, Enrique Herreros de Tejada, Leandro Nagore, José María Modet, Jenaro Larrache y Antonio Doria. La Compañía se constituyó con un capital social de cinco millones de pesetas, representado por diez mil acciones al portador de 500 pesetas cada una. Formaban parte del consejo de administración: Enrique Herreros de Tejada, Antonio Doria, Miguel Chalbaud, vizconde de Moreaga, Leandro Nagore, José M^a Modet, Julio Arceche, Juan Tomás Gandarias, Venancio Echevarría, vizconde de Escoriaza, Ramón de la Sota, Luis Olanda, Eduardo Barre, Enrique Grasset y conde de Fontao. El capital social se hallaba suscrito por la Sociedad Inmobiliaria Valenciana, con un millón de pesetas; la Sociedad Minas de Barnillo, con un millón de pesetas; la Sociedad del Ferrocarril de Bilbao a Portugalete, con otro millón, y el Ferrocarril Central de Aragón, con dos millones. Además se interesaron en la suscripción del capital obligaciones de la nueva empresa, las siguientes entidades: Bancos de Vizcaya, Bilbao, Comercio, Urquijo Vascongado, Caja de Ahorros y Monte de Piedad Municipal de Bilbao, Caja de Ahorros Vizcaína, Caja de Ahorros de Navarra, La Vasconia de Pamplona y el Ayuntamiento de Pamplona.
 29. «El ferrocarril de Pamplona Logroño». *Revista Información*, año XVI, n. 386, 14 de diciembre de 1929, 735.
 30. *El Diario de Navarra*, 7 de diciembre de 1927.
 31. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Comité de Ferrocarriles de Vizcaya. Sin catalogar. *Copia del telegrama enviado por el Ministro de Fomento al Ayuntamiento de Estella*. 12 de diciembre de 1927.
 32. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Comité de Ferrocarriles de Vizcaya. Sin catalogar. Documentos pertenecientes al Comité de Ferrocarriles de Vizcaya. Sin catalogar.
 33. «El ramal Estella-Marcilla». *Revista Información*, año XXI, n. 492, 14 de mayo de 1934, 309.
 34. «El proyecto de ferrocarril Estella-Marcilla». *Revista Información*, año XXII, n. 511, 15 de marzo de 1935, 168.
 35. A.C.C.B.: Fondo de Comunicaciones. Comité de Ferrocarriles de Vizcaya. Sin catalogar. *Actas de las asambleas celebradas en Vitoria y en Pamplona los días 10 y 11 de marzo de 1935 respectivamente a favor de la construcción del Ramal de Estella-Marcilla y de la transformación del ancho viario del Ferrocarril de Vitoria-Estella*.
 36. *Ibidem*.

RESUMEN

La construcción y explotación de los ferrocarriles del Plazaola y Vasco-Navarro jugó una baza importante dentro de la configuración de la estructura ferroviaria de vía estrecha que enlazaba las cuatro capitales vascas. Esta actuación, englobada dentro de la política común de las instituciones vascas y navarras encaminada a solventar las deficiencias de la red general ferroviaria de vía ancha, fue el fiel reflejo de la actualidad socioeconómica y política de las áreas implicadas. Por una parte, los promotores bilbaínos buscaban mediante estas construcciones ferroviarias reactivar la economía vizcaína gracias a la expansión hacia nuevos mercados, como plataforma para futuras actuaciones. Por el contrario, las entidades navarras eran conscientes de que su papel debía circunscribirse, ante todo, a la mejora de las infraestructuras ferroviarias siempre condicionada por las necesidades inmediatas de enlazar de un modo más eficaz por ferrocarril no sólo Pamplona, sino también toda la zona productora agrícola de Estella y de la Ribera con el eje cantábrico además de con la red general de vía ancha.

LABURPENA

Plazaola eta Vasco-Navarro aldiriko trenak, garrantzi handikoak izan ziren, Hegoaldeko lau hiriburuen trenbide sarea eratzean. Euskal erakundeek, trenbidearen alorrean, aldiriko trenak bultzatu zituzten, ibilbide luzeko trenbidean zuten gabeziak erantzuteko. Alde batetik, Bilboko sustatzaileek merkatu berriak eskuratu nahi zituzten. Nafarrek, beren aldetik, Iruñea ez ezik, nekazaritzari emanak ziren Lizarralde eta Erribera, Kantauriko ardatzarekin lotzea zuten xede.

ABSTRACT

The construction and operation of the Plazaola and Basque-Navarre railways played an important role in the configuration of the narrow tread railway structure which connected the four Basque capitals. This process, within the common policy of the Basque and Navarre institutions aimed at correcting the deficiencies of the general wide tread railway network, was a true reflection of the socio-economic and political situation in the areas involved. On the one hand, the developers from Bilbao were aiming at these railway constructions reactivating the Basque economy by establishing new markets as a platform for future development. On the other hand, the Navarre institutions were aware that their role was initially limited to improving rail infrastructures, conditioned by the immediate need for a more efficient rail link not only for Pamplona, but also for the agricultural production areas of Estella and La Ribera, both with the Cantabrian axis and with the general wide tread network.



Tokian-tokiko identitateen konfigurazioa ertaroari buruzko antzekizunen bitartez¹

Roldán Jimeno Aranguren

Aurrekari euskaroak

Gizakiak aurretik izan dituen garaienganekiko lilurapen itzela sentitzen du. Mende bakoitzeko estetikaren arabera, aurreko garaien eredu batzuk itxura eta dimentsio identitario berri batekin egokitzen dira aro berrira. Errenazimendua adibidez, Antzinate klasikoaren berpizkundean oinarritu zen. XVI. mende hartan ertaroko irudi basati, ilun eta bortitza eratuz joan zen. Erromantizismoarekin ikuspegi honek bestelako norabide bat hartu zuen, Ilustrazioaren ideien aurka egiteko XIX. mendean sortutako mugimendu honen begirada Erdi Arora itzuli baitzen. Garai horretatik aurrera karlista eta liberalen arteko borrokaldiek Nafarroako dualtasun ideologikoa markatu zuten, esparru politikoa XIX. mendearen bukaeran sortutako euskal nazionalismoarekin osatuz.

Nafarroako ertarora itzultzeko irrika euskaroen eskutik etorri zen batez ere, hauek garaiko intelektual ospetsuenak izan zirela. Nafarroako Euskara Elkarteak 1877. urtean sortzen zen, antzinako erresuma ohiaren hizkuntza eta foruak defendatuz. Hamarkada eskas bat iraun arren, bere kideak militantzia ezberdinetatik lan egiten jarraitu zuten, euren ondarea hurrengo garaietan bizirik mantenduz.² Euskaroen pean Nafarroan eman ziren bi identitate bilbeak batera ezagutu ziren, nabarrista eta euskalduna.³ Filosofia euskaroren barnean Erdi Aroak garrantzi berezia hartzen zuen. Horren lekuko ditugu, Francisco Navarro Villoslada⁴ eta Arturo Campi3n-en⁵ obrak, eta sona handiko euskaroen eskuan zegoen Comisi3n de Monumentos Hist3ricos y Art3sticos de Navarra-ren lana.⁶

Iñaki Iriartek euskarok zeukaten tokian-tokiko monumentu historikoen aurriekiko obsesioa azaldu du. Eroritako eraikinak aberriaren iragan loriatsuaren ondamenaren ikurrak ziren, eta harri ahaztu haiek berezko historiaren utzikeria salatzen zuten.⁷ Aurriak ziren Nafarroako ertaroko erresumaren eraikin garrantzitsuenak. Bertako elite kulturalak, Europako erromantizismoak eraginda, Nafarroako ondare aberatsa aintzat hartu zuen. Bertako identitatearen sentsibilizazioaren hasiera zen, eta bide horretan Erdi Aroa zen garairik aproposena.

Gerra zibilaren ondoko Erdi Aroko berreskuratzea

36. urteko gerraren ondoren Francoren erregimenak Don Pelayorekin hasita eta Errege Katolikoetan bukatutako gurutzadan oinarritzen zen historia bat bultzatu zuen. Nafarroan ordea historiagileek ezin zuten hurbileko aurrekari kulturalak ahaztu.

Monumentuen Batzorde euskaroa 1940. urtean sortutako Bianako Printzea erakundearen hazia izan zen. Erakundeak, aurrekoek erakutsi zuten historia, tradizioa eta kulturarekiko maitasunari jarraipena eman zion.⁸ Euskaroen oroitzapena eta euren filosofia gogoan izan zuten kultur erakunde honetako lehen garaietan. Era berean, Bianako Printzea, euskarok agerian utzitako aurri historikoen zauria sendatzeko jaio zen, azken batean, momentu horretako Nafarroa bere iraganarekin sinbolikoki lotzeko.⁹ Ertaroko monumentu artistikoen berreraikitzeari, gertakari historikoen berritzea lotu zitzaion, hau ikuspegi zientifiko batetik egindako historiografiak ekartzen zuen, Jos3 Mar3a Lacarra honen adierazgarrikerik hoberena izanez.¹⁰ Pr3ncipe de Viana aldizkariaren lehen zenbakietara begirada bat emanez, Erdi Aroko lanen kopurua nabarmentzen da, aro horiekiko zegoen interesa azalduz.¹¹ Hala ere, ertaroko irudipen popular eta erudituan euskaroen eragina hain zen handia, non oraindik berrogeita hamargarren hamarkadan aurrien aurrean negar egiten zuten egile batzuk aurkituko ditugu. Konparaziorako, M3ximo Ortabe poeta nabarrista, bere maitasuneko Tiebasko gazteluari hainbat poesia eskaini zizkiona.¹² Ikusten dugunez, hemendik aurrera Nafarroako egile ezberdinak bi joera identitarioetan bananduko dira: nabarrismoa, ikuspegi nagusia, eta euskal nazionalismoa, gerra ondoko urte haietan isilarazia, bestela erbesteratua.¹³

Obanosko Misterioa

Erdi Aroaren inguruko herri antzekizunaren¹⁴ jaiotzarako 60ko hamarkada arte itxaron beharko dugu. Estatuan, Turismoaren garapenaren hasierako urteak ziren. Eguzkiak eta hondartzetaz aparte, ondare historikoa sustatu nahi izan zen. Ideia horrekin tokian-tokiko historia antzeztu bat bultzatzen hasi zen,¹⁵ Nafarroan ikuskizun hau Done Jakueko bidearen inguruko berreskuratzearen inguruan garatuz. Compostelarako bidean dagoen gure luraren garrantzia Luis Vázquez de Parga, José María Lacarra eta Juan Uría-k argitaratutako lan garrantzitsuan agerian jarri zen (1948).¹⁶ Dozena bat urte geroago, Lizarrako idazkariak, Francisco Beruete zenak, Done Jakueko bidearen erromes zentzua berpiztu zuen. Horretarako Adiskideen elkarte bat sortu eta hiru erromesen peleginazioa bultzatu zuen. Hauek, Erdi Aroko erromesez mozorratuak, Orreagatik atera, eta Santiagoraino ailegatu ziren, bidea egiten ari zirelarik, ibilbidearen memoria historikoaren ikerketa bat burutuz. Esperientzia hura ondoko hamarkadetan garatuko zen Done Jakueko bidearen fenomenoaren bultzatzaile bihurtu zen.¹⁷

Filosofia berberatik edanez, 1962. urtean Obanosko Misterioa jaio zen. Herriko semea zen Santos Beguiristáin apaizak idatzi eta sustatua, hasieran *Auto sacramental del martirio de Santa Felicia y penitencia de San Guillermo* izenburupean antzeztu zen, 1965ean *Misterio de San Guillén y Santa Felicia* deitzera pasatuz. Urte horretan Manuel Iribarrenek idatzitako behin-betikoko testua sartu zen, eta Luis Morondok musika jarri zion. Hagiografikoki Obanosera loturik dagoen San Gillen eta Santa Felizia anai-arreben kondaira kontatzen du,¹⁸ Done Jakueko erromesen giro orokorrago batean kokatuz. Informazio eta Turismo Ministerioa eta Nafarroako Foru Diputazioaren babesarekin, Madrilgo erakundeetik Elcheko Misterioa Literatur Sari Berezia jaso zuen eta baita Espainiako Festibalen barnean inskribatu ere. Misterioaren xedea Done Jakueko bidearen kultur tradizioa berreskuratzea zen. Obanosko plazan antzezten den auto sakramental honetan aktore profesionalez gain, herri osoak hartzen du parte. Azkeneko edizioa 1977an izan zen, geroago 1993an berreskuratuz.¹⁹

Ikuskera nabarrista eta españolistaz blai, hirurogeigarren hamarkadan arrunta zen bezala, euskaltasunari ukitu eruditua egiten zizkion. Nahiz eta nabarrismo eta nazionalismo intelektuala Nafarroako identitatearen erabateko ikuspegi kontrajarriak izan, hainbat alde kulturaletan, euskal hizkuntzan bezala, etzizutzen kontrako jarrera garrantzak azaltzen.²⁰ Hori dela eta, Obanosko antzeppen honetan bateratzen ziren ideologikoki kontrakoak ziren bi pertsonai, alde batetik Manuel Iribarren nabarrista, eta bestetik Luis Morondo edo *Garestar Koldo* nazionalista.

90eko hamarkadan izandako ertaroko birsorkuntzak

70 eta 80. hamarkadetan ertaroko antzekizunaren moteltzea izan zen. Mende honetako azken hamarkadetan aldiz, Erdi Aroko birsortzearen inguruko ekitaldien ugaritzea gertatu da, askotan giza-taldearen identitateekin erlazionaturik egon dena. Fenomenoa ez da Euskal Herrian bakarrik eman. Ertaroa (bere lilurari zineak hainbat filme eskeini diona),²¹ antzerki eta herri festaren bitartez dibertsioa eta tokian-tokiko identitateak jorratzeko garai ezinhobeak bihurtzen da. Ertaroko ustezko estetikak eskeinitako irudi estereotipatuaren bidez,²² tokian-

tokiko, eskualdeko ala nazio bateko identitatea gogoratzen da. Paradoxikoki antzezkizun hauek anakronismo historikoz jositak daude. Birsortutako irudiek Erdi Aroan arnasa hartzen dute, eta haien helburua ikuslegoa garai hartan murgiltzea da, nahiz eta ertaro hori ametsezko eta irudizkoa izan.²³ Franco Cardini-k Erdi Aroko revival-en inguruko gogoetak honako galderarekin hasten ditu:²⁴ «Guretzat Erdi Aroa zer da?». Italiako historiagileak dioenez, Erdi Aroaren inguruan instrumentalizazio bat dago, eta, bere estereotipoengatik, gaur egunean planteatu daitezken nahi haina birsortzeetarako joku berezia eskeintzen du.

Nazio oso baten nortasuna goraiatzea bilatzen dituzten antzezkizunak gutxiengo dira. Horien artean Suizarrek Ipar Amerikan egindako ertaroko festak aipatu ditzazkegu,²⁵ nahiz eta hauetan diasporaren elementua nagusitu, erran nahi baita, euren sorterriko identitatearen sentimendua plazaratzearen irrika.²⁶ Baina antzezkizun horietako helburu garrantzitsu bat tokian-tokiko garapenean datza,²⁷ beraz, honen inguruko identitateak izango dira gehien agertzen direnak. Mendebaldeko Europa osoan ematen den fenomeno baten aurrean gaude. Nafarroako historiari hain itsasita dagoen Frantziako estatuan gure antzezkizunen paralelismo handienak aurkitzen ditugu.²⁸ Kultur eredu hauek gaur egungo gizarte globalizatuan trukagarriak dira,²⁹ ertaroko iraganaren Mendebaldeko kulturaren edozein esparruan eman daitezkeela.

Espainiako estatuan ere mota hauetako ikuskizunak ugaritu egin dira. Adibiderik esanguratsuenak Atapuekako bataila, Castrillo de la Reinako Siete Infantes de Lara-ren zortzi eszenak, Oñako Kronika (Burgos), Naxerako Fernando III.aren jakinarazpena (Errioxa), eta Aragoako Uncastilloko berrogeita hamar zaldun gatibuak ditugu. Done Jakueko bidearen inguruan ere hainbat antzezkizun sortu izan dira. Giro honetan 1993. urtean Obanosko Misterioa berreskuratu zen, aurrerantzeko edizioetan aldaketa berriak sartuz. Ertaroko berregite horren ildoan gastronomiaren inguruan egiten diren hainbat ekitaldi ere antolatzen dira, jai-komentsalidaderako³⁰ aitzakia eta tokian-tokiko garapenarako izanez. Leku bakoitzeko historia eta kondairaren antzezkizun hauetan nagusiki ertaroko girotze bortxatua eta herriaren eskuhartze handia ematen da.

Nafarroako antzezkizunak eta tokian-tokiko identitateak

Txosten honen azkeneko zatian, Nafarroan 90. hamarkadan Erdi Aroko antzezkizunen bitartez bertan ematen diren joku identitarioak ikusiko ditugu.

Lehenbiziko maila batean Nafarroako nortasuna isladatzen duten antzezkizunak kokatu behar dira. Nabarrismoaren eredurik hoberena Obanosko Misterioa dugu. Ekitaldia ezin daiteke erabat nabarristazat hartu, bere antolakuntzan, aktoreetan eta ikuslegoan jarrera politiko guztietako jendea aurkitu bait daitezke. Hala ere, testuak ikuspegi nabarrista sutua bere horretan mantentzen du, hein handi batean. Honengatik, 1999. urtetik aurrera UPNko Nafarroako Gobernu eta Nafarroako Aurrezki Kutxak antzezkizuna urtero egiteko apostu ekonomiko handia egin du.³¹ Euskalduntasunaren identitatea gogoratzeko ere Erdi Arora jo izan da. Ezker abertzaletasunatik deigarri umoretsu hau noizbait erabili izan dute. Burlatako Euskalherria peñakoek adibidez, orain dela urte batzuk herriko jaiak zirela eta, festa bikingoa antolatu zuten. Afari baten ondoren, bikingoz jantzitako ehun bat gazte Burlatako kale eta

tabernak konkistatu zituzten, normalean harrera ona egiten ez zieten lekuetan euren presentzia azpimarratuz. Ekitaldian Polizia Nazionalea eta Goardia Zibilarekin tentsio uneak bizi izan ziren.

Euskara XX. mendearen azken hamarkadetan Nafarroako identitatearen inguruko eztabaidako ikur garrantzitsua bihurtu da. 80. hamarkadatik euskara bultzatzeko herri ekintza desberdinak suertatu dira, ezagunen artean Korrika³² eta Nafarroa Oinez-ak ditugula. 1996tik Elizondon 12 ordu euskaraz festa antolatzen da. Azken saioetan festaren ardatzat Erdi Aroa hartu dute. 1999an adibidez, urte xacobeo-a zela eta, Baztandik Done Jakueko bidea pasatzen dela gogoratu nahi izan zuten. Elizondoko kaleak ertaroko ikonografiaz bete, 250 lagunak mozorratu, eta bide jakobeoarekin zerikusirik zuten eszenak antzeztzen ziren. Festa ertaroko musika, merkatu eta torneo batekin osatu zen. 2000. urtean ordea, Baztango Dantzariak Amaiurreko bataila antzeztu zuten. Gaia, gogoratu behar dugunez, Nafarroako konkistaren polemika historiografiko eta identitarioan kokatu beharra dago.³³

Erdi Aroengana, tokian-tokiko kondaira hagiografiko batek sortarazten duen erlijio sentimendu identitarioa igortzeko ere jotzen da. Azaldutako Obanosko Misterioaz gain, bestelako adibide esanguratsua aurkitzen dugu. 1999ko irailan eta Artaxoako Jerusalem Amaren etorreraren bederatzigarren urteurrena egiten zelarik, kondaira apokrifo³⁴ horren eszenifikazio asmatua antzeztu zen. Bertan herriaren ikurrik gorenenez hartzen zuten Ama Birjinarekiko pietate eta debozioa nagusitzen zen. Esperientzia honek, hurrengo urtetik aurrera Artaxoako Erdi Aroko Festen hasiera suposatu zuen

Identitateak ez daude hain markaturik artisautza suspertzea eta tokian-tokiko turismoaren garapena helburutzat duten ekitaldietan. Hauen artean azken urteotan Erdi Aroko Azokak deiturikoak azpimarratu behar dira. Xacobeo 93-aren programazioaren barnean sartu ziren, lehenak 1993an Tourespañak Estatu osotik antolatu zituenak izan ziren. Esperientzia arrakastatsu horren ondoren, leku desberdinetako ekintza soziokulturaletan merkatu hauek sartu zituzten. Nafarroan egiten diren merkatuak festa zabalago batean txertatzen ohi dira, bai herri bateko jaietan, bai leku horretan antolatzen diren beste ospakizunen osagarri gisa. Urte gutxitan Euskal Herriko merkatu batzuk Estatu hoberenatarikoak izatera ailegatu dira, honen lekuko dira Erriberri/Olite (Nafarroa), Artziniega (Araba) eta Balmaseda-ko (Bizkaia) merkatuak.

Euskal Herrian oro har eta Nafarroan bereziki, ekimen hau Napar Bideak elikaduraren inguruko artisauen kooperatibaren eskutik etorri da. Nafarroako azoketan adibidez erresuma ohiaren estetika sustatzen da. Esaterako, heraldika Nafarroako Armen Liburutik ateratzen da;³⁵ Nafarroako erresumako txanponen izenak sartzen dira; animazio taldeak bertako kondairak antzeztzen dituzte, eta abar. Leku bakoitzean aldaera xume batzuk sartu ahal badira ere, toki guztietan antzeko erredua errepikatzen da.³⁶

Berdintasun horren barnean ere, salbuespenak aurkitu daitezke, batez ere hauetako azoka batzuen inguruan tokian-tokiko ertaroko festak sortu direnean. Kasurik ikusgarrienak Erriberri eta Artziniegakoak dira, hauen merkatu eta festak herriaren iragana gogoratzeko eta jendearen partehartzea sustatzeko egin baitira. Erriberriren kasuan bere merkatua Erdi Aroarekin ikustekorik duten bestelako ekintzekin osatzen da, guztiari Erriberriko ertaroko

festak deitzen zaiolarik. Nafarroako herri honetako biztanlegoak geroz eta eskuhartze handiagoa dauka eta, urteak aurrera doazten einean, tradizionala bihurtzeko bidean dago, termino hau Eric Hobsbawm eta Terence Ranger-ek editatutako obran agertzen den zentzuan ulertuz.³⁷ Nahiz eta merkatu eta festa hauetan antzezten dena Erdi Aroaren inguruan asmatutako estereotipoak izan, bere ideia herriko jendearen barneratu da, bertakoek gauza propiotzat harturik, zaindariaren festak balira bezala. Auzokideek geroz eta partehartze handiagoa dute, beti ere Napar Bideak elkarteko eta Consorcio de Desarrollo de la Zona Media-ko profesionalek koordinatuak. Zentzu honetan, herriaren eskuhartzea sobera bermaturik ez dagoen azoketan, hauen formula agortzeko arriskua handiagoa da. Hauxe da antzinako perien erroka. Gertakari gazte baten aurrean gaude eta, hauetan herriaren partaidetza suspertzen den heinean, Erriberri edo Artziniega bezalako herri festa ezberdinen sorreren aurrean egongo gara. Hauetan ertaro asmatu bat euren identitatearen erreferentia bilakatuko da, antolatzen diren bestelako ekintzen bidez³⁸ historia hutsarekin elkarrekin biziz.

OHARRAK

1. Hemen azaltzen diren hainbat puntu modu zabalago batean Kepa Fernández de Larrinoa zuzentzen ari den *Estrategias de representación etnográfica* Eusko Jaurlaritzako proiektuaren pean dagoen artikuluko honen egilearen «El mercado medieval: fiestas y representaciones itinerantes» kapituluaren garatuko dira. Txosten honetan Patxi Larrionek egin dituen oharrak eskertzen ditut.
2. José Luis NIEVA ZARDOYA: *La idea euskara de Navarra, 1864-1902*, Bilbao: Fundación Sabino Arana; Euskara Kultur Elkargoa, 1999.
3. Iñaki IRIARTE LÓPEZ: «Euskaros, nacionalistas y navarristas. Ideologías del pacto y la agonía en Navarra», *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 44 (1999), 51-68. orr. *Ibid.*, *Tramas de identidad. Literatura y regionalismo en Navarra. 1870-1960*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
4. Carlos MATA INDURÁIN-ek Bianako egilearen inguruko hainbat lan burutu ditu, Erdi Aroko giroaren birsorkuntzaren inguruan, ondoren zerrendatzen direnak: *Francisco Navarro Villoslada (1818-1895) y sus novelas históricas*, Pamplona: Gobierno de Navarra, 1995; F. Navarro Villoslada: *Doña Toda de Larrea o la Madre de la Excelenta*, Madrid: Castalia, 1998 (C. Mataren edizioa, sarrera eta oharrak); «Notas sobre la documentación histórica en Amaya. Cinco cartas de Luis Echeverría a Navarro Villoslada», *Archivum*, XLVI-XLVII (1996-1997), 325-346. orr.; «Sobre la génesis de Amaya o Los vascos en el siglo VIII, de Navarro Villoslada. Documentos inéditos», *Boletín de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, LIII (1997), 445-464. orr.; «Correspondencia inédita entre J. M. Ortí y Lara y F. Navarro Villoslada acerca de Amaya», *Sancho el Sabio*, 7 (1997), 97-105. orr.; «De García Jiménez a los Albret: los orígenes y las postimerías del reino de Navarra en la narrativa histórica de Navarro Villoslada», en *Mito y realidad en la Historia de Navarra*, II, *Actas del IV Congreso de Historia de Navarra*, Pamplona: Sociedad de Estudios Históricos de Navarra, 95-105. orr.; «Amaya da asiera: la actitud de Navarro Villoslada ante el vascuence», R. Jimeno Aranguren (edit.), *El euskera en tiempo de los éuskaros*, Pamplona: Gobierno de Navarra; Ateneo Navarro, 2000, 113-144. orr.
5. José Javier LÓPEZ ANTÓN: *Arturio Campión entre la historia y la cultura*, Pamplona: Gobierno de Navarra; Fundación Sabino Arana, 1999, 459-606. orr.
6. Emilio QUINTANILLA MARTÍNEZ: *La Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos de Navarra*, Pamplona: Gobierno de Navarra, 1995, 54 eta 347-349 orr. José Luis NIEVA ZARDOYA: *La idea euskara*, 232-243. orr.
7. Iñaki IRIARTE LÓPEZ, «El pueblo de las ruinas. Metaforas en torno a la decadencia y reconstrucción de Navarra», *Sancho el Sabio*, 10 (1999); *Tramas de identidad*, 23-101. orr.
8. Emilio QUINTANILLA MARTÍNEZ: *La Comisión, op. cit.*, 457. orr.
9. Iñaki IRIARTE LÓPEZ: «El legado de los éuskaros. El discurso sobre el euskara en el Suplemento en vascuence de Príncipe de Viana y los éuskaros», R. Jimeno Aranguren (edit.), *El euskera en tiempo de los éuskaros*, Pamplona: Gobierno de Navarra; Ateneo Navarro, 2000, 317-338 orr.
10. Cfr. Ángel J. MARTÍN DUQUE: «José María Lacarra y de Miguel», *Gran Enciclopedia Navarra*, VI, Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra, 1990, 376-378. orr.
11. Cfr. Luis Javier FORTÚN PÉREZ DE CIRIZA: «Los siglos altomedievales en la revista Príncipe de Viana», *Príncipe de Viana*, LIV, 200 (1993), 573-583. orr. Eloísa RAMÍREZ VAQUERO, «La Baja Edad Media en Príncipe de Viana», *Príncipe de Viana*, LIV, 200 (1993), 585-597. orr.
12. Cfr. Roldán JIMENO ARANGUREN: «Presentación», Máximo Ortabe Armendáriz, *El castillo de Tiebas. Obra poética*, Tiebas: Concejo de Tiebas, 1996, 9-41. orr. Iñaki IRIARTE LÓPEZ: *Tramas de identidad*, 35. orr.
13. Cfr. Iñaki IRIARTE LÓPEZ: *Tramas de identidad, op. cit.*
14. Carl GINZBURG-ek aski ondo ikertu izan duen terminoa («Représentation: le mot, l'idée, la chose», *Annales ESC*, 46 (1991), pp. 1219-1234. orr.), Jack GOODY-rengatik berrikusia izan da (*Representaciones y contradicciones. La ambivalencia hacia las imágenes, el teatro, la ficción, las reliquias y la sexualidad*, Barcelona: Paidós, 1999, 47. orr.).
15. Adibidez Errioxako Naxeran Iruñeko erresumarekin zerikusirik duen antzekizun bati hastapena eman zitzaion, *Naxerako Kronika*.
16. Luis VÁZQUEZ DE PARGA, José María LACARRA eta Juan URÍA RÍU, *Las peregrinaciones a Santiago de Compostela*, Pamplona: Gobierno de Navarra, 1998 (3 ale. 1948. urtean C.S.I.C.-ek egindako berrargitarapena).
17. Cfr. Roldán JIMENO ARANGUREN: *José María Jimeno Jurío. Manuel Lekuona Saria*, Donostia: Eusko Ikaskuntza, 1998, 8. orr.
18. Cfr. Jesús EQUIZA: *Labiano. Santuario de San Pablo y Santa Felicia. Historia y actualidad*, Madrid: Nueva Utopía, 1994, 49-54. orr.
19. Manuel IRIBARREN eta Santos BEGUIRISTÁIN: *Misterio de San Guillén y Santa Felicia*, Obanos: Fundación Misterio de Obanos, 1999 (1964ko egindako faksimiledizioa). Eustaquio PEZONAGA LARREA eta Miguel Ángel LARRAMENDI GARBISU: «Misterio de Obanos», *Gran Enciclopedia Navarra*, Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra, 1990, 363-364. orr.
20. Ikusi Iñaki IRIARTE LÓPEZ: «El legado», *op.cit.* Euskararen inguruko bi jarrera hauek Patxi LARRION GALDEANO burutzen ari den tesian sakonduko dira.
21. Famatuen artean Arturo erregearen ingurukoak aurkitu daitezke. Cfr. Sandra GORGIEVSKI: «The Arthurian Legend in the Cinema: Myth or History?», Marie-Françoise Alamichel eta Derek Brewer (edit.), *The Middle Ages*

OHARRAK

- after the Middle Ages in the english-speaking world, Woodbridge: Boydell & Brewer, 1997, 153-166. orr.
22. Gaur egun daukagun Ertaroko estetikan inguruan ikusi Alain MICHEL: «Signification actuelle de l'esthétique médiévale», M. Perrin (edit.), *Dire le Moyen Âge hier et aujourd'hui*. Laon, 1987. *Actes du Colloque*, Abbeville: Université de Picardie, 1990, 149-166. orr.
 23. Erdi Aroko estereotipoen desmitifikazioaren inguruan historiagile batzuk ikerketa interesgarriak burutu dituzte: Gustave COHEN: *Le grande clarté du Moyen Âge*, Paris: Gallimard, 1967. Régine PERNOUD: *¿Qué es la edad media?*, Madrid: Editorial Magisterio Español, 1986 (2. ediz.). Franco CARDINI: «Medioevo prossimo venturo, presente inattuale o passato prossimo? Significati, equivoci e prospettive di un Revival?», *Storia della Storiografia*, 3 (1983), 99-112. orr. Jacques HEERS: *La invención de la Edad Media*, Barcelona: Crítica, 1995.
 24. Franco CARDINI, «Medioevo prossimo venturo», *op. cit.*, p. 99.
 25. Steven D. HOELSCHER: *Heritage on Stage. The Invention of Ethnic Place in America's Little Switzerland*, Madison: The University of Wisconsin Press, 1998.
 26. Euskaldunek ere euskal folklorea oinarritutako festetan azpimarratuko dute euren identitatea (cfr. Kepa FERNÁNDEZ DE LARRINOA: *Ospakizuna, errituala eta historia. Mendebalde urrutiko euskal jaia antropologia-aren harira*, Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1992. Roldán JIMENO ARANGUREN: «Estrategias educativas en la enseñanza de la danza tradicional en el exilio: el Centro Vasco de Caracas», *Jornadas de Folklore: El Folklore y la Educación*. Bilbao: Eusko Ikaskuntza, 4 y 5 de junio de 1999. *Jentilbaratz. Cuadernos de Folklore*, 7 (2001), 33-43. orr..
 27. EGILE EZEZAGUNA: «Dynamisme culturel et touristique en milieu rural. Folie festivalière ou cohérence de développement?», *Echanges Fédération Nationale des Collectivités Territoriales pour la Culture*, 13 (1997), Lyon: F.N.C.C., 1-7. orr.
 28. Ikusi honen inguruan Frantzian egin den lanik borobilena: Sylvie ROUXEL: *Quand la mémoire d'une ville se met en scène... Étude sur la fonction sociale des spectacles historiques. L'exemple de Meaux*, Paris: La Documentation Française, 1995.
 29. Cfr. James CLIFFORD: *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Cambridge-Massachusetts-London: Harvard University Press, 1997.
 30. Cfr. José Ignacio HOMOBONO: «Romería de San Urbano de Gaskue. Expresiones de religiosidad, sociabilidad y reproducción de identidades colectivas», *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 54 (1989), 478. orr. Antonio MONTESINO GONZÁLEZ: *La rueda de San Roque. Comensalismo votivo, sociabilidad e identidad en un ámbito rural de la España Atlántica*, Santander: Límite, 1993, 126-127. orr.
 31. 2000. urteko uztailaren 26an izandako antzezkiunera Galiziako Xuntaren burua den Manuel Fraga Iribarren agertu zen; berarekin, Miguel Sanz, Jaime Ignacio Del Burgo, Calixto Ayesa, Yolanda Barcina, Jesús Laguna, Javier Marcotegui edo Juan Ramón Corpas bezalako politikoak aurkitu zitezkeen.
 32. Ikuspegi antropologiko batetik Teresa DEL VALLE-k Korrikaren inguruan dagoen sentimendu identitarioa ikertu du: *Korrika. Rituales de la lengua y del espacio*, Barcelona: Anthropos, 1988.
 33. Cfr. José María JIMENO JURÍO: *Amayur. Símbolo de Navarra*, Pamplona: [egilearen edizioa], 1982, 17-20 eta 139-188. orr. Ignacio OLÁBARRI eta Juan María SÁNCHEZ-PRÍETO: «Un ejemplo de Richtuhgskampf en la historiografía navarra contemporánea. La polémica en torno a Amayur (1921-1931)», José L. Melena (edit.), *Symbolae Ludovico Michelena Septuagenario Oblatae*, Vitoria: Pars Altera, 1985, 1.310-1.312. orr.
 34. Honen apokrifitatearen inguruan ikusi José María JIMENO JURÍO: «Historia y leyenda en torno a la Virgen de Jerusalén de Artajona», *Príncipe de Viana*, XXVII, 102-103 (1966), 65-108. orr.
 35. Faustino MENÉNDEZ PIDAL DE NAVASCUÉS: *Libro de Armería del Reino de Navarra*, Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca, 1974; Juan José MARTINENA RUIZ: *Libro de Armería del Reino de Navarra*, Pamplona: Diputación Foral de Navarra, 1982).
 36. 2000. urteko Napar Bideko *Antzinako Perien* aurkezpen guztietan hauxe esaten zen: *Antzinako Periak heldu dira, Erdi Aroa berriz dugu gurekin. Jauntxoak eta herritarrek plazara jeitsiko dira. 40 artisautik goiti daude, Nafarroako janari produktoreak: gazta, pastak, sagardoa... baita eguneroko gauzak ere: belarrak, arropa, jostailuak, keramika, zilarra... Maimur animazio taldea laundurik, musika eta antzerkikin, ipuin kontalari eta malabaristekin. Erosketak errezteko, txanpon berezia dugu, Vellone-ko Rurala, gure Moneta Etxean egina. Erdi Aroa itzultzen gara, salerosketen arora, mintzatze-ko eta entzuteko, begiratzeko arora. Antzinako Periak, guztiandako denbora. Hator gurekin!*
 37. Eric J. HOBBSBAWM eta Terence RANGER (edit.), *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
 38. Hitzaldiak, erakusketa pedagogikoak, eta abar.

RESUMEN

Desde el siglo XIX la identidad de Navarra ha centrado su mirada en la Edad Media. El deseo por regresar a aquella época vino de la mano de los éuskaros. Éstos, tomando en consideración la riqueza del patrimonio histórico navarro, dieron comienzo a la sensibilidad identitaria navarra, para lo cual la Edad Media era la época más adecuada. Los intelectuales de la posguerra no olvidaron sus precedentes culturales inmediatos, y continuaron trabajando y amando la historia del viejo reino, tanto desde la perspectiva navarrista como nacionalista. A finales del siglo XX se abren nuevas vías para impulsar la identidad local a través de representaciones teatrales recreadoras de la historia medieval. Este fenómeno, común a todo el ámbito cultural occidental, adquiere en Navarra una importancia singular y refleja las diferentes identidades coexistentes en el territorio.

LABURPENA

XIX. mendetik Nafarroako identitateak bere begirada Erdi Aroan jarri izan du. Garai honetara itzultzeko irrika euskaroen eskutik etorri zen. Hauek Nafarroako ondare historiko aberatsa aintzat hartu eta bertako identitatearen sensibilizazioaren hasiera eman zioten, honetarako Erdi Aroa garairik proposena zelarik. 36ko gerraren ondoren nafar intelektualek ezin zuten hurbileko aurrekari kulturalak ahaztu, eta Erresuma ohiko historia lantzen eta maitatzen jarraitu zuten, bai ikuspegi nabarristatik, baita euskal nazionalismotik ere. XX. mendearen bukaeran ertaroko historia herri ezberdinetako tokian-tokiko identitatea sustatzeko bide berriak irekitzen dira. Hau aldarrikatzeo antzekizunak erabiltzen dira. Mendebalde osoan gertatzen ari den fenomeno hau, Nafarroan, ertaroko historia sendoa dela eta, bere berezitasun identitarioak izango ditu.

ABSTRACT

Since the 19th century, the identity of Navarre has been focussed on the Middle Ages. The wish to return to that period was introduced by the euskera-speaking people of the region who, taking the richness of the historical heritage of Navarre into account, gave rise to Navarre identity awareness, for which the Middle Ages was the most suitable period. The post-war intellectuals did not forget their immediate cultural precedents, and they continued working on and loving the history of the old kingdom, both from a Navarrist and nationalist perspective. At the end of the 20th century, new ways are open to foster local identity by plays recreating medieval history. This phenomenon, common in all western culture, is of singular importance in Navarre, reflecting the different identities in co-existence in the region.



Entre los viejos y los nuevos moldes: cambio social y político en Pamplona y su comarca (1951-1981)

Fernando Mendiola Gonzalo

Introducción

Treinta años no son nada, pero en ellos cambió profundamente el panorama sociopolítico de Iruñerria, de Pamplona y su cuenca.

La política, las empresas, la ciudad o la organización interna de las familias han experimentado transformaciones importantes en el periodo comprendido entre el final de la posguerra y los años ochenta. Se trata de una historia cercana, en la que muchos de los historiadores e historiadoras pueden entremezclar sus vivencias y las de sus seres cercanos con la consulta de fuentes escritas o audiovisuales. Ha pasado poco tiempo, pero eso no ha sido obstáculo para que haya nacido ya una reciente tradición historiográfica, que intenta aportar una visión propia sobre una época cercana, a menudo dejada al análisis de las ciencias sociales o políticas. No se trata de reivindicar ahora una postura corporativista de defensa de la historia frente a otras disciplinas. En realidad, hay muchas historias, y también muchas

economías o sociologías, y desde el diálogo crítico entre las diferentes corrientes se puede avanzar y aprender mucho. Sin embargo, sí creo que se puede y debe remarcar la necesidad de que el análisis del presente cercano parta de una mirada que sepa captar también las huellas del pasado, en la que la dimensión temporal, en su sentido amplio, no se deje de lado ante análisis o categorías pretendidamente atemporales.

Es por eso que tiene sentido la llamada historia del tiempo presente, y es por eso que cada vez más historiadores e historiadoras se enfrentan al análisis de procesos cercanos en el tiempo, como puede ser el final del franquismo y la transición política. Contamos ya con importantes contribuciones sobre el tema, no sólo sobre espacios amplios de marco estatal, sino también desde la perspectiva de la historia local o comarcal, aunque también son amplias las lagunas y los desconocimientos.

Sin embargo, creo que con las investigaciones que han sido realizadas en los últimos años podemos dibujar algunos de los principales rasgos del cambio social en este periodo, si bien siendo conscientes de que futuras investigaciones a la fuerza matizarán o refutarán algunas de las certezas que podamos tener ahora. Es por eso que he intentado en este artículo realizar un trabajo de síntesis de lo que la historiografía, y también otras ciencias sociales, han aportado al conocimiento de la sociedad navarra, sobre todo la de Pamplona y su cuenca, una síntesis que se centrará sobre todo en tres aspectos que creo cruciales en este periodo de cambio. En todos ellos se necesita comprender la realidad y los discursos del poder franquista, para ver cómo con el paso del tiempo van siendo contestados y quebrados, en un proceso en el que a un periodo de importante conflictividad sucede otro en el que progresivamente el régimen parlamentario se va consolidando. Se trata, en suma, de ver cómo se van rompiendo unos viejos moldes, y de cómo a estos les suceden otros nuevos, sin que esto implique la ausencia de elementos de continuidad.

En primer lugar, se hace un análisis del mundo del trabajo, y sobre todo de las relaciones laborales y la conflictividad social, mostrando cómo las férreas estructuras del sindicalismo vertical franquistas son desbordadas por la acción sindical de trabajadores y trabajadoras. En un segundo apartado se trata de señalar las claves de la evolución política y la formación de un nuevo marco de participación política, el marcado por la constitución de 1978; y en tercer lugar se analizan los cambios en la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, relacionándolos con los nuevos valores de género y las estrategias familiares. En cada uno de estos apartados, intentaré presentar los principales resultados de las investigaciones realizadas hasta ahora, relacionándolos con otras zonas del estado español, subrayando las hipótesis más sugerentes y algunos retos y preguntas que en mi opinión deberían afrontar e intentar responder futuras investigaciones.

1. Conflictividad y relaciones laborales

El panorama económico de la posguerra en Pamplona y la cuenca no difería mucho del que se observaba a nivel estatal. Como ha sido puesto de manifiesto por la historiografía más reciente, tanto los desastres de la guerra, como la política económica del régimen llevaron consigo un estancamiento económico y un descenso de la producción agrícola e industrial.

De hecho, no es hasta los años cincuenta que la economía española recupera los niveles de producción de la época republicana. A partir de entonces, y sobre todo en la década de los sesenta, un importante desarrollo industrial va a ser favorecido por diferentes circunstancias, entre los que hay que destacar la reinserción de la economía española en el marco europeo, con el consiguiente cambio en la política económica, plasmado sobre todo en el Plan de Estabilización y los Planes de Desarrollo, así como la afluencia de divisas gracias al turismo y a quienes emigraron a zonas industrializadas europeas. En Navarra, la promoción pública de la industria tuvo su propia versión con el Programa de Promoción industrial, promovido por la Diputación en 1964 (Larrión, 1995; y Capistegui y Erro, 1999).

Si bien no es el objetivo de este apartado el hacer un estudio exhaustivo sobre la evolución económica de la capital navarra y su comarca en este periodo de tiempo, sí es necesario recordar la importancia del cambio en la estructura industrial. Como ya ha sido recogido por otros autores como Larrión, Capistegui y Erro o Iriarte, son también las décadas de los cincuenta, y sobre todo de los sesenta y setenta, las décadas centrales de la industrialización navarra, con la instalación en la Cuenca de Pamplona de importantes industrias que van a concentrar a miles de trabajadores y trabajadoras. De hecho, en las empresas situadas en la capital trabajaba un 37,5% de la población empleada en la industria navarra en 1975 (Iriarte, 1995: 40).

Cuadro 1: Sectores de ocupación económica de la población activa en el mercado laboral por porcentajes. Iruñea-Pamplona

	1930	1960	1975	1996
I	3,1	2,5	2,7	1,2
II	38,8	41,4	47,9	30,0
III	58,2	56,2	49,4	68,8

Fuente: censos y padrones de población

Un indicador de estos cambios lo encontramos en la distribución de la población activa pamplonesa por sectores, recogida en el cuadro 1, en el que se aprecia que es entre 1960 y 1975 cuando se produce un gran aumento de la población dedicada al sector industrial, que pasa del 41,4% de la población activa en 1960 a un 47,9% en 1975, para empezar a perder peso a partir de este año, con los efectos de la crisis económica y la terciarización de la economía. Estamos, por lo tanto, ante una importante transformación económica que va a ser el escenario de los cambios en las relaciones laborales, a su vez sumamente condicionadas por la regulación estatal y el sindicalismo vertical propio del régimen franquista.

Como es ya sabido, durante el primer tercio del siglo XX se había asistido en la capital navarra a un aumento de la conflictividad laboral (García-Sanz, 1999), una conflictividad que también tuvo especial protagonismo en los años republicanos (Majuelo, 1989). Al mismo tiempo, también asistimos durante este primer tercio de siglo a un intento de reglamentación e intervención estatal en las relaciones laborales, fruto del cual son tanto el sistema de comités paritarios de la dictadura primorriverista en los años veinte, como la instauración de los jurados mixtos en la época republicana. Ambos sistemas compartían el objetivo, presente en la mayoría de estados de la Europa occidental de entreguerras, de regular y encauzar la conflictividad

laboral, pero también presentaban entre ellos grandes diferencias, tanto en materia de libertad sindical y de huelga como de cuotas de poder de los representantes obreros, cuestiones todas estas mucho más ampliamente recogidas en la legislación republicana.

Tras la guerra civil, por lo tanto, la nueva legislación laboral del régimen se inscribe, tal y como señala Soto Carmona, en esa tradición regularizadora. Ahora bien, las diferencias son claras, y si bien se pueden establecer importantes lazos de continuidad con el corporativismo primorriverista, no cabe duda de que nos encontramos con un sistema específico, propio de regímenes fascistas. En efecto, son ya conocidos los paralelismos entre la Carta di Lavoro promulgada por el régimen de Mussolini y el Fuero del Trabajo franquista. Esta norma, aprobada durante la misma guerra civil, fue una de las columnas del ordenamiento jurídico del franquismo, y fue el principal regulador del mundo del trabajo durante toda la dictadura. Es ahí donde se recogen lo que serán algunos de sus elementos básicos, como el discurso armónico entre trabajo y capital, el papel del estado en la modificación de las condiciones de trabajo, la marginación de la mujer casada del mundo laboral, la estabilidad en el empleo y la existencia de un único sindicato vertical, en el que participan obligatoriamente empresarios y trabajadores (Soto Carmona, 2001).

Este es el panorama legal en el que se van a desarrollar las relaciones laborales de las décadas siguientes. Se trata, por lo tanto, de un sistema extremadamente rígido, que deja muy poco margen de maniobra a cada empresa. Ahora bien, para entender la realidad concreta del mundo del trabajo, debemos también tener en cuenta que esa misma legislación deja importantes espacios para la arbitrariedad patronal en cada empresa, una paradoja que Soto Carmona (2001) define al afirmar que *«junto a una fuerte rigidez externa existen en la práctica flexibilidades internas»*.

En este sentido, es imposible entender la realidad laboral fuera del contexto sociopolítico de la posguerra. Para empezar, el nuevo régimen no sólo ha suprimido legalmente la libertad sindical, sino que, en muchísimos casos, ha suprimido físicamente a los y las sindicalistas. No podemos entender la realidad laboral de estos años sólo a partir de normativas, sino que tenemos que visualizar que en las empresas han desaparecido (muertos en la guerra, ejecutados en prisión, exiliados o encarcelados) la práctica totalidad de activistas sindicales de los años treinta. El nuevo régimen llevó a cabo, además de una depuración de la población trabajadora, una política de exterminio ideológico que dejó huellas imborrables en los años cuarenta y cincuenta. En el caso de Navarra, la importante base popular del alzamiento y el hecho de que en su territorio no se desarrollaran campañas bélicas no fueron obstáculo para que se llevara a cabo una sangrienta represión (Altaffaylla Kultur Taldea, 1986)¹. Este es, por tanto, el panorama político en el que debemos entender la realidad de las relaciones laborales.

El paso del tiempo estuvo acompañado de importantes continuidades, como la permanencia del recuerdo de la guerra o el mantenimiento del sindicalismo vertical. Sin embargo, el periodo que nos ocupa también es escenario de cambios notables, empezando por una forzosa renovación de la población activa con el entrada en el mercado laboral de jóvenes que no habían vivido la guerra. A esto debemos sumarle los cambios antes mencionados en la estructura económica de Pamplona y su cuenca, y también los cambios introducidos en la

legislación laboral, entre los que destaca la ley de Convenios Colectivos, de 1958. Esta ley, aprobada en una coyuntura en la que el régimen estaba favoreciendo una cierta liberalización de la economía de cara a su mayor integración en el marco internacional, suponía el final de una etapa en la que el estado marcaba casi totalmente las condiciones de trabajo, pasando a dar mayor margen de maniobra a cada empresa, en función de los acuerdos alcanzados por sus diferentes partes, todo ello dentro del sindicalismo vertical.

Como veremos más adelante, es en el marco de esas negociaciones en torno a los convenios donde se va a articular gran parte de la conflictividad, de manera que el marco legal de las relaciones laborales quedará rebasado en la práctica. Sin embargo, sería incorrecto entender la nueva realidad laboral como un efecto mecánico del cambio normativo. Además de estos aspectos legales, deberemos también prestar atención a cuestiones como la relación entre coyuntura económica y conflictividad, la legitimación política del régimen, o la formación de un nuevo sujeto social, protagonista de las movilizaciones laborales.

Dentro de la todavía importante carencia de estudios sobre la sociedad navarra durante el franquismo destaca el desconocimiento que tenemos sobre la clase obrera pamplonesa y de la cuenca durante este periodo de industrialización. No me estoy refiriendo ahora a su movilización y organización, exhaustivamente analizadas por J.V. Iriarte (1995), sino al modo en que se va gestando una conciencia colectiva que está en la base de las luchas de estos años. Tal y como ha puesto de manifiesto E.P. Thompson, uno de los historiadores claves en los estudios de historia social, para entender la movilización y la aparición de la clase obrera como sujeto social con conciencia propia es necesario tener en cuenta no sólo el marco estructural en el que viven las personas, sino también sus creencias, experiencias y tradiciones culturales. Todavía son necesarias investigaciones que avancen en este sentido, pero creo que con los datos que conocemos se pueden avanzar algunas reflexiones e interrogantes.

Si bien es ya conocida la importancia de la inmigración rural en la conformación del nuevo proletariado industrial de la comarca, todavía son necesarias investigaciones que profundicen sobre el origen geográfico de la población trabajadora y sobre la posible existencia de especializaciones comarcales, o de redes de contactos y empleo entre los nuevos y los viejos inmigrantes. Tampoco conocemos mucho todavía sobre la manera en que esta población llegó a la ciudad y sobre las redes y estrategias familiares en las que se sustentaba la inmigración de las décadas de los sesenta y setenta. Son muchos los interrogantes, y esos interrogantes nos pueden arrojar alguna luz sobre los comportamientos políticos y sindicales de esta nueva clase obrera.

A este respecto, tanto en testimonios de empresarios y directivos de empresa (Imbuluzqueta, 2001) como en las entrevistas realizadas por Echevarría (1999) en un pueblo de la cuenca encontramos algunas pistas significativas sobre estos aspectos. Entre los empresarios se aprecia la queja por la falta de conciencia sobre el trabajo industrial y el paternalismo ante grupos de trabajadores poco ideologizados en un primer momento. En el trabajo de Echevarría se aprecia, así mismo, la importancia de la combinación de trabajo industrial y agrícola para muchas familias, tal y como aparece en el siguiente testimonio: *«En las fábricas trabajábamos las ocho horas. Después pues yo tenía ... -y como yo todos los que*

trabajábamos por ahí- teníamos parcelas. Pues venías y tenías que hacer..., pues en tiempo de invierno, que no había día, nada, pero en tiempo que ya había un poco de día, venir y, aunque sólo fuera alguna hora, ir a hacer algo. Y los sábados corriendo a hacer..., y los domingos» (1999: 261).

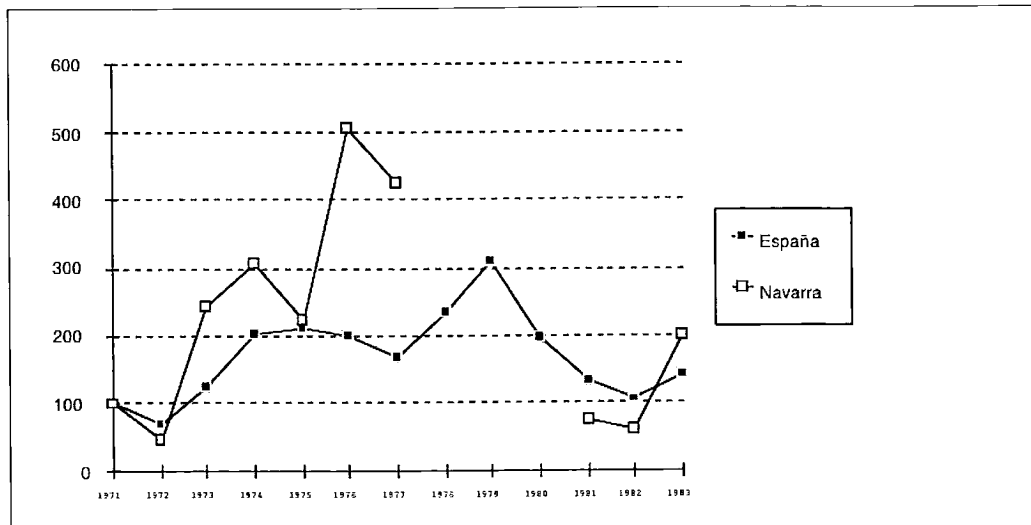
De momento no tenemos más que interrogantes, pero es evidente que para entender el comportamiento político de la clase obrera pamplonesa, su alto nivel de participación en conflictos laborales y el apoyo prestado a opciones minoritarias a nivel estatal tendremos también que tener en cuenta, y seguir investigando, sobre sus orígenes y tradiciones culturales e ideológicas. El conflicto social de 1951 no hace sino reafirmar esta idea, ya que en ese año se da en Pamplona una importante huelga como protesta ante la carestía de los artículos de primera necesidad. De hecho, resultaba bastante sorprendente que en una provincia en la que el partido único estaba especialmente afianzado, en la que el alzamiento de 1936 había tenido un importante apoyo popular, surgiera un movimiento de protesta importante, equiparable al registrado en Vizcaya, Guipúzcoa o Cataluña. En realidad, 1951 marca el inicio de una clara ruptura que se irá profundizando en los últimos años, la ruptura de una parte del mundo carlista y católico con el régimen. Fueron de hecho asociaciones cristianas de apostolado quienes tuvieron un protagonismo importante en la preparación de esta protesta (Villanueva, 1998).

Esta huelga debe situarse en una etapa de la conflictividad franquista en la que las huelgas se realizan al margen de la legalidad sindical, *«entre la supervivencia y el recuerdo»*, en palabras de Soto Carmona (1998) entrelazando el deseo de resistencia contra el franquismo con la lucha por la supervivencia en una época de carestía y escasez. Estas huelgas aisladas, entre las que destacan las de la ría de Bilbao, en 1947, o las de 1951, también en Barcelona y las provincias vascas, suponen, de hecho, un nuevo protagonismo de las amplias capas populares en la resistencia antifranquista, que en los primeros años cuarenta había estado protagonizada por la guerrilla. Minoritaria y arriesgada, en momentos en que la mínima sospecha puede enviar a la cárcel a cualquiera, el escenario de la protesta va a ir trasladándose poco a poco a aspectos de la vida cotidiana, entre las cuales, además de las cuestiones laborales, el problema de los precios y la carestía va a tener un importante protagonismo (Molinero e Ysàs, 1998).

Unido a esto hay que tener en cuenta el cambio en la estrategia de la fuerza de oposición mejor organizada en el interior, el PCE, que a partir de 1948 decide impulsar la lucha de masas interior, utilizando para ello los cauces de la legalidad franquista. Resultado de esta política va a ser la participación en los organismos del sindicato vertical, manteniendo a la vez una organización paralela semiclandestina, las Comisiones Obreras, presentadas por primera vez en Madrid en 1966.

En el caso de Pamplona y su cuenca, además de esta dinámica estatal que sin duda está impulsada fundamentalmente por el PCE, hay que tener en cuenta la evolución de ciertos sectores cristianos, que poco a poco evolucionan hacia posturas más izquierdistas y que se incorporan al movimiento sindical, como la HOAC, o la Acción Sindical de Trabajadores.

Gráfico 1: Evolución de la conflictividad (total de jornadas de huelga no trabajadas, cuantificadas en índice 100 a partir de los datos de 1971



Fuente: Para las jornadas no trabajadas en España entre 1971 y 1975, datos del Ministerio de Trabajo, recogidos por Soto Carmona (1998: 54); para las jornadas no trabajadas en España entre 1976 y 1983, datos de la CEOE, recogidos por Soto Carmona (1996: 374); para las jornadas no trabajadas en Navarra entre 1971 y 1973, se ha utilizado los datos del Ministerio de Trabajo sobre el número de horas no trabajadas, recogidas por Iriarte (1995), y se ha dividido el total de horas entre 8; para las jornadas no trabajadas en Navarra entre 1973 y 1976, se ha realizado la misma operación a partir de los datos de la Organización Sindical Española, recogidos por Iriarte (1995); para 1977 los datos corresponde genéricamente al primer semestre, y se ha hecho el mismo cálculo a partir del número de horas no trabajadas según el Informe de Conflictos del Gobierno Civil de Navarra (Iriarte, 1995: 303); los datos de 1981 a 1983 proceden del Anuario de Estadísticas Laborales, del Ministerio de Trabajo. Con semejante variedad de fuentes es evidente que los variaciones porcentuales pueden perder algo de significado, pero sin embargo, creo que los datos globales son más que ilustrativos de una tendencia que todavía no está totalmente cuantificada.

Es en 1966 cuando J.V. Iriarte, estudioso del movimiento obrero navarro de estos años, sitúa la primera «nueva huelga» en la que se involucraron sectores cristianos y comunistas, en Frenos Iruña, si bien no es hasta 1968 cuando se presenta Comisiones Obreras de Navarra. A partir de este año las huelgas van a ir aumentando, tal y como se aprecia en el gráfico 1, tanto en Navarra como en el conjunto estatal, pasando a ser Navarra una de las provincias en las que más va a incidir la conflictividad. En realidad, la realización de una comparación sistemática entre los datos de Navarra y los estatales, así como los de las provincias más conflictivas es una tarea pendiente. Si bien en el trabajo de Iriarte encontramos algunos elementos significativos, sería necesario conocer mejor datos que pongan en relación la proporción de huelguistas entre el total de los asalariados, o el número de horas o jornadas de huelga por trabajador/año. Navarra ya aparece como una de las provincias más conflictivas, pero quizás un estudio comparativo exhaustivo nos proporcionaría una imagen todavía más conflictiva y excepcional. Un ejemplo de ello son los datos del gráfico 1, en el que se aprecia de manera clara que el aumento proporcional de las huelgas en Navarra durante la década de los setenta es muy superior a la media estatal.

Otro ejemplo muy ilustrativo son los datos del cuadro 2, en el que se puede observar que la incidencia de la conflictividad laboral en esta provincia estaba muy por encima de la registrada en provincias con una cifra mayor de huelgas, pero también con mucha más

población. Sin duda, estos datos necesitan ser completados con series más continuas, pero son bastante clarificadores sobre la incidencia de la conflictividad en la vida laboral y política navarra.

Cuadro 2: Porcentaje de la población asalariada que ha participado en huelgas durante 1973

Navarra	25,8
Asturias	20,1
Guipúzcoa	9,8
Vizcaya	13,3
Barcelona	2,8

Fuente: [Molinero e Ysàs, 1998: 119]

Estamos, por lo tanto, ante una de las provincias en las que más conflictividad se aprecia, algo que también preocupaba a la clase empresarial, que en 1971 dirige una carta a Carrero Blanco en la que se le informa de la preocupante *«tensión social que puede degenerar en una explosión de orden público en cualquier momento [...] una tensión social superior al resto de España, con un carácter netamente revolucionario»* (Imbuluzqueta, 2001: 82-87). No se trata tanto de crear la alarma que se vierte en esta carta, una alarma que tenía como fin una respuesta gubernamental que aumentara la represión sobre el movimiento obrero, pero sí que se puede deducir de esta carta, y de las entrevistas a directivos recogidas en este trabajo que la situación era más que incómoda para el empresariado en varias fábricas, en las que los trabajadores habían conseguido, no sin riesgo y esfuerzo, pequeños espacios de libertad como la realización de asambleas, y la extensión de las huelgas de solidaridad por medio de piquetes que recorren los polígonos industriales. Una prueba de la importancia de estas cotas de poder obrero en algunas fábricas era el hecho de que en bastantes fábricas se negociaran con los representantes sindicales subidas salariales por encima de lo permitido por el gobierno (Imbuluzqueta, 2001; Iriarte, 1995).

En cuanto a la motivación de las huelgas, una de las conclusiones del trabajo de Iriarte es que, si bien inicialmente el conflicto parte de cuestiones laborales, en torno a la negociación de los convenios colectivos, una vez que la dinámica huelguística se pone en marcha, también lo hace la respuesta estatal y patronal, que reacciona normalmente con amenazas de despidos, detenciones o incluso cierre patronal, cuestiones estas que llevan a la realización de huelgas de solidaridad, que van creciendo con el tiempo (Iriarte, 1995: 254), algo que también se observa en el trabajo de Soto Carmona (1998) o Molinero e Ysàs (1998). Además, estas huelgas desembocan en más de una ocasión en huelgas generales que paralizan la ciudad, al extenderse el paro de una fábrica a otra en los polígonos industriales, tal y como sucede en la primera huelga general que paraliza la ciudad, en junio de 1973, a raíz de la huelga de Motor bérica (Iriarte, 1995: 149-164).

Una cuestión importante a la que se enfrenta el análisis de los conflictos laborales contemporáneos es la relación entre la coyuntura económica y conflictividad. Un repaso de las principales teorías al respecto, con especial referencia al régimen franquista, aparece en la investigación de Babiano (1995) sobre la conflictividad laboral en Madrid entre 1951 y

1977. Este autor señala en principio que en el ciclo largo sí que es posible establecer un importante paralelismo entre ciclo económico alcista y aumento de la conflictividad obrera, motivado por un crecimiento del proletariado y su concentración en cinturones industriales, así como por el mayor poder negociador en caso de llegar a la huelga. Ahora bien, el mismo autor llama también la atención sobre la necesidad de incorporar el factor político en el análisis de la conflictividad, sobre todo en estos años, en los que la existencia de la dictadura y la protesta contra ella cobran un protagonismo especial.

En este sentido, me parece también importante lanzar interrogantes sobre las relaciones entre la conflictividad laboral y las posibilidades de movilidad social. En su estudio sobre la movilidad social en España durante la segunda mitad del siglo XX, J. Echeverría realiza una investigación cualitativa sobre uno de los pueblos de la Cuenca de Pamplona, en el que detecta, al igual que para el conjunto estatal, un aumento de la movilidad en el periodo alcista del desarrollo, durante las décadas de los sesenta y setenta, una movilidad sobre todo más clara en cuanto a cambio de sector económico, con la transferencia de población activa desde la agricultura a la industria, pero que también incluye perspectivas de promoción social dentro de este sector. Echeverría advierte que se trata de una tendencia general, que tiene importantes matices según las clases sociales, ya que los trabajadores sin cualificar son los que menos posibilidades tienen. Ahora bien, las posibilidades aumentan respecto al mundo agrícola, tanto mediante la adquisición de nuevos conocimientos (formación), como mediante el acceso a puestos de autoridad y control (encargados, capataces...), y lo que es más importante, no sólo aumentan numéricamente, sino sobre todo como expectativa. Quien trabaja en una fábrica sabe que podría tener ciertas posibilidades de ascenso, siempre que se esté dispuesto a cumplir con el tipo de comportamiento adecuado para ello.

Si bien Echeverría plantea el crecimiento numérico de este tipo de puestos de gestión media, e incluso también lo pone en cuestión con las estructuras de poder, creo que sería necesario avanzar en esa relación. En efecto, la ascensión dentro de las empresas, en un periodo de creciente conflictividad social y política, necesariamente debería llevar consigo un cierto distanciamiento de las movilizaciones laborales. El seguimiento de los conflictos laborales en el trabajo de Iriarte muestra que a menudo terminan con el despido de ciertos militantes sindicales, aunque también muchas veces se consigue, mediante nuevas huelgas, su readmisión. De esta manera, también la militancia política y sindical se convierte en un factor que condicionaría las trayectorias de movilidad social.

Al mismo tiempo, es precisamente en los momentos con más posibilidades o expectativas de promoción personal cuando la mayor parte de los trabajadores opta por posturas colectivas de respuesta y de intento de mejora de las condiciones de vida, como las huelgas. En el periodo de descenso de la conflictividad en los años 80, sin embargo, Echeverría constata también que se produce un descenso en las posibilidades de promoción personal. Evidentemente, ese descenso de la conflictividad debe ponerse en relación con otro tipo de factores como la incidencia de la crisis económica y la evolución política.

Las interrelaciones entre conflictividad social, coyuntura económica y transición política se plasma, tanto en el plano simbólico como en el práctico, en los Pactos de la Moncloa, en

octubre de 1977. En efecto, aunque los sindicatos no estuvieron presentes en esta firma, el consenso que las fuerzas políticas implicadas en el proceso reformista alcanzan en torno a la necesidad de medidas de ajuste para hacer frente a la crisis económica va a marcar la dinámica sindical de los próximos años, dada la estrecha relación entre dos de estas fuerzas, PSOE y PCE, y las principales centrales sindicales. Así, a la merma de capacidad negociadora del movimiento sindical en periodos de crisis y de aumento del paro, se unen unas directrices políticas que establecen que la paz social es necesaria para la consolidación de la transición política.

Este cambio de tendencia va a tener repercusiones importantes tanto en la evolución de la conflictividad como en cuestiones relativas al nuevo modelo de sindicalismo y de relaciones laborales. Así, los datos del gráfico 1, aunque de manera muy general, no hacen sino constatar este descenso de la conflictividad laboral. Ahora bien, creo que es importante no entender esto como una vuelta a la paz social. La conflictividad laboral descendió, pero siguió presente en la vida política, y volvió a repuntar posteriormente con motivo de la política económica del PSOE y la reconversión industrial. Además, no contamos todavía con un estudio que complete los datos proporcionados por Iriarte sobre para el conjunto de la transición política.

De hecho, los años de la transición fueron de angustia para muchas familias que vivían con la amenaza o la realidad del paro, pero lo significativo es que por diversas razones ese descontento no llevó a aumentar la dinámica de protesta laboral de finales del franquismo, que hubiera puesto en juego el proceso de transición política y la estabilidad del orden social, sino que se contuvo sin llegar a esos niveles. De nuevo esta constatación nos hace pensar, y debería impulsar nuevas investigaciones, sobre la multiplicidad de factores e instrumentos de cara al orden y control social, sobre la interrelación entre cuestiones políticas y demográficas, en lo que se han venido a denominar controles informales. En este sentido, aunque sin utilizar esta conceptualización, D. Reher plantea que los desajustes económicos del aumento espectacular del paro en la España de la transición se resolvieron en gran parte dentro del seno familiar, con estrategias de solidaridad y de alargamiento de la estancia de hijos e hijas en el hogar. Así, una tradición de familia fuerte, observable en el sur de Europa, posibilita que la familia se convierta en mecanismo de amortiguación de las tensiones sociales, de mantenimiento del orden establecido, en un momento de elevado desempleo, mientras que en otras sociedades, como en Norteamérica,

«el desarraigo hubiera sido mayúsculo, y hubiera traído consigo enormes consecuencias sociales y políticas» (Reher, 1997, 20).

De todos modos, la dinámica de pacto y de concertación social, de ausencia de conflictividad generalizada y de descenso de la conflictividad en comparación con el tardo franquismo, debe también relacionarse, por supuesto, con un cambio en el modelo sindical, en las características de los dirigentes sindicales y en la toma de decisiones en el seno de estas organizaciones. Evidentemente, se trata de cuestiones que exigen un tratamiento más amplio y profundo que el que aquí se está apuntando, y que exigen también una amplia matización

en función de cada zona. Además, para entender la magnitud de estos cambios es también necesario acercarse al propio abanico de organizaciones sindicales y a la influencia del cambio institucional y legal en su articulación.

En este sentido, el clima de cierta apertura controlada en el mundo sindical, y las perspectivas de cambio político que se avecinan hacen poner en cuestión el modelo sindical unitario llevado a cabo bajo la dictadura. En efecto, bajo una legalidad que forzaba al sindicalismo vertical, la dinámica de la lucha obrera bajo el fascismo se organizó en torno a un modelo sindical unitario y bastante descentralizado, el de unas Comisiones Obreras que partían de la organización unitaria de los trabajadores a partir de asambleas de fábrica, un modelo clandestino pero que también actuaba al borde de la legalidad, y que lograba una influencia notable en los puestos de representación del sindicato vertical.

Pues bien, la posibilidad de apertura política llevaba consigo hacer frente a dos viejas demandas del sindicalismo antifranquista, la disolución del sindicato vertical y la libertad sindical, reconocida legalmente en con la Ley Orgánica de Libertad Sindical, de 1977. Estos logros eran en el fondo el fruto de largos años de lucha, en los que se había logrado deslegitimar el modelo franquista, pero a su vez pusieron al movimiento sindical ante la disyuntiva de continuar esta dinámica unitaria o dar paso a una pluralidad de organizaciones sindicales. Evidentemente, las posiciones adoptadas al respecto estaban muy marcadas por las propias posturas de los partidos políticos ante el proceso político, y por los intereses de las centrales clásicas como ELA, CNT y UGT, que si bien mantuvieron un prestigio histórico en el exilio, habían quedado alejadas de la lucha interna contra la dictadura. Por otro lado, la hegemonía del PCE en las CC.OO. de la mayoría del estado llevaba a partidos políticos como el PSOE o PNV a impulsar sindicatos cercanos políticamente a ellos, a la vez que, en el País Vasco, sectores de la izquierda nacionalista fundaron LAB3.

El caso navarro, estudiado hasta 1977 por Iriarte (1995), presenta de nuevo una peculiaridad que tiene que ver con el origen de los sectores más activos en la lucha obrera antifranquista, y quizás también, y esto debería ser en mi opinión motivo de estudio, con las tradiciones culturales de la clase obrera navarra. Me refiero a la excepcionalidad que suponía dentro de las CC.OO. la hegemonía de un partido diferente al PCE, concretamente la ORT, y a las consecuencias que esto traerá para el panorama sindical navarro.

En los inicios de la transición aparecen dentro de CC.OO. diferentes posturas en torno al futuro del movimiento sindical, presentándose, a grandes rasgos, dos grandes tendencias, la de quienes abogaban por convertir CC.OO. en un sindicato más, sobre todo ante la reaparición de sindicatos históricos como UGT, y la de quienes querían mantener el modelo unitario de organización sindical forjado en los años de lucha bajo el franquismo. Estas posturas se debatieron antes y durante la famosa asamblea de Barcelona, en 1976, en la que se impusieron las tesis impulsadas por el PCE de cara a convertir Comisiones en un sindicato más, sin renunciar, por lo menos en el discurso, a la trayectoria de lucha unitaria sindical, pero admitiendo, de hecho, que en el nuevo panorama de libertad sindical CC.OO. no jugaría ese papel hegemónico que había desempeñado bajo el franquismo (Soto Carmona, 1994).

La decisión adoptada en la asamblea de Barcelona difería claramente de la postura

mayoritaria en CC.OO. de Navarra, que optaba por seguir manteniendo CC.OO. como movimiento sindical unitario y asambleario, rechazaba la creación de un nuevo sindicato con estructura tradicional de afiliaciones y cargos (Iriarte, 1995). Sin duda alguna, esto también está en relación con la postura mantenida al respecto por la ORT y el PTE, dominantes, sobre todo la primera, en las Comisiones de Navarra. La consecuencia de esto fue la salida de la mayor parte de las CC.OO. de Navarra, para crear el Sindicato Unitario, SU, que pretendía impulsar dinámicas unitarias a partir de las asambleas de fábricas. Sin embargo, paradójicamente, las discrepancias entre los partidos políticos supusieron a su vez la ruptura de este movimiento y su división entre el SU, vinculado a la ORT, y la CSUT, ligada al PTE.

No cabe duda de que en un primer momento estas iniciativas tuvieron un éxito relativo en Pamplona y los pueblos industriales de la Cuenca, ya que en bastantes fábricas se siguió este modelo de organización unitaria, que llevó al sindicalismo unitario, (SU y CSUT) a conseguir una amplia representación en las primeras elecciones sindicales de 1978 (Cuadro 3). De nuevo, Navarra aparecía como una realidad especial en el conjunto estatal, ya que en los lugares en que CC.OO. y UGT, por este orden de importancia, no conseguían la mayoría sindical era debido al éxito de fuerzas sindicales nacionalistas, como ocurrió en las Vascongadas (Rivera, 2000). Frente al nuevo modelo sindical en el que primaban las nuevas burocracias sindicales, el intento de mantener un sindicalismo unitario en Navarra es una interesante realidad social que todavía debe ser objeto de más estudios que abarquen el campo de las vivencias y las experiencias.

Cuadro 3: Resultados de la elecciones sindicales de 1978 en Navarra y España, por porcentajes

	España	Navarra
CC.OO.	35	17,2
UGT.	21,7	14,5
USO	3,9	6,1
CSUT	2,9	10,8
ELA	1	4,2
SU	1,7	15,2
LAB		3,3
otros	33,8	28,7

Fuente: para Navarra, Capistegui y Garde, 1999: 162. Para España: Soto Carmona, 1996: 404.

Sin embargo, para 1980 esta realidad iba a cambiar, sobre todo con el descenso de CC.OO., por un lado, y de CSUT y SU, por otro, ya que la mayor parte de la filiación de estas últimas se agrupa en las CUI. Con estos cambios, y con aumento de ELA, que dobla su porcentaje en votos, el panorama sindical sigue mucho más fragmentado que en el conjunto estatal, ya que la fuerza mayoritaria, UGT, ha conseguido solamente un 15,36% de los votos (Capistegui y Garde, 1999: 164), mientras que en el estado CC.OO. y UGT. suman un 60% de los votos, con una ligera ventaja del primero (Soto Carmona, 1996: 404).

En años posteriores se irá asentando en Navarra este nuevo modelo sindical, con la hegemonía progresiva de las grandes centrales, CC.OO. y UGT, que recibieron importantes ventajas del estado en compensación por su política de concertación social (Rivera, 2000) En este sentido, también serán necesarias nuevas investigaciones que afronten la gestación de

esta nueva hegemonía sindical en Navarra, una hegemonía que además de con evidentes tendencias de moderación social también tendrá relación con el trato de favor que estos sindicatos recibieron no sólo del estado, sino también de grandes empresas como Seat-Wolswagen.

Estamos, por lo tanto, ante el paso de un sindicalismo de reivindicación a otro de negociación, cambio este que en España se institucionaliza con el Estatuto de los Trabajadores, 1980, y que ha traído también consigo la creación de nuevas élites sindicales, cada vez más alejadas de la realidad laboral, sobre todo en un momento en el que el mundo del trabajo está experimentando profundos cambios, y en el que la flexibilización y desregulación de los mercados favorece el crecimiento de sectores como los autónomos, los parados o los trabajadores eventuales, cada vez menos relacionados con el movimiento sindical hegemónico que sale de la transición (Aizpuru y Rivera, 1994). Parece claro que estas tendencias generales son también aplicables a Navarra, pero sin embargo, repito, creo que todavía son muchos los aspectos los que desconocemos sobre la realidad de las relaciones laborales en este territorio durante la transición política.

2. En torno a la legitimación del estado: nación, soberanía y participación ciudadana

También la férrea estructura política de la dictadura tuvo sus grietas, y también, a pesar de ella, se fueron desarrollando nuevas formas de participación política, más allá de la democracia orgánica, con la que el régimen franquista se autodefinía. En realidad, como es sabido, los cauces de participación política legal que se abrieron en la II República, como la libertad de sindicación o de afiliación a partidos políticos, el sufragio universal, o la amplia libertad de prensa, fueron eliminados por decreto por el nuevo régimen, a la vez que se procedía a una fortísima represión contra sus afiliados y afiliadas. Una vez eliminada la legalidad republicana la refundación de las fuerzas alzadas en armas en un sólo partido político fue una de las prioridades de Franco, algo que alcanzó en 1937 con la creación de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, integrando las dos fuerzas político-militares con más capacidad de movilización durante la guerra, el carlismo y la Falange. Con esta unificación Franco acrecentó su poder personal, por encima de los diferentes sectores que le apoyaban, marginando dentro de cada uno de ellos a dirigentes políticos con los que más discrepancias pudiera tener.

La conceptualización de este régimen de partido único, en el que el jefe del estado y del partido acumulaba gran parte del poder, ha sido objeto de cierta polémica historiográfica, cuyas aportaciones más recientes pueden leerse en los trabajos de Pérez Ledesma (1994) y Sevillano (1999), en un debate no cerrado, y en el que creo que, a pesar de las peculiaridades del régimen franquista, no tiene sentido negar su impronta fascista, sobre todo en sus comienzos.

Una de las bases ideológicas del nuevo régimen, común al resto de movimientos fascistas, fue la exaltación patriótica, dentro de las corrientes ideológicas más organicistas del nacionalismo español. España como unidad de destino desde tiempos inmemoriales, identificada con la lengua y espíritu castellano y con el catolicismo.

Aunque expuesto de manera muy generalizada, estas son seguramente algunas de las claves del sistema político del franquismo, pero dentro de esta caracterización general, y antes de entrar en el surgimiento de nuevas formas de participación política frente a la dictadura, me parece importante apuntar dos realidades propias de Navarra que nos ayudan a entender la complejidad de la evolución política posterior. En efecto, tanto en relación a las bases sociales del nuevo partido, como al éxito del discurso nacionalista español, la realidad navarra presenta algunas peculiaridades importantes, que me parece necesario apuntar, aunque sea de manera muy breve.

Gracias a la investigación de J. Ugarte sobre las bases sociales del alzamiento de 1936 en Navarra podemos entender que el régimen franquista tuvo aquí una amplia aceptación social. De hecho, fue quizás la única provincia en la que se puede hablar de una amplia movilización popular en favor de los alzados en armas contra la legalidad republicana, una movilización que entroncó en gran medida con la memoria del carlismo. Sin embargo, por otro lado, también fue Navarra una de las provincias con una mayor represión antirrepublicana (Juliá, 1999), algo que todavía se hace más difícil de entender si tenemos en cuenta que esa represión no se realizó en torno al frente bélico, sino exclusivamente en la retaguardia, en lo que en muchos pueblos de la Ribera fue una verdadera operación de exterminio ideológico (Altafaylla Kultur Taldea). Encontramos, por lo tanto, en Navarra, tanto una feroz y amplia represión contra la oposición al nuevo régimen, con casi 3000 fusilados, como una de sus bases sociales más sólidas, algo de lo que también da fe el porcentaje de afiliados al partido único en 1949. Mientras en el conjunto estatal los afiliados suponían en 3,4% de la población total, en Navarra el porcentaje es del 18,6%, seguida en segundo lugar por Almería, con un 10,7%, y en tercero por Zaragoza, con un 6,1% (Moreno y Sevillano, 2000: 717). Los datos son contundentes.

Por otro lado, también en cuanto a la cuestión nacional encontramos en Navarra una realidad compleja, ya que al lado, y a veces incluso dentro, de esa amplia movilización en favor del fascismo, exaltando el patriotismo español, se encuentra también una continua referencia al sistema foral navarro como fuente de legitimación de las instituciones privadas. No es este el momento de profundizar en los discursos identitarios de la política navarra hasta la guerra civil, pero quienes lo han hecho han puesto de manifiesto la importancia de ese imaginario foralista, según el cual Navarra seguiría manteniéndose como sujeto político diferenciado, si bien, anexionado mediante un «pacto entre iguales» a la corona castellana. Además, si bien es verdad que el vasquismo como fuerza política fue minoritaria en la Navarra anterior a la guerra civil, está claro que Navarra aparece, en gran parte de los discursos políticos y culturales de la Restauración, como integrante del conjunto de Euskal Herria, si bien con matices e intenciones muy diferentes, según las diferentes ideologías, y sin que ello signifique, en la mayor parte de los casos, una renuncia a la pertenencia a España (García-Sanz y Mikelarena: 1999).

Estamos, por lo tanto, ante un territorio sumamente complejo. Es más, seguramente uno de los más complejos dentro del panorama político del estado español, muestra de lo cual es que Navarra, una de las provincias en las que el franquismo consiguió mayor apoyo popular, aparece en los años setenta como una de las más conflictivas. Entraremos ahora a plantear

algunas de las claves de esta evolución, pero creo que es importante no olvidar las contradicciones que acabo de plantear.

Si bien en el apartado anterior ha quedado claro que Navarra se convierte en una de las provincias con mayor conflictividad laboral, es momento ahora de dirigir la atención a los grupos políticos que van a impulsar la oposición al régimen, centrándonos en las tres grandes corrientes que van a confluir en la movilización (izquierda obrera, carlismo y nacionalismo vasco), teniendo también en cuenta la que pasó a ser una de las nuevas maneras de participación y articulación política, los movimientos vecinales.

Sin duda alguna, para entender la erosión del apoyo al régimen franquista, es necesario tener en cuenta la evolución de su principal base social en Navarra, el carlismo, y su división en dos tendencias enfrentadas. En su análisis sobre la evolución del carlismo a finales del franquismo, Capistegui subraya la necesidad de relacionar esta evolución con los cambios acaecidos en la iglesia católica, sobre todo a partir del Concilio Vaticano II. Es verdad que las tensiones entre ciertos sectores del carlismo y el régimen son anteriores a los cambios acaecidos en la Iglesia, pero las discrepancias que van a llevar a una parte del carlismo a abandonar el tradicionalismo son mucho más profundas que las relativas a cuestiones en torno a la monarquía, ya que una de las nuevas corrientes del carlismo se sitúa en los ámbitos de las ideologías revolucionarias de izquierda, el socialismo autogestionario.

Según Capistegui, esta evolución hacia un cristianismo de izquierdas tiene mucho que ver con los cambios que se dan en el cristianismo oficial, unos cambios que van a dejar descolocados tanto al régimen franquista como al tradicionalismo carlista. En torno a las ideas reformistas, la libertad de opinión y de culto pasan a ser reconocidas por la jerarquía eclesial, poniendo en cuestión, aunque sea de manera indirecta, los fundamentos del régimen del 18 de julio. Además, en toda Europa se abren cauces de colaboración entre algunos sectores católicos y el movimiento obrero y socialista, algo que también va a tener su reflejo en Navarra, con la formación del Partido Carlista, y su participación en Comisiones Obreras. Ahora bien, sin negar esta influencia de la renovación del catolicismo, seguramente tenemos que tener también en cuenta que la participación de militantes carlistas en la conflictividad social se constata ya en la huelga de 1951, anteriormente al Concilio Vaticano II.

Posteriormente a esta huelga, sí que vamos a encontrar ya una participación organizada del carlismo izquierdista en el movimiento obrero, a partir del Frente Obrero, perteneciente al Partido Carlista, y de la Federación Obrera Socialista, organización impulsada por el Partido Carlista, en la que sus militantes son mayoría. Tanto en esta Federación como en el Partido Carlista encontramos ya un ideario claramente revolucionario, en el que se defiende la superación del sistema capitalista y la sociedad de clases, la unidad del movimiento obrero, y unas formas democráticas de organización política, relacionadas más con el socialismo autogestionario que con los sistemas parlamentarios de Europa occidental, apareciendo constantemente entre sus reivindicaciones la amnistía laboral y política, así como la demanda de libertades de opinión y asociación (Iriarte, 1995: 92-95).

Estamos, por lo tanto, ante la irrupción en el terreno de la oposición antifranquista de una de las tradiciones que más se había movilizó en favor de los inicios del régimen. Sin duda

alguna, es precisamente ese origen tradicionalista el que podría servir de legitimación social (no política) de la nueva tendencia, de manera que un concepto revolucionario como el de socialismo autogestionario se entroncara dentro de la tradición, y compatible con el cristianismo.

No es esto algo marginal o carente de importancia, ya es también otra organización con raíces cristianas la principal fuerza de la izquierda antifranquista navarra, la Organización Revolucionaria de Trabajadores (ORT), que nace en Navarra en 1970, fundada por la Acción Sindical de Trabajadores (Iriarte, 1995). Esta organización cristiana de trabajadores nació a su vez en 1960, impulsada por la Vanguardia Obrera Juvenil y algunos sectores de la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC), y participó en la organización de las huelgas que se producen en Navarra entre 1966 y 1970. A partir de este momento, la ORT toma el relevo de la organización cristiana, convirtiéndose en el partido político hegemónico dentro del movimiento obrero navarro (J.V. Iriarte, 1995 y J. de Miguel, 1992). Curiosamente, Navarra es una de las únicas provincias en que el PCE no tienen un poder clave dentro CC.OO., siendo aquí la ORT la principal opción política dentro del mundo sindical, con bastante más fuerza que otras como MCE o ETA-VI.

Otro de los grandes focos políticos y culturales de oposición al franquismo en Navarra es el vasquismo, cuestión esta sobre la que creo que es necesario matizar que la conciencia social y cultural que se extiende en los últimos años del franquismo es algo más complejo que el nacionalismo político. Estamos ante movimientos e iniciativas de defensa del euskera, ante la fundación de ikastolas, ante iniciativas de confluencia política o cultural con el resto del País Vasco peninsular, ante discursos de reintegración foral, ante quienes reivindican el derecho de autodeterminación para crear un estado vasco independiente, y también ante quienes reclaman el mismo derecho para formar parte de una república española o ibérica. En suma, la realidad del vasquismo en Navarra es más compleja, y más influyente, que la del nacionalismo vasco, aunque no cabe duda de que este ha sido su principal referente político. En realidad, de nuevo nos encontramos con la dificultad de hacer una síntesis sobre un movimiento del que en realidad hay muy pocas investigaciones sobre la capital navarra y su comarca en los últimos años del franquismo y los primeros de la transición.

Sobre el movimiento de creación de ikastolas y de fomento de la lengua vasca, Jimeno Jurío (1997) recoge el intento de fundación de la ikastola Nuestra Señora de Irantzu, en 1963, que fue prohibido por el gobernador; intento frustrado, pero que sirvió de acicate para los posteriores. Así, en 1965 surgió la Ikastola Nuestra Señora de Ujué, que pasó de tener 4 alumnos en su fundación a 308 en 1969. En 1970 se crea el Centro Cultural San Fermín, que también funciona como ikastola, creandose posteriormente una ampliación en el barrio de Arrosadia-Milagrosa. Al mismo tiempo, surgen también iniciativas para la enseñanza de la lengua a adultos, como la Academia Arturo Kanpion, creada en 1971. Se trata de iniciativas a veces aisladas, en las que a menudo se aprovecha la infraestructura de grupos parroquiales. Además, la recuperación de elementos del folklore y las danzas también pasan a ocupar un importante protagonismo en el panorama cultural, de manera que se extiende de manera considerable una conciencia vasquista, de diversa significación política, pero ligada a los movimientos de oposición antifranquista, tanto por la opción de sus participantes como por

las dificultades y la persecución con las que muchas veces se responde desde las autoridades a estas iniciativas culturales.

Mucho más limitada en cuanto a la participación social, pero sin embargo, con un creciente protagonismo dentro del panorama político es la lucha armada de ETA. Si bien en un primer momento, tras su nacimiento en 1959 a partir del grupo EKIN, la actividad de ETA se centra en la autoorganización y la propaganda, con lo cual su incidencia social en Pamplona y la cuenca fue muy escasa, la explosión de un artefacto en el monumento a los caídos, el 22 de diciembre de 1964, tuvo un importante eco en la sociedad navarra. Esta explosión fue reivindicada por el grupo Iratxe, organización que se encontraba integrada en ETA (Garmendia, 1989: 91).

Excede de las intenciones de este artículo analizar la evolución estratégica de ETA, algo que ya ha sido realizado, desde diferentes ópticas, por autores como Ibarra, Letamendia, Garmendia, Jauregui, o Bruni. Sin embargo, es necesario apuntar que esta organización se inclinó inicialmente por una estrategia de guerra revolucionaria, siguiendo modelos de guerrilla en el tercer mundo, una estrategia para la cual era necesario, en sus análisis, activar la espiral acción-represión, de manera que la extensión de la represión indiscriminada favoreciera el crecimiento de la acción revolucionaria. Junto a este planteamiento, también es necesario realizar un breve comentario sobre los inicios de su evolución ideológica, destacando el abandono progresivo del nacionalismo sabiniano, fundamental en los orígenes de ETA, para adoptar un discurso cada vez más revolucionario y obrerista.

Ahora bien, es precisamente la relación entre la estrategia militar de ETA y las luchas obreras de finales del franquismo uno de los puntos que más fricciones van a provocar en su seno, así como entre ella y otros movimientos sociales. Estas disputas llevaron al sector mayoritario a la VI asamblea, en 1970, en la que se aboga por la primacía de la lucha obrera, pero esto es algo que sigue provocando tensiones en la propia organización, en la que poco a poco, sobre todo a partir de la dinámica del proceso de Burgos, toman fuerza quienes rechazan esta sexta asamblea, y se mantienen fieles a la quinta, celebrada en 1967. Este grupo va a impulsar la lucha militar en los inicios de los setenta, y va a protagonizar en 1973 tanto la acción de ETA con más consecuencias políticas, el atentado contra Carrero Blanco, como el secuestro del empresario navarro Felipe Huarte, durante la huelga protagonizada por los trabajadores de una de sus empresas, Torfinasa.

El secuestro de Huarte terminó con la aceptación de las reivindicaciones de la plantilla y el pago de 50 millones de pesetas en rescate, pero supuso también un importante enfrentamiento entre ETA y las CC.OO. de Navarra, que criticaron el secuestro, así como los grupos políticos mayoritarios de la izquierda navarra, como el MCE y ORT. Lo que estaba en juego, además del propio empresario y la negociación del convenio, eran diferentes concepciones de la lucha política y social, y, sobre todo, la necesidad o no de vanguardias armadas en torno a movimientos sociales y populares.

La influencia de ETA en la vida político y social pamplonesa, al igual que en el resto de Euskal Herria, va a ir más allá de estos secuestros o atentados. En momentos de importante represión por parte de la dictadura, la solidaridad con detenidos y detenidas, así como la lucha

contra las condenas de muerte, en 1970 y en 1975, motivó importantes movilizaciones populares, que situaron la actividad de ETA en el centro de la vida política. Incluso quienes, dentro de la organización, pretendían evitar la mayor influencia del llamado frente militar, vieron cómo este se convirtió en el centro de su estrategia, cuestión esta que volvió a planear sobre la división entre las ramas militar y político-militar en 1974. Como es bien sabido, dentro del abanico de luchas sociales y políticas que existían a finales de la dictadura, estaba naciendo un conflicto armado que perduraría en el tiempo, y que ha seguido condicionando la vida política y social del país.

De todos modos, frente a la importancia que los medios de comunicación y también la historiografía han concedido al análisis de la actividad de los grupos políticos o armados, poco se conoce todavía, a nivel historiográfico, sobre la profusión de movimientos sociales en Pamplona y su cuenca al final de la dictadura. Con menos eco mediático, sin embargo, el nacimiento de asociaciones de vecinos supuso todo un cambio en la vida social de diferentes barrios. No se trata solamente de cuestiones políticas, sino también de organización de actividades culturales de diverso tipo que sirvieron para dinamizar la vida en los cinturones obreros de la ciudad. Así, por ejemplo, en el barrio de la Txantrea se puso en marcha el centro Auzotegi, en el que se organizaron, entre 1972 y 1975, grupos de teatro, una revista, un cine-forum, conciertos de cantautores, biblioteca, disco-forum, talleres de fotografía, hasta que fue cerrado por las autoridades con la excusa de sacar un Olentzero sin permiso del gobernador civil. *«Se trataba de mentalizar a la gente, ¿Cómo? Pues a través de actividades culturales, lectura, discusión, mesas redondas... Se trataba de enriquecer a la persona en sentido amplio de la palabra, fomentar inquietudes de tipo político, cultural...»*, comenta Josetxo Celaya, uno de los que impulsaron el centro (Gorriz, 1999). Recuperar, entender, y relacionar toda esta memoria de autoorganización popular con la evolución sociopolítica de la ciudad constituye una tarea pendiente para la historiografía, una tarea que devuelva el protagonismo a quienes desde este tipo de asociaciones contribuyeron a dinamizar la vida de los barrios obreros.

Aunque no fuera de manera repentina, todas estas fuerzas e iniciativas de oposición antifranquistas evolucionaron de manera diferente tras la muerte de Franco y el inicio de la transición política, una transición sobre la que ya está naciendo una cierta tradición investigadora. Sin entrar en una minuciosa discusión, se pueden señalar una serie de factores que la mayor parte de la historiografía coincide en señalar como importantes de cara al cambio de régimen. Evidentemente, el desacuerdo llega a la hora de valorar el peso de cada uno de ellos, así como a la hora de señalar una caracterización general del periodo.

Entre los factores que van a propiciar el cambio de régimen, o lo que es lo mismo, la imposibilidad del «franquismo sin Franco», y el paso al sistema parlamentario recogido en la constitución de 1978 podemos diferenciar entre los fundamentalmente económicos, los que atañen a la legitimidad de régimen, los relativos a los pactos establecidos entre las fuerzas políticas y los que hacen mención a la situación internacional. En otras palabras, los historiadores, en líneas generales, coinciden en que en el proceso de transición influyeron tanto la coyuntura económica, los cambios ideológicos que afectaban a la legitimidad del régimen, el comportamiento concreto de los diferentes grupos políticos, y el interés de las

potencias mundiales. Además, aunque haya discrepancia en cuanto a la importancia o sentido de cada uno de ellos, también existe un consenso bastante generalizado en cuanto a que no es posible entender estos factores como bloques aislados, separados unos de otros.

Como ya he señalado anteriormente, la situación económica era ya preocupante en 1975, una vez interrumpido el ciclo de crecimiento de los años sesenta. Es verdad que la crisis superaba con creces el ámbito español, pero también es verdad que la política económica del régimen quedaba en entredicho, sobre todo cuando el gobierno se había atribuido los éxitos del crecimiento desarrollista. Si se había minusvalorado la influencia del ciclo alcista europeo en el crecimiento anterior, presentando éste como fruto del buen hacer franquista, era difícil ahora culpar de todos los males a la economía exterior (Tezanos). Además, la conflictividad social de los años finales del franquismo siguió en alza a pesar del cambio de coyuntura económica, poniendo a las autoridades en una situación cada vez más difícil⁵.

Además, autores como Letamendia señalan que en esta situación de dificultades económicas, la burguesía necesitaba un cambio de régimen que abriera la economía española a la integración europea, y que tuviera la legitimidad suficiente como para emprender unas medidas de ajuste que permitieran una salida de la crisis acorde con sus intereses. En verdad, el curso de los acontecimientos ha dado en gran medida la razón a Letamendia, en el sentido de que la clase empresarial española resultó beneficiada de la manera en que se hizo la transición. Ahora bien, lo que es más difícil de demostrar es la manera en que un grupo bastante heterogéneo, esa misma burguesía, en el que no había unanimidad de criterios políticos, estuviera en condiciones de planear con garantías un cambio político que podría traerle beneficios, pero que también le suscitaba importantes miedos y recelos.

Lo que sí parece indiscutible es que el régimen se encontraba en una situación de crisis de legitimidad. Evidentemente, en momentos como la posguerra solucionó este problema mediante el recurso sistemático a la represión, pero la verdad es que en estos años finales cada vez era más difícil afrontar el coste político de esta, no sólo en el interior, sino también en un contexto internacional muy diferente. En lo que se refiere a Navarra, no cabe duda de que el respaldo social con el que contaba era muy diferente, y mucho más escaso, del que gozó en los años de la guerra y la posguerra.

Dentro de esta crisis de legitimidad bastantes autores (Letamendia, Tusell, Tezanos) coinciden en señalar la importancia del cambio de postura de la iglesia católica, tanto a nivel internacional, con el Concilio Vaticano II, como dentro del país, en el que las iglesias servían a menudo de lugares de reunión de asociaciones ilegales, y en el que cada vez más a menudo se producían declaraciones de sacerdotes u obispos en contra del régimen, o por lo menos distanciándose de él. No se trata de decir que la iglesia católica contribuyera a derrocar al régimen, pero sí de recalcar que este ya no podía hacer de la religión una de sus principales fuentes de legitimación, como lo había hecho desde el inicio de lo que significativamente denominaron cruzada del 36.

Otro de los factores que algunos autores, como Tusell, entre otros, han señalado como una de las claves de la manera en que se llevó a cabo la transición ha sido el intento de no remover el pasado. En efecto, no cabe duda de que la postura mayoritaria fue la del olvido, tanto en

un PCE que acepta la bandera bicolor y renuncia a la utilización de la republicana, como en un ejército que acepta con recelo que quienes eran considerados los enemigos de la patria, los comunistas del PCE, legalizaran su situación. Que esto ayudara a la creación de un consenso político y que evitara tensiones entre algunos sectores es también claro. Sin embargo, no dice mucho sobre la firmeza de un estado pretendidamente democrático su disponibilidad a estar asentado en unas administraciones heredadas de la dictadura. Ni políticos que se dedicaron a prohibir partidos y sindicatos libres, ni un ejército que se levantó contra el anterior régimen democrático reciben reproches de la nueva estructura política. Se evitaron algunas tensiones, pero también se dio credibilidad democrática a personas e instituciones que no habían hecho nada por las libertades, y que habían contribuido a reprimirlas. Resulta también triste que desde la profesión de historiador se alaben estas operaciones de amnesia y olvido, cuando sabemos, o por lo menos intentamos, que el conocimiento del pasado puede tener alguna utilidad social.

Para terminar con este repaso sobre los factores que favorecieron la transición hay que hacer una mención a la importancia que se da a quienes lideraron políticamente este proceso. Evidentemente, también en este aspecto se presentan discrepancias entre quienes ponen el acento en la tecnocratización del franquismo (Tezanos), que dio pie a su administración estuviera formada por personas menos apegadas al nacionalcatolicismo, y quienes alaban la responsabilidad de los líderes de la oposición izquierdista. Así, en una versión muy difundida por los medios de comunicación, la transición fue un ejercicio de responsabilidad de diferentes personas y colectivos, entre quienes destacan el rey, Adolfo Suárez, Felipe González y Santiago Carrillo.

No cabe duda de que las élites de los grupos políticos tuvieron un protagonismo esencial en el proceso, pero lo que de momento permanece más oscuro es su comportamiento e intenciones en cada momento. Todavía rodea a este clima de pactos entre élites un halo de silencio que solo ha sido aclarado en parte por algunas memorias. La evolución del PCE, el ascenso de un PSOE casi inexistente a finales del franquismo, las maniobras políticas del rey, o la trama anterior al golpe de 1981 son cuestiones sobre las que quedan muchas preguntas, que no hacen sino confirmar la importancia de esos protagonistas. De nuevo, la cuestión principal es la valoración que se haga de ello.

Hay quienes alaban este protagonismo y «responsabilidad» de algunos líderes políticos, pero también eso mismo puede ser visto como debilidad o ausencia de una participación popular que pretendidamente se buscaba. Así, Solé Tura, uno de los padres de la constitución, no duda en afirmar que *«los grandes objetivos de la transición se abordaron esencialmente desde las cúpulas de los partidos políticos, sin una auténtica comunicación con la opinión pública ni con los militantes de los propios partidos protagonistas. Esta fue, sin duda, la mayor debilidad de la transición»* (citado en Letamendia, 1994: 466).

Esta misma idea es defendida por Naredo (2001), quien remarca que fruto de estos acuerdos entre élites los dirigentes de los partidos de izquierdas renunciaron a algunas de sus reivindicaciones básicas de los tiempos de la dictadura, como el intento de superación del sistema capitalista o el reconocimiento del derecho de autodeterminación de los diferentes pueblos, aspecto este también remarcado por Letamendia.

Como se puede observar, por lo tanto, no se puede entender la transición, y la aparición del nuevo sistema político, como fruto de una sola causa. Estamos ante un abanico variado, y también discutido entre historiadores e historiadoras, pero precisamente el último de los aspectos mencionados nos lleva a una de las discusiones más profundas e importantes. Si estamos de acuerdo en que el papel de las élites políticas, del régimen y de la oposición, tuvieron un protagonismo clave en el proceso, y en que la participación popular fue muy limitada, ¿qué caracterización se puede hacer del mismo? ¿Cómo debemos entender la génesis del actual marco institucional? En estas cuestiones muchos son los historiadores que comparten con Tusell la idea de que fue un proceso bien llevado, que ha llevado a amplias cotas de participación popular, con el actual sistema parlamentario. En la postura contraria, encontramos a quienes, como Naredo, se lamentan de la oportunidad perdida de avanzar en espacios de participación política popular, en espacios democráticos que no se limiten al voto cada cuatro años y que posibiliten un mayor control de la población sobre sus gobernantes. Algunos de los rasgos de la transición política navarra nos van a servir para adentrarnos en esta cuestión.

También durante los primeros años de la transición se vive un desfase entre la legalidad política y la conflictividad social y política que se palpa en las calles pamplonesas. Si bien en estos años se está produciendo en las esferas políticas los pasos necesarios de cara a la reforma política, en la sociedad navarra las fuerzas que promueven la ruptura con el régimen franquista están protagonizando importantes movilizaciones. Además de la conflictividad laboral, de la que ya he hablado anteriormente, la movilización política, sobre todo en torno a la reivindicación de la amnistía, tiene un eco considerable, que aumenta con las protestas ante las muchas veces brutales actuaciones policiales y los casos de tortura. Ya en 1976 sectores del integrista carlista toman los alrededores de Montejurra, ante la pasividad y complicidad policial, asesinando a dos manifestantes del sector del carlismo que, liderado por Carlos Hugo, se proclamaba socialista autogestionario.

Por otro lado, en los finales de 1976 estalla una crisis institucional larvada ya desde los finales del franquismo, debido a la importancia de concejales críticos con el régimen, que habían accedido a la concejalía desde los tercios familiar o sindical. En el verano de ese año, el ayuntamiento critica la violencia policial y cede sus locales para un encierro de la oposición (Iriarte, 1995: 286). Como consecuencia de esa tensión, aunque con la disculpa de una polémica urbanística, el gobernador civil cesa en su cargo al alcalde, F. J. Erice el 1 de octubre, lo cual provoca manifestaciones de rechazo. Aún así, el ayuntamiento de Pamplona sigue siendo una institución incómoda para las autoridades gubernamentales, y prueba de ello es que en enero de 1977 se aprueba la colocación de la ikurriña en el balcón municipal en un pleno dirigido por el nuevo alcalde, Tomás Caballero, quien años después sería asesinado por ETA. Como se puede ver, en estos años de finales del franquismo y principios de la transición, en que Navarra es una de las provincias con mayor movilización social, también la corporación municipal de la capital está en manos de sectores críticos con el régimen, lo cual supone en más de una ocasión un respaldo claro para las fuerzas de oposición.

El año siguiente, 1977, el clima de conflictividad aumenta antes de las elecciones de junio, y en la capital navarra, un joven muere por disparo policial en la semana pro-amnistía de

mayo, en una semana en la que un total de 5 personas son asesinadas en Euskal Herria por las fuerzas policiales (Letamendia, 1994 II, 42). Ese mismo año se produce una de las movilizaciones más importantes de este periodo, la Marcha por la Libertad, que culmina el 28 de agosto en Arazuri, ante la prohibición de hacerlo en Pamplona. Este acto, que según los organizadores reunió entre 100.000 y 150.000 personas, llegó a provocar el nerviosismo gubernamental. En palabras de un militar, Casiniello, *«el cenit de las movilizaciones populares se produce precisamente en estas fechas, las de los meses de agosto y septiembre de 1977, con motivo de la recepción de los extrañados en Pamplona»* (citado en Letamendia, 1994 II: 57). El año siguiente, la actuación policial en los sanfermines, con el asesinato de Germán Rodríguez, vuelve a poner de manifiesto la precariedad de la estabilidad, así como el amplio margen de acción y de impunidad con el que cuentan las fuerzas policiales para hacer frente a las movilizaciones populares. No es el objetivo de este trabajo entrar ahora en una descripción detallada de la conflictividad de estos años, que pueden seguirse en los trabajos de Iriarte, Letamendia, o Capistegui y Garde. Sin embargo, sí me parece necesario remarcar su importancia, ya que no puede entenderse la evolución política como simple fruto de la política de salón, alejada de la conflictividad social que se registraba en la calle.

Por otro lado, la actividad de ETA, con un aumento importante de atentados que llega a su punto máximo entre los años 78 y 80 (Soto Carmona, 1996: 367) y basada en una estrategia militarista de vanguardia, provoca también, además del sufrimiento para sus víctimas, una importante inestabilidad que no sabemos hasta qué punto estuvo en la raíz del golpe del 23 de febrero de 1981. Además, con la excusa de combatir el terrorismo, las fuerzas policiales recurren abundantemente a la tortura, las detenciones generalizadas o la guerra sucia⁷. En realidad, este tipo de actuaciones ilegales impulsadas y toleradas por los aparatos del estado son otro de los temas que la historiografía deberá intentar esclarecer en el futuro, aún sabiendo que estas cuestiones tardan en salir a la luz para proteger la impunidad de quienes las han impulsado. En realidad, todavía desconocemos mucho de los entresijos del llamado conflicto vasco, y, sobre todo, de sus aspectos más oscuros, en los que innombrados intereses de poder han hecho que continuas violaciones de derechos humanos sean vistas como «necesidades del momento», tanto entre quienes apoyan la violencia para conseguir el reconocimiento de la autodeterminación, como entre quienes la justifican para defender el actual ordenamiento legal.

De todos modos, la conflictividad y la participación política ha tenido diferentes manifestaciones durante la transición, en la cual también han aparecido con fuerza en Navarra los llamados nuevos movimientos sociales, como el feminismo, el ecologismo o el antimilitarismo, que plantean reivindicaciones no desligadas de otras cuestiones políticas, pero sí diferentes, o articuladas de manera propia. Se trata de un amplio abanico de formas de protesta, y también de intentos de modos de vida alternativo, que surgen en gran medida de la crisis de los planteamientos clásicos de la izquierda marxista y de un intento de renovación que ponga también en cuestión las estructuras de poder y aspectos del desarrollo económico ligados a los valores, a las relaciones interpersonales o al entorno natural.

De cualquier forma, a pesar de la importante conflictividad registrada en algunas provincias, como Navarra, las sucesivas consultas electorales supusieron de hecho una derrota de las fuerzas rupturistas a nivel estatal. Tanto en el referéndum de la Ley de Reforma

Política de 1976 como en las elecciones de junio de 1977 las posturas rupturistas tuvieron un menor eco de lo que su capacidad movilizadora hacía pensar. Según Santos Juliá (1998), es precisamente el éxito gubernamental en el referéndum de 1976, y el relativo fracaso de la huelga general de noviembre de ese año, lo que llevó a la oposición a aceptar, de facto, los resultados del referéndum y a incorporarse al cauce legal de la reforma.

En Navarra, el voto afirmativo en el referéndum de la reforma política alcanzó un 68,34% del censo electoral, mientras que la abstención, impulsada por la oposición, se limitó a un 26,4% (Capistegui y Garde, 1999: 91). En el posterior referéndum sobre la constitución el porcentaje de votos afirmativos apenas superó la mitad del censo, con un 55,44% (Capistegui y Garde, 1999: 108), lo cual dejaba también puesta de manifiesto la división de la sociedad navarra en este tema. Sería muy largo iniciar ahora un análisis sobre los distintos procesos electorales navarros, algo que se puede encontrar minuciosamente analizado en la obra dirigida por Ramírez Sádaba (1999). Además, también sería interesante un análisis de la vida política municipal, tanto en el periodo anterior a las elecciones, en las que el ayuntamiento de Pamplona está dominado por fuerzas opositoras, como tras las primeras elecciones municipales. Sin embargo, me parece más clarificador, para cerrar este apartado, ofrecer un panorama de las primeras elecciones navarras, y esbozar, aunque sea de manera general, la articulación del régimen autonómico navarro, un proceso en el que quedaron claras algunas de las carencias del sistema parlamentario anteriormente apuntadas.

Por lo que se refiere a las primeras elecciones, en 1977, las fuerzas de izquierda alcanzan en Navarra un 43,2% de los votos, frente a un 40,9% de la derecha y un 6,9% del nacionalismo vasco, con lo cual las fuerzas que habían estado impulsando un proceso de ruptura con el régimen sobrepasaban levemente el 50% de los votos emitidos. En el municipio de Pamplona, la realidad era aún más favorable a los votos de izquierda, tal y como se aprecia en el cuadro 4, en el que también se aprecia la fuerza, menor de la que esperaban pero aún así considerable, de organizaciones de izquierda rupturista como UNAI o AETN, esta última en torno a la ORT.

En 1979, después de que sectores ligados a la diputación foral consiguieran en 1977 cambiar la intención del gobierno Suárez de incluir Navarra en el proyecto de estatuto vasco (Arana y Fuente, 1999), se producen las elecciones para la formación del Parlamento Foral, que debía encargarse también de la institucionalización del régimen autonómico, con unos resultados que dan una mayoría a nivel provincial a la derecha (con un 42,1% de los votos), frente a la izquierda (34,1%) y el nacionalismo vasco (15,9%). Como se puede apreciar en el cuadro 5 estos votos varían de manera importante en la capital, debido sobre todo a la fuerza de Herri Batasuna, que aparece como segunda fuerza política. De todos modos, tanto en la capital como en la provincia los resultados siguen mostrando una gran división del voto en diferentes partidos, lo cual ha llevado a F.J. Llera (1989) a calificar el sistema de partidos navarro como frágil y fragmentado.

El proceso de negociación del régimen autonómico está descrito con detalle en el trabajo de Baraibar y Sánchez Prieto (1999), resultando llamativo, cuanto menos, el cambio de postura que se produce entre los socialistas navarros con respecto a las relaciones de Navarra con la Comunidad Autónoma Vasca. En este sentido, los socialistas navarros abandonan rápidamente sus posturas vasquistas defendidas durante los primeros años de la transición

colaborando con la derecha navarra en la instauración de la autonomía uniprovincial. Este cambio de postura se aprecia ya en septiembre de 1979, cuando la Comisión de Régimen Foral del Parlamento de Navarra rechaza, gracias a la abstención del PSOE y del carlista Zufía, la propuesta de Euskadiko Ezkerra de plantear un referéndum de cara a conseguir un marco común con las otras provincias vascas (Baraibar y Sánchez Prieto, 1999: 261). Estamos, por lo tanto, ante un giro en el que V.M. Arbeloa, recién llegado desde el FNI, tiene un protagonismo importante, aunque deba ser entendido de manera más global, como un giro del PSOE tras la ruptura de los acuerdos preautonómicos con el PNV8.

En este giro, los socialistas navarros no dudan en asumir también el llamado mito foralista, del que ya he hablado anteriormente, que defiende el carácter pactado de las instituciones forales. Este mito, tal y como defiende la historiadora M.C. Mina (1985), es la justificación que utiliza la derecha navarra más vinculada a la gestión de la Diputación Foral del

Cuadro 4: resultados de las elecciones generales de 1977. Iruñea-Pamplona.

	votos	% votos	% censo
censo	105211		
votantes	84827	100,0	80,6
UCD	19263	22,7	18,3
PSOE	15489	18,3	14,7
UNAI	10350	12,2	9,8
AFN	7820	9,2	7,4
UAN	7435	8,8	7,1
AETN	5831	6,9	5,5
FNI	3336	3,9	3,2
APN	3317	3,9	3,2
Montejurra	2383	2,8	2,3
FDI	2417	2,8	2,3
PSP	3033	3,6	2,9
PCE	2136	2,5	2,0
FUT	590	0,7	0,6
izquierda	39846	47	37,9
derecha	30400	35,8	28,9
nac. vasco	7435	8,8	7,1
carlismo	2383	2,8	2,3
FNI	3336	3,9	3,2
“vasquistas”	46631	55,0	44,3
“no vasquistas”	30419	35,8	28,9
PSP-APN	6350	7,5	6,1
votos válidos			
y no en blanco	83400	98,32	79,3

Fuente: Ramirez Sádaba, 1999: 567

Partidos Políticos: UCD (Unión de Centro Democrático); PSOE (Partido Socialista Obrero Español); UNAI (Unión Navarra de Izquierdas), nacionalismo vasco de izquierdas; AFN (Asociación Foral Navarra); UAN (Unión Autonomista Navarra), nacionalistas vascos de centro derecha; AETN (Asociación Electoral de Trabajadores de Navarra), ligado a la CRT; FNI (Frente Navarro Independiente); APN (Agrupación Popular Navarra); Montejurra (Agrupación electoral vinculada al todavía no legalizado Euskadiko Alderdi Karlista-Partido Carlista de Euskadi); FDI (Frente Democrático de Izquierdas); PSP (Partido Socialista Popular); PCE (Partido Comunista de España); FUT (Frente Unido de Trabajadores).

Para la clasificación de “vasquistas o no vasquistas” he tomado como criterio su programa respecto a la articulación política con las otras provincias vascas. En el caso de APN y PSP los he mantenido aparte debido a que si bien no solían apoyar un marco autonómico común, si apoyaron un distrito universitario vasco unitario (Baraibar y Sánchez Prieto, 1999: 206).

Cuadro 5: resultados de las elecciones de 1979 al Parlamento Foral. Iruña-Pamplona.

	votos	% votos	% censo
censo	121490		
votantes	79628	100,0	65,5
UCD	19320	22,8	18,4
PSOE	13581	16,0	12,9
UPN	12000	14,1	11,4
HB	17606	20,8	16,7
NV	6118	7,2	5,8
EKA-PCE	2828	3,3	2,7
PCE	1281	1,5	1,2
ANAI	3725	4,4	3,5
PTE	1979	2,3	1,9
izquierda	20566	24,2	19,5
derecha	31320	36,9	29,8
nac. vasco	23724	28,	22,6
carlismo	2828	3,3	2,7

Fuente: Ramírez Sádoba, 1999: 582

Partidos Políticos: los mismo de 1977, más UFN (Unión del Pueblo Navarro), HB (Herri Batasuna), NV (Nacionalistas Vascos); EKA-PCE (Euskadiko Karlista Alderdi-Partido Carlista de Euskadi); ANAI (Agrupación Navarro de Ayuntamientos de Izquierdas); PTE (Partido del Trabajo de España).

franquismo para no perder el control de ella. Frente a las nuevas legitimidades que parten del sufragio popular, J. del Burgo, historiador y político al mismo tiempo, propone una interpretación de estas instituciones, y en concreto de la Diputación, como permanencia de los pactos de Navarra con el estado: Del Burgo se opone a las tesis del foralismo más tradicionalista, logrando así enlazar la foralidad con la legalidad constitucional, pero una vez conseguido esto, recurre de nuevo al mito del pacto para calificar el nuevo estatuto autonómico como Ley Orgánica de Amejoramiento del Fuero de Navarra. Además de no tener fundamento histórico, esta interpretación interesada de la historia sirvió para escamotear la participación popular en esta cuestión, ya que la peculiaridad del sistema autonómico navarro, que al derivarse de un pacto histórico no necesitaba ser refrendado por el pueblo, permitió que el Amejoramiento del Fuero, aprobado finalmente en 1982, sea de hecho el único estatuto de autonomía que no haya sido sometido a referéndum.

Es indudable que los partidos que lo negociaron, UCD, PSOE y UPN, contaban en 1979 con el respaldo de más de la mitad de los votantes navarros (62,9% de los votos y un 43,2% del censo)⁹, y también es verdad que con el tiempo la opción de la autonomía uniprovincial ha ido tomando mayor apoyo popular¹⁰. Sin embargo, esto no es más que el final de un proceso que podría haber terminado de manera diferente de hacerse caso a la sociedad navarra.

Resulta difícil conocer esa opinión social, pero también es verdad que los resultados electorales nos dan una primera aproximación. En el caso de las elecciones de 1977, en las que las posturas son bastante nítidas entre los partidos, excepto en el caso de APN y PSP, podemos comprobar que las fuerzas políticas englobadas en el vasquismo consiguieron un 50,78% de los votos, frente a un 40,96% de las que defendían la autonomía navarra uniprovincial, lo cual nos da muestra de la división de la sociedad navarra, y del ligero

predominio de la opción vasquista, algo que es mucho más claro en la capital, en la que estas opciones alcanzan un 55% de los votos y un 44,3% del censo, frente aun 35,8% y un 28,9%, respectivamente, de las que preconizaban la autonomía uniprovincial (cuadro 4).

Otra fuente de información al respecto pueden ser las encuestas de opinión, aún a sabiendas de los problemas metodológicos que presentan. A este respecto, los datos del cuadro 6, a pesar de la precaución con que deben ser tomados, nos proporcionan algunas claves interesantes. En primer lugar, parece claro que la postura proclive a un marco común con las otras provincias vascas era mayoritario en Navarra, si bien es verdad que dentro de ese grupo son más quienes ponen el acento en el mantenimiento de las peculiaridades navarras que en una integración total. Es verdad que la fórmula sobre las peculiaridades puede ser un cajón de sastre de diferentes posturas, pero también parece claro que en un principio es la mayoritaria. En segundo lugar, tenemos que señalar un crecimiento de la postura “Navarra sola”, que pasará a ser mayoritaria en los años 80 (Letamendia, 1994 II, 272). Por último, se aprecia que con el tiempo pierde fuerza la postura intermedia, para pasar a una mayor polarización de las opiniones.

En realidad, vemos que las identidades cambian, y que lo pueden hacer en un pequeño periodo de tiempo. En este sentido, no cabe duda de que la evolución del PSOE, el afianzamiento de las conversaciones sobre el Amejoramiento, el poder de los medios de comunicación más influyentes, ciertas concepciones del nacionalismo más ligadas simbólicamente a la Euskal Herria húmeda y costera que a la interior y más mediterránea, y la escalada de violencia de ETA, que llevó a parte de la sociedad navarra a ver en ella un intento de anexión sin escuchar su voz, son todos ellos factores que explican este cambio. De todos modos, el crecimiento de la enseñanza pública en euskera que se aprecia en los años ochenta y noventa también dan muestra de la dificultad de establecer una relación mecánica entre el vasquismo cultural y el nacionalismo político.

Cuadro 6: Encuesta a la población navarra sobre el grado de unión deseado en la articulación política con las provincias de la Comunidad Autónoma Vasca.

	1977	1979	1981
Integración con Vascongadas	38	21	32
Juntos, conservando las peculiaridades	40	36	17
Navarra sola	18	24	36

Fuente: Letamendia, 1994 II, 272, a partir de encuestas realizadas por el sociólogo F. Urea.

Curiosamente, o no tan curiosamente, el fundamento teórico de la soberanía popular hacía aguas durante los años de la transición ante concepciones organicistas de la nación y la comunidad, algo que foralistas navarros compartieron con los socialistas, y que todavía seguía flotando en la concepción de la mayoría del nacionalismo español, para el que la unidad de la patria era, y es, una cuestión indiscutible, forjada a lo largo de los siglos, y que está por encima de la voluntad popular en un momento dado, en lo que Letamendia (1994 I: 464) denomina la génesis de un nuevo nacionalismo español de estado, que abandona una

tradición federalista de izquierdas en la que se reconocía el derecho de autodeterminación. Por contra, ahora el sujeto de soberanía es la nación española, considerada como indivisible, señalándose incluso al ejército como garante de esa unidad.

En el campo nacionalista vasco confluyen también dos tradiciones, la más historicista, que busca la legitimación del autogobierno en los derechos históricos forales, y la más progresista que defiende el derecho de autodeterminación. De todos modos, la línea entre ambos discursos no es nítida, y a menudo se entrelazan. Además, también tenemos que tener en cuenta las prácticas que acompañan a los discursos, como en el caso de la violencia de ETA. Las armas, en este caso, se convierten en uno de los soportes en la consecución de la soberanía, a pesar del minoritario apoyo social que recibe en Navarra.

3. La participación de las mujeres en el mercado laboral: valores de género y estrategias familiares

Valores de género atravesaron todo el discurso político franquista. En realidad, una de las mayores aportaciones del pensamiento historiográfico feminista ha sido el saber desvelar la importancia del género como categoría central del análisis social. No se trata simplemente de recuperar la memoria de las mujeres, algo en sí válido si tenemos en cuenta el olvido a las que las ha relegado gran parte de la historiografía tradicional. Más allá de esa recuperación, J. W. Scott y otras historiadoras subrayaron la necesidad de investigar y entender la manera en que los valores asignados a la masculinidad y la femineidad suponen uno de los pilares de la organización social.

Así, en el tránsito a la edad contemporánea del mundo desarrollado capitalista se van configurando unos valores de género que reducen el papel social de la mujer al de madre y esposa, intentando desvincularla del mundo de la producción para el mercado y de la esfera pública mediante lo que la historiografía ha llamado discurso de la domesticidad. En realidad, estos valores van a atravesar el mundo laboral, el educativo y el cultural durante el final del siglo XIX y principios del XX en Europa occidental.

Junto a este discurso de la domesticidad femenina se produce una exaltación de la maternidad, algo que también se convierte en una cuestión de interés general, en una cuestión patriótica. Este discurso se encuentra en la tradición del liberalismo europeo, pero no cabe duda de que el fascismo, con su desprecio por los derechos individuales y su discurso de exaltación patriótica, no hizo sino acentuarlo, precisamente en un momento en el que, por lo menos a nivel teórico, el movimiento sufragista y otras corrientes intelectuales estaban avanzando de cara al reconocimiento de una igualdad entre sexos en lo que se refiere a los derechos individuales. En el caso español, la guerra y el régimen fascista cortaron el reconocimiento de derechos del periodo republicano, y reforzaron un discurso de la femineidad y la domesticidad ahora engrandecidas, en palabras del régimen, por el servicio a la raza y a la patria (Moliner, 1998). La realidad navarra, investigada por G. Piérola (2000), no plantea muchas diferencias al respecto, por lo menos en lo relativo a los discursos de la Iglesia.

Ahora bien, antes de entrar en la influencia concreta de este discurso en las estrategias familiares y la vida laboral de las mujeres, creo que es necesario tener en cuenta la aparición de un incipiente movimiento feminista dentro del amplio crisol de movimientos sociales de finales del franquismo y los años de la transición. En realidad no contamos todavía con publicaciones que estudien los inicios del movimiento feminista en Navarra o las variaciones en el discurso de género que introducen poco a poco, y no sin dificultades y disputas, los diferentes movimientos de oposición antifranquista. De todos modos, tanto la celebración en Leioa de las Jornadas Feministas de Euskadi, en 1977 y 1984, como la proliferación de grupos de mujeres constatada en diferentes provincias son síntomas que dan testimonio de la aparición de nuevos discursos de género en los que el trabajo remunerado fuera del hogar no es visto como vergonzoso, sino como un derecho más, a ser disfrutado en igualdad de oportunidades y condiciones (Grau, 1993).

Es por lo tanto en este nuevo contexto en el que tenemos que entender los cambios que se producen en la participación de las mujeres en el mercado laboral de Pamplona y su cuenca. Para empezar, de todos modos, tenemos que distinguir claramente las situaciones previas, con el contraste entre un mundo urbano en el que la participación laboral de las mujeres, sobre todo las adultas, se había ya reducido durante el primer tercio del siglo XX (Mendiola, 1998), y el mundo rural de la mayoría de los pueblos de la cuenca, en el que era común que las mujeres campesinas trabajaran en labores agrícolas, dependiendo de su posición social (Echeverría, J., 1999: 240). Esta participación femenina en las labores agrícolas tendió a descender con el proceso de mecanización del campo, algo que también es constatable en otros lugares europeos, al quedar las nuevas herramientas y maquinarias en manos masculinas.

De todos modos, todavía faltan investigaciones sobre la participación de las mujeres en el trabajo del mundo rural navarro, y sobre todo, sobre la manera en que esa participación sería valorada socialmente, ya que una amplia participación en labores desempeñadas en la calle o en el monte necesariamente haría difícil el éxito de un discurso de la domesticidad urbana. Ahora bien, la participación en ámbitos de la esfera pública no tiene por qué conllevar una igualdad de derechos, o un reparto del trabajo más vinculado a la casa y a la reproducción. Pienso que todavía se debe investigar mucho al respecto para poder entender mejor cómo se insertan, durante un periodo de intensa inmigración a la ciudad como las décadas de los sesenta y setenta, en el modo de vida y el mercado de trabajo urbano mujeres que han visto como algo normal el trabajo de sus madres y abuelas en la agricultura. Estamos, pues, necesitados de investigaciones sobre el mundo rural, y es por ello que en este apartado me centraré exclusivamente en los datos de Pamplona, a espera de que nuevas investigaciones maten o completen estos datos con los de poblaciones rurales de la cuenca, o con los de pueblos que experimentan una rápida industrialización.

Si empezamos analizando las tasas de actividad de las mujeres adultas¹¹, (entre 15 y 64 años) en el mercado laboral de la capital navarra, podemos ver que el proceso de desarrollo industrial no lleva consigo, al menos hasta 1975, un aumento de la participación femenina, produciéndose incluso un importante descenso en 1975 respecto a los datos de 1960. Como se ve en el cuadro 7, en la segunda mitad del régimen franquista las tasas de actividad femenina se mueven entre un 24% y un 31%, por debajo de las tasas registradas en el siglo

XIX (Mendiola, 1998). El desarrollo industrial, por lo tanto, no ha aumentado las posibilidades de empleo femenino, algo que también se observa en los datos estatales. A este respecto, resulta significativo que las provincias con más alta tasa de actividad femenina en 1975 tengan una fuerte agricultura familiar basada en pequeñas explotaciones, como Lugo (con una tasa del 42,05%) y, en menor medida, Ourense, Pontevedra y Barcelona, por este orden, con tasas entre 35% y 38%, muy por encima de la media estatal (22,71%), y de las provincias vascas peninsulares, como Vizcaya (21,20%), Alava (24,18%) Guipúzcoa (24,87%) o Navarra (22,81%) (Solsona, 1993: 65).

Cuadro 7: tasas de actividad y de ocupación femeninas en el mercado laboral. Iruñea-Pamplona (15-64 años).

	1930	1940	1960	1975	1986	1996
tasa actividad fem	27,8	24,1	31,4	26,8	39	47,9
tasa ocupación fem (*)					28	35,9

Fuente: datos de censos y padrones.

(*) mujeres con empleo, descontando de la "población activa" las que están registradas oficialmente como paradas.

En la década siguiente, los cambios políticos y culturales paralelos al final de la dictadura y la terciarización de la economía pamplonesa van a favorecer el fuerte aumento de la participación femenina en el mercado de trabajo, pasando la tasa de actividad a un 39% en 1986, y a un 47,9% en 1996, un aumento este que también se da en el conjunto navarro (35,21% en 1986), y en el estatal, con una tasa del 26,78% en el mismo año (Solsona, 1993: 65).

Como es lógico, este aumento de las tasas de actividad tiene también su reflejo en el aumento de la proporción de mujeres en el mercado laboral, que pasan entre 1975 y 1996 de ser un 26,8% a un 47,9% de la población activa. Sin embargo, tenemos que advertir que en los primeros años de la transición el crecimiento no es muy espectacular, ya que en 1986 las mujeres con empleo son un 30,9% de la población empleada.

Cuadro 8: porcentaje de mujeres en la población activa y ocupada, Iruñea-Pamplona.

	1930	1940	1960	1975	1986	1996
p. activa	28,7	23,4	29,67	25,7	34,3	40,5
p. ocup(*)					30,9	37,2

Fuente: datos de censos y padrones.

(*) población con empleo, descontando de la activa los registrados como parados.

Está claro, por lo tanto, que tenemos que diferenciar entre los datos de empleo y los de población activa, ya que el aumento del paro afecta de manera especial a las mujeres, tal y como se aprecia en el cuadro 9, de manera que el aumento en la tasa de ocupación es mucho menor que en la tasa de actividad. Estos datos, por lo tanto, nos hacen relativizar el aumento de las posibilidades de trabajo para las mujeres en los años de la transición, pero también nos dejan constancia de lo importante del cambio de valores.

Esta evolución del empleo femenino tiene mucho que ver con las estrategias de las familias en las que viven estas mujeres. Es verdad que los nuevos valores son asumidos de manera

Cuadro 9: Tasas de empleo y paro, Iruña-Pamplona.

	1975	1986	1996
tasas de paro femenino	5*	30,5	25,1
tasas de empleo femenino	25,5**	28	35,9
tasas de actividad femenina	26,8	39	47,9
tasas de paro masculino	4,1*	17,9	13,8
tasas de empleo masculino	79,8**	66,7	64,1
tasas de actividad masculina	83,2	79,7	73,9

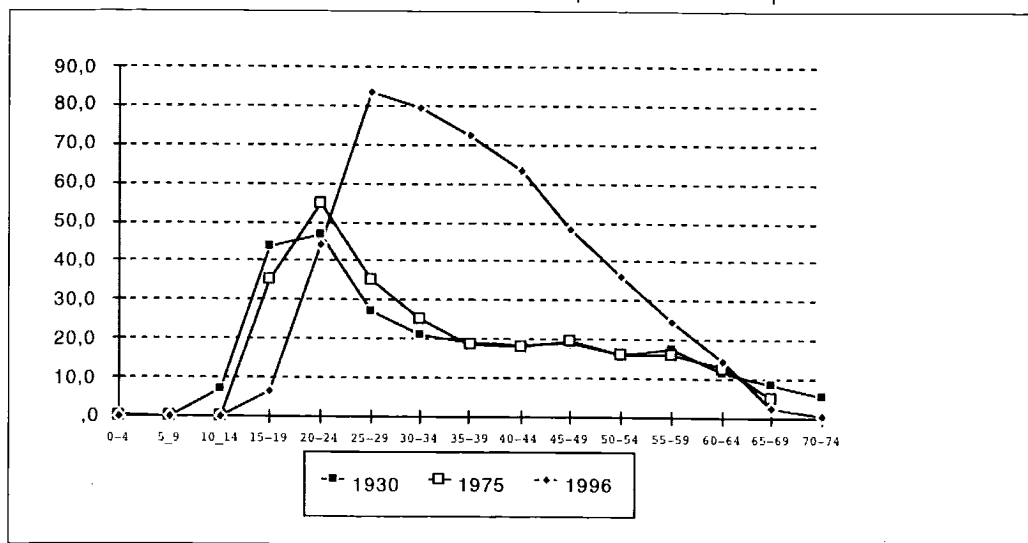
Fuente: padrones de población

* Fernández y Barandica [1995] para la comarca de Pamplona

** Calculado a partir del dato anterior.

individual, e incluso a veces en contra de las decisiones familiares, con posibles rupturas generacionales, pero la realidad es que es en el marco familiar en el que se entienden estos nuevos comportamientos. No como fruto de consenso familiar, pero sí dentro de un marco de relaciones que influyen en la vida de las personas. Para avanzar en esta relación del empleo con las estrategias familiares podemos reparar en primer lugar en la evolución de las tasas de actividad en función de la edad, recogida en el gráfico 2.

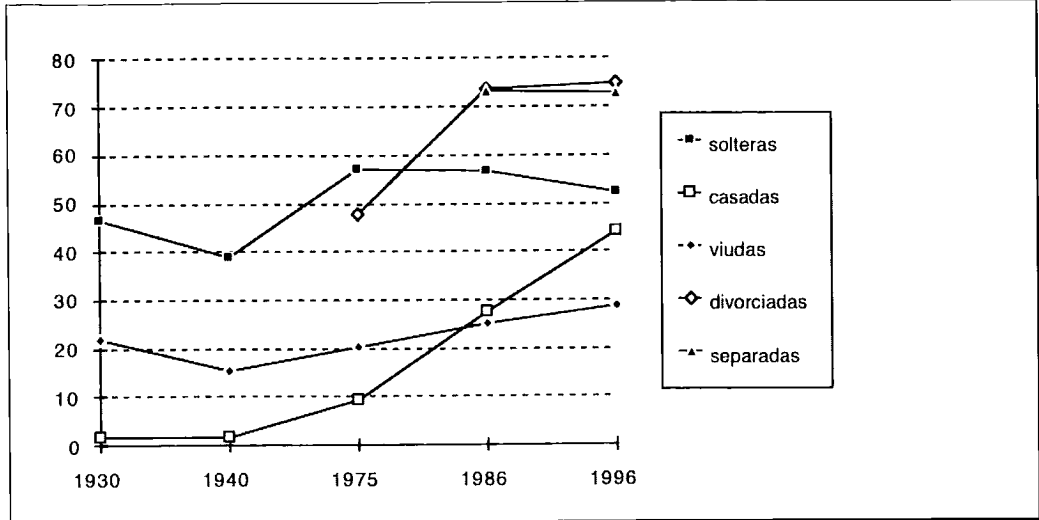
Gráfico 2: Tasas de actividad femenina por edad. Iruña-Pamplona.



Fuente: datos de censo y padrones.

En el año 1975 el ciclo laboral de las mujeres no es muy diferente del de 1930, aunque sí se aprecia alguna diferencia significativa. En ambos momentos encontramos la vida laboral femenina concentrada en momentos concretos, como los años de juventud, después de los cuales la tasa de actividad femenina cae por debajo del 20%, manteniéndose en niveles inferiores a los de las mujeres adultas del siglo XIX (Mendiola, 1998). Frente a una vida laboral masculina muy estable desde la adolescencia a la vejez, en el caso de las mujeres

Gráfico 3: Tasas de actividad femenina según el estado civil. Iruñea-Pamplona.



Fuente: datos de censo y padrones.

encontramos que su participación en el mercado laboral está muy ligada al matrimonio durante las décadas centrales del siglo XX.

Ahora bien, entre estos dos años se puede apreciar un cambio importante que va a tener continuidad en los años posteriores a 1975, y que hace referencia a los años de juventud. Se trata del retraso en la edad de acceso al mercado laboral, apreciada ya en 1975, pero que será mucho más visible en 1996. Este retraso no afecta solamente a las mujeres, sino que también es constatable en el caso de los hombres, y tiene mucho que ver con el aumento de las posibilidades de estudio. Echeverría, en su estudio sobre un pueblo de la Cuenca de Pamplona, señala también que en las décadas de los sesenta y setenta el alargar el tiempo de estudio es una estrategia de una minoría de las familias, mientras que a partir de los ochenta se generaliza, convirtiéndose en una de las claves de las estrategias familiares. Se trata de una especie de inversión de tiempo y dinero que se convierte en uno de los mecanismos más importantes de ascenso social (Echeverría, 1999), pero sin que esto pueda verse de manera mecánica, ya que a pesar de la extensión de las políticas sociales, no van a desaparecer las diferencias sociales a la hora de estudiar. Además, en un momento de aumento del paro y crisis económica, muchos y muchas van a ser los estudiantes que verán las dificultades para encontrar un rendimiento económico posterior a sus estudios.

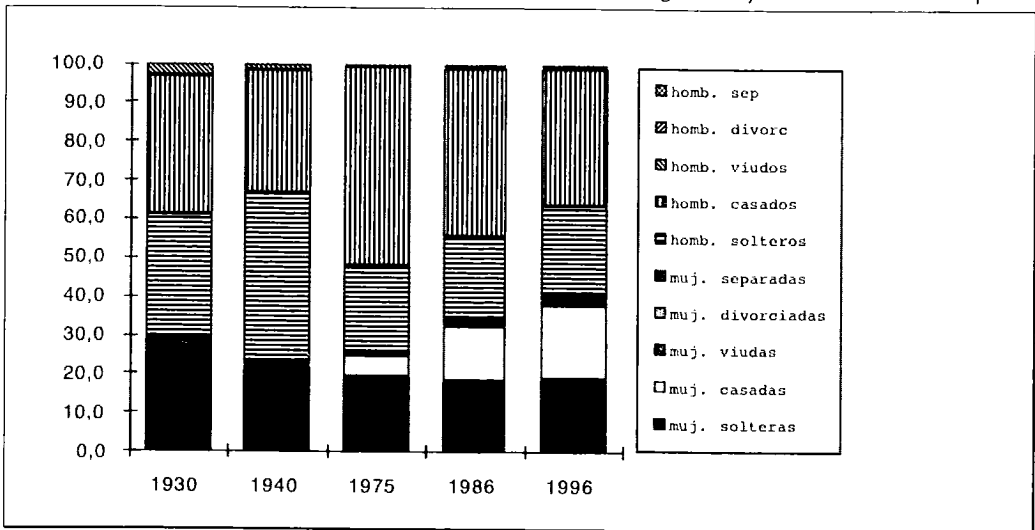
Junto al retraso en la edad de entrada al mercado laboral, los datos de 1996 nos muestran la que es una de las transformaciones más importantes de los años de transición: el aumento de las tasas de actividad de las mujeres adultas, llegando entre los 25 y los 45 años a superar la tasa del 60%. Además, debemos pensar que, debido a los cambios acaecidos en el sistema de valores de género y en las estrategias familiares, a medida que pasen los años tenderá a desaparecer el descenso que se aprecia a partir de los 30 y 35 años, al observarse una tendencia

a que las mujeres no abandonen el mercado laboral tras el matrimonio o los primeros hijos.

Como es lógico, este análisis nos lleva también a interrelacionar la actividad en el mercado laboral con el estado civil, algo recogido en el gráfico 3, en el que también se aprecian importantes cambios. En principio, hay que destacar que las mujeres solteras mantienen tasas de actividad más altas que las casadas y viudas durante todo el periodo, en lo que se puede entender como una todavía importante continuidad con los comportamientos de principios de siglo XX. Sin embargo, a partir de 1975 el aumento de las tasas de las mujeres viudas y sobre todo casadas va a ser el cambio más importante. Menos importante cuantitativamente son los datos de mujeres separadas y divorciadas, con unas altas tasas de actividad que también nos están revelando que el divorcio, a partir de 1986, es una opción tomada mayoritariamente por mujeres con empleo, mientras que seguramente, otras mujeres casadas sin empleo que querrían tomar esa decisión se verán con importantes dificultades para hacerlo por la falta de independencia económica.

Sin duda alguna, un análisis de este tipo solo nos proporciona unos datos generales sobre las familias de la ciudad, que deberán ser completados y matizados según el grupo social, tal y como hemos realizado ya para la misma ciudad en el periodo entre 1840 y 1930, o como ha realizado J. Echeverría para los años de finales del franquismo y la transición en un pueblo de la cuenca. Sin embargo, el gráfico 4 sí que nos proporciona información sobre algunas de las claves del periodo, al recoger el porcentaje, dentro del total de la población activa en el mercado laboral, que ocupan hombres y mujeres en función de su estado civil

Gráfico 4: composición de la población activa en el mercado laboral según sexo y estado civil. Iruñea-Pamplona.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de censo y padrones

En primer lugar, tenemos que observar el cambio que se da entre los datos de 1930 y los de 1975, con un aumento muy importante del porcentaje de hombres casados. De hecho, este porcentaje es el más alto registrado en los siglos XIX y XX, y nos pone de manifiesto que quizás

es éste el momento en el que más cerca se está del modelo de la «male breadwinner family» establecido por la historiografía anglosajona. Este tipo de familia, el ideal impulsado desde diversas instancias, se mantendría exclusivamente con el salario del varón cabeza de familia. En el caso de Pamplona, a pesar de la masculinización del mercado laboral que se aprecia a principios de siglo, las familias obreras de 1930 siguieron dependiendo en gran medida de los ingresos de hijos e hijas que vivían en el hogar familiar hasta el matrimonio (Mendiola, 2002).

En 1975, en pleno proceso industrializador, parece que el descenso de la edad al matrimonio y el ligero retraso registrado en la edad de acceso al mercado de trabajo, junto con unas muy bajas tasas de actividad femenina, explican que sea entonces cuando más cerca se está del ideal que preconizaban las autoridades de principios de siglo XX.

Estamos, por lo tanto, ante una plasmación real tardía del ideal de la familia sostenida por el sueldo del marido, algo que ha sido también constatado en otras zonas de industrialización tardía, como Barreiro, ciudad portuguesa cercana a Lisboa, donde Almeida (1994) ha puesto de manifiesto que la implantación de la industria pesada metalúrgica a partir de los años 50 llevó a abandonar estrategias familiares de acumulación de salarios de niños, niñas, hombres y mujeres, fundamentalmente en torno a la manufactura del corcho, para llevar a las familias a depender del cabeza del varón.

Curiosamente, sin embargo, a la vez que el ideal está en su punto más cercano a cumplirse, se están asumiendo nuevos valores de género que valorarán el trabajo femenino extradoméstico y que empiezan a socavar el modelo sin que se haya llegado a generalizar completamente. Precisamente, como se aprecia en el gráfico 4, a partir de 1975 es el aumento del empleo de mujeres casadas, y no de hijos o hijas, el que va a llevar a descender el porcentaje de hombres casados respecto al total de la población activa.

Este aumento del empleo de las mujeres casadas es paralelo, como hemos visto, a un retraso en el empleo de los jóvenes, al alargarse su periodo de estudios, aunque en el caso de muchos de ellos o ellas se compaginen con empleos de la economía informal. Sin duda alguna, los cambios en los valores de género, además de la terciarización de la economía, están en la base de estos cambios, en los que también van a tener cierta influencia los comportamientos demográficos. Me estoy refiriendo al proceso de transición demográfica y a sus relaciones con el empleo femenino, unas relaciones complejas sobre las que se deben hacer más investigaciones, pero sobre las que también se pueden apuntar algunas conclusiones a partir de los datos de los que disponemos, recogidos en el cuadro 8.

Cuadro 8: relación entre fecundidad y empleo femenino. Iruña-Pamplona.

	INm	INm#15	tas. act. muj. casadas	tas. act. muj.	I'g	I'g (Esp.)
1930	3,46	2,69	1,85	27,8	543	540
1940	3,14	2,49	1,7	24,1	551	464
1960	2,84	2,69		31,4	522	403
1975	3,36	3,27	9,3	26,8	448	365
1986	1,55	1,53	27,6	39	237	282
1991(6)	1,54	1,52	44	47,9	228	

INm: índice navarro de reproducción marital. Promedio de hijos por cada mujer casada.

INm#15: promedio de hijos o hijas por mujer casada que llegan a los 15 años.

Fuente: INm, INm#15 e I'g: Sánchez Barricarte, 1998. I'g [España]: Reher, 1996.

Cifras datos: elaboración propia a partir de censos y padrones.

Sobre esta cuestión, me parece en primer lugar importante huir de generalizaciones que asocien de manera simple el descenso en el número de hijos e hijas con el aumento del empleo femenino. De hecho, el inicio del descenso consciente de la fecundidad dentro del matrimonio se da en Pamplona en la tercera década del siglo XX, precisamente en un momento en el que se está produciendo un descenso del empleo de las mujeres adultas y casadas, y en el que se estaba reforzando el mensaje de la domesticidad femenina (Mendiola, 2002). No se trata solamente de datos referidos a Pamplona, ya que esta tendencia también ha sido recogida por M. Arbaiza (2000) para otras zonas del País Vasco peninsular a principios del siglo XX.

En los años de la transición política, sin embargo, son paralelos el descenso de la fecundidad, facilitado ahora con el acceso a modernos métodos anticonceptivos, y el crecimiento del empleo de mujeres casadas. Según M. Solsona (1993), la influencia de los valores de género, en este caso los valores que impulsan el trabajo extradoméstico, es una de las claves de este proceso, en el que muchas mujeres van a tener que hacer esfuerzos importantes por compatibilizar la vida laboral y la maternal.

Son estos valores, impulsados en gran medida por el movimiento feminista en la segunda mitad del siglo XX, y sus consecuencias en el empleo de las mujeres, uno de los principales cambios que se registra en las estrategias familiares de finales del franquismo y principios de la transición. De todos modos, los datos ahora aportados no nos dan más que un conocimiento muy general, que deberá ser matizado en función del grupo social, de la ideología o religión de las mujeres y sus familias, y de las diferencias entre el mundo urbano y rural dentro de la cuenca. Ahora bien, sí ha quedado clara, de cara a los próximos años, la firmeza de este cambio, y el acceso cada vez más generalizado de las mujeres adultas al mercado laboral.

De todos modos, debemos ir más allá de los meros datos de participación, para entender los todavía importantes mecanismos de discriminación laboral de las mujeres, como la diferencia de salarios, las dificultades de promoción, el acoso sexual, y las dificultades que en muchos casos presenta el embarazo de cara a la consecución de contratos. Los informes de sindicatos y organismos oficiales en estos campos muestran que todavía la igualdad es muchas veces más una declaración oficial que una realidad en el mundo laboral.

4. Conclusiones

Hasta aquí he intentado esbozar, por lo menos en sus rasgos generales, algunos de los principales cambios sociales y políticos que se dan en Pamplona y su comarca en las décadas finales del franquismo y los inicios de la transición: los producidos en el mundo de las relaciones laborales, en la participación política y en las estrategias familiares, sobre todo en lo relativo a la presencia de las mujeres en el mundo laboral. Como se ha visto, el cambio es importante, muy profundo. Ni las fábricas, ni el estado, ni las familias de la década de los ochenta se van a sustentar en los mismos valores de los años cincuenta. No quiero decir que todo desaparezca, ni que estemos ante una transformación revolucionaria, pero sí es verdad que la manera en que el régimen fascista intentó regular estos ámbitos y comportamientos se fue rompiendo en las décadas de los sesenta y setenta, sobre todo mediante la participación en formas de comportamiento y organización ilegales, alegales, o por lo menos no bien vistas por el régimen.

Los y las trabajadores rompen con la estructura del sindicalismo vertical franquista, e inician una década de fuerte conflictividad social en la que Pamplona y su comarca se convierten en una de las zonas más contestatarias. Los estrechos márgenes de participación política también se ven poco a poco a poco desbordados, y con ellos también los planteamientos del nacionalismo español franquista, que intenta eliminar los rasgos de las distintas culturas del estado español. Los valores de género en que se sustenta el régimen también se tambalean, sobre todo en los años de la transición, con el aumento de la participación de las mujeres en el mercado laboral, una participación en la que las mujeres tuvieron que ganarse con esfuerzo el reconocimiento de su trabajo y sus derechos. Son décadas de desobediencia y de castigo, de experimentos y de fracasos, y también de muchas ilusiones, en las que no se sabe muy a dónde conducirá el camino emprendido, en las que se discute también sobre los diferentes caminos a seguir.

En realidad, el final del camino, o las siguientes estaciones, pues la historia sigue adelante, trajeron consigo, sobre todo, un clima social diferente, en el que las bases de una nueva manera de organización socio-política se asientan poco a poco. Se marcan nuevos cauces de participación sindical y política, que abren más posibilidades que la legislación franquista, pero que, paradójicamente, conllevan una progresiva dejación de responsabilidades en unas élites sindicales y políticas poco transparentes y alejadas de una población con pocas posibilidades de controlarlas, en consonancia, en gran medida, con muchos de los rasgos de los países de Europa occidental. De un régimen fascista que nace tras una guerra civil se pasa a una democracia parlamentaria de corte occidental, en la que el mantenimiento del sistema capitalista parece incuestionable.

Sin embargo, pienso que todavía sabemos poco de las razones de esa evolución en Pamplona y su cuenca. Por lo menos, los historiadores sabemos poco, ya que parte de quienes han vivido este proceso tienen su propia explicación. Tenemos, y en eso ha consistido uno de las labores de este artículo, unos datos fundamentales que nos ayudan a dibujar las líneas maestras de la evolución, pero sin embargo, todavía está por escribir de manera científica, si esto es posible, las diferentes claves en las que hombres y mujeres vivieron este proceso. Falta recoger los testimonios de quienes no escriben la política oficial, de quienes vivieron, con ilusiones, miedos, angustias... este periodo de cambio. Quizás así podamos reconocer claves que no aparecen en los discursos publicados, y en este sentido me parecen interesantes trabajos como los de J. Echeverría, que se acercan a las trayectorias y estrategias familiares a partir de los testimonios orales. Sin compartir necesariamente las bases teóricas de su trabajo, creo que su intento de acercarse a las estrategias de las familias más anónimas de las diferentes clases aporta un enfoque interesante, en el que no sólo deberíamos analizar las posibilidades reales de esas estrategias, sino también los efectos que los hábitos de consumo y la idea de movilidad social provocan de cara al mantenimiento del sistema capitalista.

Ahora bien, no sólo falta recoger la voz de hombres y mujeres anónimos. También deberían hablar quienes han dirigido y condicionado en gran manera la evolución política navarra. Hablo de líderes políticos y sindicales, pero también creo que, en este sentido, sería especialmente necesario que hablaran con claridad los dirigentes de uno de los partidos que ha cambiado de manera más asombrosa su discurso político y que más ha influido en la

evolución política navarra. La trayectoria del PSOE en Navarra, con su transformismo ideológico, tanto en temas sociales como en relación a la estructuración de Euskal Herria, y su implicación en algunos de los asuntos más turbios de la transición como la malversación de fondos públicos y la guerra sucia, es todavía algo sobre lo que se conoce poco, y que en la medida que algunos de sus protagonistas hablen claro aportará importantes claves para conocer la evolución de la política navarra durante la transición.

Se trata, en suma, de superar las visiones hagiográficas y justificadoras del presente, de renunciar a presentar la historia como un camino lineal que nos lleva al único de los mundos posibles, para intentar comprender mejor qué intereses, qué mecanismos y qué factores ayudaron a que se produjera esta salida concreta, entre las diferentes posibles, a los conflictos, los cambios y las ilusiones de los finales del franquismo y los inicios de la transición.

NOTAS

1. Para un análisis y cuantificación actualizada de las víctimas de la represión a nivel estatal, ver el trabajo colectivo coordinado por Santos Juliá (1999).
2. Para un panorama de la legislación laboral franquista y los efectos de la legislación de 1958, vease el trabajo de Sánchez López y Nicolás Marín (1994).
3. Existe una amplia bibliografía que estudia la evolución específica de algunos de estos sindicatos durante la transición, a veces en relación exclusiva a Navarra, y otros para el conjunto del País Vasco peninsular: sobre el sindicato ELA en Navarra, la obra de Garde; en torno a LAB, el libro de E. Majuelo; sobre el anarcosindicalismo a nivel estatal: el estudio de Rivera; sobre el conjunto de CC.OO. en el País Vasco, el capítulo de Ibarra y García Marroquín en la obra colectiva dirigida por D. Ruiz (1994).
También en este tema el paso del tiempo hará posibles investigaciones que saquen a la luz las relaciones entre partidos y sindicatos, los intereses y maniobras de los primeros por amoldarse un sindicato a su medida, y también los contactos y ayudas que desde el exterior recibiera un sindicato como UGT, inexistente en la práctica durante el tardofranquismo en el interior, pero que estaba llamado a jugar un papel clave en la transición, habida cuenta de los intentos de la socialdemocracia internacional por aupar al PSOE al gobierno español.
4. También MacClancy subraya las diferencias entre las dos ramas del carlismo a la hora de valorar la renovación conciliar.
5. Para una visión de las relaciones entre la crisis económica y el proceso de transición, ver el trabajo de Serrano Sanz (1994).
6. En los meses siguientes, la dimisión de concejales por diferentes motivos va a llevar, poco a poco, a un vacío de poder municipal que no se interrumpe hasta las elecciones municipales de 1979 (Capístequi y Garde, 1999: 97).
7. Un buen resumen de estas prácticas puede encontrarse en el informe CEDRI (1990) realizado por un grupo de juristas e intelectuales europeos, entre los que estaba el que luego sería ministro socialista, J.A. Belloch.
8. Esta primacía de intereses políticos sobre cuestiones más culturales también es compartida con la derecha navarra. Un ejemplo de ello son las palabras que Amadeo Marco dirige al ministro Clavero en la reunión del 7 de noviembre de 1977, a la que había acudido para oponerse a los planes de la UCD de una autonomía común para todas las provincias vascas:
"Navarra es tan vasca como puedan serlo Alava, Guipúzcoa o Vizcaya, ya que el núcleo primitivo vasco, como puro y de calidad, en este sentido, estuvo ubicado en el Pirineo" (Baraibar y Sánchez-Prieto, 1999: 191).
9. En la capital navarra los porcentajes descendían al 52,9% de los votos y al 42,7% del censo (Ramírez Sádaba, 1999: 582).
10. Estos mismos partidos, junto con el CDS, consiguen en las elecciones generales de 1982 el 79,9% de los votos y el 62,4% del censo (Ramírez Sádaba, 1999: 597).
11. La tasa de actividad mide la proporción de personas de un determinado grupo de edad que están clasificadas como población activa, es decir, que tienen empleo reconocido o aparecen registrados como parados o paradas. Resulta evidente, como han puesto de manifiesto diferentes investigadoras (Borderías y Carrasco, 1994) la arbitrariedad que supone considerar fuera de la población activa a quienes realizan trabajos no remunerados.

Bibliografía

- ALMEIDA, A. N. de, (1994), «Industry, Family and class: the working class community in Barreiro» *Jornal of Family History*, 19, 3.
- ALTAFA YLLA KULTUR TALDEA, 1986, *Navarra, 1936, de la esperanza al terror*. Estella.
- AIZPURU, M., y RIVERA, A., 1994, *Manual de historia social del trabajo*, Siglo XXI, Madrid.
- ARBAIZA, M., 2000, La cuestión social como cuestión de género. Femenidad y trabajo en España (1860-1930), en *Historia Contemporánea*, nº 21.
- ARBELOA, V.M., 1999, «Lo que Navarra debe a la transición», en RAMIREZ SADABA, J.L., (dir.), 1999, *Democratización y mejoramiento foral, una historia de la transición en Navarra*, Iruñea-Pamplona, Gobierno de Navarra.
- BABIANO, J., 1995, *Emigrantes, cronómetros y huelgas, un estudio sobre el trabajo y los trabajadores durante el franquismo (Madrid, 1951-1977)*. Madrid, siglo XXI.
- BARAIBAR, A., y SANCHEZ PRIETO, J.M., 1999, «La controversia Navarra-Euskadi», RAMIREZ SADABA, J.L., (dir.), 1999, *Democratización y mejoramiento foral, una historia de la transición en Navarra*, Iruñea-Pamplona, Gobierno de Navarra.
- BARANDICA, A., y FERNANDEZ, B., (dir.), 1995, *Situación social de las mujeres en Navarra, Evolución 1975-1991. Demografía. Educación. Trabajo*. Dpto. de Estudios de la Mujer de IPES ELKARTEA, Gobierno de Navarra, Pamplona.
- BORDERIAS, C. y CARRASCO, C., 1994, «Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas», en BORDERIAS, C., CARRASCO, C. y ALEMANY, C., 1994, *Las mujeres y el trabajo, rupturas conceptuales*. Barcelona, Icaria, FUEM.
- CAPISTEGUI, F.J., 1997, *El naufragio de las ortodoxias. El carlismo, 1962-1977*, Iruñea-Pamplona, EUNSA.
- BUSSY, D., 1993, «Mujeres de España: de la República al Franquismo», en DUBY, G. y PERROT, M., *Historia de las mujeres de Occidente, tomo V, El siglo XX*. Madrid, 1993.
- BRUNI, L., 1987, *ETA, historia política de una lucha armada*, Txalaparta, Tafalla.
- CAPISTEGUI, F.J. y ERRO, C., 1999, «El naufragio de Arcadia. Esbozo del cambio social en Navarra durante el franquismo», en VV.AA.: *Mito y realidad en la historia de Navarra, IV Congreso de Historia de Navarra*, Iruñea-Pamplona.
- CAPISTEGUI, F.J. y GARDE, M.L., 1999, «Navarra, Reforma o ruptura?», en RAMIREZ SADABA, J.L., (dir.), 1999, *Democratización y mejoramiento foral, una historia de la transición en Navarra*, Iruñea-Pamplona, Gobierno de Navarra.
- CEDRI, (1990), *El Gal, terrorismo de estado en la Europa de las democracias*, Txalaparta, Tafalla.
- DE MIGUEL, J., 1992, «La ORT en Navarra, orígenes y desarrollo», en *Príncipe de Viana*, anejo 16.
- DUBY, G. y PERROT, M., *Historia de las mujeres de Occidente, tomo V, El siglo XX*. Madrid, 1993
- ESARTE, P., 1983, *El a-mejor-a-mienten*, Iruñea-Pamplona.
- ECHEVERRIA ZABALZA, J., 1999, *La movilidad social en España (1940-1991)*, Madrid, Istmo,
- EQUIPO DE INVESTIGACION DE IPES ELKARTEA. FERNANDEZ, S. y RODA, P., 1998, (Coord.), *Ellas. Las mujeres en la historia de Pamplona*. Iruñeko Udala. Iruñea.
- GARMENDIA, J.M., 1989, «El nacionalismo vasco en Navarra durante el régimen franquista», en *Gerónimo de Uztariz*, 3.
- GARCIA-NIETO, M.C., 1993, «Trabajo y oposición popular de las mujeres durante la dictadura franquista», DUBY, G. y PERROT, M., *Historia de las mujeres de Occidente, tomo V, El siglo XX*. Madrid, 1993.
- GARCIA-SANZ MARCOTEGUI, A., 1999, *Los «obreros conscientes» navarros, Gregorio Angulo (1868-1937)*. Fundación J.J. Gorricho, UGT, Iruñea-Pamplona.

Bibliografía

- GARCIA-SANZ MARCOTEGUI, A., y MIKELARENA PEÑA, F., 1999, «Españolismo, vasquismo y navarri-
mo foral: cambios y persistencias en la interpretación de la identidad navarra hasta 1936», en *Historia y
Política*, nº 2.
- GARDE, M.L., 1994, «ELA-STV, un sindicato nacionalista vasco durante la transición», en *Príncipe de Viana*, 203.
- GORRIZ, P., 1999, «Auzotegi Kultur Elkarte, un repaso a sus orígenes», en *Txantrean Auzolan*, nº 15.
- GORTARI, J., 1995, *La transición política en Navarra, 1976-1979*, Iruñea-Pamplona, Gobierno de Navarra.
- IBARRA, P., 1987, *Evolución estratégica de ETA*, Kriselu, San Sebastián-Donostia.
- JAUREGUI, G., 2000, «ETA, Orígenes y evolución ideológica y política», en ELORZA, A., (coord.), *La historia
de ETA*, Temas de hoy, Madrid.
- IMBULUZQUETA, G., 2001, «Vivencias y recuerdos de los años 70, entrevistas realizadas a veinte directivos
asociados a Aedipe», en VV.AA. *Aquellos conflictos de los años 70, recuerdos y vivencias desde la dirección
de personal*, Iruñea-Pamplona.
- IRIARTE, J.V., 1995, *Movimiento obrero en Navarra (1967-1977), organización y conflictividad*, Gobierno de
Navarra, Iruñea-Pamplona.
- JULIA, S., «Condiciones sociales de la transición a la democracia en España», en Ugarte, J., (ed.) 1996, *La
transición en el País Vasco y España*, Universidad del País Vasco-EHU.
- JULIA, S., (coord.), 1999, *Víctimas de la guerra civil*. Madrid, Temas de Hoy.
- JURIO, J., 1997, *Navarra, historia del euskera*, Txalaparta, Tafalla.
- LARRION, P., 1995, «Nafarroako industrializazioa», ZALDUA, I., eta ZURBANO, M., (edit.), 1995, *Industria-
lizaziotik desindustrializaziora?*, UEU, Bilbao.
- LETAMENDIA, F., 1994, *Historia del nacionalismo vasco y de ETA (I y II)*, R&B Ediciones, Doostia-San
Sebastián.
- LLERA, F.J., 1989, «Continuidad y cambio en el sistema de partidos navarro: 1977-1987», en *Revista
Internacional de Sociología*, 47.
- MACCLANCY, J., «Aspectos de la evolución carlista durante el carlismo», en en VV.AA.: *Mito y realidad en
la historia de Navarra, IV Congreso de Historia de Navarra*, Iruñea-Pamplona.
- MAJUELO, E., 1989, *Lucha de clases en Navarra (1931-1936)*, Gobierno de Navarra, Departamento de
Cooperación y Cultura, Iruñea.
- MAJUELO, E., 2000, *Historia del sindicato LAB*, Txalaparta, Tafalla.
- MENDIOLA, F., 1998, «Emakumeen enplegua Iruñean (1840-1996)», *Huarte de San Juan, Geografía e Historia*,
5. NUP, Iruñea.
- MENDIOLA, F., 2002 *Inmigración, familia y empleo: estrategias familiares en los inicios de la industrialización,
(Pamplona, 1840-1930)*, Bilbao, Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (en prensa).
- MINA, M.C., 1985, «Amejoramiento del fuero: contribución a su explicación histórica», en VV.AA., *Nation et
nationalités en Espagne*, Fondation Singer-Polignac, Paris.
- MOLINERO, C., 1998, «Mujer, franquismo, fascismo. La clausura forzada en un mundo pequeño», en *Historia
Social*, nº 30.
- MOLINERO, C., e YSAS, P., 1998, *Productores disciplinados y minorías subversivas, clase obrera y conflicti-
vidad laboral en la España franquista*. Madrid, siglo XXI.
- MORENO, R., y SEVILLANO, F., (eds.) 1991, *El franquismo, visiones y balances*, Publicaciones de la
Universidad de Alicante.
- MORENO, R., y SEVILLANO, F., 2000, «Los orígenes sociales del franquismo», *Hispania*, 205.
- PIEROLA, G., 2000, «Aspectos del discurso moral de la iglesia sobre la población femenina navarra en el
franquismo», *Gerónimo de Uztariz*, nº 16.
- NAREDO, J.M., 2001, *Por una oposición que se oponga*, Anagrama, Barcelona.

Bibliografía

- RAMIREZ SADABA, J.L., (dir.), 1999, *Democratización y mejoramiento foral, una historia de la transición en Navarra*, Iruñea-Pamplona, Gobierno de Navarra.
- REDERO, M., y PEREZ, T., 1994, «Sindicalismo y transición política en España», *Ayer*, 15.
- REHER, D.S., 1996, *La familia en España, pasado y presente*. Madrid, Alianza Editorial.
- REHER, D.S., 1999, «Familia y sociedad, el legado de la historia en el mundo contemporáneo», V. *Tokiko Historiako Jardumaldiak. Familia Euskal Herrian, Vasconia*, 21. Eusko Ikaskuntza, Donostia.
- RIVERA, A., 1996, «La transición en el País Vasco, un caso particular», en Ugarte, J., (ed.) 1996, *La transición en el País Vasco y España*, Universidad del País Vasco-EHU.
- RIVERA, A., 1999, «Demasiado tarde, el anarcosindicalismo en la transición española», *Historia Contemporánea*, 19.
- RIVERA, A., 2000, «El sindicalismo español, de la dictadura a la transición a la democracia», en *Huarte de San Juan*, nº 7.
- RUIZ, D., 1994, *Historia de Comisiones Obreras (1958-1988)*, Madrid, Siglo XXI.
- SALAS, M., y COMABELLA, M., 1999, «Asociaciones de mujeres y movimiento feminista», en VV.AA., *Españolas en la transición, de exluidas a protagonistas, 1973-1982*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- SANCHEZ BARRICARTE, J.J., 1998, *El descenso de la natalidad en Navarra (1786-1991)*. Iruñea, Príncipe de Viana.
- SANTAMARIA, J.E., 1992, «El movimiento obrero apostólico en Navarra, 1946-1970», en *Príncipe de Viana*, anejo 16.
- SERRANO SANZ, J.M., 1994, «Crisis económica y transición política», *Ayer*, 15.
- SCOTT, J.W., 1986, «Gender, a useful category of historical analysis». *The American Historical Review*, 91, 5
- SOLSONA, M., 1993, «Emakumea, lana eta biztanleria aktiboa Espainian», *Demografia eta gizartearen aldatketak Ihardumaldiak*. Gasteiz.
- SOTO CARMONA, A., 1996, «Conflictividad social y transición sindical», en Tusell, J., y Soto, A., *Historia de la transición*, Madrid, Alianza Editorial.
- SOTO CARMONA, A., 1998, «Huelgas en el franquismo: causas laborales, consecuencias políticas», en *Historia Social*, nº 30.
- SOTO CARMONA, A., 2001, «Rupturas y discontinuidades en las relaciones laborales del primer franquismo», comunicación presentada al *Congreso de Historia Económica*, Zaragoza.
- TEZANOS, J.F., COTARELO, R., BLAS, A. de (eds.), 1993, *La transición democrática española*, Editorial Sistema, Madrid.
- THOMPSON, E.P., 1977, *La formación de la clase obrera inglesa*, Laia, Barcelona.
- TUSELL, J., y SOTO, A., (eds.) 1996, *Historia de la transición*, Alianza Editorial, Madrid
- UGARTE, J., *La nueva Covadonga insurgente, Orígenes sociales y culturales de la sublevación de 1936 en Navarra y el País Vasco*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- VILLANUEVA, A., 1998, «La sorpresa navarra, mayo de 1951», en VV.AA.: *Mito y realidad en la historia de Navarra, IV Congreso de Historia de Navarra*, Iruñea-Pamplona.

RESUMEN

En este artículo se analizan tres de los principales procesos de cambio que afectan a Pamplona y su comarca en la segunda mitad del franquismo y los años de la transición a la democracia parlamentaria. En primer lugar se presta atención a las relaciones laborales, desde la contestación al sindicalismo vertical franquista a la aparición de un nuevo modelo sindical, proceso este en el que la cuenca de Pamplona destaca por su alta conflictividad. Posteriormente se analiza el auge de la oposición política al franquismo y las claves de la evolución política en los primeros años de la transición. Por último, se estudian los cambios en las estrategias familiares durante este periodo, con especial atención al empleo femenino. Se trata de un artículo de síntesis historiográfica, en el que se intentan poner de manifiesto tanto los resultados de los principales estudios realizados hasta el momento, como los temas más polémicos y necesitados de nuevas investigaciones, en un periodo en el que la cuenca de Pamplona nos aparece, dentro del conjunto estatal, como una de las comarcas de cambio social más profundo.

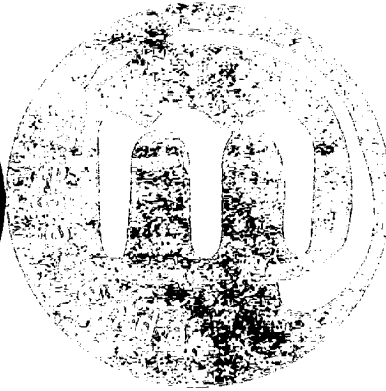
LABURPENA

Frankismoaren bukaeran eta trantsizio politikoan Iruñerrian ematen diren aldaketa prozesu nagusienerako hiru aztertzen dira artikulo honetan. Hasteko, harreman laboralen bilakaera azaltzen da, frankismo garaiko sindikalismo bertikalari emandako erantzunetik eredu sindikal berri baten jaiotza arte, garai honetako gatazkak, oso ugariak Iruñerrian, kontutan hartuta. Artikuloaren bigarren ardatza aldaketa politikoa da, frankismoaren aurkako oposizioaren gorakadarekin hasita, eta erregimen parlamentarioaren ezarpenarekin bukatuta. Amaitzeko, estrategia familiarretan ematen diren aldaketak aztertzen dira, bereziki emakumezkoen enpleguaren ingurukoak. Sintesi historiografiko moduko artikulo dugu hau, zeinenan historialarien arteko adostasunak eta ezadostasunak agertzen diren, beti ere ikerketa berrietarako gaiak eta galderak planteatuz. Guzti hau bereziki garrantzitsua da Iruñerriko kasuan, estatu mailako aldaketa sakonenerako eskualdea baita.

ABSTRACT

This article analyses the most important changes affecting Pamplona and its district in the second half of Franquism and during the transition to parliamentary democracy. It first centres on labour relations, from the response to the vertical unions under France to the appearance of a new union model, during which the Pamplona area was highly conflictive. It then analyses the boom of political opposition to Franco and the keys to political evolution in the early years of the transition. Finally, it studies changes in family strategies during the period, with special emphasis on female employment. It is an article of historiographic synthesis, attempting to reveal both the results of the principal studies conducted to date, and the most controversial issues requiring research, in a period when the Pamplona area appears, within the nation, as one of the districts with the most profound social change.

xalbador



xalem

COMEDIAS, 14
31001 IRUÑEA
TEL.: 948224167
948229981
FAX: 948211061

xalbador@megadenda.com

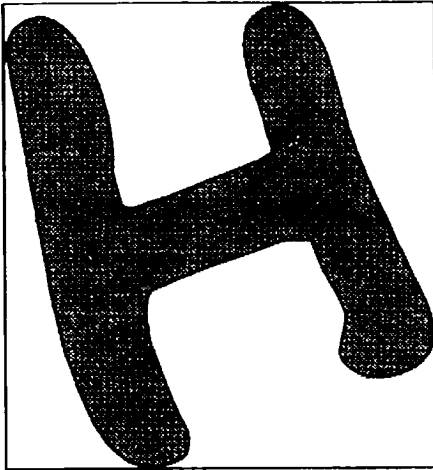
www.megadenda.com

PASAJE DE LA LUNA
—EDIF. GOLEM—
31008 IRUÑEA

TEL.: 948 17 55 38
948 17 41 41
FAX: 948 27 79 05

xalem@megadenda.com

HUMANIDADES



librería "el parnasillo"

Castillo de Maya, 45 31003 PAMPLONA
Teléfono 23 72 58 Fax 948 23 72 50

INSTITUTO
GERÓNIMO DE UZTARIZ
INSTITUTUA



REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN, SUSCRIPTORES E INTERCAMBIOS:
Instituto Gerónimo de Uztariz
Apartado de Correos 449. 31080 Pamplona-Iruña
Tfno.: 948 / 21 14 24. E-mail: info@geronimouztariz.com
<http://www.geronimouztariz.com>

Esta revista número 17/18 del
INSTITUTO GERÓNIMO DE UZTÁRIZ
se terminó de imprimir
en Gráficas Ona de Pamplona
en noviembre de 2002

GERONIMO DE UZTARIZ 14/15

1999 REVISTA n. 14/15 PAMPLONA-IRUÑEA 14/15 zbn. ALDIZKARIA 1999

A U R K I B I D E A

I. Identidad, Historia, Memoria

9

¿Cómo escribir la identidad de Navarra? De la historia a la metahistoria

Santiago Leoné Puncel

19

La memoria de los derrotados

Roldán Jimeno Aranguren

39

Los borrados. Aportación a la historia del exilio a México en 1939

Josu Chueca

II. Cuestión obrera, movilización, articulación política

55

El asociacionismo obrero pamplonés (1900-1923)

M^a del Mar Larraza Micheltorena

105

«Otoño caliente» en Navarra. La huelga general del 11 de diciembre de 1974

José Vicente Iriarte Areso

123

PSOE 1975-1978 eta sujeto politikoaren aitorpena estatuaren egituraketa konstituzionalean.

Mikel Aldasoro Jauregi

III. Estudios

153

El incierto cenit del carlismo catalán
(1837-1840)

Manuel Santirso

179

Orígenes, expansión y crisis de la
empresa harinera Alzugaray y
Compañía (1840-1888)

Joseba de la Torre

201

Los regadíos navarros entre el antiguo régimen y la guerra civil. Una aproximación a sus características técnicas e institucionales.

José Miguel Lana Berasain

223

Libros-Liburuak

GERONIMO DE UZTARIZ 16

I. Aspectos de la sociedad navarra durante el primer Franquismo

9-32

Navarra, tierra de contrabandistas. Una aproximación histórica
(Guerra Civil y Posguerra).

Rebeca Ortega Noguera & Gemma Zabalza Gárate

33-42

La memoria colectiva en la sociedad navarra de Posguerra:
procesos y rituales para el recuerdo de las víctimas franquistas.

Esther Casanova Nuez

43-55

Aspectos del discurso moral de la Iglesia sobre la población femenina navarra
en el Franquismo.

Gemma Piérola Narvarte

II. Prolegómenos del nacionalismo vasco

59-72

Vascófilos y bertsolaris, coformadores
del nacionalismo vasco
en el último tercio del siglo XIX.

Mikel Aizpuru

73-91

Laurak Bat de Montevideo, primer
centro vasco del mundo.

Alberto Irigoyen Artetxe

III. Estudios

95-108

Nuevas aportaciones históricas a la
evolución ideológica del carlismo.

Manuel Martorell

109-124

Familia, ideología eta orden soziala
Iruñean Berrezarkuntza garaian.

Fernando Mendiola

125-138

Evolución de la población y cambios
demográficos en Navarra durante el s. XX.

Angel García Sanz-Marcotegui & Fernando

Mikelarena

139-149

Sociedad de Corralizas y Electra de
Artajona. De la vida tradicional a la
industrial.

José M^a Jimeno Jurío

I. De la enseñanza de la Historia

Usos y abusos de la historia

Juan Sisinio Pérez Garzón

Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia

Raimundo Cuesta

Enseñar historia en convivencia plurinacional

Ramón López Facal

Abusar de la historia

Bixente Serrano Izko

Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria

Rafael Valls Montes

El uso del libro de texto en la clase de historia

F. Javier Merchán Iglesias

Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente.

Notas para una sociogénesis del examen

Juan Mainer Baqué

II. Estudios

Aproximación a los poderes locales en la Navarra liberal. El caso de Peralta y los Elorz (1841-1868)

José Miguel Gastón Aguas

Aibar, 1882-1915. Propiedad de la tierra y transformación social

Inma Goñi, Gemma Piérola, Antonio Ros, Txane Senar e Iñaki Suso

El ferrocarril del Plazaola y el ferrocarril Vasco-Navarro:

Dos propuestas para la integración ferroviaria vasca

Olga Macías Muñoz

Tokian-tokiko identitateen konfigurazioa ertaroari buruzko antzezkiunen bitartez

Roldán Jimeno Aranguren

Entre los viejos y los nuevos moldes: cambio social y político en Pamplona y su comarca (1951-1981)

Fernando Mendiola Gonzalo



INSTITUTO

GERÓNIMO DE UZTARIZ

INSTITUTUA