

# USOS Y ABUSOS DE LA HISTORIA ANTIGUA COMO ELEMENTO IDENTITARIO EN LOS MANUALES ESCOLARES

MIGUEL ÁNGEL NOVILLO LÓPEZ\*

En el actual panorama sociopolítico resulta evidente que la educación sea una cuestión a debate, puesto que así ha sido desde que se comenzó a extender en las sociedades liberales desde el siglo XIX a medida que se desarrollaba el Estado liberal. En este sentido, son objeto de discusión tanto las condiciones materiales de la propia educación como sus bases teóricas o estructurales y, de modo particular, los fundamentos ideológicos que la sustentan. El debate es arduo y recurrente y, aunque obviamente el tradicional análisis con respecto a la educación sea internacional, en lo que concierne a la realidad española éste se ve mediatizado por su peculiar historia política y su estructura territorial.

En las presentes páginas se presenta una breve panorámica sobre los usos y abusos de la Historia Antigua como elemento identitario en los manuales escolares. De esta manera, se presenta un análisis del modo en que se ha retratado la Historia Antigua en los libros de texto para advertir unos potenciales de esencialismos ahistóricos. Por consiguiente, es necesario tener en consideración que el problema no radica en la supuesta incapacidad del registro informativo, sino en la manera de formular, expresar y actualizar los contenidos, es decir, el objeto directo del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la información disponible. Este no sería sino uno

---

\* UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). mnovillo@geo.uned.es.

de los rasgos más relevantes y significativos en el modo de enseñar la Historia Antigua en los manuales escolares.

¿Cuál es el valor educativo de la Historia Antigua? ¿Qué imagen o imágenes se transmiten de este pasado y con qué intenciones y fines? El manual escolar es un producto cultural, académico, comercial e ideológico que siempre ha tenido la finalidad de compilar el conjunto de verdades fundamentales que todo alumno debe conocer, saber y creer<sup>1</sup>. El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad, y muy posiblemente el único relato sobre Historia que utilicen a lo largo de su vida junto con otros medios informales de conocimiento. Por consiguiente, tiene tanta relevancia el análisis de ese relato, de esa narrativa, que ha creado tantas controversias por el uso y el abuso en el ámbito educativo<sup>2</sup>.

En España, a pesar de los continuos cambios legislativos en materia educativa en los últimos veinticinco años y las diferentes propuestas metodológicas en la enseñanza de la Historia, el manual escolar sigue siendo el principal recurso didáctico empleado por los docentes<sup>3</sup>.

La realidad es que los manuales escolares cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas<sup>4</sup>. El manual escolar es una eficaz herramienta cultural que presenta ideas y valores que los sectores más influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Los libros de texto son concebidos y diseñados por colectivos con intereses reales. Tradicionalmente, la enseñanza de la Historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional. Los manuales escolares contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimidad, sus relaciones con otras naciones y la historia de su gente.

Como norma general, el discurso histórico hegemónico favorece una visión positivista de la historia, centrada en la idea de tiempo lineal y el progreso continuo de la civilización, fijando los contenidos en la memorización de personajes y hechos a priori relevantes y significativos<sup>5</sup>.

El énfasis que ponen los libros de texto españoles en las narrativas maestras de la construcción de la nación, y en encajar el devenir histórico de la misma en un proceso europeo, provoca que otros contenidos queden artificialmente encajonados en tópicos y estereotipos, a pesar de tener una gran trascendencia para comprender

---

<sup>1</sup> VIÑAO, 2003.

<sup>2</sup> FOSTER & CRAWFORD, 2006.

<sup>3</sup> MARTÍNEZ *et al.*, 2009.

<sup>4</sup> GÓMEZ *et al.*, 2014.

<sup>5</sup> GÓMEZ & MIRALLES, 2017: 171.

el presente. No debemos olvidar que los estereotipos llegan a formar parte de lo que conocemos y que conforman esquemas mentales que ejercen un importante papel en el procesamiento de la información.

Por otro lado, es evidente que el mundo representado en las imágenes de los manuales escolares es mayoritariamente masculino. La práctica invisibilidad del género femenino apenas se camufla con imágenes estereotipadas que siguen mostrando un gran número de prejuicios sexistas<sup>6</sup>.

La Historia permite comprender el presente y por qué el mundo que nos rodea es como es. Es decir, hace posible que nos conozcamos mejor y que tengamos una perspectiva de todo lo que ha ido sucediendo hasta hoy — conocer el itinerario que hemos recorrido nos hace posible seguir avanzando. Dicho en otras palabras, la Historia explica el pasado, y con ello explica también las causas del presente. En la Historia Antigua se encuentran una gran variedad de claves para comprender el presente. Cuando la Historia se estudia en la enseñanza como un conjunto homogéneo es donde efectos y causas se justifican y se entrelazan mutuamente, la falsedad del término «Historia Antigua» se nos presenta con claridad<sup>7</sup>.

No resulta extraño que la educación sea un tema de debate en el actual panorama sociopolítico, puesto que así ha sido desde que comenzó a extenderse en las sociedades liberales desde el siglo XIX. Son objeto de discusión tanto las condiciones materiales como sus bases y, de modo particular, los fundamentos ideológicos que la sustentan. El debate resulta espinoso y, aunque obviamente el tradicional estudio relativo a la educación presenta una dimensión internacional, en lo que concierne a la realidad española éste se ve mediatizado por su peculiar historia política y su estructura territorial.

Hemos de partir de la base de que el nacionalismo comprende un sentimiento de pertenencia colectiva heredado de frases anteriores y los pasa por el filtro de las nuevas exigencias de los Estados y las colectividades, bien reales o bien imaginarias. Tal y como pone de manifiesto Fernando Wulff Alonso<sup>8</sup>, se critica la conexión habitual del nacionalismo con la soberanía popular y se incide en la perspectiva organicista de las naciones como seres vivos e incommunicables, un concepto idóneo para vehiculizar la agresión y la violencia. Se apunta, por consiguiente, a conceptos como la etnogénesis, o la crítica a esa supuesta naturalidad de las pertenencias, apuntan a una necesaria crítica de los modelos historiográficos nacionalistas que acompañe la exigencia de nuevas prácticas y teorías que permitan vivir y pensar de otra manera diferente las identidades.

---

<sup>6</sup> GÓMEZ & MIRALLES, 2017: 171.

<sup>7</sup> AA. VV., 1995.

<sup>8</sup> WULFF ALONSO, 2005: 155.

El concepto de identidad se ha convertido en un término clave. La identidad no es innata, sino que se adquiere desde la infancia, si bien es cierto que se van transformando gradualmente mediante el discurso y otras formas de interacción<sup>9</sup>.

Desde finales del siglo XIX, la enseñanza de la Historia Antigua desempeñó un importante papel reforzando las nociones más importantes de la creciente burguesía española, como, por ejemplo, la idea de patria o de nación. Al servicio de esa visión normalizada de la Historia Antigua se encuentran tanto los dibujos como los grabados que ilustraban los manuales de texto, tratando de manera imaginaria los acontecimientos narrados y creando modelos que serían repetidos durante décadas. Las intencionalidades ideológicas del modelo educativo español se mantendrán hasta la década de 1970.

Si bien no analizaremos profusamente ciertas realidades sobre las cuales existe una bibliografía amplísima escrita en los dos últimos siglos y cuya entidad supera ampliamente las metas fijadas, ciertamente resulta conveniente tratar, aunque sea someramente, el concepto de nacionalismo que no se ha de mezclar con el de identidad. Ciertamente, ambos son extremadamente difíciles de definir y de caracterizar pero, en el caso del primero enunciado, el nacionalismo tiene su origen trazado en el tiempo y no ha de confundirse con la identidad o el sentido de pertenencia a un grupo, puesto que éste no tiene por qué correlacionarse con una aspiración nacional.

Si bien el concepto de nación es muy anterior, el nacionalismo como teoría política tal y como se entiende hoy tiene como hito fundacional la Revolución Francesa, pues este acontecimiento político de relevancia universal implicó la sustitución tradicional del ordenamiento social, político y económico estatal previo del Antiguo Régimen y su sustitución por el nuevo concepto de soberanía popular encajándolo en el desarrollo de una nueva estructura estatal. Un nuevo marco de relaciones políticas paralelamente correlacionado con el avance del capitalismo como doctrina económica y que progresivamente se iría extendiendo por Europa y, con el paso del tiempo, por el mundo a través de todas las casuísticas y variantes posibles. Ante este nuevo horizonte, el concepto de nación resulta no sólo inseparable, sino que ha de considerarse como elemento definitorio e inseparable del Estado moderno. Si bien su definición resulta complicada, y pese a que los autores marxistas de comienzos del siglo XX apuntasen al criterio fundamental para su surgimiento y adscripción a la mera voluntad de una comunidad<sup>10</sup>, tal teoría es una anomalía y aún en aquellos casos donde se podría aplicar no tardarían en hacer uso y apelar al más puro uso del nacionalismo político a través de sus usos públicos externos pero también en el ámbito de otras tantas esferas de la vida y de las mentalidades. De este modo, pese a las diferencias entre

---

<sup>9</sup> ATIENZA CEREZO & VAN DIJK, 2010: 68

<sup>10</sup> JÁUREGUI BERECIARTU, 1994: 79-84.

los diversos autores que han estudiado esta construcción política, suelen coincidir en la existencia de diversos elementos fundamentales, aunque distinguen en el énfasis de cada uno y haya variaciones sobre el añadido de más elementos, como la etnicidad e historia común, la lengua y la existencia o aspiración a un Estado propio<sup>11</sup>.

El nacionalismo como factor aglutinante se fue extendiendo rápida y fácilmente a la práctica totalidad de los estratos sociales, si bien desde finales del siglo XIX se observa claramente cómo fue apropiándose de su simbolismo las ideologías más reaccionarias sin que por ello dejaran de enarbolar su bandera otras opciones de diferente tono político. En este sentido, una de las principales vías de penetración del nacionalismo desde el siglo XIX ha sido la educación. No en vano, pese a que varios autores abogan por la aparición de amplias políticas educativas como Amos Comenius<sup>12</sup> o Thomas Hobbes<sup>13</sup>, no pusieron en duda el orden social como tampoco lo hicieron las pedagogías de la Ilustración<sup>14</sup>.

En cierto sentido, la educación del Estado liberal del siglo XIX no hacía sino proseguir fines similares, pero en un marco político completamente diferente y, aquí está una de sus grandes novedades, mediante la implantación de unas políticas públicas educativas hasta entonces desconocidas. El fomento de esta educación, que fue progresivo en toda Europa, tenía como fin el dotar a estos estados liberales de una población formada capaz de sustentarlos, fundamentalmente de unas clases medias, y también como la mejor vía de difundir el armazón ideológico adoptado y ya referido de todo el nuevo sistema, el nacionalismo<sup>15</sup>. Una realidad sobre la que el destacadísimo historiador contemporáneo Pierre Vilar<sup>16</sup> hizo notar en su *Pensar Históricamente* al rememorar sus años de escolarización en la Francia de comienzos del siglo XX.

España no se convirtió en una excepción a estas consideraciones y, de este modo, también se consigna en el siglo XIX la aparición de un nacionalismo español cuya difusión se observa también plenamente en la educación. Asimismo, y tampoco es novedad, surgieron otros nacionalismos en su interior, hoy calificados como periféricos, que implicaban el surgimiento de nuevos retos hacia el orden político y que se han mantenido, pese a los devenires posteriores, hasta la actualidad cuando si por algo se caracteriza la estructura estatal española es por la descentralización política y la asunción de amplias competencias por las comunidades autónomas, incluida

---

<sup>11</sup> Sobre el concepto de nacionalismo y su evolución, véase a modo de obras representativas y de fácil obtención a GELLNER, 2008; ANDERSON, 2013; HOBSBAWN, 2014, si bien la bibliografía es enorme y no faltan las últimas aproximaciones cercanas al mundo de las teorías posmodernas y poscoloniales.

<sup>12</sup> SÁNCHEZ DELGADO, 2005: 201-202.

<sup>13</sup> LENIS CASTAÑO, 2000.

<sup>14</sup> GANTIVA SILVA, 1989.

<sup>15</sup> Una introducción histórica a la interrelación histórica entre el estado y la educación en PUELLES BENÍTEZ, 2002.

<sup>16</sup> VILAR, 1997.

la educación. Es cierto que, en contraposición a las comunidades imaginadas que arguyó Benedict Anderson<sup>17</sup>, resulta limitado determinar al nacionalismo como un constructo creado únicamente desde las capas superiores de la sociedad puesto que se ha de tener en consideración la intervención de la sociedad civil en su desarrollo<sup>18</sup>, pero en el caso de la educación reglada obviamente ésta es diseñada y aplicada desde la clase dirigente<sup>19</sup>. El campo de la investigación planteado se corresponde con el análisis del uso de la Historia en la educación con fines identitarios de corte nacionalista y en particular en su empleo en uno de los ámbitos preferentes de transmisión de los contenidos curriculares establecidos como los manuales escolares y poniendo énfasis en el modo en que se plantea la enseñanza de la Historia Antigua. Por un lado, los manuales escolares representan no sólo un reflejo de la didáctica elegida o de su correlato con la historiografía contemporánea, sino igualmente el fomento de una memoria pública y colectiva con el propósito de cohesionar una sociedad al servicio de un nacionalismo de uno y otro perfil<sup>20</sup>.

La elección de la Historia Antigua presenta dos razones fundamentales<sup>21</sup>:

- Cualquier identidad nacional tiende a presentar su legitimidad propia anclada en el etnicismo y en la historia compartida, ocasionando lecturas esencialistas con respecto a su inmanencia y vigencia frente a otros nacionalismos o realidades estatales;
- El esencialismo ahistórico hace que sea más sencillo encontrar y analizar los usos y abusos del pretérito por parte de los nacionalismos actuales debido a que estos tiempos tan alejados del presente político únicamente pueden considerarse como ecos desarraigados.

La representación de las identidades sociales en los manuales escolares está no sólo determinada por el conocimiento y las ideologías subyacentes de los autores de los manuales de texto, sino también por los modelos de contexto de la situación comunicativa específica del libro<sup>22</sup>.

¿Qué imagen o qué imágenes se transmiten del pasado y con qué propósitos e intenciones? En líneas generales, el tratamiento que los manuales de Historia, tanto mundiales como españoles, dan a la Historia Antigua, es un desmedido intento de síntesis de la Historia y cultura humana más antigua a través de su desarrollo biológico, social y económico.

---

<sup>17</sup> ANDERSON, 2013.

<sup>18</sup> HOBBSAWN, 2014.

<sup>19</sup> AZEVEDO, 2013.

<sup>20</sup> VALLS TABERNER, 2000.

<sup>21</sup> WULFF ALONSO, 2003.

<sup>22</sup> ATIENZA CEREZO & VAN DIJK, 2010: 75.

No resulta extraño comprobar en los manuales escolares cómo, por ejemplo, desde el nacionalismo gallego se legitima su existencia haciendo alusión a los celtas y a los suevos; el vasco refiriéndose a su aislamiento milenario refractario ante otras influencias culturales incluida la romana; el andaluz vinculando su realidad nacional a los tiempos de Tartessos; el canario haciendo lo propio con los guanches; el catalán entroncando el tiempo ibérico con la existencia catalana o el nacionalismo español insistiendo sobre los tres mil años de nación española — intención de identificar cultura-pueblo-tierra para generar una huella atávica y patrimonial.

En un breve recorrido sobre el uso y el abuso de la Historia Antigua en los manuales escolares, en el caso español nos encontramos con el filólogo Pascual Galindo (1892-1990), falangista, catedrático de Filología Latina en Santiago de Compostela, Zaragoza y Madrid, editor de las *Res Gestae divi Augusti*, dedicadas a Franco, y Antonio Tovar (1911-1985), joven becario en Berlín en el momento del levantamiento militar y luego catedrático en Salamanca, autor de *El Imperio de España*, pasquín representativo de la interpretación falangista de la Historia de España<sup>23</sup>.

En los años inmediatos al triunfo franquista, los manuales escolares reproducían retratos y adhesiones al Caudillo, referencias a los años triunfales y manifiestos programáticos sobre la nueva etapa. Asimismo, en los primeros manuales escolares del franquismo se observa claramente el mito nacional español, la idea del imperio civilizador y el nacionalcatolicismo.

Por lo que respecta al mito nacional español, el elemento central es la insistencia en la dimensión unitaria de la Historia de España y en la existencia de una personalidad propia nacional, individual y colectiva desde el comienzo de la Historia. De esta manera, los españoles presentan en su conjunto unas características innatas, inmutables y naturales. Este principio puede personalizarse para algunos en los íberos y en la cultura ibérica, en los celtas y celtíberos, o incluso en Tartessos. En cualquier caso, ese español viene caracterizado por un espíritu indómito e independiente que le lleva a luchar contra todo invasor.

A la Antigüedad le correspondería confirmar la existencia de España como nación y unidad de destino desde los tiempos más remotos y proporcionar ejemplos de la particular idiosincrasia nacional, ilustrando en todo momento los valores tradicionales del heroísmo, el amor por la independencia, la sobriedad y el catolicismo. En este sentido, conocidos son los casos de la resistencia de Viriato o de la ciudad de Numancia.

En los manuales escolares se presenta la guerra civil como el último acto de defensa de la verdadera civilización frente a la barbarie. En realidad, esta dimensión

---

<sup>23</sup> DUPLÁ, 2002: 171.

propagandística y doctrinaria es la que explica la retórica y la grandilocuencia que suelen acompañar a los escritos de la época.

Debemos tener en consideración qué entendemos por adoctrinamiento mediante la enseñanza, puesto que es el principio de toda educación propuesta a enseñar de una forma determinada con unos pensamientos o ideas.

Sin pretender negar en ningún momento la existencia de una Historia Antigua española, incidimos simplemente en un análisis de los usos y de los abusos terminológicos que se hacen en textos escolares, y de la intención de identificar cultura-pueblo-tierra para generar esa huella atávica y patrimonial que individualiza lo español.

Tomando como base el *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de enseñanza media* de la Real Academia de la Historia, así como el análisis de la normativa vigente, podemos comprobar si el diagnóstico es adecuado o no con respecto a los actuales manuales escolares reconociendo una difusión del conocimiento histórico partidista con otra más vinculada a la realidad historiográfica. Obviamente, este acercamiento resulta complicado a tenor de la propia naturaleza de la labor histórica, pues en realidad toda Historia es Historia contemporánea, pero bien merece la pena el intento puesto que la Historia es posiblemente aquella disciplina en donde más se puede fomentar el espíritu crítico y de reflexión que la sociedad actual exige evitando apriorismos y verdades prefabricadas a través de un sano diálogo entre el pasado y el presente.

El problema no radica en la supuesta incapacidad del registro informativo, sino en la manera de formular, expresar y actualizar los contenidos a partir de la información disponible. Este no sería sino uno de los rasgos más importantes en el modo de enseñar Historia Antigua en los manuales escolares.

No queremos terminar sin poner de manifiesto que, en realidad, el libro de texto se convierte en un pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, en el modo en que los estudiantes perciben la realidad y construyen las representaciones sociales sobre las identidades. Es por ello por lo que la manera de abordar los distintos contenidos en los manuales escolares ha de ser lo más objetiva y cuidada posible.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (Equipo directivo) (1995) — *Historia Antigua en la enseñanza*. «IBER», 6.
- ANDERSON, Benedict (2013) — *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ATIENZA CERREZO, Encarna; VAN DIJK, Teun A. (2010) — *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales*. «Revista de Educación», n.º 353, p. 67-106.
- AZEVEDO, Fernando (2013) — *Sociología de la Educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- DUPLÁ, Antonio (2002) — *El franquismo y el mundo antiguo: una revisión historiográfica*. In FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos; PEIRÓ MARTÍN, Ignacio, coord. — *Lectura de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Institución Fernando el Católico, p. 167-190.
- FOSTER, Stuart J.; CRAWFORD, Keith A., eds. (2006) — *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- GANTIVA SILVA, Jorge (1989) — *La Ilustración, la escuela pública y la revolución francesa*. «Revista de la Universidad Nacional», n.º 21, p. 22-29.
- GELLNER, Ernest (2008) — *Nacionales y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- GÓMEZ, Cosme Jesús, MIRALLES, Pedro (2013) — *La enseñanza de la historia desde un enfoque social*. «Clío: History and History Teaching», n.º 39.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CÓZAR, Ramón; MIRALLES, Pedro (2014) — *La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias*. «Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete», vol. 29, n.º 1, p. 1-25.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro (2017) — *Los espejos de Clío: usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Ediciones.
- HOBSBAWN, Eric J. (2014) — *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Booket.
- JÁUREGUI BERECIARTU, Gurutz (1994) — *Decline of the nation State*. Reno: University of Nevada Press.
- LENIS CASTAÑO, John Fredy (2000) — *La educación en el planteamiento de Thomas Hobbes y algunas de sus implicaciones desde la perspectiva de la teoría crítica*. «Revista Educación y Pedagogía», vol. 12, n.ºs 26-27, p. 179-187.
- MARTÍNEZ, Nicolás; VALLS, Rafael; PINEDA, Francisco (2009) — *El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE)*. «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», n.º 23, p. 3-35.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel (2002) — *Estado y Educación: una relación histórica*. In RUIZ GONZÁLEZ, Aurora, coord. — *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 17-48.
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo (2005) — *La didáctica de la historia en la historia de la didáctica*. «Revista Complutense de Educación», vol. 16, n.º 1, p. 195-226.
- VALLS TABERNER, Rafael (2000) — *La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (enseñanza primaria y secundaria)*. In TIANA FERRER, Alejandro, ed. — *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, p. 47-62.
- VILAR, Pierre (1997) — *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Barcelona: Crítica.
- VIÑAO, Antonio (2003) — *La educación en valores y los libros de texto*. «Ceapa», n.º 76, p. 20-22.
- WULFF ALONSO, Fernando (2003) — *Las esencias patrias. Historiografía e Historia Antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*. Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_ (2005) — *Identidades, historiografía, un nuevo internacionalismo sin naciones*. «HAOL», n.º 6, p. 155-168.