

4. ROMANIZACIÓN Y RECONQUISTA: SU TRATAMIENTO EN LA ENSEÑANZA MEDIA

JOSÉ LUIS PASTOR - AMELIA VADILLO

EL TRATAMIENTO pedagógico de la Historia Antigua y de la Medieval españolas en los distintos niveles de las Enseñanzas Medias refleja perfectamente las limitaciones y vicisitudes experimentadas por el aún vigente y próximo a extinguir Bachillerato Unificado y Polivalente.

Muchos son los problemas que encierra el estudio del pasado para el alumnado comprendido entre los 14 y los 17 años y poco más vamos a decir respecto de los que se ha escrito y descrito sobre esta materia. Pero no estará de más considerar algunos puntos que atañen muy en particular a la enseñanza y aprendizaje de la Historia Antigua y Medieval y que pueden servir de marco comprensivo del tratamiento que, en dichos niveles educativos intermedios, se ha otorgado a dos de los conceptos más genuinamente destacados de nuestra historiografía: los de Romanización y Reconquista. Su concepción, transmisión, plasmación en los libros de texto y comprensión por parte del alumnado vienen a ser un compendio de «otra historia», la del actual Bachillerato implantado por la Ley General de Educación de 1970. Y en ello vemos una inmejorable oportunidad de reflexionar sobre el papel jugado por el Profesorado, las editoriales y los propios alumnos durante estos veinticinco años de vigencia del Plan actual, ahora a punto de extinguirse.

La problemática de la enseñanza de la Historia Antigua y Medieval de España en la Enseñanza Media ha de considerarse partiendo de tres condicionantes previos: los niveles a que se imparte, el diseño de los programas y la transmisión de los contenidos.

Aunque en Primero de BUP se hace referencia somera a los dos conceptos que hoy nos ocupan, es en Tercero de BUP donde se alcanza la mayor profundización y desarrollo, poco acorde, es verdad, con la edad del alumno —de los 16 a los 17 años— que adolece de un escaso dominio tanto del tiempo como del espacio históricos, difíciles de asimilar de por sí y poco trabajados en los niveles precedentes. A este condicionante lo denominaremos el «factor alumno».

El **segundo factor**, por el contrario, viene determinado por la propia **autoridad académica**, el Ministerio de Educación, por cuanto es responsable del diseño de los programas. En primer lugar, se ha demostrado poco operativo el hecho de que los conocimientos básicos de la Historia se cursen en Primero de BUP y que su aplicación a la Historia de España se desarrolle en Tercero, incrustándose en medio (Segundo de BUP) una Geografía Humana y Económica. Se rompe, de esta forma, la secuencia lógica de los contenidos históricos. La maduración y profundización quedan así truncadas pues lo normal resulta ser la tendencia al olvido de lo estudiado dos cursos antes.

Súmese a ello otro hecho no menos condicionante: el BUP fue concebido como una etapa preparatoria para el ingreso en la Universidad. Por tal razón, siempre primaron los contenidos sobre los procedimientos y las actividades. Contenidos que no dejaban de ser resúmenes de lo que luego habría de estudiarse en las Facultades de Geografía e Historia; y, por cierto, a veces incluso más de los que en éstas se exigía a la hora de la verdad.

Un último factor condicionante: el «**factor profesorado**». Nos referimos a cómo se han transmitido los conocimientos, de dónde han procedido y qué vigencia han mantenido. Por lo común, el fundamento lo han constituido los propios libros de texto que manejaban los alumnos, complementándose con la información de los manuales universitarios. De por sí, esta realidad no ha supuesto menoscabo en la labor docente ya que no se trataba de etapas educativas que exigieran un alto nivel de conocimientos. El problema ha radicado y radica en que la formación del profesorado ha quedado relegada a lo ofrecido por las editoriales en sus libros de texto —muchas veces, «refritos» de otros más antiguos, cuando no resúmenes apresurados— y a las ocasionales lecturas del profesor, todo ello potenciado por el nulo interés del Ministerio en promover la formación en contenidos —la puesta al día, en suma— marcado en estos últimos años, sobre todo, por una «obsesión pedagógica» un tanto desmesurada. Resultado, el esperado: se han seguido repitiendo tópicos sobre la Romanización y más sobre la Reconquista cuando empezaban a superarse viejas concepciones.

Pero no achaquemos estos condicionantes solamente al M.E.C. El grado de responsabilidad del propio profesorado también ha sido muy alto por su renuencia a trabajar en equipo y a autoformarse en el marco de los Seminarios didácticos, uno de los órganos docentes que suponía un indudable logro de aquella vieja Ley del 70. Se daba y se da, además, la circunstancia de que, en el seno de aquéllos, conviven profesores que cursaron la antigua carrera de Filosofía y Letras, junto con quienes ya se formaron según los nuevos planes de estudio iniciados en 1974 y que se beneficiaron, por consiguiente, de una mayor especialización en las Facultades de Geografía e Historia. Es evidente que, por razones de edad y de contenidos académicos, los primeros se encontraban en desventaja «a priori» frente a los segundos a la hora de explicar, aplicar o replicar los fundamentos conceptuales de la Reconquista o de la Romanización.

Es este último aspecto el que nos interesa exponer aquí. ¿Cómo han recogido y tratado pedagógicamente los libros de texto las principales aportaciones de Marcelo Vigil al concepto de Romanización y de este mismo y Abilio Barbero respecto del de Reconquista? ¿Se han visto reflejadas sus ideas, de alguna forma, en los programas del BUP? El **examen** de una buena parte del fondo

de las editoriales orientadas al mercado **del libro de texto** nos parece un ámbito muy significativo, aunque no incontestable, de cómo se han transmitido conceptos historiográficos tan cruciales y cómo han podido ser —o no ser— asimilados por las últimas generaciones de jóvenes estudiantes.

Para ello hemos revisado más de una veintena de obras de 18 editoriales representativas del mundo del libro de texto de Enseñanzas Medias y que vieron la luz entre 1977 y 1995. Por otra parte, nos pareció oportuno fijar dos fechas de referencia a la hora de valorar si dichos textos recogían o no —o cómo lo hacían— los conceptos que ahora nos ocupan. La primera de ellas es la de 1973, año en que Marcelo Vigil expuso sus concepciones sobre la Romanización hispana en el primer volumen de la «*Historia de España*» de Alfaguara, que por sus propias características podía llegar al gran público y que suponía un importante esfuerzo de síntesis. La segunda es la de 1978 para el término Reconquista, año en que se publica «*La Formación del Feudalismo en la Península Ibérica*», a pesar de que lo novedoso de las teorías allí expuestas por Vigil y Barbero venía ya perfilándose desde la aparición, años antes, del libro titulado «*Sobre los orígenes sociales de la Reconquista*».

La aparición del libro de Marcelo Vigil a que antes hemos aludido se produce un poco antes de que fuese implantado el BUP. No es de extrañar, pues, que desde un primer momento lo esencial de sus aportaciones se viese reflejado en los libros de texto más usuales. Así, es común observar cómo la **Romanización** no sólo es contemplada como un fenómeno político y cultural sino también como un cambio en las estructuras económicas y sociales impuesto por Roma al mundo indígena peninsular. Lo que ya es más infrecuente —por no decir inexistente— es que dicho mundo indígena se presente como algo más que un mero receptor pasivo de las influencias romanas. Es más: se encuentra integrado en mayor medida cuanto más se parece al modelo romano, lo que evidencia un enfoque muy expresivo, el de la «huella» de la romanidad como elemento fundamental de la Romanización. En este sentido, los libros inciden mucho en las causas y resultados del proceso y son reacios a plantearse el significado del propio concepto, cosa lógica por otra parte dada la mayor facilidad de asimilación por parte del alumnado. Pero siempre se resalta la —llamémosla así— «hegemonía» de lo romano sobre el elemento indígena, según observamos en expresiones como «aculturación de los indígenas», «adaptación de los pueblos hispanos a las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales del Imperio Romano», «integración», «asimilación», «transformación», términos todos que denotan una concepción a todas luces «romanocéntrica».

Lo que sí es cierto es el hecho de que, en todos esos textos, suele aludirse a que la Romanización no es homogénea sino que fue más intensa en unas zonas que en otras, dependiendo de las estructuras sociales y económicas de los pueblos indígenas afectados. Pero **es muy raro encontrar** —y si aparece no deja de ser una alusión fugaz— un factor clave en las teorías de Barbero y Vigil: **la pervivencia en el norte de la Península de modos de vida radicalmente diferentes al romano y la oposición de sus habitantes al dominio político de Roma**. Algo que resulta ser esencial, más adelante, para comprender, a su vez, el fenómeno reconquistador.

Mayores oportunidades para la reflexión encontramos, precisamente, en el examen de la evolución del término **Reconquista** en los libros de texto. En efec-

to: se detecta claramente una transformación de sus contenidos una vez publicado el libro de Vigil y Barbero en 1978, si bien el alcance de dicha transformación no llegará a ser radical, como veremos después.

Hasta principios de la década de los ochenta, la literatura pedagógica de la Reconquista recogía en esencia todos los tópicos de la ideología tradicional. Cronológicamente, abarcaba desde los siglos VIII al XV y se presentaba en estas obras como un «estructurador básico» del tema o temas dedicados a su tratamiento, empezando por el propio título. Pero lo fundamental, a nuestro juicio, es cómo los autores la relacionaban con la llamada «peculiarización» de Hispania, como el suceso crucial que marcaba la diferencia con el resto de Europa por cuanto dotaba al feudalismo peninsular de un carácter marginal si no inapreciable en su impacto. También la Reconquista quedaba vinculada al origen de los reinos cristianos del Norte: el reino astur constituía el motor de la Reconquista y don Pelayo era un noble goda refugiado entre los grupos montañoses decidido a recuperar la unidad cristiana de la época visigoda. En suma, tanto para la Reconquista como para la Repoblación, los libros de texto del primer BUP se limitaban a reflejar —eso sí, con más contenido que en anteriores planes de estudio— las tesis de Sánchez Albornoz que, a su vez, difundían en múltiples manuales prácticamente todos los estudiosos de la historia medieval española. Sin embargo, el hecho relevante no es éste, por cuanto la aparición del libro definitivo de Vigil y Barbero se produjo en 1978. Lo significativo es que ya ambos historiadores habían ofrecido un adelanto de sus concepciones en 1974 con la publicación de su libro «*Sobre los orígenes sociales de la Reconquista*» y parece lógico pensar que, por lo menos, se hubiesen recogido algunos de sus aspectos más reveladores. Sólo —como un eco lejano— se perciben éstos en la edición de *Vicens Vives de 1977* cuando se alude a que el reino astur surgió en una zona poco romanizada, si bien las consecuencias de este hecho no se desarrollan convenientemente.

La recepción de una parte importante de las teorías de Barbero y Vigil la detectamos a partir de 1982 y va a suponer un cambio muy significativo en la concepción y presentación pedagógica del fenómeno de la Reconquista. De entrada, ésta queda desligada del origen de los Estados cristianos en el siglo VIII y se circunscribe, en general, a un fenómeno ideológico y militar surgido a partir del siglo XI. Deja pues de ser un estructurador básico de la Edad Media en su conjunto y se le relega a uno de los tres temas en que suele dividirse la exposición de dicho periodo histórico. Las citas a don Pelayo se reducen ostensiblemente y Covadonga siempre aparece más como un mito que como un momento cumbre a lo largo de todo el proceso. Más importante aún: lo que se intenta resaltar en el origen de los estados norteños es un nuevo factor: el pronto desarrollo de un proceso de feudalización, cuestión que desplaza a la Reconquista como organizador esencial del tema que estudia el periodo siglos VIII al X. La Reconquista se presenta así no tanto como peculiaridad u originalidad hispánicas sino más bien como problema histórico susceptible de interpretación y de crítica, lo cual enlaza directamente con las tesis de Barbero y Vigil, algunos de cuyos párrafos acompañan al texto en ocasiones.

Todo cuanto decimos se aprecia muy claramente en la edición de *Vicens Vives de 1982*, pero sobre todo en el libro editado en Salamanca por el *Grupo Cronos* en 1984, pionero en la aceptación íntegra de las tesis aludidas. Un ejem-

plo: en los procedimientos de trabajo con los alumnos son abordados dos aspectos bastante significativos en este sentido: el primero, las diferentes vías de acceso al feudalismo (la «visigoda» y la de los «pueblos del Norte»), y el segundo, el supuesto inicio de la Reconquista en Covadonga a través de dos documentos, el de una crónica musulmana y el de otra cristiana.

A partir de mediados de la década de los ochenta, los contenidos acerca de la Reconquista recogidos en los libros de texto de Enseñanza Media **asumen trazos esenciales de las tesis de nuestros historiadores**, aludiéndose todavía de forma más explícita a su carácter de construcción ideológica religiosa y a su realidad de lucha protagonizada por tribus norteañas y también de expansión de montañeses en pos de tierra y de botín, al margen de la sociedad visigoda. Pero lo que verdaderamente llama la atención es la resistencia a abandonar una parte sustancial de las tesis tradicionales de inspiración albornociana, particularmente dos: la que afecta al carácter de la primera repoblación determinada por la existencia de una «tierra de nadie» o «desierto estratégico» en el área del Duero, y el concepto acerca del feudalismo hispano, del que siempre se destacan sus diferencias con el europeo o del que se minimiza su impacto en nuestro país. Tampoco se revisa en ningún aspecto el concepto clásico de «repoblación», o al menos no se atiende a la idea de «organizar el territorio» que aportaban nuestros autores para dicho término. Da la impresión de que la obra clave —«**La Formación del Feudalismo en la Península Ibérica**»— ha sido leída en sus rasgos más llamativos pero que no se han querido extraer todas las consecuencias que implicaban sus asertos, ofreciéndose a la postre un panorama híbrido de nuestros primeros siglos medievales, reiterado en las sucesivas ediciones y reediciones de las editoriales al uso.

Esta constatación nos conduce a una **primera conclusión**: la aceptación plena de las teorías de Vigil y Barbero habría supuesto el diseño de una **secuencia cronológica nueva** que superase los marcos convencionales de las etapas en que tradicionalmente se ha venido dividiendo la Historia, secuencia en que los conceptos de Romanización y de Reconquista adquieren un nuevo significado definido por un proceso más amplio, el de la transición de las sociedades antiguas al feudalismo. Y esto, claramente, *no se recoge en los libros de texto*. Dicho de otra forma: se asumen las teorías pero no su despliegue en el tiempo, su cronología, por lo que el proceso general queda desdibujado y, peor aún, incoherente, lo que le hace perder relevancia cara al alumnado.

Una **segunda conclusión** a que nos lleva nuestra búsqueda sería que los **libros de texto obvian**, en casi todos los casos, el evidente **sustrato socio-económico común** que presenaban todos los **pueblos del norte peninsular**, y por ende, la relación de su situación con el escaso grado de romanización y de incorporación al reino visigodo que los caracterizó en épocas históricas precedentes. Barbero y Vigil pusieron bien de manifiesto este rasgo, prescindiendo de a qué «núcleo reconquistador» perteneciesen las comunidades que estudiaron. La recurrencia de los manuales al criterio de independencia política de estos núcleos, y su estudio por separado, impiden absolutamente un análisis común de su punto de partida. Bien es verdad, sin embargo, que al tratarse los aspectos económicos y sociales de los territorios no sometidos al poder musulmán entre los siglos VIII y X, se aborda el tema desde una óptica general (salvo la clamorosa excepción del libro de Vivens Vives), con una clara tendencia a

presentar en ellos un proceso global de feudalización del cual tiende por tradición a escaparse la Castilla primitiva.

En cuanto al *aspecto ideológico* de la cuestión, a la hora de ofrecerse una visión general y coherente del inicio de la tradicionalmente llamada Reconquista, se ha pasado de presentar el proceso desde una óptica «cristiana e hispánica» a presentarlo de un **punto de vista desprovisto de motivaciones religiosas, pero francamente regionalista**, esto es, se ha pasado de la «peculiaridad histórica de España» a una **«peculiaridad histórica de los nacionalismo peninsulares»**, cosa que siempre estuvo bien lejos de la idea que del proceso tuvieron siempre Vigil y Barbero.

Finalmente, queremos apuntar la idea de que las últimas ediciones de algunos libros de texto abandonan en parte la línea renovadora apuntada más atrás. La simplicidad de sus planteamientos se debe probablemente a la insistencia en descargar la materia de contenidos y, por el contrario, de insistir en la presentación de textos y actividades. Resulta de ello que las tesis innovadoras casi desaparecen y se recurre a otras más sencillas y tópicas, trufadas de citas puntuales muy al día pero sin explicar el contexto general que las apoya. Estas citas quedan fuera de lugar por tratarse de cuestiones excesivamente eruditas para el nivel de Bachillerato pero dan la sensación de una extraordinaria modernidad. Así, podemos encontrar una amplia explicación en recuadro al margen sobre los «bagaudas» y un texto de Vigil y Barbero sobre el Bajo Imperio y, pocas páginas más adelante, una alusión a los godos replegados que resistían en las montañas asturianas, sin mencionarse ni de pasada a las poblaciones indígenas de la zona. Se respeta en este caso la tradición de Pelayo y Covadonga a pie juntillas como motor inicial del proceso de la Reconquista. Este ejemplo no es más que una muestra de otros casos similares que aparecen en las últimas ediciones de libros de texto de gran difusión.

De lo dicho hasta aquí, cabría esperar que la evidente asunción de las claves interpretativas básicas de nuestros historiadores, tan novedosas y atractivas, se incorporasen sin mayores dificultades al aprendizaje de los alumnos. Pero si descendemos del plano de los contenidos al de los **procedimientos**, esto es, al tratamiento pedagógico que los autores de libros de texto han diseñado para hacer comprender esas nuevas claves, el panorama es sencillamente desolador. Lo habitual es la **recogida de fragmentos documentales** al final de cada tema o en los márgenes del mismo, con la dificultad añadida de que se trata de fragmentos historiográficos en muchos casos, que ni siquiera cuentan con un pequeño guión para poder no ya interpretarlos sino introducirse mínimamente en ellos: es típico el caso de que se presenten las dos visiones de Covadonga ya mencionadas pero sin un método específico para que sean trabajadas por los alumnos, una lógica que señale cómo, cuándo y por qué deben ser tratados estos documentos.

Más aberrante resulta encontrar, como supuesto procedimiento, una **ampliación bibliográfica** al final del libro o de cada capítulo, como si el alumno pudiese sin más acceder a unos contenidos propios de especialistas, surgidos de un debate y con un nivel científico que no es, ni mucho menos, el adecuado para un adolescente de 16-17 años. Podríamos hablar de que no se ha tenido consideración con el «público» a quien se enseñaban los conceptos citados y por eso mismo las tesis de Barbero y de Vigil han experimentado la misma suerte

que cualquier otra en los niveles académicos intermedios: no bastaba con la novedad historiográfica, con el cambio radical en el enfoque de Romanización y de Reconquista, aunque no sea más que por el hecho de que el alumno no suele tener referencias de las tesis rebatidas ni se mueve en unos supuestos niveles preuniversitarios. Trasponer sin más las novedades historiográficas o científicas no conduce a una mayor o mejor comprensión de lo que se estudia. En este sentido, lo que venimos afirmando refleja perfectamente la trayectoria y el ocaso del BUP tal y como fue concebido: el nivel de contenidos y su actualización ha sido estimable pero el aprendizaje se ha resentido en la misma medida en que en el libro de texto no se acertó a arbitrar procedimientos de trabajo orientados a estimular el interés y la actividad intelectual de los alumnos.

Las consideraciones expuestas hasta ahora permiten, a nuestro juicio, hacer un balance de los **obstáculos** con que se ha topado la difusión de las ideas que Barbero y Vigil vertieron hace más de 20 años acerca de la Romanización y de la Reconquista. En primer lugar haremos mención a los que han afectado y afectan por igual a todas las disciplinas del actual Bachillerato y, en general, a la Enseñanza Media: el **Ministerio se ha desentendido de la formación en contenidos**, es decir, de la puesta al día de sus profesores, en la creencia de que los problemas de estas etapas educativas eran casi exclusivamente de índole metodológica y pedagógica. Si a ello le sumamos la *tendencia a la inercia del propio colectivo docente*, el resultado está a la vista: son los libros de texto los que han colmado ese vacío formativo, los que han marcado la pauta —es decir, sustituido a las autoridades académicas— en la transmisión de los contenidos a los alumnos. Pero como resulta que, a su vez, la mayoría de los autores de dicho segmento editorial se han limitado a refundir obras ya publicadas y a adoptar un espíritu ecléctico en sus textos, no nos puede extrañar que las tesis de Barbero y Vigil hayan sido incorporadas de forma fragmentaria e inconexa, manteniéndose junto a otras con las que no coincidían e incluso se contradecían de forma patente. Citemos un caso habitual: mientras el autor expone de forma más o menos clara la existencia de comunidades de aldea en el norte de la Península, a continuación indica la existencia de hombres libres en el área del Duero o en la primitiva Castilla.

En segundo lugar, es preciso tener en cuenta el **obstáculo que los mismos conceptos analizados suponen** —especialmente el de Reconquista— para una correcta comprensión de lo que Vigil y Barbero sostuvieron en sus obras. Destacaremos en este sentido su **complejidad conceptual**, pues se trata de unas categorías científicas que requieren conocimientos previos de realidades históricas anteriores y de estructuras sociales antitéticas, como es el caso de las indígenas frente a las romanas y visigodas. Incluso a veces —caso de las menciones a los «*hispani*»— el marco geográfico peninsular se queda estrecho, por no citar el de las propias regiones, al no coincidir con exactitud el área cántabra, astur o vascona con las divisiones administrativas actuales.

Dicha complejidad se ve acentuada desde una óptica escolar si consideramos la carga ideológica que llevan implícitos fenómenos históricos como la Romanización y, sobre todo, la Reconquista: si para nuestras generaciones la desmitificación de ésta última por la vía de la negación de su carácter religioso desde el mismo siglo VIII suponía un avance científico extraordinario frente a los tópicos del nacionalismo español, para alumnos de las generaciones actuales

esta cuestión resta en un plano secundario, muchas veces carente de significado.

En fin, no queremos insistir en algo a lo que ya hemos aludido con anterioridad y que constituye de por sí una dificultad que se suma a las anteriores: Barbero y Vigil cuestionaron los moldes cronológicos clásicos aprendidos por los alumnos desde sus primeras etapas académicas. Sin embargo, para lograr una mayor comprensión del alumnado, tanto los temarios oficiales como el propio profesorado han preferido mantenerlos, con el resultado de convertir las teorías de nuestros autores en algo aún más opaco. Este escollo resulta francamente insalvable desde el punto de vista práctico, ya que, en la edad de los alumnos de Bachillerato, las referencias temporales resultan básicas para encajar los hechos históricos y no conviene remover demasiado las pocas que recuerdan con una cierta seguridad (como la división en Edades y los siglos que corresponden a cada una de ellas). Romper ese molde requiere una visión mucho más amplia y comprensiva de los fenómenos históricos que no puede exigírsele a un alumno de Bachillerato.

Llegado el momento de esbozar unas conclusiones, queremos destacar una que resume en gran medida cuanto hemos venido puntualizando: de las tesis de Vigil y Barbero se hicieron eco los textos de Enseñanza Media con relativa prontitud, pero ni en toda su profundidad ni —lo que nos parece decisivo— con ánimo de que el alumnado, a través de procedimientos de trabajo adecuados a su condición de adolescentes, comprendiese y asimilase un proceso general que se inicia en la etapa de la Romanización y se prolonga durante los primeros siglos de la Reconquista. Ahora bien, es preciso reconocer que aquél primer concepto ha sido presentado con mayor carga didáctica tal vez por su mayor facilidad de asimilación, en tanto que la Reconquista siempre ha ofrecido mayor dificultad de comprensión desde el punto de vista de lo investigado por nuestros historiadores.

Y no creemos que, con los actuales planteamientos de la E.S.O. ni los del nuevo Bachillerato, vayan a superarse los problemas que hemos venido señalando por cuanto la llamativa marginación en los programas oficiales, sobre todo en el nuevo Bachillerato, de la Historia Medieval hispana no permitirá seguramente reflejar de forma distinta estas novedosas concepciones sobre nuestro pasado que Abilio Barbero y Marcelo Vigil estudiaron hace ya casi tres décadas.