

JOSÉ M^a ORTIZ DE ORRUÑO, (ed.)

HISTORIA Y SISTEMA EDUCATIVO

fue el título del Encuentro organizado por la Asociación de Historia Contemporánea para debatir el papel de la Historia en la enseñanza obligatoria al hilo de la polémica abierta por el "Plan de Mejora de las Humanidades"

AYER

38*1998

HISTORIA Y SISTEMA EDUCATIVO

Ayer es el día precedente inmediato a *hoy* en palabras de CovalTubias. Nombra al pasado reciente y es el título que la *Asociación de Historia Contemporánea* ha dado a la serie de publicaciones que dedica al estudio de los acontecimientos y fenómenos más importantes del pasado próximo. La preocupación del hombre por determinar su posición sobre la superficie terrestre no se resolvió hasta que fue capaz de conocer la distancia que le separaba del meridiano 0°, Fijar nuestra posición en el correr del tiempo requiere conocer la historia y en particular sus capítulos más recientes. Nuestra contribución a este empeño se materializa en una serie de estudios, *monográficos* porque ofrecen una visión global de un problema. Como complemento de la colección se ha previsto la publicación, sin fecha determinada, de libros individuales, como anexos de *Ayer*.

La *Asociación de Historia Contemporánea*, para respetar la diversidad de opiniones de sus miembros, renuncia a mantener una determinada línea editorial y ofrece, en su lugar, el medio para que todas las escuelas, especialidades y metodologías tengan la oportunidad de hacer valer sus particulares puntos de vista. Cada publicación cuenta con un editor con total libertad para elegir el tema, determinar su contenido y seleccionar sus colaboradores, sin otra limitación que la impuesta por el formato de la serie. De este modo se garantiza la diversidad de los contenidos y la pluralidad de los enfoques.

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE ORRUÑO, *ed.*

HISTORIA Y SISTEMA EDUCATIVO

José María Ortiz de Orruño

Celso Almuiña

Pedro Ruiz Torres

Javier Tusell

Justo G. Beramendi

Carlos Forcadell

Joan B. Culla y Borja de Riquer

Manuel Montero

Antonio Morales Mora

Rafael Valls

Manuel González de Molina

MARCIAL PONS

Madrid, 1998

Este número 30 de la *Revista Ayer* ha recibido una Ayuda del Instituto de Historia Social «Valentín de Foronda», de Vitoria.

© Asociación de Historia Contemporánea
Marcial Pons. Librero

ISBN: 84-7248-571-4

Depósito legal: M. 25.391-1998

ISSN: 1134-2227

Fotocomposición: INFORTEX, S. L.

Impresión: CLOSAS-ORCOYEN, S. L.

Polígono Igarsa. Paracuellos de Jarama (Madrid)

Índice

<i>Razón y oportunidad de un encuentro.....</i>	11
Ramón Villares	
<i>Historia y sistema educativo: un debate necesario</i>	15
José María Ortiz de Orruño	
<i>HUlnanidades e Historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset</i>	25
Celso Almuiña	
<i>La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades</i>	63
Pedro Ruiz Torres	
<i>El debate político e intelectual sobre el decreto de humanidades.....</i>	101
Javier Tusell	
<i>Debate correspondiente a la primera sesión</i>	113
<i>Historia y conciencia nacional.....</i>	125
Justo G. Beramendi	
<i>Historiografía española e historia nacional: la caída de los mitos nacionalistas</i>	141
Carlos Forcadell	
<i>La enseñanza de la historia desde una perspectiva catalana.....</i>	159
Joan B. Culla y Borja de Riquer	
<i>La enseñanza de la historia de España en el País Vasco</i>	171
Manuel Montero	
<i>Debate correspondiente a la segunda sesión</i>	183

<i>La crisis en la enseñanza de la historia.....</i>	<i>203</i>
Antonio Morales Mora	
<i>Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España:</i> <i>un enfoque didáctico.....</i>	<i>221</i>
Rafael Valls	
<i>Sobre los contenidos de una nueva historia de España</i>	<i>241</i>
Manuel González de Molina	
<i>Debate correspondiente a la tercera sesión.....</i>	<i>271</i>

Razón y oportunidad de un encuentro

Ramón Villares

Presidente de la Asociación
de Historia Contemporánea

Este volumen de la revista *AYER*, que hace el número 30, presenta algunas novedades, tanto formales como de contenido, que invitan a que se ofrezca un breve introito del mismo. Se recogen en él las ponencias, así como los debates, que tuvieron lugar durante el Encuentro celebrado en Vitoria, en torno al tema *Historia y sistema educativo*. No me ocuparé de presentar los contenidos, dado que ésa es tarea del «editor», el profesor de la UPV, José M. Ortiz de Orruño. Me propongo tan sólo llamar la atención sobre las razones que, en tanto que Asociación de Historia Contemporánea, nos han movido a promover tal iniciativa.

El punto de arranque fue, sin duda, el debate desencadenado en los últimos meses sobre la situación de la Historia en el sistema educativo español y, más concretamente, los contenidos de la materia «Historia de España». Como señalan acertadamente varios textos aquí reunidos, el debate trae su origen del importante discurso que la ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, pronunció en octubre de 1996 en la Real Academia de la Historia. Aquel discurso, ampliamente difundido por los *mass media*, llamó la atención sobre el «estado calamitoso» de la enseñanza de la Historia y el bajo nivel de conocimientos que sobre el pasado, en especial el más pretérito, tiene el escolar hispano.

Esta constatación dio lugar a una serie de iniciativas institucionales, concretadas en el llamado «Plan de Mejora de las Humanidades» y en el nombramiento de comisiones específicas encargadas de emitir dictámenes sobre esta materia. El proceso de discusión de esta reforma

de contenidos de la enseñanza secundaria, restringido durante algún tiempo al ámbito de los *connaisseurs* de las orientaciones de la política educativa, se convirtió en pleito público en octubre de 1997, con la difusión del «Proyecto de Decreto de Mínimos», elaborado por una Comisión de la Fundación Ortega y Gasset para la revisión de la ordenación académica en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de la materia «Ciencias Sociales. Geografía e Historia». De la intensidad del debate da idea el hecho de que, en los dos últimos meses del pasado año 1997, hayan aparecido más de 650 artículos en la prensa española sobre este asunto. En tal debate participaron básicamente *opinion makers*, políticos en activo y, en grado menor pero no irrelevante, profesionales de la Historia, desde algunos miembros de la Comisión redactora del Proyecto, hasta notables académicos e investigadores.

En su reunión de fines de octubre de 1997, celebrada en Sevilla, la Junta Directiva de la Asociación de Historia Contemporánea acordó promover una reunión de especialistas para debatir este problema, con criterios profesionales, reforzados por la libertad que concede el hecho de que se tratase de una reunión científica y no de una petición institucional de carácter oficial. Nos proponíamos estar presentes en este pleito sobre el papel de la Historia, por ser un debate intelectual y porque, al mismo tiempo, se combinaban en él aspectos profesionales, cívicos, científicos y didácticos. El resultado fue la celebración de este Encuentro, sobre cuya oportunidad no parece que se puedan albergar dudas. Se trataba, en cierto modo, de una obligación profesional y científica que, dentro de las posibilidades de la Asociación, se debía llevar a cabo. Tuvimos la fortuna de contar con el patrocinio y la acogida de la Universidad del País Vasco y muy en especial del Instituto de Historia Social «Valentín de Foronda», sito en Vitoria, para poder afrontar este reto. A los responsables del Instituto, en especial a su Director, Luis Castells, la Asociación le queda reconocida por la generosidad y empeño puesto en acoger esta iniciativa.

El formato del Encuentro fue el de solicitar a varios contemporaneístas un texto escrito, para luego ser debatido en el transcurso de las sesiones, en las que participaron además otras personas expresamente invitadas para ello, como Miguel Artola, Juan José Carreras, José Manuel Cuenca, Manuel González Portilla o Joaquín Nadal. A todos ellos, que han acudido prestos a la invitación de la Asociación, nuestro agradecimiento por sus contribuciones. Como moderador de las sesiones, debo acreditar que la intensidad de los debates y la atención

prestada por todos los participantes al curso de la discusión superó ampliamente todas las previsiones. Creo que si algo revela esto es, precisamente, el ansia que los historiadores profesionales manifiestan por hacer oír su opinión y poder participar en un debate tan amplio como poliédrico. Con la publicación de estos materiales, que ha sido reiteradamente solicitada por muy diferentes colectivos e instituciones, cumplimos con la demanda unánime de los participantes de difundir, más allá del marco del Encuentro, las ideas y propuestas allí formuladas.

Es claro que la orientación de los textos aquí reunidos es diversa y plural, pero, sobre todo, se podría decir que rezuman una gran libertad intelectual. Condición abierta que se advierte no sólo en las críticas vertidas sobre el Proyecto de Mínimos y, muy en especial, sobre las *arrière-pensées* del Ministerio de Educación, sino también en el hecho de no haberse ahorrado críticas a los propios detractores políticos del proyecto ministerial, en especial los fundados en criterios estrictamente nacionalistas. En líneas generales, podría decirse que el sentido último de muchas de las intervenciones -escritas u orales- abogaban por la necesidad de rebajar el intervencionismo de los poderes públicos en asunto en el que muchos otros agentes, como los docentes y profesionales de la organización educativa, deben ser tenidos en cuenta.

La Asociación de Historia Contemporánea confía en que los textos que ahora se publican deben constituir un útil documento de trabajo en, al menos, dos planos. Por una parte, en el plano más estrictamente profesional, en el que se debaten no tanto asuntos relativos a programas de estudio, sino a formas de concebir y de enseñar la Historia, tanto en el nivel secundario como en el universitario. En muchas de las intervenciones aquí reunidas late una voluntad de sustraer el debate del ámbito estrictamente político y plantearse otro tipo de problemas, como es el recuperar el valor cívico y constitucional de la enseñanza de la Historia. Se trataría, en suma, de debatir no tanto *cuánta* Historia ha de ser enseñada, sino *qué tipo* de Historia es la que debe defenderse.

Un segundo plano, quizás más interesado e instrumental, es el referido al curso seguido por las propuestas ministeriales de reforma y mejora de las Humanidades, con el nombramiento de una nueva Comisión pactada con las Comunidades Autónomas, en la que el asunto de la Historia sigue constituyendo el centro del debate. En estos materiales no está ninguna receta ni solución concreta. Pero es evidente que aquí se apuntan muchas vías de solución para un pleito que, en puridad, no debió haber sido planteado en los términos que conocemos. Y, sobre

todo, se abunda en una idea central, que no estaría mal que sirviese de inspiración a cualquier política educativa en la materia: que no se puede resolver, por la vía de la enseñanza de la Historia, un problema que es, ante y sobre todo, de dimensión política y constitucional, como es la «idea de España» en este fin de milenio. Aunque la reflexión histórica pueda resultar útil en estos casos, es evidente que ningún foro de historiadores está capacitado para anticipar soluciones de articulación territorial y competencial de un Estado.

Si hubiera que sintetizar los problemas que, de forma reiterada, centraron intervenciones y debates del Encuentro, habría que reducirlos a tres. En primer lugar, la relación entre historia y nacionalismo, que ha demostrado una vez más la diferencia entre hacer historia «nacional» y, en cambio, sostener la pertinencia de una historia «nacionalista». En segundo lugar, la función social de la historia y, más concretamente, de los historiadores que, en el caso español, se considera de menor relieve que en otros países europeos, donde han sido frecuentes las «querellas» públicas entre historiadores. Y, en tercer lugar, la necesidad de repensar una historia de España más plural y congruente con la realidad política del Estado de las Autonomías. No me extenderé sobre estos puntos que pueden rastrearse en las páginas que siguen y de los que, en todo caso, ya ofrece indicaciones el editor del volumen. Con todo, creo que es fácil concluir que estamos ante problemas que distan de estar resueltos y que, sin duda, deberán ser objeto de ulteriores encuentros y debates. En la medida de lo posible, la Asociación tratará de continuar esta experiencia con la celebración de otras reuniones similares y, espero, desprovistas de la urgencia con que ha tenido que celebrarse este propio encuentro de Vitoria. Entre tanto, éstos son los resultados y ésta es nuestra contribución al debate.

Historia y sistema educativo: un debate necesario

José María Ortiz de Orruño

Universidad del País Vasco

Los materiales que ahora se publican son el resultado más tangible del Encuentro sobre *Historia y sistema educativo* organizado por la Asociación de Historia Contemporánea, y patrocinado por el Instituto de Historia Social 'Valentín de Foronda' (dependiente de la UPV). El Encuentro, que contó con medio centenar de especialistas llegados de casi todas las universidades españolas, tuvo lugar en Vitoria a finales de marzo de 1998. Las diez ponencias encargadas por la organización se estructuraron en tres sesiones ("La Historia en el debate de las Humanidades", "Historia y nacionalismo" y "¿Qué Historia de España?"), que dieron lugar a otros tantos debates entre todos los asistentes.

De cara a la publicación, que incluye un texto de Rafael Valls, se ha mantenido la estructura original. No obstante, se ha modificado ligeramente la agrupación de las ponencias por sesiones con el fin de reforzar la coherencia interna del conjunto. Con todo, los cambios han sido mínimos y no afectan a la inteligibilidad de los debates que, aunque derivados de las intervenciones de los ponentes, siguen su propia dinámica.

Excuso decir que la transcripción de las cintas magnetofónicas ha sido sin duda la labor más delicada que he tenido que realizar como editor. Dos han sido los criterios fundamentales seguidos: respetar el contenido de las intervenciones (e incluso la literalidad misma de las palabras cuando ha sido posible) y ofrecer al lector las pistas necesarias para poder seguir las con comodidad. Por eso cuando me he visto obligado a condensar las intervenciones, he procurado recoger las principales líneas argumentales. Espero que todos los participantes en los debates se reconozcan en los textos, pues, debido a la premura de tiempo, no he tenido ocasión de enviárselos para que los corrigieran. Espero, igualmente, haber sido capaz de reflejar el ambiente de cordialidad y de respeto intelectual que presidió el desarrollo de todas las sesiones.



Las ponencias que ahora se publican tienen muy diferente estructura, longitud y presentación. Sin embargo, sus autores comparten el deseo de racionalizar una polémica hasta ahora tan politizada como estéril y desean mejorar la situación de la Historia en la enseñanza obligatoria, que la mayoría consideran poco satisfactoria. Pero desde luego discrepan tanto en los diagnósticos como en las soluciones propuestas. Algo lógico teniendo en cuenta la pluralidad de los puntos de partida y el conjunto de aspectos (normativos, ideológicos, conceptuales, metodológicos, pedagógicos y didácticos) tratados.

Sería por mi parte una pretensión tan vana como imposible intentar sintetizar en unas pocas líneas cada una de las diez ponencias que el lector ya tiene a su disposición y que, en general, abordan múltiples y muy diversas cuestiones. Sí me parece oportuno, en cambio, ofrecerle una guía de urgencia que le permita establecer las conexiones de unas ponencias con otras y hacerse rápidamente una idea general del conjunto. Para ello nada mejor que seguir la estructura de bloques temáticos.

El primero está dedicado a reconstruir la génesis y el desarrollo de una polémica que ha sido esencialmente política, tanto por sus orígenes como por sus implicaciones. En esta 'guerra de la Historia' librada por los populares de un lado, y socialistas y nacionalistas de otro, las preocupaciones más estrictamente técnicas han quedado silenciadas por el fragor de una disputa dialéctica amplificadas por los medios de comunicación. Javier Tusell remite los orígenes remotos del conflicto a un informe de la Fundación de Análisis y Estudios Sociales que daba por sentado la pésima situación de la enseñanza de la Historia y la achacaba «a la infausta conjunción de pedagogías erróneas y de particularismos miopes». Realizado antes de las últimas elecciones generales, todo parece indicar que este informe ha orientado la actuación del Gobierno del PP. El resto es bien conocido. El 10 de octubre de 1996 la ministra de Educación y Cultura denunció en presencia de los Reyes de España y del Presidente del Gobierno «el calamitoso estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país» en un discurso pronunciado en la Academia de la Historia. Un año después, el 22 de octubre de 1997, la ministra presentó un «Plan de Mejora de las Humanidades», basado en el dictamen realizado por la Fundación Ortega y Gasset (que se incluye como anexo en la ponencia de Celso Almuíña, Presidente de la Comisión redactora de aquel dictamen, titulado «Re-

visión de la Ordenación Académica de las "Ciencias Sociales: Geografía e Historia" en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)>>.

Nada más conocerse ese "Plan", estalló la polémica. Pedro Ruiz Torres analiza la concepción -interpretativa y didáctica- que de la Historia de España se deduce de ese texto y reconstruye de forma pormenorizada los avatares parlamentarios y mediáticos del proyecto ministerial. Javier Tusell comenta los trabajos de la Comisión nombrada por la Fundación Ortega y plantea la necesidad de elaborar un *libro blanco* para conocer el estado real de la enseñanza de la Historia en España. Ambos lamentan, sin embargo, la inoportunidad de un proyecto nacido sin un consenso político e historiográfico suficiente, e inspirado en una visión unitaria de la Historia de España de dudoso encaje constitucional. Pedro Ruiz discrepa, además, del temario propuesto por el Ministerio. Lo considera desmesuradamente extenso, más preocupado por ofrecer al alumno información histórica que por hacérsela comprensible, y más encaminado a recuperar un pasado supuestamente ideal que a ponerle en contacto con los problemas y las realidades socioculturales del presente.

Tusell y Ruiz Torres también coinciden en la necesidad de reconducir el debate, de desactivarlo, sacándolo del terreno de los políticos. Sostienen -**y en** esto coinciden también con Carlos Forcadell, con Antonio Morales, con Joan Cuñla y con Borja de Riquer- que es más factible alcanzar un acuerdo entre historiadores porque, a pesar de la diversidad de enfoques e interpretaciones, éstos nunca han estado tan de acuerdo en lo fundamental como ahora. Como punto de partida para recuperar el consenso proponen el reconocimiento de la pluralidad, de «la diversidad interior del pueblo español», en palabras de Rafael Altamira reproducidas por Tusell. No sólo porque es consustancial con el "patriotismo constitucional" (expresión acuñada por Habermas y utilizada por Pedro Ruiz para referirse a una serie de valores cívicos y democráticos sobre los que asentar la convivencia presente y un proyecto común de futuro), sino también porque el reconocimiento de la diversidad resulta imprescindible para entender correctamente la Historia de España.

En su condición de Presidente de la Comisión redactora, Celso Almuíña asume la defensa del dictamen que sirvió de base al proyecto ministerial. Lo hace con la irritación de quien se siente víctima de simplificaciones excesivas y de críticas infundadas. Especialmente injustas y perversas le parecen las imputaciones de nacionalismo españolista,

anacronismo historiográfico y acusado memorismo que se han vertido en los distintos medios de comunicación. Sobre todo la primera. En su intervención se dedica a rebatir estas acusaciones apelando tanto al carácter plural, técnico y abierto de la Comisión como a los contenidos concretos del informe final y a la filosofía que lo inspiró. La Comisión concentró su trabajo en el temario de contenidos mínimos al comprobar la enorme disparidad por Comunidades Autónomas de la parte «común», competencia exclusiva del MEC, aquejada en algunos casos de un localismo tan acusado como autista. Pero según su Presidente, lo hizo tras haber asignado al saber histórico en la enseñanza obligatoria un triple cometido: reconstruir la memoria colectiva de forma rigurosa; formar una conciencia cívica democrática, y fomentar una sensibilidad histórica para poder valorar la herencia (artística, cultural, lingüística y ecológica) recibida del pasado. Entiende Celso Almuíña que esos criterios podrán ser discutidos y criticados, pero no la buena fe ni la recta intención de quienes los propusieron.

A estas alturas hasta el lector menos avisado se habrá dado cuenta de que una de las cuestiones más trascendentales que planean sobre el debate son las distintas interpretaciones de la Historia de España. Es decir: la concurrencia de diversas historias nacionales alternativas, reflejo a su vez de distintas identidades nacionales (española, vasca, catalana o gallega). Precisamente el segundo bloque de ponencias gira en torno a la dualidad historia-nacionalismo, y a la enseñanza de la historia desde la perspectiva catalana y vasca.

Para Justo Beramendi la particular situación española es fruto del fracaso del proceso nacionalizador, que los Estados de Europa occidental culminaron con éxito ya en el siglo pasado. Como *tradición inventada*, la historia jugó un papel clave en la creación y difusión de la conciencia nacional. Pero a diferencia de lo ocurrido en Europa, donde la historia comienza a liberarse progresivamente de la política desde la época de entreguerras, entre otras cosas porque ya no es necesaria como instrumento de afirmación nacional, en España ocurre justamente lo contrario. La escasa capacidad nacionalizadora del Estado español propició a fines del siglo pasado la aparición de nacionalismos alternativos de base orgánico-historicista. Si la dictadura franquista consiguió desacreditar al nacionalismo español reforzando de paso la legitimidad de los nacionalismos periféricos, la instauración del Estado de las Autonomías ha tenido efectos paradójicos sobre el problema de las identidades. Por un lado, ha desactivado la radicalización de los nacionalismos peri-

féricos al satisfacer parcialmente sus expectativas; pero por otro, ha reforzado las identidades nacionales alternativas mediante la creación de un marco institucional y social favorable a sus respectivos desarrollos. Por eso, una vez superado el desconcierto de los demócratas, que durante algún tiempo asimilaron nacionalismo español y dictadura franquista, el avance de los nacionalismos periféricos ha terminado provocando un rearme moral del nacionalismo democrático español. En ese contexto concreto sitúa Beramendi la 'guerra de la historia', que no es sino un episodio más de la confrontación de identidades nacionales donde "sigue muy viva la vieja función de la historia como alimento de la conciencia nacional propia y ariete contra la historia nacional ajena". En la misma línea ya apuntada por Pedro Torres o Javier Tusell, y que también harán suya de forma explícita Carlos Forcadell, Joan Cuñlla, Borja de Riquer y Antonio Morales, el autor considera imprescindible arbitrar un compromiso historiográfico acorde con el compromiso constitucional que garantiza el Estado de las Autonomías para evitar este conflicto.

Carlos Forcadell, por su lado, considera que la historiografía más académica, profesional y rigurosa no es nacionalista en ninguna de sus versiones (española, catalana o vasca). Es más, asegura que la historiografía académica rechaza con la misma firmeza las interpretaciones esencialistas y el adoctrinamiento patriótico. Por eso estima que no debe haber ningún problema técnico para elaborar una Historia de España rigurosa, equilibrada y sin aditamentos de carácter mitológico. Siempre y cuando lo hagan, eso sí, historiadores y no políticos. Sin embargo, reconoce que esa ecuanimidad no siempre se consigue en el plano mediático. Empezando por las televisiones públicas que, con la gozosa colaboración de algunos colegas más proclives a difundir mitos que a criticarlos, alimentan con cierta frecuencia una demanda social deseosa de "legitimidades históricas de pasados peculiares". También Manuel González de Molina alude en su ponencia a la creciente importancia de la *historia mediática*, cuya relevancia social no suele estar avalada por el reconocimiento académico. Frente al narcisismo miope, Forcadell recuerda el ideario del nacionalismo español más progresista y europeísta, en una línea que va desde Argüelles hasta Azaña, y en cuya construcción participaron las élites de todas las procedencias geográficas. Debidamente sometida a la crítica historiográfica, considera necesaria la reconstrucción de esa genealogía para entender el largo camino recorrido hasta llegar a la actual Constitución, garantía de la

pluriculturalidad multinacional. Esta opinión también es compartida por Antonio Morales.

También Ioan Culla y Borja de Riquer reelaman el respeto a la pluriculturalidad y a la multinacionalidad. Reconocen el deficiente conocimiento de la Historia y su escasa relevancia dentro del papel formativo de las Humanidades. Pero aseguran que la intención inicial del Ministerio no fue mejorar la situación de la disciplina sino "reforzar la idea de España como nación única". Culla y Riquer proponen abordar la cuestión de la pluralidad de identidades desde planteamientos "inequívocamente democráticos a partir del mutuo reconocimiento". Esto implica acabar con la visión unitaria y castellanocéntrica de la Historia de España, que considera las aspiraciones catalanas como un fenómeno patológico a extirpar; pero implica también superar **-desde la otra parte-** la consideración de España como una simple superestructura política sin otros vínculos que los puramente administrativos y de la que sólo cabe esperar continuos agravios. Desde su concepción de la Historia como forjadora y difusora de valores de futuro, Culla y Riquer rechazan cualquier concepción esencialista del pasado y proponen adoptar como punto de partida de la reflexión histórica una "cultura de la pluralidad no jerarquizada". Con objeto de mostrar las posibilidades conciliadoras de esa fórmula, la aplican de forma muy didáctica y a título de ejemplo a la Guerra de Sucesión (1700-1714), de consecuencias tan decisivas para Cataluña y para España.

En la última ponencia de este bloque, Manuel Montero analiza el panorama historiográfico vasco y lo pone en relación con los programas escolares elaborados por la Consejería de Cultura y Educación del Gobierno Vasco. Afirma que la producción historiográfica epistemológicamente aceptable es bastante reciente y se centra en el análisis de la sociedad vasca (aunque sin perder de vista el contexto español). Además, sostiene que la moderna historiografía vasca se ha desarrollado al margen de la mitografía vasquista. Es más, asegura que los historiadores han ganado a los ideólogos la batalla por la conquista del pasado. Esta ha sido a su juicio la mayor aportación de los historiadores vascos al proceso de normalización. Sin embargo, los historiadores **-al menos los que pertenecen a la UPV-** no han participado en la elaboración de los programas escolares vigentes, ni en la ESO ni en el nuevo Bachiller. Analizados con detalle por Montero, ambos salen bastante mal parados. Pero no porque estén hechos desde una óptica exclusivamente nacionalista o porque no mencionen a España, que sí lo

hacen, en contra de lo que aseguran infundios tan extendidos como falsos. Las razones no son de carácter ideológico, sino pedagógico y conceptual. La "imagen confusa, deslavazada y caótica del pasado" que destilan ambos programas es –a su juicio– el resultado combinado de varios factores como la eliminación de la noción del tiempo histórico, la indefinición de términos clave, la confusa interrelación de los bloques temáticos y ciertos guiños a la mitografía nacionalista.

El último apartado agrupa tres ponencias más, centradas tanto en los contenidos interpretativos y pedagógicos del «Plan de Mejora de las Humanidades» como en la necesidad del mismo. Antonio Morales, que manifiesta su "conformidad intelectual" con el proyecto del Ministerio, es muy crítico con la actual situación de la enseñanza de la Historia en España, cuya crisis pone en relación con la reciente crisis de la identidad española. Rafael Valls, por su parte, compara el modelo vigente implantado por los gobiernos socialistas con la propuesta del gobierno popular desde una perspectiva cercana a la sociología crítica de la educación. También Manuel González Molina considera que la Historia de España está en crisis, aunque por motivos distintos. Pero considera que el programa propuesto, lejos de contribuir a superarla, la perpetúa porque reivindica una "modernidad obsoleta", distorsionada además por un preocupante sesgo ideológico, y se pregunta si quizá no sería mejor enseñar una Historia de España desde la perspectiva europea.

Antonio Morales comienza su exposición manifestando su perplejidad porque «no tenemos daro ni qué Historia de España enseñar, ni siquiera si hay que enseñarla». Sostiene que el modelo actual proporciona un tipo de enseñanza completamente ahistórica y desmochada, plagada de errores y localista, hasta el punto que la Historia de España corre el peligro de desintegrarse en diecisiete historias territoriales distintas. En este sentido hace suyas las críticas expuestas por el Ministerio cuando presentó la nueva propuesta. Situación tan preocupante es producto de una conjunción de factores generales (cambios sociales en el ámbito educativo, el embate de la postmodernidad, etc.) y específicos. Entre estos últimos apunta la incoherencia normativa, la disolución de la Historia en el conjunto de las Ciencias Sociales, el predominio de psicologismos constructivistas en la elaboración de los planes de estudio y una grave crisis de la identidad española. Para superarla propone la idea de España como "el conjunto de las culturas ibéricas", y apela al concepto de "España como nación de naciones", acuñado

por el profesor 10ver, para articular de forma efectiva e integradora la pluriculturalidad multinacional.

Interesado sobre todo en la pedagogía de la Historia, Rafael Valls compara la propuesta del gobierno popular con el modelo implantado por los gobiernos socialistas (reparto de las responsabilidades educativas entre la administración estatal y las autonómicas; abandono de los programas uniformes, tan apretados como imposibles de cumplir; introducción de un curriculum abierto y flexible para poder adaptarlo a las características de los centros y de los alumnos; renovación pedagógica con el fin de rebajar los viejos hábitos excesivamente memorísticos y narrativistas; ampliación de los aspectos sociales, económicos y culturales a costa de los más estrictamente políticos; y, finalmente, mayor atención al pasado reciente que a las épocas más remotas). El autor califica la propuesta del Ministerio de verdadera "contra-reforma" aun cuando admite que no modifica los contenidos procedimentales ni los criterios de evaluación. Pero al crecer tan desmesuradamente los contenidos temáticos, sostiene que si no crece en la misma proporción el horario lectivo éstos sólo podrán abordarse de "forma expositiva, poco profunda, basada en el memorismo y la superficialidad». Además, Valls advierte también contra la inevitable ideologización de todo programa cerrado e inflexible elaborado sin la intervención de los distintos agentes sociales, aun cuando se presente revestido de la más absoluta neutralidad.

Manuel González de Molina aborda en su ponencia el análisis del proyecto de reforma de las Humanidades desde una doble perspectiva: la funcionalidad del conocimiento histórico y las exigencias de la historiografía más rigurosa. En el primer caso observa una contradicción entre los objetivos asignados a la enseñanza de la Historia -la construcción de una actitud crítica y participativa, firmemente asentada sobre valores democráticos y orientada a la comprensión de los problemas del mundo que rodea al alumno- y los contenidos del programa adelantado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Tras hacer un repaso de los *ilems* que conforman el programa, llega a la conclusión de que éste "resulta largo, inadecuado, conservador y en bastante medida ya trasnochado, alejado de los nuevos derroteros de la historiografía profesional". Además sostiene la idea, también apuntada por Pedro Ruiz, de que el discurso historiográfico es una construcción social, y no algo objetivo y acumulable. A juicio del autor cualquier programa que no tenga en cuenta el derrumbe de los viejos paradigmas derivados de

la racionalidad científico-técnica, basados en el antropocentrismo, el progreso ilimitado y la identificación de la modernidad con el progreso económico, difícilmente podrá ofrecer una solución satisfactoria y acorde con los nuevos tiempos.

Cada una de estas ponencias, que en su momento fueron convenientemente contrastadas y debatidas, contienen abundante materia de reflexión; entre todas proporcionan una aproximación al estado general de nuestra disciplina y, más concretamente, a la situación de la Historia en la enseñanza obligatoria. En general, casi todas apuntan que la situación es manifiestamente mejorable. Pero como decía al principio, tanto los diagnósticos como las soluciones propuestas son muy diferentes. Hay, sin embargo, una idea que se repite insistentemente: la necesidad de un consenso historiográfico a partir del reconocimiento constitucional de la diversidad plurinacional y multicultural. Personalmente creo que para poner fin a la "guerra de la historia" sería conveniente también relativizar la vieja concepción del saber histórico como algo objetivo e inmutable. La historia -**como** conjunto de imágenes, visiones e interpretaciones que tenemos de nosotros mismos proyectado hacia el pasado- tiene mucho de convención social y varía con el paso del tiempo para adaptarse a las expectativas y necesidades colectivas. Cualquier visión esencialista del pasado hipoteca el futuro y, cuando además no es aceptada de forma unánime, puede arruinar la convivencia: no hay líquido más inflamable que el sentimiento nacional. Lo importante no es tanto saber lo que fuimos (en el pasado), sino saber lo que queremos ser (en el presente y en el futuro). La historia enseñada en la escuela puede servir para flexibilizar posturas y para ayudar a los alumnos a entender una realidad plural y compleja o, simplemente, para ser utilizada como munición patriótica. Entonces sí que la "guerra de la historia" sería la guerra de nunca acabar.

Humanidades e Historia de España en la ESO

La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset

*Celso Almuiña **

Universidad de Valladolid

I. El gran reto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

Sin duda las bases de cualquier sociedad moderna que trate de resolver los problemas y retos del presente parten de una enseñanza universal, pública y de calidad. Por tanto, todo esfuerzo en este campo, aparte de irrenunciable obligación de solidaridad, se traducirá a medio plazo en un beneficio multidireccional tanto para el individuo concreto como para todo el conjunto social.

Si todo proceso educativo debe estar en continua revisión, sin que ello implique necesariamente cambios prematuros de las grandes líneas normativas, que en casos incluso podrían ser regresivos, la reestructuración y/o acomodación a la nueva realidad social cuando menos aconseja unos mínimos *aggiornamentos*, toda vez que el marco social, económico, político, cultural, técnico, etc., se muestra extremadamente cambiante y desde luego sus usuarios e impartidores no precisamente satisfechos.

Estamos ante un nuevo alumnado, no sólo porque se haya prolongado la educación obligatoria hasta los 16 años (logro plausible), sino también porque el nuevo marco social está cambiando continuamente. El tipo de demandas y de respuestas (formación) presentan nuevos perfiles.

Junto a estas transformaciones sociales, de alumnado y de conocimientos, también el modelo educativo (corrientes pedagógicas) ha cam-

* Presidente de la Comisión de la Fundación Ortega y Gasset para la «Revisión de la Ordenación Académica en la ESO: Área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia».

biado notablemente en la última década. Digamos, por lo menos, que muchas de las seguridades de entonces hoy han sido puestas en duda, cuando no abiertamente repudiadas en determinados países de nuestro entorno: Inglaterra, Francia, etc.

Además en el caso de España, dadas las específicas condiciones político-pedagógicas de las que salíamos (dictadura) y la coyuntura transicional (por muy modélica que efectivamente fue), predeterminaron un cuadro coyuntural muy especial que no debemos olvidar, dentro de cuyas coordenadas se elaboraron las directrices del plan general de educación. Si sus aportaciones en muchos aspectos son notables, no debemos desconocer tampoco sus deudas, propias de nuestra concreta dinámica socio-política.

Dentro de este marco general el replantearse el papel de las Humanidades y más en concreto el papel de la Historia no parece debiera ser considerado como juegos de salón, sino como una necesidad imperiosa, precisamente para mantener un sistema público de educación de calidad.

Yerran, por lo tanto, bien porque no detectan el problema, bien porque tienen la vista puesta en otros objetivos, los que defienden un cierto inmovilismo humanístico y en el caso concreto de la Historia como si hubiésemos rozado la cuasi perfección; esto es, «el fin de la historia». En el fondo, cómoda situación desde la cual se instrumentaliza la historia con las más diversas finalidades.

11. Las Humanidades en la ESO

Sin duda, hay que recuperar el papel de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); sin embargo, este cuasi axioma, por su complejidad y por las múltiples implicaciones que presenta en la praxis educativa, necesitaría una seria reflexión, tanto teórica como de plasmación del modelo en el aula.

El debate teórico, en el que no podemos entrar, ha consumido ya serias reflexiones. Recordemos únicamente a la Escuela de Francfort y todo el debate sobre el papel de la nueva tecnología y su incorporación a nuestra cultura.

En cualquier caso, lo que ya no sirve -sería puro anacronismo- es concebir las Humanidades en sentido clásico de Letras frente a Ciencias. Planteamiento en el fondo gremial que no se sostiene desde

ningún punto de vista, especialmente desde los nuevos conocimientos, nuevos sujetos educativos y fines del proceso educativo. Me parece más bien que debemos apostar por una nueva cultura integrada (síntesis de las dos clásicas más los elementos nuevos) o «tercera cultura», como prefieren denominarla otros.

Sin embargo, el gran reto aún seguiría en pie, pese a que tuviésemos resuelto la nada fácil cuestión de la selección de los nuevos objetivos y contenidos; ese reto se podría formular: cómo llevarlos al aula (áreas de conocimiento), quiénes (profesorado) y cómo (didáctica) se aplicarían.

Puesto que por algo hay que comenzar. Y empezar por algo concreto y constructivo sobre lo cual poder debatir positivamente –no con meras descalificaciones que generalmente suelen esconder o finalidades ocultas y/o ignorancia recubierta de suficiencia- se ha puesto sobre la mesa del debate una propuesta concreta.

III. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset

La polémica, que no debate, que suscitó el documento para la «Revisión de la Ordenación Académica en la ESO de las *Ciencias Sociales: Geografía e Historia*», elaborado por la Comisión constituida ad hoc en la Fundación Ortega y Gasset (Madrid), hace imprescindible algunas aclaraciones previas para deslindar el debate histórico-pedagógico de la polémica político-mediática.

La primera reflexión, de carácter general, que convendría hacer es que la polémica inicial ha desviado el debate de fondo, que sería necesario recuperar, acerca de los contenidos y papel de la tercera cultura.

Formando parte sustancial del mismo planteamiento integrador estaría el papel de la Historia como lugar de encuentro dialéctico de los diversos saberes. La polémica ha impedido, en principio, este debate; sin embargo, importantes intelectuales han comenzado a ofrecernos sus valiosos puntos de vista, al margen de esnobismos supuestamente ultravanguardistas. Estamos ante la ESO y no ante disquisiciones propias de cursos del tercer ciclo universitario.

El tema nuclear de la polémica (no son las Humanidades ni siquiera la Historia general) es la Historia de España que se debiera y se puede enseñar –dentro de los *curricula* de la ESO- como parte de los contenidos mínimos que corresponden por ley (LOGSE) para todo el territorio nacional. Recordemos, el 55 por 100 en aquellas

Comunidades Autónomas con lengua propia, las cuales disponen de casi la otra mitad (45 por 100) para desarrollar la parte específica de los mismos. Estamos, por lo tanto, hablando de poco más de la mitad de los *curricula*; es decir, de la parte común, general o como quiera llamársele.

A) *La Comisión*

Cuestión que debiera ser secundaria, puesto que lo fundamental es la propuesta resultante, es lo referente a la composición y alcance de la Comisión constituida en la Fundación Ortega y Gasset para elaborar un dictamen sobre las materias geográfico-históricas. En terminología histórica, lo que podríamos calificar como «querella de los justos títulos».

Dicha Comisión no representaba a nadie. Ni tenía por qué, ni nunca nos hemos atribuido ningún tipo de representación. Se trataba de elaborar un dictamen acerca del tema en cuestión. Otros han elaborado otros. y otros elaborarán, esperemos, otros mejores.

Hagamos un poco de historia. El Ministerio de Educación y Cultura pidió en su día asesoramiento técnico a una serie de instituciones y personas. En ese sentido se pronunció la Real Academia de la Historia, acorde con su función de alto asesoramiento. Amén de otras instituciones y personas. También la Fundación Ortega y Gasset respondió a la llamada, cuyo dictamen fue enviado al Ministerio, el cual hizo suyo en su mayor parte. Para evitar malentendidos, el término «unitario», centro de la polémica, procede del texto de dicha Comisión.

Comisión (trece personas) ¹ plural tanto ideológica como geográficamente y con procedencia de los dos niveles educativos: medio y superior. Aclaración que es irrelevante, puesto que en definitiva de lo que se trata es de valorar el resultado (propuesta), no quién lo hizo, ni las supuestas «aviesas intenciones» de los mismos. Mal camino es apuntar en esa dirección. No llegaríamos a ninguna parte.

En algún "caso, ciertamente minoritario, la polémica, con una clara finalidad descalificadora e incluso con peligrosas connotaciones historicistas (recuerdos de añejas confrontaciones interregionales), ha intentado abrir brecha por este vidrioso planteamiento territorial. Curiosas pervivencias de un historicismo determinista.

¹ Se adjunta relación nominal de los componentes de dicha Comisión en las pp. 60 a 62.

B) *LOGSE. Decreto de Mínimos y los eurrricula vigentes* ²

Que toda explicación histórica tiene connotaciones políticas es evidente, pero la Comisión no ha aceptado ningún tipo de consignas (ni nadie le ha dado ninguna) ni en sentido «correcto», ni en todo lo contrario. No hay ningún planteamiento subyacente «anti-nada», ni tampoco imperialista o castellanista. Que quede claro de una vez por todas, aunque ciertamente otros puedan tener estrategias distintas de tipo jacobino o similares, la Comisión parte de un planteamiento totalmente abierto (plural) tanto desde un punto de vista interpretativo, metodológico, pedagógico como didáctico. Quién sostenga lo contrario debe demostrarlo con el documento en la mano, no desde meras suposiciones, manipulaciones del texto e incluso invenciones, que parecen necesitar para mejor afianzar sus parciales y/o interesados puntos de vista. Hay un amplio muestrario al respecto que algún día será preciso estudiar y valorar.

Es revelador que de los múltiples intervinientes en la polémica mediática, prácticamente nadie haya hecho la más mínima referencia a dónde realmente estamos; es decir, cuál es la situación de la Historia de España en los *curricula* de la ESO. Y si es satisfactoria o no. El punto de partida de la Comisión ha sido, precisamente, cuestionarse como punto de partida este tema crucial: ¿en los *curricula* de la ESO, de acuerdo con los contenidos de mínimos, qué Historia de España se prescribe? y, como despliegue de lo anterior, ¿cómo se recoge dicha cuestión en los *curricula* de las Comunidades Autónomas con competencia en esta materia?

Por lo que respecta a primera pregunta, lo que aparece en el cuestionario vigente de la LOGSE, bajo los títulos de «Sociedades Históricas y Cambio en el Tiempo» y en «El Mundo Actual», la Comisión los ha valorado, cuando menos, como incompletos, inconcretos y, en casos, de ambiguos. Vaya un ejemplo significativo. Todo lo que se pide conocer de la Historia de España Contemporánea aparece recogido bajo el epígrafe «Transformaciones en la España Contemporánea».

² Aparte de la LOGSE (3 de octubre de 19(0), sería conveniente tener a mano el Real Decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria (*BOE* de 26 de junio de 19(1), y desde Juego los *Curricula* de cada una de las Comunidades Autónomas con transferencias en educación. Estos han aparecido publicados en los Diarios Oficiales de cada Comunidad. Dada su extensión no se pueden ofrecer.

Planteado así el tema puede tratarse de todo o nada. Lo que sí es cierto es que la formulación no parece técnicamente muy acertada, puesto que, interpretativamente, es un planteamiento diacrónico (estructural); metodológicamente, todo lo que no fuesen «transformaciones» debería quedar al margen (carlismo, etc.) y, didácticamente, para esas edades, máxime desde un planteamiento «comprensivo», no parece muy acertado separar los distintos planos de las «transformaciones» (demográficas, económicas, sociales, políticas, mentales, etc.), en vez de integrarlos en una visión global y evolutiva.

Se podrían hacer otras preguntas, a tenor siempre del texto vigente, del tipo: ¿se exige expresamente estudiar la Transición?, ¿la Constitución española sólo es una simple transposición de principios externos o tiene elementos tan originales como, en la reestructuración del Estado, es la fórmula de Comunidades Autónomas o todo lo novedoso de incluir por primera vez en un texto constitucional la defensa del medio ambiente, etc.? Compárese con la propuesta de la Comisión y dígase si se mejora la formulación vigente o no. Se podrían poner más ejemplos.

Pasando a la segunda cuestión, cómo aparece la Historia de España en los *currícula* de las Comunidades Autónomas con transferencias en educación. No podemos entrar en detalles. Ni lo haríamos públicamente, puesto que no se tratar de juzgar a nadie, ni la Comisión es ningún juez. Podríamos resumir, en esto nos parece que se puede coincidir: existe gran disparidad, precisamente en la parte que debiera ser común (55 por 100).

Si esta segunda afirmación es cierta, fácilmente constatable con los textos legales publicados por cada Comunidad, cabe suponer con bastante fundamento que cuando se produzca el traspaso de competencias en educación a las restantes Comunidades aún pendientes, la disparidad de la parte «común» se acrecentará aritméticamente. El resultado previsible es que, siempre por lo que se refiere a la parte común (55 por 100), nos encontraremos con diecisiete planteamientos diversos y, en casos, posiblemente autistas, encerrados en sus propias peculiaridades. Para desarrollar las especificidades, recordemos, resta casi la mitad de los *currícula* (45 por 100).

C) *Una polémica extracientífica*

A la Comisión, desde un punto de vista histórico, esta situación no le parece satisfactoria ni el horizonte el más deseable desde una

perspectiva global. Los que entiendan que se está en el buen camino y/o que no es mejorable, están en su perfecto derecho de defender lo establecido; sin embargo, la Comisión de la Fundación Ortega y Gasset opina lo contrario. Por ello y para tratar de mejorar la situación ha elaborado un dictamen, con el cual se podrá estar o no estar de acuerdo; en todo caso, es una aportación concreta sometida a debate y, en su caso, abierta a mejoras.

Lo primero que la Comisión rogaría es que se leyese íntegras las diecinueve páginas de que consta. Para formarse una opinión, 10 primero que cabe exigir, máxime en un tema de tanta trascendencia, es examinar el documento en su conjunto, no reproducir mutilaciones o 10 que es peor extraer un solo término (<<unitario») de su contexto y hacer una interpretación escorada y parcial. Y de ahí pasar a la descalificación del conjunto. Si lo que se pretende es que nada cambie, debe decirse abiertamente. En otro caso, lo que cabe es elaborar nuevas propuestas. Esperemos, analicemos y luego valoremos.

a) *Falso nacionalismo españolista*

Deducir de un solo término (<<unitario») que se planteaba (y exige) una visión «imperialista, centralista, anacrónica, anticonstitucional, memorística», y un largo etcétera de tópicos, parece a todas luces excesivo. En todo caso, demuéstrese fehacientemente. La Comisión sería la primera sorprendida ciertamente ante tales conclusiones. Y, de ser así, renegaría abiertamente de tan nefasto texto. Pero no es así. Es justamente, a nuestro entender, todo 10 contrario. Es una propuesta plural y no «españolista».

En cuanto al primer aspecto (centralista o castellanista), en los objetivos generales, efectivamente (núm. 5) se dice literalmente: «Comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales.» Debemos aclarar, ante algún crítico puntilloso, que le parece poco la segunda parte del objetivo, que está tomado literalmente del texto vigente. No es ninguna invención ni ganas de restar «hondura» a la diversidad por parte de la Comisión.

Si se interpreta sin prejuicios, está claro que la Comisión se ha situado en un terreno equidistante tanto de visiones centralistas a ultranza (nacionalismo anacrónico) como del federalismo (decimonónico) y

desde luego de las abiertamente separatistas (anticonstitucionales). En la introducción previa al texto aparece literalmente: «la Historia de España como horizonte histórico común».

Ahora bien, si se parte del apriorismo que no habido a lo largo de tantos siglos (¿desde la Marca Hispánica?) nada en común, lógicamente no merece la pena argumentar acerca de lo que algunos consideramos como obviedad y, en su caso, ¿cómo podría existir la diversidad? Otra cuestión bien distinta, que no prejuzgamos ni menos pretendemos imponer, son las interpretaciones y las «valoraciones» de esa dialéctica histórica en común. Dejemos que cada profesor en su aula pueda seguir el camino interpretativo que le parezca más ajustado a la realidad histórica. Respeto a la pluralidad interpretativa y didáctica.

Como complemento y aclaración, por si cabe alguna duda, como se ha dicho y escrito, que la Comisión no valora la «diversidad», sería conveniente (y obligado) seguir leyendo en la página siguiente el resto de objetivos histórico-geográficos, donde literalmente se dice:

«7. Participar activamente en debates, con espíritu crítico y tolerante, en torno a problemas de carácter geográfico e histórico, tanto de ámbito local como nacional o planetario.»

«8. Apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática: los derechos humanos, la libertad, la justicia, la paz, *la valoración positiva de la diversidad* (la cursiva no aparece en el original), el rechazo de las desigualdades, discriminaciones, marginaciones, etc.»

«9. Adquirir y consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad, *valorando la diversidad cultural como riqueza* (ídem) y las actitudes conducentes a la consecución de la paz mundial y al entendimiento entre los pueblos.»

«10. Desarrollar actitudes de respeto y solidaridad hacia las minorías nacionales o inmigrantes y valorar positivamente las ayudas oficiales y no oficiales a países del Tercer Mundo.»

«11. Valorar y respetar el *patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social* (ídem), asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejorar, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.»

Después de lo transcrito literalmente (ítem más, también en los criterios de evaluación), ¿alguien puede tener una base mínima para afirmar que la Comisión no valora o simplemente tiene reticencias (gratuito proceso de intencionalidades) acerca de la diversidad, los valores constitucionales, democráticos, etc.?

b) *Falso clasicismo o anacronismo*

La segunda gran objeción es que se trata de una visión «anacrónica» de la Historia. En ese supuesto, habría que incluir dentro del descalificativo desde luego a la historiografía francesa (y sus planes de estudio), así como a otras muchas. Ciertamente no hemos pretendido hacer ensayos supuestamente vanguardista, en estos niveles educativos. Las nuevas visiones e interpretaciones deben discutirse en la Universidad, formar profesores de acuerdo con los pertinentes avances historiográficos. No son estos niveles lugares apropiados para un ensayismo supuestamente vanguardista y rupturista.

Si se observan los criterios de evaluación, punto decisivo y en los que muy pocos han reparado (salvo grupos de profesionales de estos niveles), continuamente se está pidiendo que se valoren por parte del profesor las explicaciones multicausales y la interrelación de los factores económicos, sociales, políticos, culturales, etc. Incluidas también las posibles biografías de grandes personajes, tan en boga en casi todas las historiografías. Lo que no se indica es cuáles deban ser seleccionadas y cómo valorarlas.

La mayoría de los «críticos» sólo se ha fijado, lo que por otra parte más fácil es de elaborar, en el enunciado de contenidos. Bien entendido que la Comisión ha englobado, para evitar reiteraciones escolásticas, en un solo enunciado los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Véase cómo en los criterios de evaluación se hace referencia -aunque de distinto grado- a los tres.

En cuanto al enunciado concreto de los contenidos se dice que son clásicos y hasta anacrónicos, que son poco modernos y hasta poco imaginativos. Ciertamente se podían haber formulado del tenor: «del rinoceronte al perrito caliente» o similares. Hay ejemplos abundantes en este sentido. No cabe duda que nos hemos decantado por la «formulación» que todo el mundo entiende. Pero no se confunda formulación (forma) de contenidos con interpretación.

La formulación se ha hecho lo más abierta posible para que no cosifique a la hora de la interpretación. Precisamente porque se cree en la pluralidad interpretativa y dado el planteamiento tan generalista de este nivel educativo se han formulado grandes temas, los cuales suelen nuclearse en torno a tres/cuatro cuestiones centrales, pero que luego en los criterios de evaluación no se exigen con tal nivel de detalle

de tal forma que el profesor debe atender a la formulación general, pero no necesariamente a todos y cada uno de los subapartados.

¿Por qué puede ser anacrónico el enfoque? Acaso porque se entiende que las dos dimensiones básicas a desarrollar en estas dos ciencias (Geografía e Historia), sus columnas vertebradoras, son el conjugar espacio y el tiempo. En cuanto a la Historia, se parte de la visión que consiste en el estudio de la evolución de las sociedades a través del tiempo y en un territorio concreto. ¿Esta visión supone el tener que aprender fechas, datos memorísticos, etc.? ¿De dónde se deduce semejante pseudoconclusión? Si se va a los «criterios de evaluación», por los que realmente se va a calificar al alumno, lo único que se pide al respecto es, a modo de ejemplo:

«Ordenar cronológicamente, caracterizar y señalar las interrelaciones entre los conflictos de la primera mitad del siglo XX (Primera Guerra Mundial, Revolución soviética, Crisis de 1929, ascenso de los regímenes totalitarios y Segunda Guerra Mundial). Situar en el mismo marco los problemas sociales y políticos españoles durante la misma época» (criterio 4).

c) *Memoria, memorismo y actitudes cívicas*

Otro de los tópicos iniciales por los que se ha descalificado la propuesta ha sido por «memorística» y carente de proyección formativa.

Afirmación como tantas otras que no tiene el más mínimo fundamento de acuerdo con los «criterios de evaluación». Tal vez del «memorístico» criterio (3): «Identificar y situar, cronológicamente y espacialmente, los pueblos, las culturas y reinos que se sucedieron o coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media. *Valorar las aportaciones más representativas (materiales, artísticas, lingüísticas e institucionales) a la diversidad de nuestro patrimonio común y como antecedentes de la organización territorial*» (la cursiva no aparece en el original. Otra prueba, sin duda, de esa supuesta visión unitarista o castellanista).

O el del mundo actual (5): «Percibir la complejidad del mundo actual, mediante el análisis de los principales focos de tensiones socio-económicas, estratégicas, políticas o culturales y sus causas. Valorar las tendencias integradoras para la paz y la solidaridad.»

Para algunos críticos, supuestamente ultravanguardistas, el criterio 3 (del mismo bloque): «Identificar, analizar y valorar en nuestra sociedad

de la revolución científico-técnica, y sus múltiples repercusiones, sobre todo en los grandes retos de la humanidad (desarrollo/subdesarrollo y protección del medio ambiente), y en los procesos de mundialización de la economía, la información y la cultura.»

Para los que han criticado que sólo se pedían contenidos conceptuales y que, por tanto, se habían suprimido los actitudinales (del mismo bloque, criterio 2): «Captar los principios y las instituciones básicas de los regímenes democráticos, la participación y los partidos políticos. Reconocer en la vigente Constitución Española tales principios e instituciones, sus antecedentes e innovaciones. Situar la Constitución dentro del proceso de la transición al régimen democrático. *Aplicar el conocimiento de la Constitución para enjuiciar hechos y comportamientos de la vida pública*» (la cursiva no aparece en el original).

No voy a poner más ejemplos, puesto que se me podría tachar de parcial. Únicamente redamar que se tengan en cuenta todos y cada uno de los objetivos y criterios de evaluación. Las deficiencias, que sin duda las habrá, bueno sería señalarlas, pero de forma concreta, no con vagas *InSInUaCIOnes*.

¿Por dónde aparece la anacrónica y trasnochada crítica de planteamiento memorístico, más atento a embuchar datos («lista de reyes godos») que a impartir conocimientos y con ellos crear actitudes y comportamientos ciudadanos?

Primero: queremos adarar que la memoria no sólo no es mala, es imprescindible. Segundo: en esta acusación endosada a la Comisión hay otra cuestión implícita en la que seguramente no han caído los críticos, que pasan del plano metodológico al didáctico sin solución de continuidad. En efecto, aparte de confundir lo interpretativo (positivismo) con lo pedagógico, acusan indirecta y gratuitamente al nuevo texto de forzar al profesorado encargado de impartir tales materias a adoptar semejantes desviaciones en los planos didáctico y evaluador.

Desde luego, el profesorado, tanto por su preparación, grado de libertad (interpretativa, metodológica y didáctica y valorativa), con toda seguridad (por muy positivista que resultase ser el texto de la Comisión) trataría de obviar semejante desatino metodológico y didáctico. Pero, en último extremo, si alguien lo quiere hacer así, lo hará con el planteamiento vigente y con el de la Comisión.

D) *Las líneas básicas de la propuesta*

En cuanto a los **objetivos** podríamos sintetizarlos, como finalidades específicas del saber histórico (aparte de los generales de toda ciencia y en el caso de la historia, además, ser lugar de encuentro y debate de otros muchos conocimientos) en una triple dirección complementaria: reconstruir la *Memoria* histórica de forma rigurosa, sin apriorismo ni esencialismos; diferenciar la información histórica de las interpretaciones (pluralismo) y tratar de huir de repeticiones sin sentido (memorismo), pero sí fijar contextos de carácter general, así como aquellos hechos o momentos más significativos para cada una de las sociedades. En segundo lugar, formar una *Conciencia* histórica democrática, plural (valoración de la diversidad) y rechazo de todo tipo de xenofobias e insolidaridades. Y una tercera dimensión, que podríamos denominar como *Sensibilidad* histórica, valoración de la herencia histórica (huyendo de fijismos historicistas), patrimonial, cultural, artística, ecológica, etc.

Para tratar de alcanzar estos objetivos, como **filosofía** de principio se parte de rechazar todo intento de imponer visiones monolíticas (dogmáticas), cerradas (excluyentes) y jacobinas (imposiciones parciales en nombre de supuestos «vanguardismos»). Por contra, se parte de la necesidad de conjugar, al menos, cuatro tipos de libertades: interpretativa, metodológica, pedagógica y didáctica.

Tanto por exigencias científicas (históricas) como para huir de planteamientos extracientíficos (instrumentalizadores), parece obligado ofrecer una visión **general e integrada** que sea respetuosa con el acontecer histórico. Evidentemente para alcanzar este objetivo posiblemente existan otros caminos, pero el recorrido que ha parecido mejor (completo, estructurado) y más sencillo para este tipo de alumnos ha sido seguir una evolución a través del hilo cronológico (sin que ello suponga ni mucho menos repetición de fechas y datos). La historia como un *continuum*: partir de la prehistoria para llegar al tiempo presente en el cual el alumno tiene la necesidad de ubicarse a partir del conocimiento de unas raíces y la génesis de buena parte de sus problemas y operatividades.

Este **despliegue temporal y espacial** (complemento de historia y geografía) no se ha hecho como un todo lineal y uniforme, sino con mayor atención a lo más próximo temporal y espacialmente. Este despliegue, que puede ser sin duda discutible a partir de determinados

presupuestos u ópticas, se ha dejado lo suficientemente abierto como para que el profesor (máxime cuando dispone del 45 por 100 del *currículum* para el despliegue de lo más cercano e inmediato) pueda jugar con esta variable espacio-temporal. Es posible que la primacía de lo próximo (pragmatismo para algunos) reste disponibilidad para lo más lejano (raíces históricas), o viceversa. Es discutible. Hay que reconocer que en esta propuesta se ha hecho un despliegue a modo de ramas de un árbol que atiende más a lo próximo que a lo lejano. Sin embargo, el tronco histórico sí se puede ver con cierto detenimiento, de acuerdo con el criterio del seminario/profesor, puesto que al final (criterios de evaluación) no atan en el sentido de una concreción de exigencias minuciosas y reglamentistas.

Estamos ante un tipo de conocimientos que por evolución historiográfica, por usos académicos (profesorado) y por funcionalidad educativa debe hallar un equilibrio y **complementariedad de tres tipos de conocimientos** (lo cual es una dificultad añadida): Geografía, Historia y Arte. Sin duda desde cada óptica particular (gremial) puede parecer que se prima a una parcela sobre otra. La Comisión entiende que se ha logrado un cierto equilibrio de acuerdo con las necesidades del nuevo ciudadano. Bien es verdad que desde una visión parcial y concreta de cada área/as todo puede parecer poco, o al menos insuficiente, pero hay que tener en cuenta el sujeto educativo y la finalidad.

El tema se hace aún más complejo, toda vez que en esta área de conocimiento, precisamente por ese carácter globalizador e integrador y de acuerdo con las demandas y desarrollo científico de nuestro tiempo, hay que hacer una **integración interdisciplinar**. La Historia y la Geografía como lugar de encuentro de otras ciencias: Sociología, Economía, Politología, Antropología, Ecología, etc. Hay dos caminos, al menos, para satisfacer esta demanda: uno (el actual), añadiendo apartados específicos que caen más o menos bajo los dominios de cada una de estas ciencias; otro (el elegido por la Comisión), sobre la urdimbre histórico-geográfica ir insertando todo ese otro tipo de saberes complementarios, con lo cual se consigue una visión más globalizadora (real) y más fácil de asimilar por parte del alumno.

Visión **totalizadora** de la Historia (un todo) como integración de las diversas historias sectoriales (demografía, economía, política, etc.), lo que viene a ser una exigencia ineludible dentro del conocimiento histórico, toda vez que se reclama la aportación de otras ciencias. Pero aquí hay, además, una nueva exigencia. Esta visión integradora tiene

que ser además en una doble dirección globalizadora de la historia regio-nacional (especificidades), al tiempo que es parte de una nueva visión supranacional (Unión Europea). Esta exigencia, en el plano geográfico (espacial) a lo que lleva es a una relación escalar que nos permita ir sin soluciones de continuidad desde lo local a lo universal, y viceversa.

Habría que dedicar mucho más tiempo y espacio para tratar siquiera fuese aspectos de otra naturaleza, pero tan básicos desde los objetivos propuestos, como son los **pedagógicos y didácticos**. Eso sí, quede claro que la Comisión siempre ha tenido presente que corresponde al profesorado, al pie de obra y de acuerdo con el tipo de alumnado, la responsabilidad por ley de programar, impartir y evaluar resultados. De ahí el papel tan importante y decisivo que se le otorga al profesorado, sobre cuya formación, de acuerdo con las nuevas exigencias y propuestas, más se debiera preocupar la Universidad de lo que realmente lo hace (lo hacemos).

En cuanto al **tiempo disponible** es el que hay. A todos nos gustaría tener más horas (lo que sí recomendó la Comisión), pero no se debe olvidar que el objetivo último es la formación global del alumno, no dar más de esto y/o aquéllo. Es preciso, por tanto, de acuerdo con las circunstancias concretas, distribuir (programar) el tiempo disponible de la mejor forma posible, de acuerdo con los porcentajes que la ley establece (55/45 por 100), y las peculiaridades concretas del alumnado.

En **conclusión**, la propuesta de la Comisión gira en torno a unos objetivos irrenunciable: ofrecer una visión global e integrada de la Historia, y en especial de la Historia de España, que se desechen visiones apriorísticas, fragmentadas y, en casos, descalificadoras; lo cual, aparte de no ser históricas, tampoco son democráticas (constitucionales) y además atentarían directamente contra el espíritu de la LOGSE.

IV. Algunas observaciones finales

- La Comisión de la Fundación Ortega y Gasset desea fervientemente acierto a la Comisión de Humanidades, porque por encima de personalismos o vedetismos –en los que nunca han querido caer las personas de la anterior Comisión– estamos ante una cuestión realmente importante desde muchos puntos de vista. Por tanto, lo que importa es el acierto, no quién haga la propuesta menos mala posible. Las reticencias y las críticas serán inevitables.

- La citada Comisión, siendo consciente de la complejidad del tema y de su importancia, ha ofrecido una alternativa que ha procurado huir de instrumentalizaciones dogmáticas, esencialistas, xenófobas e insolidarias; por contra ha sido tremendamente respetuosa, como una conquista irrenunciable, con la libertad (interpretativa, metodológica, pedagógica y didáctica) dentro de los marcos legales vigentes (constitucionales y educativos).

- Una cuestión tan compleja como son las Humanidades (teórica y en la praxis educativa), la Historia y especialmente la Historia de España, ciertamente debe ser debatida, pero debido a guerras político-mediáticas y a otro tipo de interferencias, que prefiero ignorar, el simple planteamiento del debate fue abortado por una campaña descalificativa, que tanto, por desgracia, se ha generalizado en los últimos tiempos de acuerdo con intereses coyunturales. Allá cada uno con sus responsabilidades. Así el debate científico ha sido totalmente oscurecido e instrumentalizado por el político-mediático. El resultado es que los historiadores -como técnicos en la materia- hemos perdido no ya la dirección del debate, sino que apenas contamos en cuanto a qué Historia de España enseñar y cómo enseñarla. Otros nos lo dirán. Esta es la situación actual a la espera de nuevos episodios.

- De todo ello se deduce que la instrumentalización de la Historia posiblemente sigue siendo hoy tan acentuada como sin duda lo fue ayer. Ciertamente no parece que hayamos avanzado mucho, aunque lo pasado sea desde todos los puntos de vista detestable. Debiéramos aspirar a avanzar bastante más.

- Entre el horizonte de la Historia «soñada» y la Historia «posible» debe estar la Historia que se pueda enseñar en dicho nivel educativo (ESO). Algunas críticas provienen de elevar tanto el horizonte utópico (descalificación por elevación) que, de hacerles mínimamente caso, convertiríamos nuestras aulas primarias (algo que ni siquiera se hace en la Universidad) en «centros pasivos» (serían incapaces de seguir semejante discurso los alumnos) de las últimas elucubraciones interpretativas. Si ciertamente hay que incorporar progresivamente los avances de la ciencia histórica, esto debe hacerse con un mínimo criterio pedagógico y didáctico: conocer primero lo fundamental y que sea asimilable lo complementario y alternativo. Claro que en algunas de estas propuestas «históricas» alternativas hay de todo menos Historia, por mucho que ensanchemos el campo del historiador.

- Que la situación actual se proyecta sobre nuestro pasado histórico es evidente. Pero, por un lado, hay que pedir respeto constitucional

(al margen de posibles interpretaciones personales, en cuyo «pecado», de serlo, caen los mismos críticos al hacer lecturas de la Constitución en otra dirección). Lo que sí aparece en la Constitución es el término «unitario». Sólo eso, para aclarar génesis terminológicas. Por otra parte, y me parece básico, está el respeto primigenio a la Historia, pues en otro caso caeríamos en puro coyunturalismo e instrumentalización. Que ese respeto científico es «abierto», plural interpretativamente, no es menos cierto. Nadie ha pretendido imponer interpretaciones cerradas y dogmáticas. Pero tampoco «acomodar» la Historia a imposiciones de los diversos «guiones».

- La pretensión de imponer visiones cerradas y dogmáticas ha provenido tanto de campos nacionalistas (de uno u otro signo) como de jacobinismos más o menos disfrazados que, so capa de nuevas visiones, terminarían por imponer «su» propia y única verdad: lo política y/o científicamente «correcto».

- Por un lado, se ha asegurado que la propuesta le daba una vuelta total a la situación presente, pero también, por contra, que, en la práctica, era una especie de simples fuegos fatuos porque realmente no cambiaba nada. Ni una cosa ni la otra. Ni se le ha dado la vuelta total al planteamiento, puesto que gran parte de los aspectos considerados como positivos (y algunos incluso como irreversible) están recogidos del diseño vigente y nunca se han ocultado (incluidos bastantes *curricula* de las Comunidades Autónomas); lo cual ciertamente da parte de razón a los que se oponen radicalmente a la LOGSE, por entender que la propuesta de la Comisión se ha quedado muy lejos de lo pretendido por estos sectores.

Por el otro extremo, están los que descalifican la propuesta «por nimia», puesto que prácticamente no se ha cambiado nada. No sabemos qué es lo que realmente pretenden estos críticos; sí es que realmente coinciden con los anteriores y los extremos se tocan. Nunca hemos pretendido dar con la fórmula milagrosa que solucionase todos los problemas, aunque sólo fuesen los históricos (que no son pocos). Segundo y principal, si el texto de la Comisión se «ha adaptado» a lo que las grandes editoriales tienen como doctrina común y la mayoría de los profesores enseñan, por qué no acercar el «marco normativo» a la «enseñanza real». Sería, *a fortiori*, una forma indirecta de descalificación total de la normativa vigente, al menos por lo que se refiere a la enseñanza de la Historia de España. La Comisión no ha llegado a tanto: sólo a tratar de mejorar lo manifiestamente mejorable.

- Todo debate, cuando se hace con rigor y con adaptación al medio (nivel educativo) es sin duda positivo, y necesario cuando se trata de un tema delicado; sin embargo, no nos podemos quedar sólo en simples teorizaciones (campo en el que solemos movernos bastante bien y a gusto los historiadores). Necesitamos dar respuestas concretas, globales y factibles a problemas de aquí y ahora. ¿Qué propuestas alternativas concretas se han ofrecido para mejorar la enseñanza de la Historia de España en la ESO? No conozco ninguna y ciertamente desearía poder analizarla para tratar de dar salida a una cuestión importante y que a muchas personas -historiadores o simples ciudadanos- nos preocupa en este campo educativo.

- El tema básico, al margen de pequeñas cuestiones sin duda debatibles y mejorables, es que hay divergencias de partida (¿uniformismo, pluralismo o reduccionismo?) en cuanto al sujeto histórico que tratamos de abarcar bajo la denominación de Historia de España. Divergencias que, a mi modesto modo de ver, proceden más de «fuera» (inducidas) que de dentro (científicas), puesto que dentro de los historiadores (investigadores y/o enseñantes) lo que observo es pluralidad interpretativa (escuelas), pero no ni mayoritarios ni cerrados posicionamientos «nacionalistas» de uno u otro signo.

- Para tratar de enriquecer este debate abortado y precisamente para que se puedan deshacer inexistentes gigantes amenazadores y para que parte del irrenunciable quijotismo crítico mejore la inesquivable exigencia pragmática de tener que disponer de unos currícula concretos, se ofrece el texto íntegro -para que nadie tenga que recurrir a «comentaristas interpuestos»- del *non nato* «Proyecto de Decreto de Mínimos, elaborado por la Comisión de la Fundación Ortega y Gasset para la Revisión de la Ordenación Académica en la ESO de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia».

CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFIA E HISTORIA

1. INTRODUCCION

El conocimiento de algunos aspectos de la organizaciOn y funcionamiento de la sociedad, sobre todo su pasado hist3rico y el territorio en el que se asienta, ha constituido siempre una parte importante de la educaci3n de las j3venes generaciones.

Tradicionalmente y en todos los pa3ses se ha considerado que la enseñanza de la Geograf3a y de la Historia constituye un instrumento imprescindible para asegurar, desde sus an3lisis espec3ficos, esta parte fundamental de la formaci3n integral de la persona. Ambas materias constituyen saberes vertebradores y son lugar de confluencia y encuentro de otras ciencias pr3ximas.

La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y m3todos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensi3n temporal. La Geograf3a debe hacerlo, preferentemente, en la dimensi3n espacial. Ambas cumplen, adem3s, finalidades de formaci3n cultural, al transmitir visiones del mundo, desde el pasado hist3rico o desde la organizaci3n espacial, necesarias para construirse una identidad cultural personal. Todo ello sin dejar de plantear los problemas de la sociedad actual.

Los objetivos generales del 3rea, que forman parte de los aspectos b3sicos del curr3culo com3n, concretan en finalidades educativas todas las anteriores virtualidades formativas. Aparecen diferenciados los que son espec3ficos de Historia de los de Geograf3a, adem3s de otros comunes para ambas materias. Incluyen objetivos relacionados m3s directamente con procedimientos y actitudes, que suelen figurar al final.

Los contenidos, que tienen que formar necesariamente parte de los aspectos b3sicos del curr3culo com3n, constituyen el n3cleo del mismo. La Historia y la Geograf3a aportan la mayor3a de los contenidos, articul3ndose en torno a ellos las imprescindibles aportaciones de otras ciencias pr3ximas.

Los contenidos de Historia y Geograf3a se presentan de manera que puedan integrarse a lo largo de toda la etapa. Esta orientaci3n permite conjugar diacron3a, sincron3a y escala. Posibilita, tambi3n, ofrecer visiones globales e integradas y desplegar los contenidos en el tiempo y en el espacio, desde lo m3s lejano y general a lo m3s pr3ximo

y complejo. Todo ello con la posibilidad de desarrollar en las sucesivas escalas los análisis históricos y geográficos: Universo, Occidente, Unión Europea, España, nacionalidad, región, provincia, localidad...

La selección y la ordenación de los contenidos reflejan, sobre todo, el respeto a las peculiaridades de cada una de las disciplinas científicas del área. En Historia la visión diacrónica intenta cubrir todos los grandes períodos históricos, manteniendo la ordenación cronológica clásica. Los contenidos de Geografía traslucen los planteamientos espaciales, territoriales y escalares específicos, además de una gradación que vaya, normalmente, desde lo más general y simple a lo más particular y complejo.

Hay tiempos-espacios con contenidos concretos para que sean tratados de forma preferente: la Unión Europea y, sobre todo, la Historia de España como horizonte histórico común.

Los contenidos de cada materia del área se agrupan en grandes conjuntos temáticos, enunciados por los correspondientes epígrafes, que se subdividen, a su vez, en bloques temáticos y en temas concretos. Los conjuntos responden a la lógica de las materias; los bloques y temas al carácter diacrónico de los contenidos históricos o al espacial y escalar de los geográficos.

Los contenidos de Historia obedecen a un planteamiento respetuoso del hilo conductor cronológico. El primer epígrafe sobre la Prehistoria y la Edad Antigua y el segundo sobre las Edades Media y Moderna, con los consiguientes bloques o temas dedicados específicamente a la Historia de España. Los contenidos de estos dos primeros epígrafes tienen coherencia cronológica, unidad espacial, nivel de conceptualización —el concepto de civilización como organizador— y posibilidades didácticas para una iniciación histórica.

Para que puedan impartirse simultáneamente con los anteriores, los dos primeros epígrafes de Geografía abordan el estudio de la Tierra y los medios naturales y, después, las relaciones entre las sociedades y los medios, a todas las escalas.

En los epígrafes siguientes los contenidos presentan un notable incremento del grado de complejidad cronológica, espacial y conceptual, al abordar en Historia el mundo contemporáneo y en Geografía los espacios resultantes de los diversos tipos de actividades económicas.

El último conjunto temático de contenidos está dedicado, en Historia y Geografía, al estudio del mundo actual. Presenta una complementariedad perfecta y tiene cierto carácter de cierre por vía del estudio del presente.

Los criterios de evaluación constituyen el último aspecto básico del currículo. Están íntimamente interrelacionados con los objetivos y los contenidos. Cubren todos los contenidos de conceptos básicos y, además, aspectos de procedimientos y actitudes presentes en los objetivos generales e implícitos en los contenidos. Están articulados por materias y, dentro de ellas, por conjuntos. Los hay comunes para todo un epígrafe, otros son comunes para todos los contenidos e, incluso, para ambas materias.

El logro de los objetivos formativos del área presupone unos planteamientos didácticos que consigan que los alumnos adquieran hechos y conceptos, se inicien en la búsqueda y manejo de la información y, previa conceptualización, formulen explicaciones causales; todo ello, además de adquirir y manejar nociones temporales y espaciales.

El desarrollo intelectual de los alumnos a estas edades no siempre garantiza que puedan enfrentarse con éxito a los retos que supone pasar de los conocimientos cotidianos de la sociedad a los científicos que exigen rigor y abstracción; el procesamiento de informaciones variadas, convergentes y hasta contradictorias; la elaboración de explicaciones causales, todo ello junto con las dimensiones temporales y espaciales. La utilización de recursos didácticos contrastados y la progresividad de los contenidos, deben contribuir a paliar tales dificultades.

2. OBJETIVOS GENERALES

Historia

1. Identificar y localizar en mapas históricos, atlas y otros medios de expresión gráfica la pluralidad y variedad de comunidades históricas organizadas en pueblos, naciones, estados o imperios a través del tiempo histórico, resaltando el valor espacial de los territorios.

2. Situar cronológicamente la evolución de las sociedades humanas como proceso histórico, señalando con especial relevancia los hitos que marcan y caracterizan sus períodos.

3. Interrelacionar los factores multicausales que explican la evolución de la sociedad en el tiempo, subrayando, entre otros: los demográficos, económicos, sociales, políticos, culturales y artísticos, así como el papel relevante que desempeñaron las grandes personalidades históricas.

4. Relacionar las particularidades de la historia española, con especial referencia al contexto europeo, a partir del conocimiento de las grandes líneas y etapas de la historia universal.

5. Comprender y valorar de la trayectoria histórica de España tanto los elementos comunes como la diversidad lingüístico-cultural.

6. Analizar lo que exista en la historia de conflicto y crisis social, dentro del proceso histórico, distinguiendo los procesos de ritmo acelerado de los de larga duración.

7. Conseguir la formación de una memoria histórica que vincule al alumno con el pasado, que le pertenece, y una conciencia histórica que le ayude a comprender y actuar ante los problemas del presente.

Geografía

1. Identificar y localizar hechos geográficos, tanto físicos como humanos, y explicar su distribución a escala planetaria y a escala continental, dedicando una especial atención a las localizaciones en el espacio europeo y español.

2. Analizar, a diferentes escalas, las interacciones entre los diferentes medios naturales y las sociedades humanas, explicando los efectos de la acción humana sobre el medio.

3. Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre las realidades sociales, económicas, culturales y políticas y su repercusión en la organización de los espacios y de los territorios.

4. Conocer e interpretar el propio entorno, situándolo dentro de espacios geográficos más amplios.

5. Leer, interpretar y sintetizar información obtenida a partir de textos escritos, mapas topográficos, mapas temáticos, planos, gráficos y fotografías de contenidos geográficos.

6. Elaborar mapas, planos y gráficos sencillos de distinto tipo a partir de datos estadísticos relacionados con aspectos espaciales, demográficos y económicos.

7. Valorar los impactos medioambientales y las consecuencias de tipo económico, social y político que implica el aprovechamiento de los recursos naturales.

Objetivos comunes a Historia y Geografía

1. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.
2. Comprender las interdependencias cada vez mayores entre los diversos países del mundo y la internacionalización de las relaciones económicas y políticas, de las redes de comunicaciones y de los flujos comerciales y de información.
3. Obtener, seleccionar, relacionar y archivar información de manera crítica y comunicarla de forma organizada e inteligible, utilizando diversas técnicas como resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, informes, murales, etc.
4. Analizar críticamente las informaciones que nos proporcionan los medios de comunicación de masas, realizando trabajos de síntesis e interpretación.
5. Adquirir un vocabulario específico y propio del área, utilizándolo con precisión y rigor.
6. Realizar estudios y pequeñas investigaciones de carácter geográfico e histórico, utilizando informaciones obtenidas a partir de distintas fuentes, formulando las hipótesis de trabajo y aplicando los conceptos, los métodos y las técnicas propias de la Geografía y de la Historia para analizar, explicar y aportar soluciones a los problemas detectados.
7. Participar activamente en debates, con espíritu crítico y tolerante, en torno a problemas de carácter geográfico e histórico, tanto de ámbito local como nacional o planetario.
8. Apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática: los derechos humanos, la libertad, la justicia, la paz, la valoración positiva de la diversidad, el rechazo de las desigualdades, discriminaciones, marginaciones, etc.
9. Adquirir y consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad, valorando la diversidad cultural como riqueza y las actitudes conducentes a la consecución de la paz mundial y el entendimiento entre los pueblos.

10. Desarrollar actitudes de respeto y solidaridad hacia las minorías nacionales o inmigrantes y valorar positivamente las ayudas oficiales y no oficiales a países del Tercer Mundo.

11. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

12. Reconocer las peculiaridades del conocimiento social, y valorar las aportaciones de la investigación histórica, contrastada y rigurosa, al proceso de construcción colectiva del saber.

3. CONTENIDOS

Historia	Geografía
1. <i>Prehistoria y Edad Antigua</i>	1. <i>La Tierra y los medios naturales</i>
1.1. <i>Prehistoria</i>	1.1. <i>El planeta Tierra</i>
1.1.1. El origen del hombre y la primera colonización del orbe.	1.1.1. La Tierra, planeta del sistema solar. Los movimientos de la Tierra.
1.1.2. La expansión de los cazadores paleolíticos: el homo sapiens.	1.1.2. La representación de la Tierra.
1.1.3. La revolución neolítica y la Edad de los metales.	
1.2. <i>Las primeras civilizaciones</i>	1.2. <i>Elementos del medio físico</i>
1.2.1. Mesopotamia.	1.2.1. Composición del planeta. Tierras y mares.
1.2.2. El antiguo Egipto.	1.2.2. Las grandes unidades del relieve terrestre y su distribución.
1.2.3. El Mediterráneo oriental.	1.2.3. La atmósfera y los fenómenos atmosféricos. Los climas y su reparto geográfico. Las aguas continentales.
1.3. <i>Grecia: Fundamentos de la cultura europea</i>	<i>Medios naturales y su distribución</i>
1.3.1. Una civilización de ciudades. Atenas.	1.3.1. Medios fríos, medios templados y medios cálidos.
1.3.2. El Imperio de Alejandro Magno.	1.3.2. El medio y las sociedades humanas: medios adversos y medios favorables.
1.3.3. Cultura y Arte.	1.3.3. El equilibrio del medio ambiente y su alteración por el hombre.

1.4. *Roma y la romanización del Mediterráneo*

- 1.4.1. La República y el Imperio.
- 1.4.2. Romanización y cristianización.
- 1.4.3. Los germanos y la caída del Imperio.

1.5. *La Romanización de la Península: Hispania*

- 1.5.1. Los pueblos prerromanos.
- 1.5.2. Conquista y Romanización.
- 1.5.3. Las invasiones germánicas. La monarquía visigoda.

11. *Edades Media y Moderna*

11.1. *Europa y su entorno*

- 11.1.1. Bizancio y el Islam.
- 11.1.2. El nacimiento de Europa y el Imperio de Carlomagno.
- 11.1.3. Expansión y crisis de la Europa medieval.

11.2. *La sociedad feudal*

- 11.2.1. Señores, eérigos y campesinos.
- 11.2.2. La burguesía y las ciudades.
- 11.2.3. Cultura y Arte medievales.

11.3. *La Edad Media española*

- 11.3.1. El Islam hispánico: al-Andalus.
- 11.3.2. Reconquista y repoblación cristiana.

1.4. *Medios naturales de Europa*

- 1.4.1. Elementos del medio físico. La Europa atlántica.
- 1.4.2. La Europa continental.
- 1.4.3. La Europa mediterránea.

1.5. *Medios naturales de España*

- 1.5.1. Elementos del medio físico. La España atlántica.
- 1.5.2. La España mediterránea: tierras interiores y tierras costeras.
- 1.5.3. El archipiélago canario.

11. *La sociedad y sus relaciones con la naturaleza*

11.1. *La población mundial*

- 11.1.1. Evolución de la población y distribución geográfica.
- 11.1.2. Movimiento natural y movimientos migratorios.
- 11.1.3. Las estructuras demográficas.
- 11.1.4. Poblamiento rural y poblamiento urbano.

11.2. *El aprovechamiento de los recursos naturales*

- 11.2.1. Las necesidades humanas. El trabajo. El funcionamiento de la actividad económica.
- 11.2.2. Los recursos básicos (el agua, la tierra, los bosques). La producción de alimentos. El hambre en el mundo.
- 11.2.3. El aprovechamiento de las materias primas y de las fuentes de energía.

11.3. *Sociedad y Estado*

- 11.3.1. Las estructuras sociales. Desigualdades socioeconómicas y diferencias culturales.

- 11.3.3. Las Españas medievales. Los cinco reinos.
- II.3.4. La proyección mediterránea de la corona de Aragón.
- 11.3.5. España, eslabón entre la Cristiandad, el Islam y el Judaísmo.
- 11.4. *El nacimiento del Estado moderno*
- 11.4.1. La consolidación de las monarquías europeas.
- 11.4.2. La España de los Reyes Católicos.
- II.4.3. Los descubrimientos geográficos.
- 11.4.4. La proyección ultramarina de España.
- 11.5. *La época del Renacimiento y la Reforma.*
- 11.5.1. El Renacimiento del Arte y de la Cultura.
- 11.5.2. La Reforma religiosa: protestantes y católicos.
- II.5.3. El imperio de Carlos V.
- 11.5.4. La monarquía hispánica en la época de Felipe II.
- 11.6. *La monarquía absoluta.*
- 11.6.1. El modelo francés.
- 11.6.2. El fin de la hegemonía española.
- 11.6.3. Cultura y Arte. El Siglo de Oro.
- 11.7. *Ilustración y reformismo en el siglo XVIII.*
- 11.7.1. La Ilustración: Pensamiento, Ciencia y Arte.
- 11.7.2. Los Estados europeos.
- 11.7.3. El reformismo borbónico en España y América.
- 11.3.2. El Estado como entidad geográfica. El mapa político del mundo.
- II.3.3. Organizaciones supraestatales. La Unión Europea: génesis y composición.
- 11.4. *España: población, recursos naturales, el Estado*
- 11.4.1. La población. La estructura social. El poblamiento.
- 11.4.2. Los recursos naturales.
- II.4.3. El Estado español. La organización territorial y el mapa político.

111. Edad contemporánea.**m.1. Las revoluciones liberales.**

- m.1.1. Crisis del Antiguo Régimen.
- 111.1.2. Las revoluciones atlánticas. La Revolución francesa.

III.1.3. La independencia de la América española.**m.1.4. Los movimientos liberales.****111.2. La revolución industrial.**

- 111.2.1. La revolución industrial y su difusión.
- 111.2.2. Cambios sociales. La movilización del proletariado.

III.3. La España liberal.**III.3.1. La construcción del Estado liberal.****III.3.2. El lento despegue de la economía española. La industrialización de Cataluña y del País Vasco.****III.3.3. La Restauración. La crisis de fin de siglo.****III.3.4. La aparición de los nacionalismos.****111.4. La Cultura del siglo XIX.**

- mA.1. La difusión de los saberes en el siglo XIX.
- 111.4.2. Los movimientos artísticos.

111.5. Nacionalismos e imperialismos**111.5.J. El nacionalismo: La unificación de Italia y de Alemania.****111. Actividades económicas y espacios geográficos.****111.1. Actividades y espacios agrarios.****111.1.1. Las interacciones entre la sociedad y el medio natural. Los espacios geográficos.****111.1.2. Las actividades agrarias. La pesca.****III.1.3. Los paisajes agrarios. Elementos y factores. Tipos y su distribución.****111.2. Los espacios industriales.****111.2.1. Las actividades industriales. Fuentes de energía y materias primas.****III.2.3. Los espacios industriales. Elementos, tipos y su distribución.****III.3. Las actividades de los servicios y sus espacios.****III.3.1. Los servicios. El comercio y los espacios comerciales.****111.3.2. Los transportes y las comunicaciones: medios y redes.****III.3.3. Turismo internacional. Los espacios de ocio.****m.4. Un mundo de ciudades****m.4.1. El proceso de urbanización.****111.4.2. La ciudad. Morfología, tipos de ciudades y redes urbanas.****m.4.3. Las características de la vida en la ciudad.****111.5. Actividades y espacios geográficos en España.****m.5.1. Actividades y espacios agrarios.**

- 111.5.2. Los imperios coloniales europeos.
111.5.3. La Primera Guerra Mundial.

- 111.5.2. Actividades y espacios industriales.
111.5.3. Los servicios. El transporte. El turismo y los espacios de ocio.
111.5.4. La ciudad y la red urbana.

m.6. *El período de entreguerras.*

- m.6.1. La Revolución soviética y sus consecuencias.
m.6.2. El fascismo italiano y el nacionalismo alemán.
m.6.3. La Gran Depresión.
111.6.4. La Segunda Guerra Mundial.

111.7. *España en el primer tercio del siglo xx.*

- m.7.1. Reinado de Alfonso XIII.
m.7.2. La II República.
111.7.3. La Guerra Civil.
111.7.4. La «edad de plata» de la cultura española.

IV. *El mundo actual.*

IV.1. *Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.*

- IV.1.1. La ONU y los organismos internacionales.
IV.1.2. La Guerra Fría.
IV.1.3. Descolonización de Asia y Africa.

IV.2. *Las democracias occidentales.*

- IV.2.1. El nuevo orden económico internacional.
IV.2.2. La evolución de las democracias. Los Estados Unidos.
IV.2.3. La construcción europea. La Unión Europea y sus instituciones.

IV. *El mundo actual.*

IV.1. *El espacio mundo*

- IV.1.1. Un mundo progresivamente interrelacionado: áreas geográficas, redes de circulación y centros de dirección.
IV.1.2. Los sistemas económicos. Las desigualdades socioeconómicas en el mundo.
IV.1.3. Geopolítica del mundo actual. Los Estados y el reparto del poder. Los conflictos.
IV.1.4. Los grandes problemas del mundo actual.

IV.2. *La diversidad regional del espacio mundo. El mundo desarrollado.*

- IV.2.1. Rasgos generales del mundo desarrollado. Los indicadores del desarrollo.
IV.2.2. Grandes espacios del mundo desarrollado.

- | | |
|--|---|
| IV.3. <i>El bloque comunista.</i> | IV.3. <i>La diversidad regional del espacio mundo. El mundo subdesarrollado.</i> |
| IV.3.1. La URSS y las «democracias populares». | IV.3.1. Rasgos generales y diversidad del mundo subdesarrollado. |
| IV.3.2. La revolución china. | IV.3.2. Iberoamérica. Contrastes regionales. |
| IV.3.3. Crisis del comunismo. La desintegración de la URSS. | IV.3.3. Otros grandes espacios del Tercer Mundo. |
| IV.4. <i>La época de Franco.</i> | IV.4. <i>La Unión Europea.</i> |
| IV.4.1. El régimen político: la dictadura franquista. El sistema político. | IV.4.1. Europa como espacio geográfico. |
| IV.4.2. Autarquía y desarrollo. | IV.4.2. La Unión Europea. Economía, sociedad y territorio. |
| IV.4.3. La oposición política y sindical. | IV.4.3. Los desequilibrios interterritoriales. La política regional. |
| IV.5. <i>La España democrática.</i> | IV.5. <i>La singularidad geográfica de España.</i> |
| IV.5.1. La transición española. | IV.5.1. El medio físico y al papel del pasado histórico. |
| IV.5.2. La Constitución de 1978. La reforma del Estado: las Comunidades Autónomas. | IV.5.2. Recientes procesos de modernización y su reflejo en la articulación del territorio. |
| IV.5.3. Los gobiernos democráticos. | IV.5.3. Problemas demográficos, sociales y medioambientales. |
| IV.5.4. La incorporación a la Unión Europea. | |
| IV.6. <i>Movimientos sociales y culturales.</i> | IV.6. <i>El Estado español.</i> |
| IV.6.1. Transformaciones sociales. La sociedad de consumo. | IV.6.1. La organización territorial. El Estado de las Autonomías. |
| IV.6.2. Revolución científico-técnica. | IV.6.2. La diversidad regional de España. Los desequilibrios interterritoriales. |
| IV.6.3. Cultura y Arte. | |

4. CRITERIOS DE EVALUACION

Historia

1) Prehistoria y Edad Antigua

1. Manejar los sistemas utilizados habitualmente en la civilización occidental para la datación de los hechos; las divisiones convencionales entre la Prehistoria (Paleolítico y Neolítico) y la Edad Antigua.

2. Analizar y valorar los descubrimientos y avances de los grupos humanos y sus vestigios hasta la aparición de la escritura; su importancia como avance cultural y fuente de conocimiento histórico, además de los restos materiales.

3. Describir las interrelaciones entre aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, artísticos y religiosos que, en sociedades como la del antiguo Egipto, configuraron una civilización peculiar.

4. Identificar y situar cronológica y geográficamente los principales pueblos, sociedades y culturas que se desarrollaron en el territorio español durante la Edad Antigua y sus aportaciones, pervivencias y vestigios a la diversidad del patrimonio histórico, cultural y artístico.

5. Identificar los principales aspectos de la organización e instituciones políticas de Atenas (asambleas, magistraturas, etc.); su relación con la estructura económico-social; funcionamiento de esta democracia «directa» y diferencias con la organización política de otras ciudades-estado.

6. Caracterizar en la civilización romana los rasgos de su organización social, política y administrativa; desarrollo técnico, vías de comunicación, creencias, lengua, derecho y creaciones artísticas. Valorar la importancia de los vestigios de la romanización y las pervivencias de su legado en nuestro país.

11) *Edades Media y Moderna*

1. Señalar en la cultura islámica las relaciones existentes entre las creencias religiosas, la organización político-social y el desarrollo cultural. Valorar la importancia de la herencia del al-Andalus en la historia de España.

2. Identificar y describir los principales aspectos del feudalismo como modelo de organización económica, social, política e implicaciones culturales y su incidencia en la organización político-administrativa del territorio peninsular hasta la aparición del Estado moderno.

3. Identificar y situar, cronológica y espacialmente, los pueblos, culturas y reinos que se sucedieron o coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media. Valorar las aportaciones más representativas (materiales, artísticas, lingüísticas e institucionales) a la diversidad de nuestro patrimonio común y como antecedentes de la organización territorial.

4. Distinguir los principales momentos evolutivos del poder monárquico a lo largo del período de estudio y su relación con los grupos y estamentos sociales. Identificar los hechos relevantes de la Monarquía hispana en la Epoca Moderna, sus luces y sombras más destacadas y su proyección exterior.

5. Analizar la importancia de las creencias religiosas en las Edades Media y Moderna, tanto en su vertiente de factor integrador sociopolítico como en el de crisis y contrastes, según momentos. Valorar su gran relación con las manifestaciones artísticas.

6. Valorar el afán de conocimiento y los progresos técnicos en los inicios de la Edad Moderna y, en especial, la importancia de la ampliación del mundo conocido por los europeos, sus causas y consecuencias plurales, y el significativo papel de España en estos hechos.

7. Distinguir las reformas y cambios socioeconómicos y políticos y las tendencias culturales y artísticas que se produjeron en Europa y en España durante el siglo XVIII y su proyección en Iberoamérica.

III. *Edad Contemporánea*

1. Analizar los principales acontecimientos e ideas políticas y filosóficas que ponen en cuestión los principios de la monarquía absoluta. También las transformaciones legislativas –en particular, las constitucionales–, sociales, económicas y territoriales que conducen a las revoluciones liberales y nacionales, y los motivos de su diverso ritmo en cada país, especialmente en España.

2. Caracterizar e interrelacionar, dentro del contexto español, las principales experiencias políticas, reformas económicas, cambios culturales, transformaciones y crisis sociales que tienen lugar en España a lo largo de la Edad Contemporánea.

3. Comprender y explicar los motivos y acontecimientos relevantes que justifican el papel central económico y político de Europa en el mundo durante la época del Imperialismo y su declive posterior.

4. Ordenar cronológicamente, caracterizar y señalar las interrelaciones entre los conflictos de la primera mitad del siglo XX (Primera Guerra Mundial, Revolución soviética, Crisis de 1929, ascenso de los regímenes totalitarios y Segunda Guerra Mundial). Situar en este mismo marco los problemas sociales y políticos españoles durante la misma época.

5. Situar cronológicamente y comparar obras de arte representativas de las principales tendencias artísticas contemporáneas, con particular atención a las españolas, para señalar sus semejanzas y diferencias, y relacionarlas con las sociedades en las que se produjeron y los movimientos culturales a los que pertenecen.

IV) *El mundo actual*

1. Caracterizar, situar cronológica y geográficamente, y explicar razonadamente a través de ejemplos significativos, las grandes transformaciones, conflictos y problemas mundiales que se han sucedido desde la Segunda Guerra Mundial, especialmente en Europa y en España; aplicando este conocimiento para entender alguno de los problemas actuales de la vida democrática, la economía y la calidad de vida.

2. Captar los principios y las instituciones básicas de los regímenes democráticos, la participación y los partidos políticos. Reconocer en la vigente Constitución Española tales principios e instituciones, sus antecedentes e innovaciones. Situar la Constitución dentro del proceso de la transición al régimen democrático. Aplicar el conocimiento de la Constitución para enjuiciar hechos y comportamientos de la vida pública.

3. Identificar, analizar y valorar el impacto en nuestra sociedad de la revolución científico-técnica, y sus múltiples repercusiones, sobre todo en los grandes retos de la humanidad (desarrollo-subdesarrollo y protección del medio ambiente), y en los procesos de mundialización de la economía, la información y la cultura.

4. Identificar la diversidad de manifestaciones culturales existentes en el mundo de hoy. Constatar la existencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas y políticas. Describir las características y las principales tendencias de las vanguardias artísticas, analizando obras de arte representativas, con especial atención al arte español, relacionándolas con las sociedades y los movimientos culturales coetáneos.

5. Percibir la complejidad y diversidad de los problemas del mundo actual, mediante el análisis de los principales focos de tensiones socio-económicas, estratégicas, políticas o culturales y sus causas. Valorar las tendencias integradoras para la paz y la solidaridad.

6. Manejar el conjunto de las divisiones convencionales de la Historia (Edades) y las caracterizaciones de las grandes etapas o períodos,

situando, identificando y caracterizando sus aspectos básicos socioeconómicos, políticos, científico-técnicos, culturales y artísticos, así como las formas de vida cotidiana que caracterizaron a cada una de las etapas.

7. Comunes para todos los conceptos de Historia.

Representar gráficamente, mediante ejes o frisos cronológicos, aspectos significativos de cada período histórico (hechos, personajes, rasgos de la vida diaria, organización política, etc.), que permitan de forma progresiva la comprensión del tiempo histórico, introduciendo a los alumnos en los aspectos de duración, cambio y simultaneidad.

Geografía

I. *La Tierra y los medios naturales*

1. Utilizar los distintos tipos de representaciones del espacio terrestre. Diversidad de mapas y planos y su diferenciación.

2. Orientarse mediante mapas o puntos cardinales. Localizar en los mapas las diferentes líneas y puntos convencionales de la red geográfica, así como la distribución de los continentes, mares y países.

3. Identificar y localizar los rasgos físicos más destacados (relieve, clima, aguas y elementos biogeográficos) que configuran los grandes medios naturales del planeta y, de forma especial, los de Europa y los de España.

4. Distinguir distintos tipos de medios según la intensidad y el tipo de intervención humana a la que hayan sido sometidos.

5. Describir los efectos medioambientales de las actividades humanas, particularmente en Europa y en España. Conocer las respuestas para la defensa del medio ambiente y comportarse respetuosamente con el medio natural.

6. Interpretar y elaborar correctamente distintos tipos de mapas y gráficos, con reducido número de variables temáticas, utilizándolos como medio para adquirir y presentar la información.

II. *La sociedad y sus relaciones con la naturaleza*

1. Describir los mecanismos que determinan la evolución y el régimen demográfico, relacionándolos con las condiciones socioeconómicas.

micas, culturales y políticas y diferenciar las regiones o países por su densidad de población, todo ello con especial referencia a Europa y España.

2. Utilizar los modelos de crecimiento demográfico para analizar ejemplos de superpoblación, migraciones y envejecimiento, a escala mundial, europea y de España.

3. Diferenciar el poblamiento rural del poblamiento urbano y la importancia relativa de cada uno de ellos, según zonas o países, en el mundo, en Europa y en España.

4. Relacionar las necesidades humanas con el trabajo y la actividad económica, distinguiendo el papel de los diferentes agentes económicos.

5. Reconocer la importancia que tienen para los seres humanos los recursos naturales y comprender la necesidad de explotarlos racionalmente.

6. Identificar y localizar los diferentes Estados que componen el mosaico mundial y especialmente el europeo, situándolos en las grandes áreas de cultura y civilización. Conocer la organización político-administrativa del Estado español y el mapa político de España, así como la composición geográfica de la Unión Europea.

111) Actividad económica y espacio geográfico

1. Explicar las interacciones entre las sociedades y el medio. Diferenciar los distintos espacios geográficos según al grado y la naturaleza de la intervención y valorar críticamente las consecuencias que las actividades económicas puedan tener en la calidad del medio ambiente.

2. Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria identificando y localizando algunos ejemplos representativos de los distintos espacios agrarios que han generado, sobre todo en Europa y en España.

3. Localizar y caracterizar los principales tipos de industrias y centros de producción de materias primas y fuentes de energía, preferentemente en Europa y en España, señalando en ejemplos significativos algunos factores físicos y humanos que puedan explicar su localización. Conocer la diversidad y distribución de los principales espacios industriales, así como las relaciones entre producción y consumo de energía y sus problemas.

4. Localizar los grandes ejes de comunicación y transporte terrestre en el mundo, identificando los condicionantes físicos y humanos y ana-

lizando algún ejemplo significativo del impacto de los grandes sistemas sobre el medio. Caracterizar el desarrollo y transformación reciente de estos medios y de las actividades terciarias, sobre todo las relacionadas con el ocio y los servicios. Todo ello con especial referencia a Europa y a España.

5. Localizar las grandes áreas urbanas del mundo relacionando su diversidad con el grado de desarrollo. Señalar, en un ejemplo representativo, algunos de los factores físicos y humanos que pueden explicar su localización.

6. Explicar la estructura urbana de una ciudad (preferentemente española) y su área de influencia, analizándola como manifestación de la diferenciación social y funcional del espacio. Conocer cómo se integran las ciudades en una red urbana que articula el territorio.

IV. *El mundo actual*

1. Definir los rasgos fundamentales de la economía de mercado y sus instituciones básicas, así como otros conceptos económicos de uso común en la vida diaria.

2. Identificar y localizar los principales países y áreas geopolíticas, económicas y culturales en el mundo, distinguiendo los distintos tipos de Estados.

4. Discernir la creciente interdependencia entre todos los grupos humanos e identificar los grandes centros de poder de decisión mundiales.

5. Caracterizar y situar, desde el análisis geográfico, los principales problemas actuales (demográficos, alimentación, trabajo, medioambientales, políticos e ideológicos) en el mundo, en Europa y en España. Fomentar actitudes positivas hacia los valores democráticos y de rechazo a todo tipo de discriminaciones.

6. Analizar ejemplos representativos de los desequilibrios existentes entre los espacios desarrollados y los subdesarrollados. Adquirir actitudes de respeto y solidaridad hacia otros pueblos y culturas.

7. Identificar las características geográficas (económicas, sociales, políticas, culturales) de la Unión Europea, su diversidad y los desequilibrios entre los territorios que la componen.

8. Reconocer cómo los distintos rasgos físicos y la herencia histórica han configurado la unidad y la diversidad del territorio español.

9. Identificar y localizar la organización político-administrativa del Estado español, así como las principales diferencias y desequilibrios interterritoriales. Explicar el papel de España en la Unión Europea y las consecuencias de su integración.

10. Comunes para todos los contenidos de Geografía.

Interpretar y elaborar correctamente distintos tipos de mapas temáticos y gráficos y tablas estadísticas progresivamente de mayor complejidad, utilizándolos como fuentes de información y medios de análisis y síntesis.

Comunes para Historia y Geografía

1. Obtener, de fuentes diversas, información relevante sobre un tema. En principio, con ayuda del profesor o con pautas guiadas de fuentes variadas pero no complejas. Progresiva complicación de las fuentes e informes divergentes. Relacionar las informaciones, valorarlas y recombinarlas para intentar explicaciones multicausales. Adquirir autonomía para tomar notas y consultar fuentes en Bibliotecas y otros centros de información.

2. Confeccionar resúmenes en el cuaderno de clase sobre ternas históricos o geográficos, reflejando el trabajo desarrollado y la información utilizada. Utilizar la terminología conceptual adecuada y la corrección formal exigible.

3. Elaborar, individualmente o en grupo, trabajos escritos o preparar y realizar exposiciones orales o debates sobre temas de Historia y Geografía relacionados con informaciones de los medios de comunicación.

4. Consultar bases de datos sencillas en soporte informático, que constituyan recursos organizados y utilizables en la realización de trabajos. Aprovechar las posibilidades de acceso a las redes informáticas como fuentes de información y de comunicación.

5. Realizar estudios sencillos sobre temas históricos o geográficos, preferentemente de temas locales, utilizando los elementos fundamentales de los métodos y las técnicas de los análisis histórico y geográfico.

FUNDACIÓN ORTEGA Y GASSET (MADRID)

COMISIÓN PARA LA REVISIÓN DE LA ORDENACIÓN
ACADÉMICA DE LAS «CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA
E HISTORIA» EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA (ESO)

1. Almuiña Fernández, Celso (Presidente): Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Ciencias de la Información, Catedrático de Historia Contemporánea, ex director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y Director del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América de la Universidad de Valladolid. Vicepresidente de la Asociación de Historia Contemporánea. Miembro del Consejo Científico de la «Fondation Internationale pour une Histoire, de la Civilisation Européenne». Autor de libros de texto.
2. Crespo Redondo, Jesús: Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato (Madrid). Profesor Asociado en la Facultad de Ciencias Políticas en la Universidad Autónoma de Madrid. Ex director del Departamento de Formación del Profesorado del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Autor de artículos dedicados a la Geografía.
3. Delibes de Castro, Germán: Catedrático de Prehistoria de la Universidad de Valladolid. Miembro del Deutsche Archäologische Institut. Vocal de la Junta Superior de Excavaciones. Director del Boletín del Seminario de Arte y Arqueología de la Universidad de Valladolid. Autor de numerosos libros y artículos sobre Arqueología Prehistórica.
4. Domínguez Ortiz, Antonio: Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanzas Medias en el Instituto Beatriz Galindo (Madrid). Miembro de Número de la Real Academia de la Historia. Profesor Universitario. Miembro de numerosas Asociaciones e Instituciones. Autor de múltiples e importantes libros de texto.
5. Fernández García, Antonio: Catedrático de Bachillerato (Barcelona, Madrid). Catedrático del INBAD. Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de la Junta directiva del Instituto de Estudios Madrileños.

Vocal de la Asociaci6n Espa1ola Ciencias Hist6ricas. Experto en Comisi6n de la UNESCO hispano-francesa para libros de texto. Miembro de la Comisi6n Renovaci6n Ense1anza Media. Autor de libros de texto.

6. **García de Cortázar, Fernando:** Doctor en Historia Moderna y Contemporánea. Doctor en Teología. Licenciado en Derecho y Filosofía. Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Deusto (Bilbao). Académico correspondiente de la Real Academia de la Historia. Miembro de la «Société Européenne de Culture». Profesor de Historia del Mundo Actual en el Mástel' de Periodismo de *El Correo*. Autor de libros de texto.
7. **Martín Moreno, José Gregorio:** Profesor de EGB. Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato. Profesor de Formación Profesional (Humanística). Inspector de Educación en Salamanca y Valladolid. Representante español en el extranjero para temas de Educación. Autor de trabajos de Didáctica de Geografía e Historia, y del sistema educativo en Castilla y León.
8. **Mateos Rodríguez, Miguel Angel** (Secretario): Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato (Zamora). Profesor de la UNED. Ex Delegado Provincial de Cultura. Director Académico del Instituto interuniversitario Rei Afonso Herniques.
9. **Menor Currás, Manuel:** Catedrático de Historia en el IES «Isabella Católica» (Madrid). Asesor de 1983 a 1987 en el programa experimental de la reforma educativa. Ultima su tesis doctoral sobre «Educación y exclusión social» en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Autor de artículos diversos sobre temas de educación.
10. **Molas Ribalta, Pere:** Catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Barcelona. Ex presidente de la Asociación Española de Historia Moderna. Miembro de la Junta de la Societat Catalana d'Estudis Històrics. Autor de libros de texto.
11. **Sánchez Sánchez, José:** Catedrático de Bachillerato en Murcia. Profesor Titular de Análisis Geográfico Regional en la Universidad de Murcia y actualmente en la UNED. Autor de libros de texto de Bachillerato y ESO. Colaborador en la revista de *Didáctica de la Geografía*.
12. **Sánchez Zurro, DOInigo:** Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanzas Medias. Profesor Asociado en la Facultad de Edu-

cación de la Universidad de Valladolid, ex profesor del Departamento de Geografía de la Universidad de Valladolid. Ex subdirector del ICE de la Universidad de Valladolid. Ex Delegado de Educación y Cultura en Valladolid. Autor de libros de texto de Bachillerato y ESO. Coautor de distintas obras geográficas.

13. **Valdeón Baruque, Julio:** Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato. Catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Valladolid. Miembro de diversas Asociaciones e Instituciones. Autor de libros de texto de Bachillerato y ESO. Autor de libros sobre temas de enseñanza.

La historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades

Pedro Ruiz Torres

Departamento de Historia Contemporánea
Universitat de Valencia

El 10 de octubre de 1996, con motivo de la apertura del Curso de las Reales Academias, la ministra de Educación y Cultura pronunciaba un discurso en la Real Academia de la Historia, en presencia de los Reyes de España y del presidente José María Aznar, en el que denunciaba el «calamitoso estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país». La crítica iba dirigida a la anterior etapa socialista, a la que se le acusaba de haber sido capaz de eliminar progresivamente la Historia de los planes de estudio con la intención de «manipular con más facilidad a los ciudadanos». El desinterés manifiesto por el estudio de la Historia era ciertamente un fenómeno de carácter general pero, a diferencia de países como Gran Bretaña o Francia que supieron reaccionar a tiempo, en España los anteriores responsables políticos no lo hicieron en el momento oportuno. Por ello el nuevo gobierno debía hacer frente a una situación considerada «muy grave», que requería soluciones inmediatas.

Siempre en palabras de Esperanza Aguirre, «la Historia no figura como tal en las enseñanzas que reciben nuestros escolares; menos aún la Historia de España. En la Enseñanza Primaria queda anexionada a otras materias en una curiosa amalgama denominada "Conocimiento del medio natural, social y cultural". En la Enseñanza Secundaria Obligatoria aparece bajo el epígrafe de "Ciencias Sociales"». Con ser malo, lo peor «es la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares». Un alumno puede acabar la enseñanza obligatoria «sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II». Ello es debido a que la Historia se ha reducido a un mero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir del Mundo

Actual, a que «la cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia», brilla por su ausencia y a que «el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales». Semejante situación priva a la Historia de épocas y temas que no son los actuales y al mismo tiempo elimina los contenidos básicos en aras de un estructuralismo radical, lo que provoca «un pavoroso empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno». Huérfanos los españoles de contenidos históricos, han de buscarlos por su cuenta en otros medios (la novela, el cine, la biografía), que no siempre tienen el «rigor científico de los historiadores profesionales». De ahí que un «gobierno responsable» deba acometer «la modificación del calamitoso estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país» y proporcionar a los estudiantes «una visión objetiva de la historia en general y muy especialmente de la española».

Hasta aquí el resumen del discurso pronunciado por Esperanza Aguirre ¹. En él reivindicaba una asignatura, la Historia, que en su opinión había desaparecido de la enseñanza primaria y secundaria en España. La ministra aprovechó la ocasión que le ofrecía la apertura del curso 1996-1997 de la Real Academia de la Historia para descalificar la política educativa del anterior gobierno socialista y atribuirse el papel de defensora del estudio de las Humanidades, y en particular de la Historia. De este modo el nuevo gobierno del Partido Popular se hacía eco del descontento provocado por la anterior política educativa socialista, al tiempo que exponía ciertas ideas acerca de su particular manera de concebir la Historia. Lo que la ministra llamaba, de un modo evidentemente exagerado, el «calamitoso estado» en que se encontraba la enseñanza de la Historia en nuestro país obedecía, según su criterio, a que faltaban épocas y temas en los programas de estudio, así como contenidos y conocimientos básicos. La culpa la tenía esa «curiosa amalgama» que había eliminado la Historia de la enseñanza secundaria al privar a los alumnos de la cronología —«el esqueleto de la Historia»— y de las grandes personalidades históricas. A cambio, se enseñaba un estructuralismo sociológico «radical», que empobrecía «el mensaje»

¹ *Palabras pronunciadas por Doña Esperanza Aguirre, ministra de Educación y Cultura, en la apertura del Curso 1996-1997 de la Real Academia de la Historia, Madrid, 10 de octubre de 1996, reproducido íntegramente en Comunidad Escolar, 23 de octubre de 1996, p. 3.*

transmitido a los alumnos y disminuía la capacidad de formarlos como ciudadanos. Formar ciudadanos era una responsabilidad ineludible de los poderes públicos. El nuevo gobierno estaba dispuesto asumirla por medio de una política dispuesta a recuperar el «verdadero» estudio de la Historia.

El hecho de hacer mención a una programación escolar que debía proporcionar «una visión objetiva» de la evolución humana y del papel que en ella ha desempeñado España, a un «mensaje» transmitido a los alumnos, al estudio de las «grandes personalidades históricas», a la cronología como «esqueleto de la Historia» y a la necesidad de aumentar los contenidos, especialmente referidos a otras épocas distintas de la contemporánea, era *optar no por la Historia sino por un tipo de Historia*. En el discurso de la ministra hay reiteradas apelaciones al concurso de los propios historiadores, «singularmente de los que forman esta academia», y únicamente dos referencias a quienes evocan la profesionalidad de los mismos: Cánovas del Castillo y Marcelino Menéndez y Pelayo, miembros destacados de la vieja Academia de la Historia de finales del siglo pasado. La Historia que ha de volverse a enseñar es, en consecuencia, la que antaño creía proporcionar una «visión objetiva de la evolución de la cultura humana», capaz de producir un «mensaje que se transmite al alumno», en donde los grandes personajes y la cronología mantienen un papel esencial.

La cuestión acerca del tipo de Historia que contiene la propuesta de reforma educativa de Esperanza Aguirre resulta muy simple y fácil de plantear. Desde luego se encuentra distante de la evolución experimentada por la disciplina. No toma en cuenta los resultados del debate epistemológico y metodológico desarrollado a lo largo de nuestra centuria en una comunidad científica cada vez más amplia y diferente de la formada en España por los académicos de la época de Cánovas. Propone volver a recuperar la vieja historia de los acontecimientos, de los grandes personajes, la historia con *contenidos* que transmiten *mensajes* (¿cívicos?, ¿patrióticos?) a los alumnos. Ciertamente que esa Historia, como la ministra reconoce en su discurso, ha evolucionado, «pero se trata de una evolución progresiva, no de una ruptura». Por ello la Historia, como asignatura, la Historia que según Esperanza Aguirre debiera ser enseñada, y no esa «curiosa amalgama denominada eufemísticamente "Conocimiento del medio natural, social y cultural"», conserva todavía la impronta historicista y positivista que le confirió el siglo XIX y se contraponen al análisis de estructuras «bajo la óptica metodológica de las Ciencias

Sociales». Se trata, en definitiva, de reivindicar la concepción «objetiva», que E. H. Carr en 1961 denominó «de sentido común de la historia», según la cual ésta consiste en una serie de hechos verificados, hechos que, como nos dice irónicamente el autor de *¿Qué es la historia?* los encuentra el historiador en los documentos, en las inscripciones, etcétera, lo mismo que los pescados sobre el mostrador de una pescadería. El historiador los reúne, se los lleva a casa, donde los guisa y los sirve como a él más le apetece». Semejante «creencia en un núcleo óseo de hechos históricos existentes objetivamente y con independencia de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero difícilísima de desarraigar». Quizá por ello, cabría añadir, todavía hay quien afirma, como hace nuestra ministra, que «la tarea científica de los historiadores se realiza a través de sus trabajos de investigación de los hechos y de interpretación de los mismos», dando por supuesto que ambas cosas pueden ir efectivamente separadas.

Sin embargo, los planteamientos iniciales acerca de lo que debía volverse a enseñar dejaron paso a una propuesta del Ministerio que se fijó como único objetivo, de los dos inicialmente expuestos, el incremento de los contenidos, sin querer entrar en cuestiones relacionadas con el tipo de Historia. Más tarde, en la polémica que el proyecto suscitó en la prensa de toda España, hubo tomas de postura de muy distinto carácter, en favor o en contra de la reforma. En conjunto, pocas fueron las alusiones que se hicieron a concepciones epistemológicas o educativas de la Historia, que jugaron un papel absolutamente marginal en el debate. Salieron sobre todo a relucir distintas formas ideológico-políticas de entender la función social de la Historia. Con este enfoque, el debate sobre la enseñanza de las Humanidades, *un debate de carácter eminentemente político*, entroncará con nuestra *particular coyuntura intelectual «fin de siglo»*, diferente en tantos aspectos de la que produjo la conciencia del «desastre», pero en la que sorprendentemente reaparecen algunos de los antiguos *espectros* de un pasado no muy lejano.

Las ideas de la ministra recibieron inmediatamente el apoyo del diario *ABE*, que dedicó su portada del 15 de octubre a resaltar las graves insuficiencias formativas de nuestros estudiantes. Según leemos en la portada del periódico: «la mayoría de los alumnos de la ESO terminará sus estudios sin oír hablar de Felipe 11, Julio César y las cuevas de Altamira (...). El bajo nivel de exigencia académica ha provocado la alarma en padres y educadores, que han reclamado del nuevo

Gobierno una modificación urgente de los planes de estudio». En las páginas interiores, un editorial glosa la citada intervención de Esperanza Aguirre, la ministra que «ha echado sobre sus espaldas una descomunal tarea», y tras insistir en la sospecha de que no es políticamente inocente el empobrecimiento de la enseñanza de la Historia, apunta de lleno a aquellas comunidades autónomas que «marginan la Historia de España y la tergiversan». Páginas adelante, un informe, que se apoya en la opinión de «algunos docentes» (en realidad sólo aparece el nombre del director de un colegio público de Madrid), en la aludida intervención de la ministra y de dos historiadores que comparten algunas de sus ideas, y en algunos datos proporcionados por el sindicato educativo ANPE, insiste en la pérdida de horas y consecuentemente de contenidos que las Humanidades experimentan en el nuevo Bachillerato y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Pocos días después, a finales del mes de octubre, Esperanza Aguirre aprovecha el eco positivo de su propuesta y anuncia la creación de una comisión de expertos que revisará la Historia en la ESO y se encargará de modificar los contenidos de dicha asignatura en los planes de estudio². En un momento en que las noticias de las sucesivas intervenciones de la ministra sólo parecen recoger su loable propósito de incrementar los conocimientos de Historia y en especial de Historia de España en la enseñanza secundaria, sorprendidos probablemente la mayoría de los historiadores por el súbito interés del nuevo gobierno, hay una voz que se pronuncia en contra de la propuesta de la ministra. Javier Tusell, nada sospechoso de ser un historiador ideológicamente de izquierdas, discrepa de la ministra en declaraciones al *ABe* y publica el 2 de noviembre de 1996, en las páginas de opinión de *El País*, un artículo titulado «La ministra y la Historia» en el que se opone

² Según recoge *Comunidad Escolar*, 30 de octubre de 1996, p. 7, la ministra había anunciado la semana anterior, en el acto de depósito del Archivo del General Narváez en la Real Academia de la Historia, que pensaba «constituir una comisión de historiadores que revisen los planes de estudio para hacer posible que los alumnos que cursen la ESO tengan una idea general de la cultura occidental y del papel que en ella ha desempeñado España». En otra intervención, con motivo de la inauguración de las actividades para el presente curso del Club Zayas, reiteró que estaba dispuesta a devolver los estudios de Historia en la Enseñanza Secundaria al lugar que les corresponde y declaró que «una de las más sutiles pero más letales formas de utilización política de la Historia reside precisamente en su supresión, en la eliminación progresiva de su presencia en los planes de estudio escolares. Desaparecidos o deformados los puntos de referencia históricos de los ciudadanos, éstos se someten con mucha mayor facilidad a la manipulación y son menos libres».

a la idea de politizar un asunto tan importante y de tanta trascendencia como es el de la enseñanza de la Historia en España. De paso critica también el ataque recibido por la Historia de la Edad Contemporánea y la Historia del Tiempo Actual en el discurso de la ministra. Un conocimiento de nuestra historia contemporánea, concluye, contribuye a asentar la convivencia entre los españoles, revela el esfuerzo de una sociedad en la conquista de unas mejores condiciones de vida y ayuda a perpetuar y profundizar los hábitos democráticos. «Sería una pena que las jóvenes generaciones –a base de ampliar sus conocimientos de épocas remotas– desconocieran el origen de su presente»³.

Durante cerca de un año la comisión creada para la reforma de las Humanidades en la ESO consigue trabajar sin apenas polémica en los periódicos. El 22 de octubre de 1997 por fin la ministra presenta su «Plan de Mejora de las Humanidades» y anuncia que está dispuesta a comenzar a aplicarlo el próximo curso en toda España. La prensa del día siguiente lo convierte en noticia relevante y lo trata en general de modo favorable. Según *ABe*, las Humanidades tendrán mayor presencia en los planes de estudio de la Enseñanza Primaria, ESO y del Bachillerato, sin que se modifique la LOGSE (la ley aprobada por los socialistas y que el Partido Popular había criticado). Con ello, según *Las Provincias*, se contrarresta el «grave deterioro sufrido por las Humanidades estos años». En palabras de la ministra, que reproduce *Diario 16*, se mejorará la calidad de la enseñanza, «que no puede medirse sólo por los medios que se emplean, sino por lo que aprenden los alumnos». «El gobierno anuncia estudios de Geografía e Historia comunes para toda España en la ESO», titula la noticia *La Vanguardia*. Para *El Mundo*, lo más importante del plan es que habrá «la misma Geografía, Historia y Lengua para toda España». Sin embargo, *El País* considera que Esperanza Aguirre ha renunciado a reformar la presencia

³ En *Escuela Española*, 19 de diciembre de 1996, apareció un breve escrito firmado por José Antonio Dacuña Berbejo, en el que critica el discurso de la ministra y sus declaraciones a *El País* (2 de diciembre), así como la portada del *ARC*: «Si realmente estuviera tan preocupada como quiere dar a entender, se habría leído los Reales Decretos donde se establece el currículo de Primaria y Secundaria y consultado textos de diferentes editoriales; entonces habría descubierto que ni lo que dice el *ABC*, ni lo que dice su discurso es cierto, porque todos los períodos de la HistOl-ia son estudiados, la cronología sigue apareciendo y las grandes personalidades también... En algo tiene razón la señora ministra, la Historia no se debe utilizar políticamente, pero es lo que hizo en su discurso al tachar de “calamitosa”, “delirante” y “manipulación” la situación, el léxico y el contenido del currículo de Historia».

de las materias humanísticas en la ESO y se ha limitado a los índices de contenidos mínimos, sin afectar a los horarios ni a los libros de texto.

En realidad, basta con echar una ojeada al proyecto de Real Decreto 1997 y compararlo con el Real Decreto 1007/1991, para percibir que el primero simplemente propone un programa más detallado para desarrollar las líneas muy generales contempladas en el segundo. Asimismo equilibra los desarrollos de cada uno de los tres grandes ejes (Geografía, Historia y Mundo Actual) de la programación de los contenidos mínimos que se mantienen tal y como estaban con un ligero cambio de orden (Historia, Geografía y Mundo Actual). En el caso de la Historia, el desarrollo (ciertamente pobre) de los apartados que recoge el Real Decreto de 1991 pasa ahora a convertirse en un programa clásico por edades, que guarda razonablemente las proporciones a la hora de distribuir los contenidos por épocas y la división entre Historia Universal e Historia de España. En consecuencia, el proyecto de decreto no establece ruptura alguna con el anterior decreto aprobado en 1991, sino que propone un listado de temas más pormenorizado y con otro orden. Sin embargo, como pronto pudo apreciarse, *lo de menos iba a ser el contenido de dicho proyecto*. Aquello que se convirtió en centro de atención informativa y de debate fue *el revuelo que la propia ministra provocó al presentar la reforma como un gran cambio en favor de su manera de entender la Historia y en especial la Historia de España*. El mayor relieve de la noticia se lo llevó la «modificación de los contenidos» para «potenciar el estudio de la Historia Universal y de España de todos los tiempos, y reforzar el estudio cronológico de los períodos históricos», así como el hecho de que uno de los nuevos objetivos generales de la asignatura de Historia fuera «comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria de España con sus diversidades lingüístico-culturales»⁴. La propia ministra resumió del siguiente modo el sentido del proyecto: «*no fijamos planes de estudio sino saberes comunes*, con el fin de que todos los alumnos aprendan lo mismo, independientemente de la comunidad autónoma donde residan»⁵.

En los dos o tres días siguientes, las reacciones en contra del plan de reforma se multiplican. Los periódicos editados en Cataluña coinciden

⁴ ABC, 23 de octubre de 1997, sección de educación; *La Vanguardia*, mismo día, p. 27. *Diario 16*, p. 36. *El País*, p. 27.

⁵ *El Mundo*, 23 de octubre de 1997, p. 27 (la cursiva reproduce literalmente las palabras de la ministra, según el citado diario).

en destacar el rechazo unánime al «decreto partidista» que «unifica» la historia de España. Contra él se pronuncia también abiertamente la Generalitat de Cataluña, que exige su retirada. Las críticas se centran en el hecho de haber establecido como objetivo prioritario el conocimiento del «carácter unitario» de la historia de España, que recuerda demasiado lo que el Estado enseñaba durante el franquismo. Se habla del «clan de Valladolid» como responsable del dictamen de la comisión de expertos. La opinión de los partidos catalanes y de los sindicatos docentes resulta unánime al atribuir al proyecto de decreto un carácter «centralista» y «retrógrado», y considerar «desfasada» la concepción de la historia en que se sustenta, además de «memorística» y «excesivamente detallista» (*La Vanguardia* y *Avui* del 24 de octubre). CiU «hará todo lo que haga falta» para que no prospere el Plan de Humanidades del Ministerio, advierte el consejero de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, y a la protesta se suman los consejeros autonómicos de algunas comunidades en manos de los socialistas y el departamento de Educación del Gobierno Vasco por no haber sido previamente consultados. El PSOE acusa a la ministra de tener «una visión retrógrada de la historia» (*El País*, 23 de octubre). Hasta el presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos se lamenta del abandono de la cultura clásica en el nuevo proyecto, cuando precisamente los profesores de Latín y de Griego habían sido los primeros en iniciar la lucha en defensa de las Humanidades contra lo que luego sería la LOGSE (*El País*, 24 de octubre). Por su parte, el único historiador catalán en la comisión creada para asesorar al Ministerio, Pere Molas, rechaza las críticas con que el plan ha sido recibido, pero se desmarca de las intenciones del Ministerio y de su modo de presentar el proyecto, sin haber consultado antes con Convergencia y Unió (*El País*, 25 de octubre). El pulso entre el Gobierno del PP y la Generalitat de Cataluña se mantendrá unos cuantos días.

Un artículo firmado por Josep Playá Maset, publicado en *La Vanguardia* del 28 de octubre, resume con el siguiente titular lo ocurrido hasta entonces: «La historia como caballo de batalla. El debate sobre Humanidades se convierte en un pulso político y no pedagógico». El editorial del diario *Levante. El Mercantil Valenciano* del 3 de noviembre considera que, cuando aún no se dispone de datos que permitan evaluar la aplicación de la ESO, la ministra de Educación, Esperanza Aguirre, ha redactado un proyecto que ha levantado la oposición de los nacionalistas y de los consejeros de Educación de cuatro comunidades autó-

nomas. Parece poco razonable que se haya hecho antes que la ESO esté contrastada y, sobre todo, «sin la sensibilidad necesaria para no repetir los errores intelectuales, de origen político, asociados con una visión excesivamente patriótica y doctrinaria de los avatares de la historia».

El empeño de la ministra, que declara estar dispuesta a seguir adelante con su «Plan de Mejora de las Humanidades» y atribuye la reacción en contra a que «se ha politizado el tema», cede poco a poco. Aguirre admite el error de hablar de una visión «unitaria» de la Historia de España, después de que el 25 de octubre el conseller catalán de Enseñanza advirtiera al Gobierno que «pagará muy caro» el Plan de Humanidades. El 27 de octubre, en un encuentro informal con periodistas para quitar hierro al asunto, el secretario de Educación, Eugenio Nasarre, reconoce que el término «unitario» es «políticamente desacertado» y la ministra añade que, en cualquier caso, «no fue oportuno». Se muestra luego partidaria de despolitizar el tema y dice estar dispuesta a propiciar un «gran consenso» en esta materia. Finalmente sugiere que el proyecto de decreto puede acabar siendo modificado con el fin de sustituir la expresión «unitario» por «común». Otro miembro de la comisión asesora de la ministra, el historiador Celso Almuíña, declara en Barcelona que «en ningún caso pretendíamos identificar el término "unitario" con centralismo» (*Avui*, 28 de octubre). Finalmente, en una entrevista concedida a *La Vanguardia*, aparecida el 30 de octubre, Esperanza Aguirre responde que acepta el diálogo, «pero quiero que el decreto de Humanidades entre en vigor el próximo curso». A su vez rechaza la propuesta de Javier Tusell de elaborar un libro blanco sobre la enseñanza de la historia en el que participen historiadores de distintas tendencias: «Sí (responde la ministra), para que pongamos catedráticos de sensibilidades socialistas. Mire usted, estoy en absoluto desacuerdo en buscar expertos por afinidades políticas. Además ya hemos pedido dictámenes a las Academias de Historia y de Lengua. Es un proyecto abierto.»

Faltaba que el presidente de la Generalitat de Cataluña, Jordi Pujol, al que en la entrevista anterior la ministra había considerado «un gran conocedor de la historia», en vez de hacer aportaciones que enriquecieran el proyecto, como ella le había pedido, reafirmara por el contrario ante el Parlamento catalán el 29 de octubre que sólo aceptaba la retirada del decreto de Humanidades, para que el propósito inicial de aplicarlo el siguiente curso resultara completamente inviable. Aunque todavía

algunas declaraciones se pronunciaron en el sentido de que antes de acabar el año se aprobaría el decreto de Humanidades, lo cierto es que el proyecto entra en una fase de consultas a las comunidades autónomas de la que, como es previsible, sale malparado. El **11** de noviembre los grupos parlamentarios de la Comisión de Educación, salvo el PP, muestran su rechazo al Plan de Humanidades. El 18 de noviembre los representantes de los gobiernos vasco, catalán, canario y andaluz negocian en Bilbao un frente común para pedir la retirada del proyecto. El Senado, con los votos del PP, PSOE y Coalición Canaria, llega el 3 de diciembre a un pacto sobre las Humanidades que los socialistas interpretan como una desautorización del Plan de la ministra y los nacionalistas como un intento de marginarlos. Por fin, en la sesión del pleno del Congreso celebrada el 16 de diciembre, el PP se queda solo y sufre una importante derrota a la hora de defender el decreto de Esperanza Aguirre, su proyecto educativo más emblemático. La propuesta del PSOE, apoyada por IV, Coalición Canaria y el Grupo Mixto, que pide al gobierno la retirada del Plan de Humanidades, prospera por 180 votos a favor, 151 en contra y dos abstenciones.

A partir de ese momento, el gobierno Aznar renuncia a imponer la reforma por decreto, el presidente de la Generalitat de Catalunya afirma, en declaraciones a diferentes medios de comunicación, que está dispuesto a colaborar para asegurar la estabilidad política, y la ministra asume el protagonismo de una derrota parlamentaria que será utilizada con otro fin. Lo de menos es ahora la viabilidad del proyecto, como antes lo era su efectividad de cara a la mejora de la enseñanza de las Humanidades. Se trata de cultivar la imagen de un Ministerio preocupado por la enseñanza de las Humanidades y en especial de la Historia de España, víctima de una oposición que de nuevo vuelve a unir a la izquierda con los nacionalistas. Por su culpa no mejora la enseñanza de la Historia en la ESO y en el Bachillerato, ni se refuerza el sentimiento nacional de los españoles. Después de todo, como había dicho un año antes Esperanza Aguirre en su ya famoso discurso, el «asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la Historia», principalmente de la Historia de España, en los planes de estudio, obedecía a un proyecto consciente de manipular mejor a los ciudadanos y de hacer que la nación española careciera de un patrimonio histórico y cultural común, lo que era un grave peligro para la supervivencia misma de España.

De este modo, la reforma de Esperanza Aguirre, lejos de terminar en una derrota parlamentaria, trajo consigo una ganancia política sor-

prendente, dado el limitadísimo alcance del proyecto de decreto que, como todos reconocen, no toca horarios, ni replantea materias, ni menos aún propone introducir mejoras en los métodos de enseñanza. El proyecto de Humanidades, al tiempo que había propiciado una más que previsible derrota parlamentaria, conseguía a cambio para la ministra el protagonismo de un debate intelectual de «gran calado político», que se desarrolló especialmente durante los meses de noviembre y diciembre en las páginas de opinión de los periódicos. En la recta final del año que conmemoraba el centenario del asesinato de Cánovas y en la antesala del que nos traería el recuerdo del «desastre del 98», con el viejo problema de España y la siempre difícil y complicada construcción de la identidad nacional española como telón de fondo, en plena oleada terrorista de ETA (que en el verano anterior había provocado la indignación general tras el asesinato de un concejal del PP en el Ayuntamiento de Ermua), la coyuntura contribuiría decisivamente a que el proyecto Aguirre (poco innovador por otra parte como hemos visto) se transformara en un asunto supuestamente de gran trascendencia para la vida pública de los españoles. No por el interés educativo que despertaba el decreto, como hubiera sido lógico esperar de un proyecto concebido para mejorar la enseñanza de la Historia y en general de las Humanidades a las puertas del siglo *xxi*, sino por otra cuestión. Aquello que centró la atención y provocó finalmente el debate fue *un planteamiento de tipo político vinculado a una forma tradicional de concebir España y el papel de la Historia* en la estructuración o desestructuración de las naciones-Estados.

Las opiniones en favor del proyecto de reforma fueron numerosas y de distinto signo. Las más «neutras», políticamente hablando, las expusieron algunos miembros de la comisión asesora de la ministra, visiblemente molestos por el cariz que tomaba el asunto. Pere Molas y Celso Almuiña, en declaraciones a diferentes periódicos, aluden a una perspectiva apolítica, puramente profesional y científica, que según ellos no ha sido bien percibida. Julio Valdeón, en un artículo publicado en *El Mundo* el 16 de noviembre de 1997, con el título «Sobre la enseñanza de la Historia», y en unas «Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia», aparecidas en la revista *Historia* 16 el mes siguiente⁶, reconoce que la propuesta apenas cambia nada del actual sistema educativo y de lo establecido en la LOGSE, pero rechaza las dos objeciones básicas

⁶ *Historia* 16, núm. 260, diciembre de 1997, pp. 3 Y74-75.

que se han hecho al proyecto: pretender una concepción unitaria de la historia de España y retornar a principios pedagógicos hace tiempo desterrados. En su opinión, el proyecto sólo busca llevar a cabo un desarrollo de las enseñanzas mínimas que, de un modo demasiado genérico, figuran en el Real Decreto de 1991 elaborado por el anterior gobierno socialista, e incrementar notablemente los contenidos referidos a lo español. Celso Almuíña, en un artículo de opinión aparecido en *El País* (24 de enero de 1998), «La Comisión y la propuesta curricular de Historia», defiende el documento base elaborado por la Fundación Ortega y Gasset de Madrid, una institución «que no representa a nadie, ni tiene por qué», puesto que simplemente se ha limitado a encargar un dictamen a una serie de expertos, de diferentes ideologías y procedencia geográfica y educativa, para cumplir con el encargo de asesoramiento técnico solicitado por la ministra. Para el citado historiador, la comisión ha procurado elaborar una propuesta que permita la pluralidad de enfoques metodológicos y didácticos, sin pronunciarse por ninguna interpretación de cómo ha sido o ha dejado de ser la trayectoria histórica de España. Su único objetivo es garantizar «una visión global e integrada de la Historia de España y que se desechen visiones apriorísticas, fragmentadas y, en casos, esencialistas y descalificadoras. De cómo se articule todo esto, política y administrativamente, no compete a esta comisión».

Los historiadores que asesoraron a la ministra se quejaron de que su propuesta había sido injustamente politizada por parte de unos críticos que no se han molestado en conocer el trabajo desarrollado por la citada comisión. Sin embargo, mal podían prestarse los documentos elaborados por la Fundación Ortega y Gasset a un debate público cuando su difusión apenas sobrepasó el reducido ámbito de un curso de verano en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. El Ministerio no tuvo ningún interés en darlos a conocer. Por muy manifiesta que fuera la voluntad de limitarse a un asesoramiento meramente técnico, sorprende que los miembros de la comisión creyeran que el proyecto de decreto iba a separarse de las ideas acerca de la Historia expuestas por la ministra. Era inevitable que el proyecto de decreto se politizara al menos por dos razones evidentes. La primera por el hecho de que, no lo olvidemos, se presentó como el primer gran fruto de la anunciada reforma de las Humanidades, una reforma que poco tiempo antes se había politizado conscientemente de un modo tan manifiesto que resultaba ingenuo pretender despolitizarla ahora por el mero hecho de contar

con el asesoramiento técnico de unos expertos. La propuesta de la citada comisión, aunque quedara reducida a uniformizar los contenidos de los programas de Historia de España y no, como se dijo, la interpretación de la Historia de España, era imposible de separar de las ideas que el Ministerio había reiteradamente expuesto. Además, existía otra razón, como nos recuerda Josep Ramoneda, y es que «una propuesta de un Gobierno siempre es una propuesta política, por más que se arrope con los mejores oropeles científicos... El debate de las humanidades es, por tanto, en primer lugar, un debate político: el Gobierno hace una propuesta y sus aliados y la oposición responden»⁷. Nada de ello, en consecuencia, debía haber sorprendido a quienes aconsejaron al Ministerio, máxime cuando el propio gobierno había planteado abiertamente el debate como un *debate político*.

Por ese motivo, la defensa del proyecto de decreto resulta más consecuente si se reconoce el sesgo político que la propuesta de reforma trajo consigo. No se trata sólo, en este caso, de hablar en favor del proyecto, sino también de poner de relieve y apoyar daramente las intenciones últimas del Ministerio. Bien es verdad que esas intervenciones presentan un diferente carácter y, en consecuencia, hay que empezar por destacar un hecho significativo: que la pretendida reforma de las Humanidades encontró un eco favorable en ámbitos intelectuales diversos, no todos ni mucho menos ideológicamente «conservadores». Sin embargo, por encima de lo que separa esas opiniones, hay una coincidencia importante. Se trata básicamente de defender la nación española, cuya lengua e historia común deben tener un papel preponderante en nuestro sistema educativo, y al mismo tiempo, como corolario de lo anterior, de aprovechar la ocasión para atacar las ideas de los «nacionalistas» (bien entendido que en éste como en tantos otros debates los nacionalistas por antonomasia son los nacionalistas catalanes o vascos, porque los partidarios de la nación española no suelen considerarse «nacionalistas»).

Así, por ejemplo, para Javier Varela⁸ el proyecto de decreto es excelente: «se inspira en ideas justas y liberales», está hecho por maestros y profesionales muy respetados, intenta «crear un programa donde nada existía», manifiesta un respeto exquisito por la variedad cultural y política de las «comunidades históricas» y contiene una «metodología» moderna e irreproachable. Por el contrario, los que critican el proyecto

⁷ «Historia e ingenuidad», *El País*, 18 de diciembre de 1997.

⁸ «La enseñanza de la historia», *El País*, 21 de noviembre de 1997.

forman «un extraño frente del rechazo» en el que la izquierda se mezcla con los «nacionalistas periféricos», «acostumbrados a celebrarse con estereotipos narcisistas» e imágenes llenas de resentimiento, «basadas en la negación del adversario castellano». «Grande es el envite (concluye el artículo). Si cada territorio, cada nacionalidad de las que integran España, se dedica a inventar una memoria separada y enfrentada a las restantes; si hay dirigentes políticos que tratan de aislar a la gente en mitologías irracionales, la convivencia es imposible. Los nacionalistas, en amigable compañía de intereses localistas, quieren seguir jugando a contar mentiras. Digamos que les asiste un 45 por 100 de razón, que es el espacio que la LOGSE concede a las comunidades autónomas con otra lengua además del castellano. El otro 55 por 100 es competencia del Estado español, que ha de velar por que los destrozos causados en las mentes de los jóvenes sean los menores posibles.»

Carlos Seco⁹ hace suyas las ideas de la ministra (que como recuerda oportunamente habían sido expuestas en el discurso pronunciado en la Real Academia de la Historia en presencia de los Reyes de España, «con aplauso unánime de *todos* los académicos») porque tienen una «dimensión *nacional* (*nacional española*, se entiende: España es, no me he cansado de repetirlo, una *nación de naciones*)>>, que los partidos de ámbito español deberían también hacer suya. Si no lo hacen, es porque sus líderes «prefieren anteponer los intereses coyunturales de partido a los del Estado». El proyecto de Esperanza Aguirre es tan importante que «ha suscitado una reacción, por parte del "President", definitoria por sí misma de cuanto de irracional y peligroso alienta en su política: sobre todo, en su política de *largo alcance*, o de *últimos objetivos*». Lo que está en juego es la «dignidad del *Presidente del Gobierno español*, y, en último término su *capacidad de estadista*, para no sacrificar la integridad del Estado, tal como se configura en la Constitución vigente, ante las imposiciones, claramente escisionistas, de quien le representa al frente de una de las Comunidades autónomas».

Según estas y otras opiniones similares, el plan de la ministra en favor de recuperar la historia y la cultura de España tiene un gran calado político: se enfrenta a la peligrosa tendencia de los nacionalismos periféricos a cuestionar España como nación y en definitiva como Estado. La historia de España que impulsa Esperanza Aguirre (una historia «objetiva», nada dogmática, que recibe el aplauso de los académicos,

⁹ «Los puntos sobre las íes», *ABe*, 7 de noviembre de 1997.

en definitiva *científica y políticamente correcta*) aparece así como algo muy valioso y contrapuesto a las «mitologías irracionales» elaboradas por los «nacionalistas». Se puede llegar más lejos y propugnar ineluso, en torno al proyecto de Esperanza Aguirre, un pacto similar al anti-terrorista, como hace Francisco Rodríguez Adrados, de la Real Academia Española. En su opinión, la ministra es una mujer brava, que resiste impávida el «festival localista» y lucha porque se estudie la historia de «una nación llamada Hispania» (que desde Dioleciano fue «un concepto político»), en vez de cinco o seis historias paralelas. Y como esa nación tan antigua no es ningún mito cultivado por nacionalistas, sino un «hecho objetivo», debe haber por tanto una coincidencia entre socialistas y populares en que exista un «núcleo de educación española», una coincidencia en lo sustancial, «algo que todos estarían esperando y que no debe limitarse al tema terrorista» 10.

10 ABe, 10 de diciembre de 1997. En una línea más catastrofista aún que la de la ministra, la directora del diario valenciano *Las Provincias*, en su habitual columna-editorial, al referirse a la entrevista con el historiador Francisco Javier Fernández Nieto que el citado diario reproduce en páginas interiores, afirma: «Más claro no se puede decir. Lo que ha sucedido, ha sucedido. Sin más. Pero los Goebbels de la historia siguen, erre que erre, publicando libros e introduciendo falacias históricas como la tantas veces repetida de la Confederación catalano-aragonesa, llegando a la barbaridad de afirmar que Aragón se unió a Cataluña. Hasta aquí podíamos llegar (...). Ni de un universitario, ni de un bachiller. La calidad, la profundidad de la enseñanza ha disminuido notablemente. Hace unos años, no se podía superar el examen de ingreso en el bachiller, el que se hacía a los diez años, si se tenía tres faltas de ortografía, y un acento, contaba por media. Hoy, acaban Filología sin distinguir entre voy a ver y el verbo haber. Es, lo que dice el profesor Fernández Nieto, igualar por abajo. El mejor camino para conseguir que los estudiantes serán hoy más tituladamente analfabetos que ayer, pero menos que mañana» (2 de noviembre de 1997). Numerosas fueron las opiniones, siempre en defensa de la reforma urgente de los planes de estudio de Humanidades, que este diario publicó. Según Joaquín Calomarde, que más tarde será propuesto por el gobierno valenciano para la nueva comisión constituida tras la retirada del proyecto de real decreto: «Lo que ocurre es que, hora es ya de decir sin tapujos y abiertamente lo esencial: que España existe, que es una nación (la más antigua nación de Europa), que no hay que pedir más tiempo perdón por el descubrimiento americano, que nuestra cultura es universal y que se llama históricamente cultura española. Siendo todo ello históricamente así, verdadero y riguroso, los españoles tienen derecho a conocer su historia común, la que les pertenece por ser españoles, por radicar en ellos, como tales, la soberanía nacional» («La historia de España», 26 de octubre de 1997). Julia Navarro: «No sé por qué los pmtidos políticos de izquierda decidieron en su día que el estudio de las Humanidades era algo "carca", y optaron por dejarlas reducidas a la nada» («¿Cleopatra es una crema?», 26 de octubre de 1997). César Alonso de los Ríos: «Desde hace mucho tiempo he venido denunciando el menosprecio demostrado

En un largo y denso artículo de Antonio Muñoz Molina, «La historia y el olvido»¹¹, surge de nuevo una de las ideas que Esperanza Aguirre había expuesto en el discurso de la Real Academia de la Historia, sin hacer referencia explícita a la ministra ni al polémico decreto. Si los intelectuales, nos dice, se hubieran preocupado por lo que ocurre en las escuelas, hubieran visto cómo año tras año, hasta llegar a culminar en la célebre LOGSE, la enseñanza de la Historia perdía relevancia en los planes de estudio, volviéndose conceptualmente borrosa en una asignatura llamada de Ciencias Sociales. A ello se añadía la «fiebre regionalista o nacionalista que se extendió entre nosotros desde principios de los años setenta, y que culminó en la colosal chapuza del llamado Estado de las autonomías». Semejante situación llevó a la izquierda, que se afilió ignorante a la creencia de que nacionalismo y progresismo eran la misma cosa, a renunciar a reconocerse como española y creer que España era una invención de la derecha franquista. Con la estrecha colaboración de la «secta poderosa de los pedagogos», que suelen menospreciar la memoria, y de las «desfachateces post-modernas sobre la irrelevancia del conocimiento riguroso», que niegan cualquier posibilidad de conocimiento objetivo y reducen todo a discursos más o menos equivalentes, «al mismo tiempo que se decretaba la inexistencia de España iba desapareciendo en las escuelas el estudio de su historia inexistente, y por supuesto de su geografía irreal». Hay, pues, que reivindicar la Historia de España, una historia que cuente «la simple verdad que los documentos atestiguan», en la que para orientarnos hacen faltan nombres y una noción clara de la sucesión

por los ministerios de Educación a la enseñanza de la historia, la geografía y la literatura. En general a las Humanidades. Se sabía que en el fondo se trataba de una dejación de deberes de la Administración central ante los poderes autonómicos, especialmente los de Cataluña y Euskadi... Asimismo las perversiones educacionales que se han estado produciendo a lo largo de esta última década y que marcarán negativamente la "formación" de tantos ciudadanos se amparaban con la idea de la heterogeneidad cultural, el derecho a la diferencia, incluso el deber hacia lo propio, hacia la realidad casera. (...) La propuesta del decreto es una denuncia explícita de la situación en la que estamos y que puede calificarse como aberrante desde el punto de vista intelectual, peligroso desde el punto de vista de la convivencia y destructiva nacionalmente hablando. Es explicable, por tanto, que el Partido Socialista se haya sentido aludido y haya tratado de crear una cortina de humo ya mediante cuestiones de procedimiento, ya mediante acusaciones infundadas al texto. De este modo su actitud ha venido a legitimar, una vez más, a los nacionalistas en una cuestión en la que deberían estar de acuerdo, por razones obvias, el PSOE y el PP» «El test», 4 de noviembre de 1997).

¹¹ *El País*, 9 de noviembre de 1997.

de hechos históricos (aunque evidentemente no sólo eso), una historia que rechace tanto los mitos que nos enseñaban en las escuelas franquistas como los «simulacros de historia que alientan los nacionalismos de ahora».

El Plan de reforma de las Humanidades, escribe Fernando Sabater ¹², tiene defectos en la forma de instrumentalizarlo, en la metodología y en los contenidos, pero, aunque sin duda debiera estar más consensuado, resulta imprescindible por las repercusiones políticas y de convivencia social que tienen ciertas disciplinas llamadas humanistas. «Porque la sospecha lamentable que tenemos es que hoy no se está educando en España para la convivencia pluralista, sino para 17 formas de autonomismo divergente, cuando no de antagonismo intraestatal. Es lástima que se deje exclusivamente a la derecha el justificado propósito de remediar en la medida de lo posible esta situación.» Los nacionalistas «viven de contar historias... y por tanto le temen a la historia más que a un nublado» (...) ¿Por qué la pretensión “unitaria” tiene que ser “uniformizadora” o “unilateral”? ¿En qué se opone ese proyecto a la democrática pluralidad cultural del país? En lugar de insistir en la disparidad disgregadora de los agravios, habría que hablar de «una real y efectiva unidad política, cuyo presente derecho histórico a existir como tal es el más indudable de todos». Una visión adecuada de la historia, en la que interviniesen cuantos saben hacerlo, contrarrestaría el peligro de un *revival* del nacionalismo español a lo franquista. «La España monolítica de Franco es inviable, pero no más que la monolítica Euskadi de Arzalluz o la monolítica Cataluña de Pujol, por no hablar de los tristes remedos de estos últimos en otras autonomías. ¿No sería aconsejable reformar las humanidades y todo lo que haga falta a partir de este dato incontrovertible y fundamental?»

No es difícil percibir, en estas opiniones favorables al proyecto de reforma de Esperanza Aguirre, una gradación de posturas en relación con la función educadora de la Historia. La Historia puede servir para cohesionar la nación española, para reforzar la idea de una «nación de naciones» o simplemente para combatir la tendencia centrífuga del Estado de las autonomías a destruir el concepto y la realidad misma de España. Todas esas opiniones comparten sin embargo dos características: por un lado, identifican las «mitologías irracionales» con «los nacionalismos», mientras defienden una historia «objetiva», «ve-

¹² «Unidos por la desunión», *El País*, 23 de noviembre de 1997.

rídica» y que nos educa como ciudadanos libres; por otra, reivindican *la* historia de España frente a una multiplicidad de historias paralelas o yuxtapuestas, que son las que cada territorio, nacionalidad o autonomía supuestamente promueven. Lo que ninguna de esas opiniones se detiene a analizar y menos aún a criticar es *esa historia de España* (una historia «elaborada» antes y después del franquismo y, por tanto, mucho más sólida y persistente que la caricatura de historia nacionalista que nos enseñaron durante la dictadura), una historia de España que puede ser también *nacionalista* y estar en consecuencia llena de «mitologías irracionales». Porque el problema no es de *memoria* histórica, de volver a enseñar quién era Don Pelayo (siempre que ello tenga hoy en día algún sentido), sino de *Historia*, es decir, de interpretaciones acerca del pasado, y de que junto con ella aparezca de nuevo, con la excusa de que es preciso saber quién era Don Pelayo, el mito nacionalista de la «España eterna».

¿El hecho de estar en una democracia, lejos del fascismo y de la España monolítica de Franco, induce a pensar que la Historia de España ha dejado de ser nacionalista? ¿Cómo saberlo? No se puede confiar, como hace Muñoz Molina, en una historia que cuente «la simple verdad que los documentos atestiguan», frase que a un historiador como E. H. Carr (nada posmoderno) le hubiera hecho recordar la creencia positivista en el núcleo óseo de los hechos existentes objetivamente y a un filósofo de la ciencia como Popper (al que no creo que nadie se atreva a calificar de posmoderno) el viejo empirismo y el inductivismo ingenuo. ¿Quién hace hablar a los documentos y desde qué perspectiva? ¿Cómo, a partir de ellos, se obtiene «la verdad» de los hechos y de qué modo esa «verdad» (bien que provisional) constantemente se amplía, se corrige o se revisa? Problemas todos éstos que, lejos de estar resueltos o de suponer una concesión al relativismo posmoderno, centran el debate constante de los historiadores desde hace por lo menos un siglo. Y para seguir con las preguntas: ¿en función de qué criterio científico se puede afirmar que una historia, por ejemplo, de Andalucía o de Cataluña, ha de ser necesariamente menos rigurosa, menos cívica, más irracional y más localista que cualquier historia que se considere a sí misma de España entera? (pero ¿lo es realmente?, ¿de qué España trata?, ¿qué concepto tiene de ella?).

Habría que convenir, como mínimo, que no es el ámbito territorial, nacional o local, el que ha de servirnos para definir el rigor científico y el valor educativo y cívico de la materia histórica, salvo que uno

se sienta nacionalista y considere que la única historia científica, educativa y cívica es la de su nación (española, catalana o vasca), menospreciando de este modo las demás historias. De igual forma, a cualquiera que defienda consecuentemente la historia científica, y no las mitologías nacionalistas, le debería resultar evidente, a estas alturas y después de tanto debate historiográfico, que tampoco acumular personajes y acontecimientos equivale a tener un mayor o un mejor conocimiento histórico.

Entre quienes publicaron artículos de opinión en los periódicos en contra del proyecto de la ministra, también hay distintas posturas. Si empezamos otra vez por la menos «política», hemos de mencionar de nuevo a Javier Tusell que, como vimos, criticó desde el principio la manera de elaborar y presentar públicamente la propuesta por parte del Ministerio. En vez de haber realizado un meditado y tan sólo descriptivo libro blanco en el que salieran a relucir los defectos de nuestro sistema educativo en relación con las Humanidades, se había optado por una denuncia genérica a la que, además, no se daba ninguna solución efectiva. «Constituye, en fin, una ingenuidad pensar que con tan sólo este largo decreto mejorarán los conocimientos de humanidades en los estudiantes españoles. El documento ministerial con frecuencia no hace más que desglosar en apartados más minuciosos los enunciados del real decreto vigente en la actualidad.» En opinión de Tusell, la comisión de expertos está formada por personas sin duda valiosas, pero ni remotamente representativas de «la pluralidad existente en España en esta disciplina»¹³. Obsérvese que el citado historiador oportunamente alude a la pluralidad existente en la disciplina, a formas distintas de concebir y practicar la Historia, no a «sensibilidades» ideológico-políticas, como entendía la ministra. Porque, añadamos por nuestra parte, al no reconocer la existencia de esa pluralidad, la historia deja de ser ciencia para convertirse en dogma (y el dogmatismo, como bien sabemos, tanto puede ser de izquierdas como de derechas, marxista o liberal). Javier Tusell, en diferentes artículos, aboga por una propuesta de consenso que parta del reconocimiento de la pluralidad de concepciones existentes en la disciplina y de un estudio extenso de la situación actual de la historia en el sistema educativo español. En contraste con ello, «el espectáculo que se presencia en los medios de comunicación parece el típico de una discusión carpetoverónica. Se habla, en efecto, a gritos y al que

¹³ *La Vanguardia*, 29 de octubre de 1997.

opina de forma distinta se le acusa poco menos que de conspirador. Se describe una situación apocalíptica de la que los responsables son otros, convenientemente demonizados, y se recetan ungüentos mágicos para resolverla. El debate, contrariamente a lo que resultaría en principio esperable, no se refiere al núcleo de asunto, sino que se desenvuelve por la periferia»¹⁴.

En efecto, como señala Tusell, el debate se desarrolla en la «periferia», bien entendido: en el espacio dominado por la política, no en el «centro», que sería el referido a la situación en que se encuentra la educación en nuestro país y el papel que en ella cumple la Historia. Pero eso es algo, como hemos visto, que obedece a una intencionalidad manifiesta por quienes desde el principio provocaron dicho debate. De nuevo, como en el caso de los historiadores que participan como técnicos en el grupo asesor de la ministra, la buena voluntad a la hora de reconducir el asunto podría pecar de cierta ingenuidad si pretendiera evitar la *contaminación política del problema educativo*. Probablemente cabe un decreto «técnico», a partir de la propuesta de la comisión existente o de otra más amplia y plural de expertos, pero *no es el decreto lo que está en juego, sino las ideas del Ministerio en relación con la Historia y el concepto que tiene de nación española*.

El proyecto de real decreto, señala Jordi Solé Tura, «presupone la existencia de una visión uniforme de la historia de España compartida por todos». Mejor que el proyecto de real decreto habría que decir, a tenor de lo escrito por algunos miembros de la comisión asesora, que son las ideas del entorno de la ministra y de quienes han apoyado política o intelectualmente su propuesta de reforma las que presuponen esa visión uniforme de la historia de España que, como muy bien considera Solé Tura, «simplemente no existe». Porque, en efecto, basta con comparar los nombres de las calles principales en algunas zonas de España, para comprobar que en la sociedad española actual «existen versiones y vivencias de nuestra historia más reciente totalmente contrapuestas. ¿Es posible una explicación unitaria de esta historia y de sus raíces profundas? ¿Cuál debe ser la línea argumental de la disciplina? ¿Que todos eran buenos y santos y todos tenían sus razones? ¿O que unos se cargaron violentamente la democracia y otros sufrieron una durísima represión por haberla defendido?». No se trata de optar por una historia unilateral de España o por otra de Cataluña o de Euskadi

¹⁴ «Humanidades: una propuesta de consenso», *El País*, 11 de noviembre de 1997.

también unilateral, sino «de saber qué ha sido de una sociedad diversa y compleja, traumatizada por siglos de intolerancia, de unidad impuesta por la fuerza y de negación de pluralismos culturales y lingüísticos, que hace muy pocos años que ha empezado a salir de la oscuridad y a caminar por nuevas sendas»¹⁵.

Apresurémonos a añadir que eso lo saben perfectamente los historiadores que han colaborado en el proyecto de decreto, cuyo trabajo, según ellos mismos han aclarado, quedaba reducido a uniformizar y desarrollar contenidos educativos de la ESO y en ningún momento a proponer una explicación unitaria de la Historia de España. La culpa, por tanto, no puede ser de los responsables de un borrador de decreto que, como señala Julio Valdeón, jamás han pretendido imponer una concepción determinada de la Historia de España. Sin embargo, piensen lo que piensen los autores materiales del decreto, lo cierto es que desde el lado político o desde las páginas de los periódicos, numerosas y constantes intervenciones han cultivado el equívoco de hacer creer que, a diferencia de lo que había antes, gracias al nuevo decreto nuestros escolares por fin aprenderían una Historia de España «objetiva», «verídica», única para todos, elaborada por auténticos historiadores profesionales. Una Historia de España que, de este modo, se convertiría así en una poderosa arma política para combatir el conjunto de «mitologías irracionales» que los responsables políticos de las comunidades autónomas pretendían introducir en sus respectivos sistemas de enseñanza, con el fin inconfesable de romper la unidad de España. Por ello, para salvaguardarla, había que recuperar la historia «uniforme» o «común» de España, frente a esas otras mil historias «localistas» que nos desvertebraban. Con semejante manera de presentar y elogiar el proyecto, extraña poco el tipo de reacción y de críticas que ha recibido.

Pero ¿cómo «construir con el diálogo una historia de España pluralista e integradora», en palabras de Jordi Solé Tura, cuando, cabe añadir, se manifiestan voces antagónicas? Por una parte están los que identifican la Historia de España con su forma de concebir la Historia y la nación española. Por otra, los que rechazan esa Historia de España por considerarla uniformizadora, centralista y, en consecuencia, opuesta a la historia de las naciones o regiones de una España que no identifican con una nación, sino con una mera «superestructura política». Entre estos últimos, Camilo Nogueira¹⁶, convierte la historia de Galicia en

¹⁵ «Qué Historia», *El País*, 6 de noviembre de 1997.

¹⁶ «Qué historia común», *El País*, 30 de diciembre de 1997.

paradigma de una realidad histórica que «pone en cuestión la idea de un Estado español predestinado en la forma territorial actual», para a continuación fundamentar en esa historia de Galicia la aspiración al autogobierno de cada una de las naciones que constituyen dicho Estado. La Historia, una vez más, como escribe Josep Playá Maset ¹⁷, se convierte así en «uno de los pilares en los que se sustentan las ideologías nacionalistas, las de aquí y las de allá, para entendernos. y la sensibilidad en estas cuestiones está a flor de piel, aquí y allá».

Por consiguiente, hasta cierto punto es lógico el ardor de nuestros políticos y gobernantes, de uno y otro lado, en lo relativo al debate sobre la enseñanza de la Historia. Como señala José Álvarez Junco, «por lo que de verdad pugnan es por el *control de los mitos* en los que se funda la legitimidad de nuestras instituciones (...) La llamada "memoria colectiva" consiste, por tanto, en reconstrucciones *ideológicas* del pasado -esto es, al servicio del presente-». El caso más claro es el de las historias nacionales, que por mucho que se pretendan disciplinas académicas tienen como fin primero y principal el reforzamiento de un ente político actual». Así ocurre (continúa el citado historiador) con la historia de España, que trata de explicar que el Estado en que los ciudadanos viven es el producto de una existencia inmemorial y hablan de una España romana, «pese a que nada hubo en la era romana que se pareciera a la actual España». Así también ocurre, como reacción, en las historias nacionales de las élites políticas que aspiran a construir un Estado propio y que han fomentado «historias no menos fabulosas sobre una Cataluña cuyas tendencias democráticas y mercantiles serían evidentes desde las ruinas de Ampurias, o sobre un País Vasco de independencia milenaria y con pureza de sangre a prueba de invasiones» ¹⁸.

Antes, pues, de ponerse a reivindicar, así sin más, la enseñanza de la historia de España, habría que preguntarse, como hace Josep Fontana: «¿qué clase de historia y de qué España?» se trata. Porque están los libros que enseñan al niño que la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo, y los que sólo hablan de guerras y hazañas como medio de cultivar el patriotismo. Está la España de los reyes y gobernantes y la de los millones de campesinos, la del racismo y la intolerancia y la de sus víctimas. «Un Gobierno que se pretende liberal debería serlo también en el terreno de las ideas. Para

¹⁷ *La Vanguardia*, 28 de octubre de 1997.

¹⁸ «De historia y amnesia», *El País*, 29 de diciembre de 1997.

mejorar la calidad de la enseñanza de historia de España no sirve de nada controlar los programas y libros de texto. Lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza fundamental del proceso, pueda realizar mejor su trabajo»¹⁹. Parecido reproche le hace Josep Ramoneda a Esperanza Aguirre: «la ministra, que jura por Hayek, repite a menudo sus creencias liberales. Y, sin embargo, sus argumentos son netamente intervencionistas... Sorprende que sea una ministra liberal quien lleve hasta los límites su capacidad de intervención, pero es sabido que los liberales, como todos, están llenos de contradicciones... ¿Quién puede negarse a mejorar la enseñanza de las Humanidades? A efectos concretos es tan inútil dar el voto afirmativo a una vaguedad de este tipo como decir que no. El consenso sobre afirmaciones generales no significa nada. Es en la práctica donde las políticas toman cuerpo. Y en la práctica lo que encontramos es una lista de temas y de programas. ¿Es ésta la función de la política en relación con la educación? ¿Es esta manera de intervenir la vía adecuada para mejorar la enseñanza?»²⁰.

Ahora bien, sólo cabe plantearse la cuestión de que efectivamente existe más de un tipo de historia de España cuando se ha podido abandonar antes una concepción monolítica de la Historia, incapaz de reconocer la diversidad y pluralidad de enfoques que efectivamente existen dentro de dicha disciplina. Aceptar que hay diversas concepciones e interpretaciones no significa que el pasado carezca de existencia objetiva, sino que nuestra percepción y nuestra capacidad de entenderlo varían en función de circunstancias muy diversas (de espacio y de tiempo, políticas, ideológicas y culturales, como las que configuran la historia de esa disciplina que llamamos Historia). Sin duda es simplificar en exceso reducir a dos las formas de concebir la Historia. El artículo de Josep Fontana es en realidad el contrapunto de las ideas de la ministra que, como hemos visto, había opuesto en su discurso la tarea educadora de la historia de siempre, al pernicioso estructuralismo radical procedente de las Ciencias Sociales. Por ello, en dicho artículo se acentúa de un modo tan unilateral y tan extremo, como había hecho antes la ministra, esas dos formas de entender la Historia, dándoles, sin embargo, un valor formativo que resulta precisamente el inverso del que oficialmente se había proclamado en el discurso de la Real Academia de la Historia.

19) «Enseñar historia de España», *El País*, 19 de diciembre de 1997.

20) «Historia e ingenuidad», *El País*, 18 de diciembre de 1997.

En la línea de Fontana, es legítimo preguntarse si la Historia de siempre ha formado auténticos ciudadanos o, por el contrario, lo que enseñó fue a respetar el orden muy poco democrático que imponían los gobernantes y a cultivar un concepto cerrado y monolítico (cuando no también agresivo) de patria, con el que enlazaron los dos grandes desastres de nuestro siglo. La nueva Historia surgió precisamente para combatir una Historia nacionalista doblemente desacreditada, política y científicamente, no para continuarla, de ahí la ruptura (relativa, es cierto, pero ruptura al fin y al cabo) que trajo consigo. Fue gracias a la apertura metodológica de la Historia a las nuevas Ciencias Sociales que aquella descubrió un mundo social hasta entonces inexplorado, un territorio mucho más amplio, plural y acorde con los valores democráticos que por fortuna acabaron imponiéndose en Europa. Seguramente un debate entre historiadores y educadores que partiera de la Historia que hoy en día realmente se hace no necesitaría recurrir a imágenes del pasado acerca del estado en que se encontraba hace muchos años dicha disciplina, sino a opciones historiográficas y educativas que actualmente son bastante más complejas y diversas. Pero es evidente que, incluso cuando la polémica entra a plantear cuestiones tan importantes como las del tipo de Historia que merece ser enseñada, no puede sustraerse por desgracia a un planteamiento político que poco o nada tiene que ver con lo que hoy interesa a los historiadores.

No sólo desde luego *qué Historia*, sino también *¿de qué España estamos hablando?*, como se preguntaba Josep Fontana. También lo señala Jordi Solé Tura. Porque, cabe añadir por nuestra parte, si hay que identificarse por medio de la Historia con una comunidad llamada España, lo que no por científica que sea la Historia deja por ello de ser una opción nacionalista, por un lado está la «España eterna» de los políticos conservadores, recuperada más tarde por los vencedores de la Guerra Civil, y por otro la España plural y democrática que no pudo llevarse a cabo durante la Segunda República. La primera la conocemos de sobra, algunos la hemos sufrido directamente y nadie parece hoy en día querer reivindicarla. La segunda, ¿es una realidad incuestionable o aún forma parte de un proyecto que fracasó en los años treinta y que sólo con la recién conquistada democracia ha empezado, no sin obstáculos, a materializarse? Es la España a la que se refería el entonces rector de la Universidad de Barcelona, Pere Bosch Gimpera, en la conferencia inaugural del curso 1936-1937 pronunciada en la Universidad Literaria de Valencia:

«España vive un momento crucial en que todo se transforma, en que se revisan valores antes aceptados por todos, en que desaparecen instituciones seculares, en que se rectifican métodos de gobierno, en que se abandonan ideas antes profundamente arraigadas y en que se intenta una nueva organización del país. El propio concepto de España es uno de los más sujetos a revisión. ¿Qué es España?

Existía una Historia tradicional, oficial "ortodoxa" de España, que habíamos aprendido en la escuela, a la que se aludía en todos los discursos políticos, que se consignaba en todos los tratados. Esta Historia "ortodoxa" partía de la idea dogmática de la unidad y cohesión esencial de España y de su civilización, como de un ente metafísico. Era consustancial con ella la misión de España en América, la defensa de la unidad religiosa, la realización, prefigurada en la época romana, de España por Castilla y por la monarquía desde Ataúlfo a la dinastía borbónica. Puesta en peligro la unidad en el fraccionamiento de la Edad Media por los musulmanes, se reconstruía poco a poco durante la Reconquista y culminaba con los Reyes Católicos, los verdaderos restauradores de España y el punto inicial de su grandeza; desde entonces los valores castellanos, sublimados por el Imperio, entre ellos la lengua, se convierten en los valores españoles por antonomasia. Cuanto no se ajustaba al esquema era herético. El hecho de Portugal se consideraba una rebelión, el de Cataluña, obstinándose en renacer, en cuanto pasaba de mero romanticismo literario o folklórico e intentaba una cristalización política, se condenaba duramente.

¿Pruebas? ¿Fundamento científico? Ninguno. La Historia "ortodoxa" ha sido expuesta, se han reunido unos hechos prescindiendo de los contradictorios y se ha popularizado al amparo del Estado que la representaba, apareciendo durante más de un siglo como un dogma, de igual manera que nadie había demostrado el derecho divino de los reyes y se consideraba un sacrilegio ponerlo en duda...» ²¹

No se trata, por tanto, de una España que pueda sustentarse en la *historia ortodoxa* que antes se aprendía en la escuela, a la que hacían referencia la mayoría de los discursos políticos de aquella época. La idea de España que tradicionalmente han transmitido nuestros educadores y nuestros políticos (algunos de los cuales son hoy oficialmente recordados como «grandes personajes políticos» y «gigantes del conocimiento histórico») partía, en palabras de Bosch Gimpera, de la idea de la unidad y cohesión esencial de España y su civilización, como si de un ente metafísico se tratara. Nada de eso resulta por supuesto científico, como los propios historiadores se han encargado de poner

²¹ Pere BOSCH GIMPERA, «España», Conferencia publicada en *Anales de la Universidad de Valencia*. Segunda Época, Valencia, 1937, pp. 9-47.

de relieve a partir del momento en que entró en crisis la vieja historia nacionalista (la historia de corte historicista o positivista, la historia de los grandes personajes y de los grandes acontecimientos de la nación-Estado) y nuestro país conoció también los aires de renovación de la llamada «historia social» (la de las gentes que antes no parecían tener historia, la que descubre las estructuras sociales y se abre a la revolución metodológica de las ciencias sociales). A dicha renovación contribuyeron decisivamente el historiador catalán Jaume Vicens Vives, discípulo de Pere Bosch Gimpera, y la llamada escuela de Barcelona, así como Miguel Artola, José María 10ver, Manuel Tuñón de Lara y, fuera de España, Pierre Vilar y J. H. Elliot, entre otros, cuya obra en conjunto representa una verdadera ruptura en relación con la vieja historia nacionalista tradicional.

Por ello, más que nunca las palabras pronunciadas hace medio siglo por el entonces rector de la Universidad de Barcelona deberían ser tenidas muy en cuenta: España no puede ser «una construcción artificial apoyada en un dominio», «no hay que tomar a ningún pueblo de España, ni a su cultura, como representante exclusivo del pueblo español o de la cultura española, ni atribuir patentes de heterodoxia a los demás». «En la verdadera perspectiva histórica, la futura España será también solidaria de todos sus valores tradicionales verdaderos. Ninguno de sus pueblos morirá, y España sólo podrá florecer si consigue integrar toda su masa y hacerla salir de la miseria y de la ignorancia, infundiéndose la conciencia de unos ideales comunes, a la vez nacionales y humanos.»

Un concepto de España como éste, que por fortuna ha podido abandonar la realidad de un poder políticamente impuesto y de una sociedad inmersa en la miseria, para identificarse con una democracia consolidada y un desarrollo plenamente moderno, es antagónico del que siempre ha promovido el viejo nacionalismo esencialista en su versión española o antiespañola. Ahora bien, resucitar el fantasma de la España amenazada por los (otros) nacionalismos es seguir anclado en el pasado y no darse cuenta de la envergadura de los cambios ocurridos. Máxime cuando precisamente lo más destacable de los últimos años es que la actual estabilidad política debe mucho a la actitud de los «naeionalismos periféricos» que, más allá de sus respectivas autonomías, han sido capaces de contribuir decisivamente a la gobernabilidad de esa nueva España. Nunca ha habido en nuestro país mejores condiciones -tanto políticas como relativas al desarrollo de la investigación histórica que ha tenido

lugar en las tres últimas décadas- para estudiar una historia de España más plural y más científica, desprendida de mitos nacionalistas, capaz de integrar las diversas trayectorias de las respectivas sociedades y culturas que la forman y de poner de relieve lo que las une y a la vez lo que las diferencia. Para ello, no hay que mirar hacia el pasado de una época inexistente, en la que supuestamente se habría enseñado Historia, cuando lo cierto es que lo que entonces predominaba era una historia *dogmática*, patrioter y castellanocéntrica, lo contrario de la Historia de España que ahora puede y debe enseñarse. En vez de mirar únicamente al pasado, mejor sería trabajar también para el futuro, con el apoyo de una Historia que está dispuesta a ir más allá de cualquier forma de nacionalismo trasnochado.

Sólo con este concepto de España y de su historia se puede reivindicar «la historia plural y honestamente subjetiva de los historiadores», como hace Iosep Ramoneda, «aunque muchas veces me irrite la tentación que les induce a presentar su disciplina como la más científica de todas las humanidades»²². Deben ser en efecto los historiadores y no quienes, en palabras de Manuel Cruz, pretenden convertir el pasado en el «nuevo territorio de la política», y a la Historia en un «dócil instrumento al servicio de patrias o ideologías»²³, los que se esfuerzan en ponerse previamente de acuerdo acerca de la Historia que hay que enseñar para un proyecto de España con futuro. Una Historia de España que ha de estar dispuesta, como señala acertadamente Reyes Mate, «no tanto a glorificar la memoria de los vencedores cuanto a recordar la de los vencidos» y a aprender de la experiencia del exilio «una forma de patriotismo mucho más cercano del cosmopolitismo que del nacionalismo»²⁴.

Probablemente estamos en una época en la que, por citar a Jürgen Habermas (que evidentemente no ha intervenido en nuestro debate, pero sí en otro provocado en Alemania por el resurgir del viejo nacionalismo), «las diversas tendencias a la globalización del tráfico, de los contactos y de las comunicaciones, de la producción económica y de su financiación, de las transferencias en tecnología y armamento, del comercio de drogas y de la criminalidad, y sobre todo de los peligros tanto estratégicos como ecológicos, nos confrontan con problemas que

²² *El País*, 18 de diciembre de 1997.

²³ «El futuro ha muerto: ¡a por el pasado!», *El País*, 5 de enero de 1998.

²⁴ «La memoria es peligrosa», *El País*, 20 de diciembre de 1997.

ya no pueden solucionarse dentro del marco del Estado nacional ²⁵. Por ello hoy cuando, según Francisco Ayala, una «España modernizada y democrática ha renunciado por su parte a la organización centralista del viejo Estado, para convertirlo en una estructura compleja de cuerpos políticos dotados de mayor o menor autonomía», al tiempo que asistimos «a la degradación del viejo Estado nacional, desmembrado en territorios autónomos cuya meta particular en ningún modo puede consistir tampoco -claro está- en esa multiplicación de soberanías enanas con que los ilusos sueñan» ²⁶. Hoy, en que la vieja idea unitaria, centralista y castellanista de España, como nos recuerda José Luis Abellán, ha dejado paso a la idea de «las Españas», propia del «Estado de las autonomías» ²⁷. Hoy finalmente, cuando, según Javier Tusell, «lo fundamental -el "patriotismo de la Constitución" o, lo que es lo mismo, la lealtad a los principios democráticos- está resuelto» y lo que existe es un sentimiento de «fatiga de españolidad» y de «hartazgo de nacionalismos periféricos» ²⁸, no tiene ningún sentido plantearse un debate político sobre la Historia como el que ha pretendido suscitar el actual gobierno.

Si la propuesta de la ministra Esperanza Aguirre se hubiera limitado, como considera Juan Goytisolo, a tratar de destruir los mitos nacionalistas y a «encontrar un común denominador a las diversas y contradictorias historias e historietas peninsulares» ²⁹, habría sido en efecto un proyecto razonable y todos lamentaríamos que «razones políticas de baja laya» lo hubieran hecho inviable. La prueba de que por desgracia no fue así es que, hasta el momento, no ha habido voluntad de propiciar «un empeño colectivo de historiadores y especialistas de distintas corrientes de pensamiento y enfoque destinado a revisar uno a uno los dogmas decrépitos y verdades rancias», ni tampoco «un análisis riguroso de los acontecimientos, causas y situaciones históricas a partir de múltiples perspectivas», requisito imprescindible, según Goytisolo, para conseguir alcanzar el objetivo de una reforma razonable. Proponerse recuperar sin más y de forma acrítica una determinada historia de España, pretender que es posible una historia políticamente correcta de una España que apenas si resulta problemática, y contraponerla a todas las demás

²⁵ *Más allá del Estado nacional*, Madrid, Trotta, 1997, p. 175.

²⁶ «Un esplendor final», *El País*, 25 de noviembre de 1997.

²⁷ «Las Españas: una idea plural de Estado», *El País*, 27 de enero de 1998.

²⁸ «Angustias nacionales», *El País*, 22 de noviembre de 1997.

²⁹ «Historias, historietas e historia», *El País*, 28 de enero de 1998.

historias que en bloque son consideradas mitologías irracionales creadas por los (otros) nacionalismos, no parece un proyecto razonable, a pesar de la opinión favorable que ha suscitado incluso entre una gran parte de la intelectualidad «de izquierdas».

Si desde el consenso civil que, en palabras de Santos Juliá, se ha abierto trabajosamente paso desde 1976, España quiere ser algo más que un Estado, para lo cual se ha acuñado ese misterioso concepto de «nación de naciones», su realidad actual, como bien afirma el citado historiador, no ha de ser concebida como el resultado natural y obligado de una historia inevitable, sino de «una voluntad constituyente que intenta construir un Estado en el que quepan todas las diferencias nacionales». Tan negativo para mantener el difícil equilibrio de esta «nación de naciones» sería negar las diferencias «cediendo a la nostalgia de un quimérico pasado de Nación-Una», como «magnificarlas por lo que Freud llamaba el narcisismo de las pequeñas diferencias»³⁰. Con razón se refiere Santos Juliá a un pasado de «Nación-Una» que es efectivamente quimérico debido, en gran parte, a «la escasa capacidad de creación de Estado y, en consecuencia, de construcción de nación, que desplegaron las monarquías hispanas». A cambio, la idea de España como proyecto —lo que Pere Bosch Gimpera llamó «la verdadera España», una España que «se halla todavía en formación y lejos de haberse constituido definitivamente»— sigue siendo más atractiva que la pretensión de recuperar el pasado idealizado de una España que muchos no sienten suya. Únicamente la primera tiene futuro, si es capaz de crear nuevos lazos de solidaridad y de reforzar los antiguos, y siempre que respete el juego democrático no sólo de las distintas opciones ideológico-políticas, sino también de las múltiples identidades que, en vez de excluirse mutuamente, han de hacerse compatibles.

La idea de España como proyecto colectivo de futuro es relacionable con ese nuevo «patriotismo de la Constitución» que se contrapone a lo que Maurizio Fioravanti ha denominado la vieja «lógica liberal-estatalista». A diferencia del estatismo liberal, que hemos heredado del siglo pasado, la unidad política de un pueblo o de una nación, representada por el Estado soberano, no puede concebirse como una realidad objetiva, sino que por el contrario resulta problemática y en consecuencia no puede ser presupuesta. Lo bien cierto es que «aparece como el resultado de una acción dinámica inspirada por la Constitución, como

³⁰ «Malestar con la historia/y 2», *El País*, 23 de noviembre de 1997.

el fruto de una dirección conscientemente elegida por las fuerzas sociales y políticas»³¹. ¿Podría en consecuencia orientarse el debate acerca del papel de la Historia en la educación de los españoles hacia esa idea de España como proyecto, hacia ese nuevo «patriotismo de la Constitución» del que ahora se nos habla, en vez de plantearse con un rancio carácter esencialista y con una lógica liberal-estatalista que incluso está presente en una parte de nuestra izquierda intelectual y política? A poco que situemos el debate en un terreno bien distinto del que ha servido para que midan sus fuerzas gobierno, aliados y oposición, y siempre que pasen pronto las conmemoraciones milenaristas y el *revival* canovista y noventayochista que ha reactivado algunos de nuestros más peligrosos fantasmas procedentes del pasado, es probable que ganemos una perspectiva de futuro que hoy está ausente en un debate pobre, tanto en nuevas ideas políticas, como en propuestas de reforma educativa que sean verdaderamente efectivas.

Mientras llega esa ocasión, los medios de comunicación siguen de cuando en cuando informándonos de los planes de la ministra Esperanza Aguirre, que acaba de constituir una nueva comisión para la reforma de las Humanidades. Según se afirma, la nueva comisión habrá de producir un «dictamen riguroso» sobre la situación de las enseñanzas de Humanidades en la ESO (algo que sorprendentemente no se había hecho antes de denunciar el «calamitoso estado» de la enseñanza de la Historia en nuestro país). Al mismo tiempo, el Ministerio ha aceptado que la propuesta deberá ser consensuada con las comunidades autónomas, lo que muy pronto sabremos qué significa a tenor de la variada representación «científica» que ha salido de cada una de ellas.

Un último punto falta por abordar y con ello terminaremos enlazando con el principio. Hasta ahora hemos hablado del proyecto de reforma de las Humanidades y de su fracaso político, del debate que suscitó, de las diferentes maneras de entender ese saber que llamamos Historia (comenzando por las del entorno de la ministra) que se han puesto de manifiesto a lo largo del mismo, y de los diferentes conceptos de España y de nacionalismo que han salido a relucir. Queda por tratar una de las ideas insistentemente repetidas por los partidarios de la reforma educativa propuesta por el nuevo gobierno y que *hace referencia propiamente a la enseñanza de la Historia en España*. El debate político que ha tenido lugar a resultas del proyecto de reforma educativa del

³¹M. FIORAVANTI, *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las Constituciones*, Madrid, Trotta, 1996, p. 129.

actual Ministerio de Educación y Cultura parte de una valoración en mi opinión completamente equivocada del estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país.

Para empezar, confunde el estado actual de la enseñanza de la Historia con lo que algunos suponen que va a ocurrir en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, es decir, cuando la LOGSE esté definitivamente implantada. Sin embargo, un planteamiento que hubiera estado menos mediatizado por la intención de descalificar en bloque todo lo que provenía de la época anterior habría sido capaz de distinguir una cosa de la otra. Criticar *lo que puede llegar a ocurrir* en la enseñanza obligatoria en relación con la Historia, por culpa de un decreto de 1991 que fija unos contenidos mínimos muy generales, es algo muy diferente de lo que en realidad se hizo, nada menos que calificar de «calamitoso» el estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país. Lo segundo, evidentemente, no puede ser atribuido a la LOGSE, como tampoco el hecho de que no exista una asignatura llamada Historia. En los dos últimos cursos de la antigua Educación General Básica, equivalentes a primero y segundo de ESO, la materia que en realidad agrupa la Geografía y la Historia se denomina «Sociedad». La EGB, como es bien sabido, es un producto de la etapa tecnocrática del tardofranquismo, y la reforma que introdujo sucedió a casi tres décadas de utilización de la Historia para un fin tan «educativo» como inculcar el espíritu nacional-católico (propio de la dictadura de Franco) en los españolitos de entonces. Si el estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país es «calamitoso», como piensa nuestra ministra, los verdaderos responsables políticos, en cuanto a legislación educativa se refiere, se encuentran desde luego en un período anterior a la llegada al poder de los socialistas, que en ese sentido innovaron desgraciadamente muy poco. Y si nos remontamos a la etapa anterior a la implantación de la EGB, difícilmente la Historia habría podido perder en los últimos años relevancia en los planes de estudio, como ha escrito, entre otros, Muñoz Molina, si tomamos en cuenta lo que representaba en el bachillerato franquista anterior a la reforma de Villar Palasí³².

³² Véanse los estudios de Rafael VALLS, en especial: *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, ICE, 1984; «Ideología franquista y enseñanza de la historia de España», en J. FONTANA (ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 1986, pp. 230-245; «La historia enseñada y los manuales escolares españoles de Historia», en *VII Symposium de Didácticas de las Ciencias Sociales. La investigación*, vol. 1, Las Palmas de Gran Canaria, CFP,

¿Pero es cierto que en nuestro país la enseñanza de la Historia se encuentra en un estado realmente «calamitoso»? Desde luego tal calificativo no dependería de que apareciera como asignatura con ese nombre (como a algunos, por otra parte, nos gustaría que así fuera) o de que, por el contrario, la encantemos formando parte de una asignatura que la moda «modernizadora» ha dado en llamar «Sociedad» en la EGB y «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» en la ESO³³. Podemos estar de acuerdo en criticar que no exista una asignatura con el nombre de Historia, es decir, con la denominación clásica de un saber que tiene entidad propia y diferenciada, pero de ahí no se sigue que la Historia haya desaparecido de los planes de estudio. Con otro nombre supuestamente más «moderno» (lo cual, dicho sea de paso, no es significativo de que se haya producido anexión alguna a otras materias, sino de que ciertas reformas educativas se limitaron a poner nuevas denominaciones a las mismas cosas de siempre), lo cierto es que la Historia, en general, y la Historia de España, en particular, refuerzan su presencia en la enseñanza media después de introducirse la EGB. Comparemos, si hay dudas, lo que representaba la Historia en el bachillerato que cursaron quienes ahora rondan los cincuenta años (en horas de clase, en contenidos, en valoración de la asignatura) y la Historia que aparece, con o sin su nombre, en el ciclo medio y superior de la EGB y en el bachillerato anterior a la LOGSE.

Si por contenidos fuera, habría que considerar que nuestros jóvenes han recibido un conocimiento histórico auténticamente enciclopédico: de Historia Universal y de España, a las que se añade una Historia de sus respectivas Autonomías; de historia política y además económica y social y cultural y artística e intelectual y de las mentalidades y de lo que haga falta (puesto que es preciso estar al día y la «historia total», por desgracia, suele entenderse como una suma de todo lo que

1996, pp. 7-27; el libro de Esther MARTÍNEZ TÓRTOLA, *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista* (1938-1953), Madrid, Tecnos, 1996, y la reciente tesis doctoral de Pilar MAESTRO, en curso de publicación, *Historiografía y enseñanza de la historia*, 2 vols., Universidad de Alicante, 1996.

³³ No dentro de una «curiosa amalgama», sino de un modo independiente y con entidad propia, «Geografía» e «Historia», como puede comprobarse fácilmente repasando libros y programas. Otra cosa es el desafortunado nombre que las engloba y que en el caso de la ESO unas veces es «Ciencias Sociales, Geografía e Historia», en otras la primera coma ha llegado a convertirse en punto y seguido, y en otras, en fin, para acabar de desorientarnos, se ha transformado en dos puntos, a modo de aclaración conceptual, como si todo fuera lo mismo.

interesa a los historiadores). Basta con asomarse a los libros de texto de nuestros hijos para comprobar el enorme grado de «actualización» que han ido adquiriendo. No sólo hay referencias a casi todo lo que antes aparecía en los programas de las diversas asignaturas de Historia (relativamente pocas) que se cursaban en la antigua carrera de Filosofía y Letras, sino que incluso hay bastante más. El «territorio de la Historia» ha crecido tan considerablemente en los últimos años, al mismo tiempo que la antigua carrera de Filosofía y Letras ha dado paso primero a una de Geografía e Historia y ahora a otra exclusivamente de Historia, que cada vez resulta más difícil hacer una selección de contenidos, puesto que «todo es importante». Nuestros jóvenes, a tenor de los contenidos históricos que aparecen en los programas de Enseñanza Media, deberían gozar de un saber acerca de la Historia que abarcara prácticamente casi todo, y sin embargo...

Y, sin embargo, tienen razón quienes se quejan de la poca Historia que nuestros escolares acaban sabiendo. Pero es un grave error atribuirlo a la «escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben», como hace la ministra, por culpa de unas asignaturas que supuestamente, bajo la óptica metodológica de las Ciencias Sociales, habrían reemplazado el estudio de las grandes personalidades históricas y la cronología, por un análisis de las estructuras. Nada más lejos de la realidad. La Historia que tradicionalmente reciben desde hace décadas nuestros jóvenes es una Historia en la que «el eje cronológico» orienta la programación de los contenidos y en la que los grandes personajes y los acontecimientos relevantes no sólo no han desaparecido, sino que están muy presentes. Hasta tal punto lo primero es cierto que un mismo tipo de sociedad, con las mismas características fundamentales y sólo pequeñas variaciones que en el tiempo corto no llegan a apreciarse, se describe repetidas veces en cada uno de los apartados de un programa que ordena la materia histórica según la más clásica de las divisiones del eje cronológico, la de las edades y los siglos. En cuanto al «empobrecimiento de los contenidos», en uno de esos períodos de tiempo en que se divide el «esqueleto de la Historia», por ejemplo el siglo XVI, en lo que hasta hace poco era Séptimo de EGB había que saber:

- La Reforma protestante (Lutero, el papa León X).
- La difusión de la Reforma (Calvino, Zwingli, Enrique VIII, Ana Bolena).

-La Contrarreforma católica (el papa Pablo III, San Ignacio de Loyola).

- Europa después de la Reforma (Liga de Esmacalda, Liga de Nuremberg, Paz de Augsburgo).
- La Península Ibérica, centro de la política europea (Carlos V, Felipe II).
- La idea imperial de Carlos V y el Imperio otomano.
- Inglaterra: consolidación del anglicanismo y hegemonía marítima (Enrique VIII, Isabel I, desastre de la Armada Invencible).
- Francia: lucha contra España y guerras de religión (Francisco I, Pavía, San Quintín, noche de San Bartolomé, Enrique IV, Edicto de Nantes).
- La política exterior del Imperio español: el problema alemán (Liga de Esmacalda, batalla de Mühlberg, Paz de Augsburgo).
- La guerra contra Francia: Pavía y San Quintín (batalla de Pavía, Paz de Cambrai, victoria de San Quintín, Paz de Cateau-Cambrésis).
- La guerra contra los turcos: la batalla de Lepanto (Liga Santa, don Juan de Austria).
- El enfrentamiento con Inglaterra: el desastre de la «Armada Invencible».
- La política interior peninsular (insurrección de los moriscos, las alteraciones en Aragón, Antonio Pérez, Juan de Lanuza, la unión con Portugal, Manuel el Afortunado, el duque de Alba).
- La política en Flandes (Guillermo de Orange, duque de Alba, Alejandro Farnesio).
- La economía y la sociedad españolas (población, economía, sociedad).
- La cultura y el arte del siglo XVI (Santa Teresa, San Juan de la Cruz; arquitectura: Juan de Herrera; escultura: Alonso de Berruguete y Juan de Juni; pintura: Luis Morales, El Greco).
 - Las comunidades castellanas (Padilla, Bravo y Maldonado).
- Las germanías valencianas y mallorquinas (Vicent Peris).
- El Imperio español en América: expediciones y conquistas, la conquista de México, la del Perú, otras, la exploración del Pacífico y la conquista de Filipinas (con una serie de nombres y batallas que omito).
- Sociedad y cultura en la América española (leyes de Indias, sociedad colonial, encomiendas, mita y reducciones, economía y cultura...).
- Las culturas precolombinas...

Todo esto es lo que debían aprender los alumnos de séptimo de EGB: un conjunto de hechos diversos (no sólo políticos aunque, como vemos, siguen predominando de forma abrumadora), que guardan poca o ninguna relación entre sí y con los otros hechos que les han precedido o sucedido, agrupados según las divisiones clásicas del famoso eje cronológico en una serie de apartados temáticos, a modo de fichas previamente elaboradas para guardar la somera descripción (si es que llega a eso) de los mismos y facilitar de esta manera que se aprendan de memoria los respectivos contenidos. Hechos históricos, con su correspondiente lista de personajes y fechas relevantes que, aun a costa de repetirse, debían a su vez formar parte de uno u otro (o de uno y también del otro) de los dos grandes apartados bien diferenciados en que se divide el temario: Historia Universal e Historia de España, en una proporción «equilibrada»³⁴. ¿Dónde está el olvido de la cronología y de los grandes personajes, el estructuralismo radical y el menosprecio por la Historia de España?

En segundo del actual BUP (anterior, por tanto, a la plena implantación de la LOGSE, que como sabemos aún no se ha producido), nuestros jóvenes debían estudiar una Historia de España en la que, por lo que hace referencia de nuevo al siglo XVI, encontraban de nuevo los siguientes contenidos:

- El predominio en Europa: Carlos V, el enfrentamiento con Francia, Pavía (1525), Tratado de Madrid (1526); las disputas con el Papado, Clemente VII, Saco de Roma (1527); el enfrentamiento con el imperio otomano, Solimán II, sitio de Viena (1529-1532), toma de Túnez (1541); el fracaso imperial, batalla de Mühlberg (1547), Enrique I de Francia, Paz de Augsburgo (1555), abdicación en 1556.

- El predominio en Europa: Felipe II, la consolidación de la hegemonía española, el enfrentamiento con Francia, Enrique II, San Quintín (1557), Gravelinas (1558), la Paz de Chateau-Cambrésis (1559); el enfrentamiento con el Imperio otomano, el ataque turco a Chipre (1570), la flota de la Santa Liga mandada por Juan de Austria, batalla de Lepanto (1571), disolución de la Liga (1573); la unión con Portugal,

³⁴ En el libro de Santillana, edición catalana, de séptimo de EGB, hay 80 páginas de Geografía, 120 de Historia que cubren los siglos *XX* al *XXII* y 10 de «derechos humanos», «comunidad internacional» y «educación vial». Pues bien, en Historia hay siete capítulos dedicados a Europa, cinco a España y uno a la Cataluña de los siglos *XX* y *XXI*.

la guerra contra el protestantismo, la rebelión flamenca, Isabel de Inglaterra... (no sigo con los nombres, batallas y fechas que aparecen).

- Las tensiones y conflictos internos: comunidades, germanías, conflictos del reinado de Felipe 11 en los Países Bajos y en Aragón...

- Economía y sociedad: la economía bajo influencia colonial, la «revolución de los precios», el crecimiento demográfico, la jerarquización de la sociedad, el clero, la burguesía, los campesinos...

No es por falta de contenidos, de personajes, de fechas, de acontecimientos políticos, por falta de épocas o por culpa de un «estructuralismo radical», proveniente de las Ciencias Sociales, que nuestros jóvenes no saben Historia y se lanzan luego desesperadamente a consumir (ojalá lo hicieran) literatura, cine o biografías para cubrir esta gran laguna. No hay peligro de que salgan sin oír hablar de Felipe 11. *El problema no es de «escasez de contenidos históricos» sino justamente de lo contrario*, de acumular no ya hechos de todo tipo, sino una información condensada (a veces muy mal condensada) y superficial de los mismos (así la «revolución de los precios» se despacha en los libros de texto en siete líneas, en las que, por ejemplo, se dice que «la abundancia de oro y plata hizo bajar su valor en relación con las mercancías, desencadenando la llamada revolución de los precios») que los alumnos son incapaces de asumir como no sea repitiéndola de memoria, sin saber lo que dicen. El problema es que nuestros escolares *carecen del entramado mínimo conceptual para entender esos hechos* (¿qué se entiende por mercancía?, ¿cómo se fijan los precios de las mercancías?, ¿por qué la llegada del oro y la plata de América hace subir los precios de las mercancías?). Por ello, aunque los hechos se dispongan de un modo cronológico, con semejante cantidad de «contenidos» *es imposible que alguien pueda proporcionarles un relato bien trabado y coherente que ponga de manifiesto las relaciones que mantienen entre sí todos esos hechos simultánea o sucesivamente* (la conquista de América, el sistema colonial, las guerras por el predominio en Europa, la jerarquización tradicional de la sociedad, los cambios económicos y sociales que ocurren en Europa, las relaciones económicas que se establecen con el auge del capitalismo mercantil, el impacto de las nuevas ideas, etc.).

Naturalmente, el problema de hacer comprensible la Historia lo tiene el profesor, que es en definitiva quien la enseña y la seguirá enseñando de una u otra forma, por mucho que los contenidos cambien. ¿Pero cómo enseñar Historia, hacer que se comprenda y que se retenga,

con una cantidad tan exagerada de «contenidos mínimos», en tan poco tiempo de clase? La historia tradicional era capaz al menos de transmitir un «mensaje» a partir del dramático y bien trabado relato de la heroicidad de los grandes personajes que, además, solían encarnar los valores eternos de la patria, que era lo importante. Afortunadamente, pocos creerán a estas alturas que esos héroes y esos valores patrióticos eternos existieron realmente y que todavía hay que resaltarlos para educar cívicamente a nuestros escolares. ¿En función de qué, entonces, seleccionamos y organizamos la enorme masa de conocimientos que día a día nos proporcionan los historiadores y que nunca tendremos tiempo suficiente para enseñarlos? Mostrar de una manera tradicional y puramente descriptiva una cantidad excesiva de ellos que impida detenerse en *explicar los conceptos y en construir los relatos* que los hacen comprensibles es perder el tiempo y hacer de la Historia, con el nombre que sea, una asignatura aburrida y sin sentido. No es extraño que en la memoria de los alumnos, en cualquiera de los niveles educativos, quede muy poco de la suma enciclopédica de contenidos que diariamente reciben, obligados como están, año tras año, a enfrentarse a una acumulación creciente de hechos y de información sobre los mismos que ni comprenden, ni les proporcionan conocimiento alguno acerca del mundo en el que viven. ¿No está al menos mejor elaborada, y por ello resulta incluso más creíble, la historia que, bajo la forma de un relato de ficción, encuentran en la novela o en el cine?

La cuestión, así pues, tiene poco que ver con los contenidos (por tanto, es un error querer incrementarlos y ni tan siquiera fijarlos de antemano de un modo excesivamente detallista) y mucho, por el contrario, con la posibilidad de hacer que los alumnos (que, como conjunto, son también muy variables, en función precisamente del tiempo y del espacio en que viven) se interesen por la Historia. Para lo cual es imprescindible una selección cuidadosa (¿y por qué no también variable?) de una cantidad no demasiado grande de hechos verdaderamente relevantes y de información significativa acerca de los mismos. De esta manera habrá tiempo suficiente para lo más difícil, aquello que hace al profesor insustituible, por encima de programas y de libros de texto: la labor que diariamente desarrolla para que esos hechos puedan ser entendidos por los alumnos de distintas edades, con el sentido histórico que tienen y que les confiere su relación con el presente en el que son estudiados.

En consecuencia, cualquier reforma educativa que quiera mejorar efectivamente la enseñanza de la Historia, mejorar una calidad que,

con toda razón, la ministra Esperanza Aguirre afirma «no puede medirse sólo por los medios que se emplean, sino por lo que aprenden los alumnos», debería desprenderse de la idea de que lo más preocupante es la escasez de contenidos históricos que reciben nuestros escolares. Justo ocurre lo contrario: hace falta *menos cantidad de contenidos históricos, repetidos en dosis cada vez más grandes, y más conocimientos adquiridos mediante una cuidadosa selección de hechos históricos*, una selección variable en cada nivel de la enseñanza primaria y secundaria, que permita un nuevo tipo de enseñanza de la Historia distinto del que tradicionalmente hemos recibido los españoles. La enseñanza de la Historia es en nuestro país una enseñanza memorística (e igual de memorística lo sigue siendo ahora, aunque los programas incluyan no sólo hechos políticos y grandes personajes, sino también jerarquías sociales, economías o mentalidades). Mal llamada memorística, en realidad, porque ni siquiera sirve para desarrollar la memoria histórica (ojalá lo hiciera al menos, aunque hay que recordar una vez más que la Historia no es simplemente la memoria de los hechos, sino la disciplina que nos enseña a interpretarlos). Lo único que en realidad desarrolla es la memoria para pasar el examen de Historia, que evidentemente es otra cosa. Por ello la «memoria histórica» de nuestros escolares es una memoria a COlto plazo, muy poco histórica, algo que permite a los alumnos vaciar rápidamente lo que han recibido y olvidar así una Historia que les resulta tan ajena e incomprensible como poco interesante.

En estas condiciones, con un punto de partida tan desfavorable, sólo los profesores pueden hacer por su cuenta y riesgo, como de hecho hacen muchos de ellos, que los estudiantes aprendan Historia: a pesar de unos programas sobrecargados de «contenidos mínimos» inadecuados para atraer la atención de los alumnos, a pesar del poco tiempo de que disponen para explicar la asignatura, a pesar de la pobreza de medios didácticos con que la mayoría de ellos cuenta y a pesar de la formación universitaria que han recibido y que tiende a convertirlos en especialistas en una parte de la Historia y no en profesores de Historia.

El debate político e intelectual sobre el decreto de Humanidades

Javier Tusell

El decreto del Gobierno acerca de la enseñanza de las Humanidades ha desatado una «guerra de la Historia» de importantes consecuencias políticas y, al mismo tiempo, ha tenido como resultado la apertura de un debate intelectual. Este último ha resultado un tanto confuso en la prensa porque partía de las premisas sentadas por esa iniciativa política y ha alcanzado un extraordinario grado de virulencia. En mi opinión, el debate ha sido en gran parte improductivo no tanto por el tema del debate en sí **-que** podría haber dado lugar a un resultado positivo- ni por el tono en que se ha desarrollado, como por partir de aquella iniciativa política que lo ha marcado de un modo completo y total. Cerrado el paso al decreto por decisión del Congreso de los Diputados, eso no supone de forma necesaria que el debate se vaya a encauzar por caminos más coherentes. La iniciativa política no ha sido abandonada, sino que ha resultado consolidada y el mismo propósito de consenso ahora existente no acaba de parecer definitivo porque cada parte **-el** Ministerio y los gobiernos de las nacionalidades históricas, por ejemplo- no han abandonado sus puntos de partida, sino que el mero hecho de que la cuestión se haya planteado inicialmente de una determinada manera les obliga a mantener sus puntos de partida. Aunque la actual comisión destinada a dictaminar sobre la enseñanza de las Humanidades sea de composición más equilibrada que la anterior está sometida al apremio de dar una opinión en un plazo tasado de tiempo. Mientras tanto, el debate sobre el fondo de la cuestión permanece en estado latente y puede reproducirse en otra catarata de artículos en el momento más inesperado. Una parte de los españoles se preguntan,

perplejos, si verdaderamente resulta tan detestable la enseñanza de Historia que reciben sus hijos, cómo es posible, alternativamente, que se piense que España no puede ser un sujeto de interés histórico (o Cataluña, el País Vasco o Galicia) o si no estará sucediendo que los grupos políticos se dedican a dirimir sus diferencias en este terreno por falta de otro campo de batalla mejor, poniendo de esta manera en peligro cuestiones muy graves.

Un punto de partida errado e inviable

En el origen de todo el asunto no está una comisión de expertos a quien el Ministerio de Educación hizo un encargo para dictaminar acerca de los contenidos de las enseñanzas. Acaba de publicarse la memoria de la Fundación de Análisis y Estudios Sociales (FAES) que puede ser definida como el «think tank» del PP y que ha realizado importantes estudios sobre muy diversas materias. En ella se contiene la mención a dos seminarios realizados con la participación de un número muy reducido -mínimo y no parece tan significativo- de historiadores y abundantes altos cargos del Ministerio. El lenguaje con que se describe el problema tratado y la solución propuesta tiene tonos que bordean lo apocalíptico. Según el redactor de la reseña de estos seminarios, la «infausta conjunción de pedagogías erróneas y de particularismos miopes» habría producido en España una «sistemática ocultación» de su Historia que provocaría «alarma y sonrojo». Tras la «irrupción de las autonomías» (hay que entender que de todas y no sólo de una parte) la educación en materias históricas estaría dominada por una «frecuente y deliberada tergiversación» de la realidad del pasado que exigiría «una reforma a fondo» en materia que puede poner en cuestión «el futuro de nuestra convivencia». En el texto se da por supuesto, de forma implícita, que sólo existe una nación, España, y se señala como descontada la veracidad del diagnóstico entrecomillado. En el principio de toda la «guerra de la Historia» hay, pues, un factor político que se desprende espontáneamente del talante PP en lo que hace referencia al pasado de España y a su concepción de ella en el presente y en el futuro. Las reuniones tuvieron lugar en un momento anterior a la victoria electoral del PP y cabe, por tanto, atribuirles la condición de determinantes de una posición de este partido de cara a una posible tarea de gobierno.

Como se ve, en el planteamiento realizado por FAES lo principal no eran los estudios de Humanidades en sí mismos –su extensión y amplitud–, sino la visión unitaria de la Historia de España. Ya ese aspecto me parece errado porque el verdadero centro de gravedad de la cuestión reside más en el lugar que es preciso conceder a estos estudios que en sus contenidos mismos. Además, en ese punto de partida resulta inaceptable considerar, sin más, el diagnóstico ya mencionado como cierto sin un estudio detallado previo. No se tiene en cuenta, por si fuera poco, la distribución de competencias acordada en la Constitución y en los Estatutos que la desarrollan, así como la práctica habitual hasta el momento. Incluso si el **PP** hubiera obtenido la mayoría absoluta en las elecciones generales, un decreto que hubiera pretendido establecer unos contenidos mínimos y, como tal, ser impuesto al conjunto de las comunidades autónomas habría sido inviable. Si a eso se añade que el **PP** no tiene mayoría absoluta en el legislativo, hay que concluir que sólo un extremado grado de optimismo permitía pensar que la reforma pudiera salir adelante a partir de estos presupuestos.

La comisión de expertos y el resultado de su trabajo

Quisiera, a partir de este punto, exponer claramente mi opinión, al mismo tiempo, no resultar hiriente para nadie. Convertida –legítimamente– la cuestión en crucial para el **PP**, el paso siguiente fue convocar a una comisión de expertos a los que se pidió que dictaminaran sobre los estudios de Historia en la enseñanza secundaria. Transcurrido el tiempo descubrimos que en realidad sobre esta materia se transmitió la responsabilidad de hacerlo a la Fundación Ortega y Gasset, decisión desafortunada no sólo por tratarse de una institución privada cuyo objeto nada tiene que ver con la cuestión debatida, sino porque el conocido filósofo partió de una interpretación por completo castellanista de la Historia de España que hoy resultaría, en términos estrictos, anticonstitucional. Pero olvidemos el siempre respetable nombre del filósofo. Me parece evidente que una tarea como ésta no hubiera debido ser subarrendada a una fundación privada y, menos aún, sin consenso previo –político e intelectual– al respecto. En el encargo, el Ministerio ha gastado cantidades importantes. A mí me ha parecido siempre que la Fundación Ortega y Gasset tiene una muy respetable ejecutoria –en que modestamente he colaborado y pienso seguir hacién-

dolo-, pero las circunstancias han acabado por situarla como parte en una polémica, cosa que nunca debiera haber sido.

Los expertos que han formado parte de la comisión no tenían por qué estar de acuerdo en el contenido de los seminarios de FAES y no han hecho otra cosa que responder a las preguntas propuestas por el Ministerio. Pero, de entrada, lo lógico hubiera debido ser que no aceptaran un planteamiento del que hubieran debido saber, incluso por su formación de historiadores, que tendría un resultado tan conflictivo como el que se ha producido: en casos como éstos lo mejor es pedir que el número de los consultados sea el máximo posible y que se elaboren textos amplios y completos que diagnostiquen la situación antes de tratar de resolverla. En la constitución de la comisión por parte del Ministerio -o de la Fundación, caso de haber sido ella responsable única- se cometieron dos errores. Por un lado, se evitó el consenso con las comunidades autónomas -que en otros momentos y con otros gobiernos se practicó en materias como éstas de forma espontánea- y se introdujo un sesgo regional muy desgraciado que ha motivado críticas personales injustas pero que resulta insostenible. Por otro lado, se mantuvo en un nivel discreto de publicidad todo el proyecto y el desarrollo de las sesiones de la comisión. Gran parte de la reacción posterior se explica porque se ignoraba el papel crucial que tenía el proyecto en el programa ministerial, el modo de elaborarlo y lo inmediato de la puesta en práctica. Todavía se vio agravada cuando el Ministerio presentó la solución dada a esta cuestión por la comisión de expertos como una fórmula casi milagrosa que solucionaría todos los problemas de la enseñanza de las Humanidades y, en concreto, de la Historia. Existen todas las posibilidades de que se hayan exagerado los males actuales de la enseñanza con tan sólo el propósito de magnificar los bienes de la solución propuesta.

Lo cierto es que ni siquiera los expertos hubieran suscrito el planteamiento triunfalista de la solución que en su momento se hizo. El dictamen ha consistido en una serie de recomendaciones pedagógicas de carácter general y en una enumeración, más concreta, de los programas a los que deben dar respuesta los manuales vigentes. Sobre esto último un miembro de la comisión, Julio Valdeón, persona merecedora de todos los respetos y muy lejana al PP, ha escrito que la gran mayoría de los manuales existentes en la actualidad «desarrollan contenidos que difieren muy poco en las líneas maestras que informan la propuesta». Así es: todos los manuales que conozco contienen ya,

en Historia Contemporánea, los epígrafes que ahora se pretenden incluir. En definitiva, las propuestas por la Comisión son cambios de menor trascendencia. Pero la falta de voluntad de consenso y la presentación de la propuesta como una solución milagrosa por parte del Ministerio ha tenido como resultado la ya conocida reacción de las comunidades autónomas o de los partidos de oposición. Y a ella han contribuido algunas expresiones desafortunadas del texto del dictamen que en Madrid (y más en Valladolid) pasan como moneda corriente y en Barcelona, por ejemplo, constituyen una agresión aunque ni siquiera pretendan serlo. La realidad es que el dictamen es poco trascendente y lo más probable es que, de ser puesto en práctica, no hubiera cambiado en casi nada la situación actual, en especial teniendo en cuenta la libertad de los docentes a la hora de ponerlo en práctica. Ni siquiera figura en el dictamen una recomendación genérica para que se amplíe el número de horas dedicadas a la Historia o a las Humanidades en general.

Ahora bien, ¿se da, en relación con la enseñanza de la Historia, en el momento presente una situación que pueda definirse como grave? La respuesta a esta pregunta –**la** de verdad decisiva– es sencillamente que no lo sabemos. Nadie hasta el momento presente ha informado de, por ejemplo, cuántos manuales de Historia hay en la ESO. Si se hubiera elaborado un libro blanco, puramente descriptivo, tendríamos información acerca de ello, de lo que piensan los profesores, cómo se ha abordado una reforma parecida en otros países, qué saben y qué no saben los estudiantes en comparación con otras latitudes, etc. En estas condiciones todo el mundo puede ofrecer argumentos en un sentido y en otro. La ministra de Cultura, por ejemplo, puede asegurar que en España no existe la obligación de enseñar en la secundaria la guerra civil, pero es difícil que pueda ofrecer ejemplos de libros en que no se hable de ella a partir de una mención mucho más genérica respecto de los apartados a desarrollar, tal como aparece en el decreto anterior. En cuanto a las recomendaciones pedagógicas, son tan genéricas que algunos pueden reprochar al decreto que pretende una enseñanza memorística a base de personajes, fechas y datos, pero al mismo tiempo nadie puede pretender que la Historia puede ser enseñada sin hacer una mínima alusión a ellos.

No se puede ofrecer un dictamen serio acerca de la situación de la enseñanza de la Historia en la actualidad sin una previa profundización en datos objetivos. Lo que sí se puede emitir es una opinión genérica sin la pretensión de que pueda tomarse como artículo de fe. Es muy

probable que existan casos de localismo rampante o de olvido de aspectos importantes de la Historia común. Es casi seguro que existe una proliferación excesiva de libros de texto para atender a la peculiaridad histórica de cada comunidad. Pero la experiencia de quienes los hemos publicado es que muy a menudo las grandes empresas editoriales no hacen otra cosa que traducir al catalán, por ejemplo, textos válidos para otras comunidades. En la prensa han sido citados casos de libros que contienen afirmaciones absurdas, pero son de editoriales minúsculas con una cuota de mercado que también lo es. Eso debiera ser corregido, pero sólo puede serlo mediante una evaluación seria llevada a cabo con el concurso de las comunidades autónomas y no con un decreto en realidad de poca enjundia al que se pretende atribuir efectos miríficos. En un segundo momento el Ministerio pareció dispuesto a llevarla a cabo a través de un organismo oficial, pero, después de todo lo que había pasado, hubiera resultado muy controvertida y dado lugar a más graves disputas porque el propio Ministerio no está convencido de que ése hubiera sido el mejor modo de actuar y porque sabe que las conJUNIDADES autónomas no aceptarán su diagnóstico. Con todo ello nos hemos quedado sin un instrumento imprescindible para tomar cualquier decisión responsable. Lo peor del caso es que la controversia sobre este punto se ha hecho tan dura que lo inimaginable es que ahora una Fundación privada intente ese diagnóstico con sus propios fondos. En cuanto al estudio sobre los conocimientos del alumno llevado a cabo por el Ministerio, tiene un valor más bien escaso porque se limita a saberes memorísticos. A lo sumo señala deficiencias, pero nada más que eso. Además, en última instancia ha sido interpretado como una especie de resultado de una especie de carrera entre las diversas comunidades autónomas.

Un debate intelectual fallido

El decreto sobre la enseñanza de las Humanidades en esa apariencia superficial que proporciona la lectura de la prensa parece haber levantado pasiones desaforadas que han necesitado expresarse en un número desaforado de páginas de letra impresa. Durante meses parecía inevitable abrir el periódico y encontrarse un artículo, al menos, sobre esta materia. Pero no se crea que todo merece ser alabado en la larguísima colección de más de seiscientos textos publicados sobre esta materia. Tendríamos

que dar por oportuno el decreto de Humanidades con tan sólo haber despertado tanta atención. Lo cierto es que el debate ha tenido muy poco de ejemplar y la mejor forma de demostrarlo reside en el entrecruzamiento de posiciones que se ha producido. Escritores considerados como de izquierdas, caracterizados defensores de las libertades democráticas, han aparecido como adversarios del Estado de las Autonomías. Significados liberales han mostrado una voluntad intervencionista llevada hasta la minucia en la redacción de los programas de enseñanza. Abominadores de la idea de nación han parecido mostrar una voluntad españolista inequívoca. Fervorosos marxistas de anteayer han revelado que las verdaderas estructuras que les interesan son las nacionales (en este caso periféricas). Desmitificadores entusiastas parecen incapaces de descubrir en sí mismos los mitos que atribuyen a los demás. Todo el debate se ha llevado a cabo en un nebuloso ambiente en que se atribuía a los demás un determinado elenco de ideas de las que era necesario discrepar sin necesidad de precisar las propias. Y había que hacerlo sobre la marcha, a bote pronto, sin datos objetivos ni propósito final de concordancia. Mientras tanto, la mejora de la enseñanza de las Humanidades -aquella cuestión que debería haber sido el centro de gravedad de todo el debate- se ha ido alejando a unos cuantos años luz.

Una de las principales ventajas que tiene el conocimiento de la Historia es interpretar los sucesos -también los debates ideológicos- en su contexto. Si ha parecido nacer una cierta «guerra de la Historia» ha sido porque en la propia sociedad española se dan determinadas circunstancias en el momento actual que no se han dado en otros momentos. Durante toda la transición lo políticamente correcto era dar por supuesto que el régimen democrático iría acompañado de una nueva organización territorial del Estado. No aparecía en la discusión en qué consistiera ésta de manera concreta (lo que debe ser conceptualizado como un grave error) y se empleaba, para aludir a ella, una terminología que con el paso del tiempo se ha convertido en inaceptable para una parte de los españoles. Hoy el clima ha cambiado mucho. Se da la circunstancia de que en los últimos tiempos la disintonía entre Madrid y Barcelona, por citar el ejemplo que conozco mejor, se ha hecho cada vez más grande hasta el punto de que si hay quien se siente en una cierta «fatiga de españolidad», otros experimentan un indudable cansancio ante la presentación, supuestamente implacable, de nuevas reivindicaciones por parte de los nacionalistas.

En Barcelona, la gran cuestión es en los últimos tiempos el «encaje» de Cataluña en el resto de España, algo que se considera irresuelto y que ha dado lugar a muchas propuestas, desde el «federalismo asimétrico» al reconocimiento de un Estado plurinacional. En Madrid, nadie de momento las ha tomado en serio en el sentido de someterlas siquiera a debate, mientras que, en medios intelectuales de izquierda moderada o liberales, se aprecia toda una actitud cada vez más reticente al nacionalismo, en especial el catalán más que el vasco. En los últimos tiempos han proliferado los libros de ensayo acerca del ser de España en los que a menudo se vuelve de manera implícita al castellanismo, se critica a la izquierda por haber sido débil hacia las reivindicaciones nacionalistas o simplemente se somete a acerbo juicio a estas últimas. Los nombres de los autores de estos ensayos (Jon Juaristi, César Alonso de los Ríos...) prueban que no se trata de casos de derechistas o españoles típicos. Pero lo principal no es tanto eso, como el modo de expresarlo. Por vez primera en torno a esta cuestión resulta políticamente correcto expresar una voluntad de disenso en lo fundamental; es más, la opinión mayoritaria en el mundo intelectual tiende más bien a ello. De este modo, la «guerra de la Historia» corre todo el peligro de convertirse en un conflicto entre Madrid y Barcelona con la opinión ilustrada de ambas ciudades alineada casi masivamente en bandos contrapuestos. Nada llama más la atención, en efecto, que la diferencia de apreciación entre esas dos capitales. La mayor parte de las opiniones que han aparecido en *El País* acerca de esta cuestión eran, o bien partidarias del decreto de Humanidades, o bien contrarias a los planteamientos que juzgaban como nacionalistas, mientras que en *La Vanguardia* sucedía estrictamente al contrario. Expresar con vehemencia la opinión propia sobre esta cuestión ha resultado, además, rentable, porque el enfrentamiento se acogía con delectación por un coro de entusiastas. Así se explica que el Ministerio piense que tiene más apoyos sociales de aquellos de los que partió en los seminarios de FAES que están en el origen de toda esta cuestión.

Un conflicto mal gestionado y poco controlable

Así las cosas, creo que aparece claro que el tratamiento dado por el Ministerio a esta cuestión ha sido bastante desgraciado. Entiéndase que esta afirmación se hace al margen de lo que se piense respecto

de España o de su Historia: una visión que fuera centralista o que quisiera rectificar la situación presente en un sentido de recalcar el tratamiento de la Historia común podría haber elegido un camino mucho más coherente y menos conflictivo. Hubiera sido imaginable, por ejemplo, proponer un estudio de la enseñanza de la Historia tal como se lleva a cabo en la actualidad u organizar un congreso de historiadores para abordar la cuestión. De ninguna manera la solución viable era un decreto tras una consulta parcial a una reducida porción de historiadores. Un decreto como ése, de forma necesaria, debía provocar una reacción airada de las comunidades autónomas de la exacta manera como se ha producido.

También era previsible que de la polémica política se pasara a la intelectual. Me sorprende más que esta última apenas haya rebasado el nivel del artículo de periódico, que se haya caracterizado por su vehemencia y que hayan sido pocos los inicialmente partidarios de llegar a una solución de consenso. En todo este panorama existen muchos malentendidos que contribuyen a complicar la situación.

Así, por ejemplo, las personas del mundo intelectual, cultural o universitario que se han pronunciado a favor de la enseñanza de la Historia de España común proponen algo que nadie cuestiona, y de ningún modo suscribirían el presumible contenido de los seminarios de FAES, cuya existencia ignoran. Están en una sintonía muy distinta a la del Ministerio, a quien pueden acabar acusando, al final, de mantener una posición demasiado blanda por ceder ante una presión política, pero también en exceso intransigente por la forma de plantear la cuestión sin voluntad de consenso desde un principio. El equipo ministerial, para su desgracia (y la de todos), no ha estado acompañado precisamente por el éxito ante la opinión pública a lo largo de su gestión y la impresión de que ha llegado a adquirir respetabilidad en áreas a las que en principio estaba lejos de llegar le va a hacer convertir esta temática en un centro de gravedad importante de sus planteamientos. Además, tiene la sensación de que una parte de su electorado está confortablemente instalada en la conflictividad en esta materia, al mismo tiempo que el Gobierno necesita los votos de los nacionalistas en otras cuestiones.

Una situación como la descrita propende más bien a hacer perdurar la conflictividad que a resolverla. La decisión del Parlamento hace reaparecer el consenso como directriz para el futuro, pero no es seguro que éste sea posible. La nueva comisión *-sin* duda más amplia y,

en cierto sentido, de más peso que las anteriores- parte de un deseo de acuerdo político, pero no parece tan sencillo que lo vaya a lograr en un texto detallado y preciso. Lo que el Parlamento votó al tratar de «la guerra de la Historia» es simplemente lo más lógico y natural. Nadie, ni siquiera los expertos a los que recurrió el Ministerio, puede oponerse con buenas razones al contenido de la resolución. Llama la atención que el Ministerio no haya aprovechado la ocasión para abrirse a una solución de consenso y, al mismo tiempo, apuntarse el mérito de haber arrojado sobre la mesa un problema que es objetivamente importante.

A mi modo de ver, la única esperanza en relación con toda esta cuestión reside en el protagonismo de los propios historiadores en el debate, pero siempre con los modos y los requisitos de lo que es una verdadera discusión historiográfica y no tan sólo a través de artículos en la prensa. Quizá en el pasado nos ha faltado una reflexión general acerca de las cuestiones relacionadas con lo debatido de manera superficial en los periódicos. Nuestros maestros supieron reaccionar en contra de un pecado capital de la historiografía española de la posguerra, el ensayismo delicuescente, pero, sin caer en él, se puede intentar un consenso de los historiadores al que los políticos les costará llegar porque, aparte de sus escasos conocimientos, propenden a obtenerlo en las declaraciones genéricas y puramente formales y no en el fondo de las cosas. Tenemos a nuestro favor en el momento presente la realidad de un consenso historiográfico mucho mayor que el de cualquier otro momento anterior. Incluso en las cuestiones más debatidas de nuestro pasado más reciente, historiadores de procedencias ideológicas distintas o de dedicaciones temáticas muy diversas sólo se distinguirían en el momento presente por diferencias de matiz en la apreciación.

Pero llegar a un consenso efectivo en la cuestión de fondo que la enseñanza de la Historia ha suscitado exige dedicación (y tiempo). Ésta es una cuestión cardinal y un rasgo diferenciador de España con respecto a otras culturas europeas, por lo que no parece que resulte una tarea desdeñable ni carente de interés. Me parece que, al abordarla, no sólo cumpliríamos esa función social que en ocasiones notamos a faltar, sino que conseguiríamos aclararnos a nosotros mismos el sentido que debieran tener nuestras investigaciones en el futuro.

¿Hacia dónde debieran dirigirse nuestras reflexiones? Mencionaré algunos puntos en los que el consenso resulta tan obvio que permitirá llegar a la conclusión de que puede generalizarse y profundizar en él.

Todos sabemos que la Historia proporciona el utillaje intelectual para saber que las formas de vida o las estructuras institucionales se entienden en el tiempo y que nada es más anacrónico que atribuirles un carácter imperecedero o retrotraerlas indefinidamente en el tiempo. Todo esto vale para el Estado, la Nación o el carácter nacional. Pero, al mismo tiempo, los historiadores sabemos que es cierta aquella afirmación de Altamira en 1890 en su texto sobre «La enseñanza de la Historia», en donde se recoge como algo esencial para comprender nuestra realidad «la diversidad interior del pueblo español». Sin duda tiene que haber una explicación histórica para el hecho de que España sea sentida como un Estado y una Nación por parte de la mayoría de sus habitantes, pero también como sólo lo primero por importantes minorías, como también debiera existir para el hecho de que existan comunidades culturales españolas en que es posible sentir de forma simultánea la doble pertenencia a otras tantas naciones junto con la exdusividad de una sola. Además, parece posible una explicación de toda esta peculiaridad —de la que no encuentro paralelos en el ámbito de Europa occidental— que no resulte denigratoria para cada uno de los componentes del conjunto. Resulta también obvio que si países europeos han suscrito acuerdos, redactados por especialistas, para evitar la confrontación en los libros de texto después de haber pasado por una guerra, algo parecido no tiene por qué ser imposible en nuestro caso. Todos los historiadores estaremos probablemente de acuerdo en que la comunicación entre las diversas culturas españolas no es sólo un precepto constitucional, sino en realidad una clave para explicar el pasado. Nada más útil en este sentido que percibir cómo un cambio cultural que se produce en un determinado momento obedeciendo a un clima ambiental que ni siquiera es español acaba teniendo un contenido diferente en diferentes latitudes de España. Existirá, sin duda, coincidencia a la hora de señalar la importancia de la construcción de una memoria histórica colectiva desde el presente y en relación con el porvenir.

Se puede tener la impresión de que ésta es una invocación al ensayo. No es así, pero no me importa que lo parezca. De lo que sí estoy seguro es de que no queda más remedio que asumir las propias responsabilidades porque no hay otro procedimiento para superar una guerra de la Historia que no hemos provocado, pero de la que podemos ser víctimas.

Debate correspondiente a la primera sesión *

Moderador (Ramón Villares, Universidad de Santiago de Compostela y Presidente de la Asociación de Historia Contemporánea): Con objeto de ordenar y favorecer el debate, se abre un turno de palabra para que cuantos lo deseen puedan expresar sus opiniones y contrastarlas con los ponentes.

Rafael Valls (Universidad de Valencia): Quisiera comenzar mi intervención refiriéndome al anteproyecto del Ministerio, que tiene dos partes muy claras. Por un lado están los objetivos y los criterios de evaluación; es decir, lo que se pretende lograr y la forma de verificarlo, que apenas han variado con respecto al Decreto de 1991. Sin embargo, hay un cambio importante en relación con los contenidos que se ha querido explicar diciendo se trata de un simple desarrollo de los contenidos anteriores. Pero también existen otras interpretaciones. Si se introducen como contenidos mínimos (obligatorios y prescriptivos) todos los epígrafes del anteproyecto, se condiciona forzosamente la metodología didáctica o, si se prefiere, la forma de trabajar en el aula. Tan ingente cantidad de materia condiciona la forma de enseñar historia. Como esos contenidos deben ser explicados en un tiempo determinado, las clases forzosamente van a ser básicamente expositivas y aceleradas.

* La transcripción de las cintas magnetofónicas ha sido realizada por José María Ortiz de Orruño. La mesa estaba formada por Ramón Villares, moderador, y los ponentes Antonio Morales Moya y Pedro Ruiz Torres. Celso Almuíña expuso su ponencia, aunque no pudo quedarse al debate. Javier Tusell no estuvo presente en la sesión, pero remitió el texto escrito, que fue repartido entre todos los asistentes.

Por otro lado, creo que hay que establecer una distinción entre el nuevo Bachiller, que es opcional, y la Enseñanza Superior Obligatoria, para todos los españoles. La ESO es finalista, acaba en sí misma y no tiene carácter propedéutico. Esta circunstancia tampoco ha sido tenida en cuenta por el Ministerio a tenor de la extraordinaria amplitud del programa de historia. Pero hay otra cuestión que aún considero más preocupante. El programa es una historia general ordenada cronológicamente, como si la mera secuencia temporal ya fuera en sí misma una explicación. Sin embargo, no puede inferirse el principio de causalidad histórica de la simple ordenación cronológica de los hechos.

Voces cercanas al Ministerio han querido justificar el decreto por la mala situación de la enseñanza de la historia, y han puesto como ejemplo más evidente la pésima calidad de los manuales escolares. Se ha aducido como prueba los infinitos disparates que (supuestamente) aparecen en los libros de texto. Pues bien: después de repasar más de un centenar de manuales he podido comprobar que casi todos han sido escritos por especialistas y tienen una calidad contrastada. Al menos los de mayor circulación, los que publican las editoriales de mayor tirada. Convendrán conmigo que resulta por lo menos chocante la contrastada calidad media de los manuales con la pésima situación (en opinión del Ministerio) de la enseñanza de la historia. De momento, nada más.

Juan José Carreras (Universidad de Zaragoza): Me gustaría matizar la referencia de Pedro Ruiz Torres al «patriotismo constitucional» como solución política e historiográfica a nuestros problemas. Ojalá fuese así. Pero el «patriotismo constitucional», expresión acuñada como todos sahemus por Habermas, es una fórmula que pretende dar solución a problemas diferentes a los nuestros. Porque si bien es cierto que existen diversas tradiciones de la historia germana que admiten la existencia de Alemania como unidad nacional, como Estado-nación separado e independiente de Austria, también lo es que muchos ciudadanos germanos se niegan a admitir las dimensiones más catastrofistas de su propia historia como el holocausto o, yendo un poco más atrás, las responsabilidades de su país en el estallido de la J Guerra Mundial. En otras palabras: los alemanes que no se reconocen en la historia reciente de su país, pero que tampoco desean renunciar a su condición, apelan al «patriotismo constitucional». Están dispuestos a reconocer la legitimidad estatal y a actuar lealmente en la medida en que el Estado asuma la defensa de unos valores cívicos, solidarios, univer-

salistas y democráticos, en consonancia con los derechos humanos, recogidos en el propio texto constitucional.

Nuestro punto de partida es muy distinto. Lo que caracteriza la gravedad de nuestro problema no es tanto la existencia de diversas tradiciones (conservadora, progresista o democrática, si se quiere) sobre la historia de España, sino la existencia de historias alternativas. La pujanza en España de los nacionalismos periféricos no tiene parangón en ningún otro lugar de Europa occidental. Por tanto, el problema esencial aquí es la existencia de historias alternativas, y eso es lo que hay que explicar. ¿Por qué se produce esta situación? Una visión de la historia de España mínimamente coherente debe plantearse esta cuestión, que desde luego implica una revisión del pasado. De lo que ya no estoy tan seguro es de que sea aplicable al caso español la fórmula de Habermas.

José ;Manuel Cuenca (Universidad de Córdoba): Tal vez por identidad generacional estoy casi en total sintonía con Antonio Morales: no conviene analizar de forma masoquista nuestra visión de la historia nacional. Quizá por eso el planteamiento de Pedro Ruiz Torres me parece un tanto de reduccionista, pues atribuye al franquismo la visión más generalizada que tenemos de nuestro pasado. Sin embargo, historiográficamente hablando el franquismo es tributario de la tradición liberal anterior. Fue en 1934 cuando Ramón Menéndez Pidal escribió la «Introducción» a su famosa *Historia de España*, que desarrolló a lo largo de los años cuarenta, cincuenta y sesenta. La visión de don Ramón se vio reforzada por historiadores del derecho como Eduardo de Hinojosa, y alimentó también a Claudio Sánchez Albornoz. Existe, a mi juicio, una línea áurea que articula la visión histórica que han tenido tirios y troyanos. El franquismo pandereteó e instrumentalizó esa visión, pero no la creó.

Citemos, por ejemplo, al bilbaíno Pedro Aguado, cuyo libro publicado en 1934 fue el *vademecum* de muchas generaciones, incluyendo la mía. Don Pedro, que pertenecía a la tradición institucionista, fue castigado después de la guerra y trasladado a Valladolid. Aunque era vasco por los cuatro costados y nunca renunció a su condición, pasa por ser el paradigma de la escuela castellana. También perteneció a la tradición institucionista el granadino Manuel Gómez Moreno, sin duda el hombre que más exaltadamente ha glosado las gestas de Castilla. Pero sus *Cantos epinicios a la gloria de Castilla* se editaron en los años veinte. No hay un solo historiador durante el franquismo que acre-

ciente ese caudal. Quizá la excepción sea Antonio Ballesteros, un monárquico liberal con muchas derivaciones ultraconservadoras, historiador oficial del régimen hasta su muerte en 1949. Por tanto, difícilmente se puede atribuir al franquismo la paternidad intelectual de esa historia de España vetada de un castellanismo exaltado.

Jesús de Juana (Universidad de Vigo): En mi opmlOn, la tesis de Pedro Ruiz resulta bastante endeble, pues está construida a partir de un único discurso de la Ministra y varios titulares periodísticos. Me parece insuficiente ese material para llegar a la conclusión de que el Gobierno ha querido introducir de matute su propia visión de la historia y, de paso, dar un tirón de orejas a los gobiernos anteriores. Me parece incluso insuficiente para deducir la idea que el Gobierno o la Ministra puedan tener de la historia de España (en el caso de que tengan alguna). Utilizar un solo discurso para hablar de formas político-ideológicas distintas o de diferentes maneras de entender la función social de la historia es, desde mi punto de vista, excesivo.

En cambio, sí comparto algunas críticas de Pedro Ruiz al anteproyecto. En especial la referida a la abrumadora carga de contenidos que allí se detallan. En lugar de explicar a los alumnos de secundaria tanta historia, sería preferible explicársela mejor. No sé si el decreto es oportuno o no; tal vez hubiera sido preferible dejar las cosas como están. Pero de cualquier manera me parece algo forzada la interpretación de Pedro Ruiz Torres.

Lourenzo Fernández (Universidad de Santiago): Este debate ha sido provocado por un cierto furor normativo, por el deseo de intervenir normativamente en un ámbito hasta ahora poco intervenido, tal como acaba de reconocer Jesús de Juana. En cualquier caso, manifiesta cierta desconfianza política respecto al profesorado de secundaria, a su libertad de cátedra y a su forma de ejercerla. Los objetivos del proyecto que Celso Almuíña ha explicado son ciertamente valorables. El problema radica en la expresión normativa de esos contenidos, pues los ítems y los epígrafes introducidos no responden en absoluto a los objetivos planteados.

Esto ocurre en parte porque por diversas razones nadie se ha dedicado en los últimos veinte años a analizar la historia de España como relato, en el sentido apuntado por la magnífica intervención de Pedro Ruiz. Ante esa carencia, ha habido que improvisar y al final se ha recurrido a lo de siempre: una historia castellanista construida en el

siglo XIX en virtud de un proyecto liberal español y, por qué no decirlo, con el añadido de algunos tópicos franquistas. Así, por ejemplo, el proyecto habla de la España medieval y abunda en la Reconquista a cambio de reducir el papel del Islam. Podría poner otros muchos ejemplos de esta concepción anacrónica de la historia, que ni sirve para explicar el pasado ni tampoco nos prepara para comprender mejor el presente. El presente y el futuro son multiculturales y multirraciales; el Estado-nación es un invento de hace doscientos años que se está vaciando en los moldes de la Unión Europea, y que está realizando transferencias de soberanía hacía arriba y hacía abajo (hacia las instituciones comunitarias y hacia los gobiernos regionales).

No nos llamemos a engaño. ¿Cómo no va a ser discutible para nosotros esa historia de España, único país de Europa que ha necesitado cuatro guerras civiles para forjar su identidad nacional (lo que no implica que lo haya logrado como evidencia este mismo debate)? El problema de las identidades ya fue percibido por Cadalso a finales del siglo XVIII. En sus *Cartas Marruecas* aseguraba que los extranjeros no sabían de lo que hablaban cuando hablaban de España. Esa misma variedad cultural la reflejó el cura Pose en sus memorias sobre la Constitución de 1812. Con su entrada en vigor, pensaba confiadamente el buen clérigo, los gallegos, los asturianos o los andaluces dejarían de serlo para convertirse en ciudadanos de España.

Moderador: Por alusiones, tienen la palabra Pedro Ruiz y Antonio Morales, por este orden.

Pedro Ruiz (Universidad de Valencia): Gracias. Suscribo totalmente la intervención de Lourenzo Fernández.

Jesús de Juana me reprochaba haber montado una tesis un poco por los pelos. Bueno. Pero que no le quepa duda que la Ministra tiene una idea de la historia de España. La expuso en el discurso pronunciado ante los Reyes y el Presidente del Gobierno con motivo de la apertura de las Academias. Tanto por los asistentes como por el lugar donde fue pronunciado, ese discurso está cargado de simbolismo y tiene la máxima trascendencia. Además, se distribuyó con profusión y fue reproducido por los medios de comunicación. En ese discurso la Ministra refleja con precisión su idea de la historia. También contamos con abundantes declaraciones de la Ministra en la misma dirección, como una larga entrevista aparecida en *La Vanguardia* (que cito en el texto). Luego están los titulares del *ABC*, que resultan muy significativos. *ABC*

le dedicó una campaña de apoyo, presentándola como una mujer brava cuyas ideas sobre la historia de España iban a cambiar la deplorable situación engendrada por los socialistas. No se puede negar que todo esto es un conjunto de ideas. Quizá **-y en** esto estoy de acuerdo con De Juana- carezcan de sistemática. Pero son las ideas que están en el trasfondo de la polémica y las que yo he querido analizar.

Comparto la opinión de Rafael Valls sobre la calidad media de los manuales escolares. No sé de dónde ha salido eso de que en Valencia no se puede estudiar el cártico porque Cuenca no pertenece a la Comunidad Valenciana. No he visto semejante disparate en ninguna parte. En cambio, me consta la existencia en mi Comunidad de dos episodios relacionados con la censura política. El primero de ellos tiene que ver con la supresión de un párrafo de un libro escolar. El texto censurado citaba, hablando de los lenguajes políticos, la transcripción de las famosas cintas del «caso Naseiro», que aluden al actual Presidente de la Generalitat. El Conseller de Cultura ordenó borrar ese párrafo a pesar de la escandalera que se montó. El segundo episodio está relacionado con la polémica sobre el origen de la lengua. Con objeto de no reconocer el origen catalán de la lengua de los valencianos, se ha creado un artificio de ambigüedades en los libros de texto para despistar a los alumnos. Esto se hace por la presión de un partido regionalista y chovinista que recomienda evitar términos (supuestamente) antiestatutarios como País Valenciano o catalán. Lo cual es falso en el primer caso y decididamente estúpido en el segundo. Son los únicos casos de censura política que yo conozco. Por lo demás, los alumnos de nuestra Comunidad, lo digo como padre de tres hijos con edades comprendidas entre los trece y los veintiún años, estudian geografía e historia de España para dar y tomar.

Estoy de acuerdo con José Manuel Cuenca. Claro que existe una sólida historia nacionalista de España de tradición liberal, muy vigorosa antes, durante y después del franquismo. Lo sorprendente es que siga vigente sin que nadie le haya hecho una crítica razonable. Se ha caricaturizado unas veces con razón y otras con exageración manifiesta la historia de los nacionalismos periféricos. Pero nadie ha criticado por absolutamente anacrónica la visión de la historia de España que proporcionan los manuales escolares. Concebir la nación española como algo ya hecho en el pasado, que conviene recuperar y proyectar sobre el presente es un desatino mayúsculo. Ya 10 advirtió en 1932 Pere Bosch Gimpera al calificar la concepción nacionalista de la historia

de España dominante en su tiempo como ortodoxa, dogmática, castellano-céntrica, esencialista y metafísica. Sólo la tradición republicana vinculada a Pi i Margall y la ultraconservadora vinculada a Menéndez Pelayo discrepaban de la versión oficial. Ésta ofrecía un concepto de España y de nación española que si Bosch Gimpera consideraba absolutamente rechazable, hoy resulta ridículo.

¿Cuál puede ser la alternativa? ¿Patriotismo de la Constitución? Como señalaba muy bien Juan José Carreras, éste ha sido un término acuñado en otro contexto y no podemos trasladarlo sin forzar su sentido original. Maurizio Fioravanti, en su magnífico libro editado por Trotta sobre la *Historia de las constituciones*, apunta la necesidad de contraponer a la lógica liberal-estatalista un «patriotismo de la Constitución», en sentido algo distinto al propuesto por Habermas. Su idea, intuita por Bosch Gimpera, hace referencia a un proyecto colectivo de futuro que, en lugar de apelar a la noche de los tiempos, se construye a partir de la voluntad de los ciudadanos. La idea de España debe ser un compromiso de futuro basado en la voluntad de los ciudadanos. A nadie le interesa una historia de España impuesta, y menos impuesta desde la perspectiva de una esencia histórica en la cual no se reconocen la mayor parte de los pueblos de España. En este sentido, quizá pueda hablarse de un patriotismo de nuevo cuño, no se me ocurre otra denominación, para contraponerlo a esa concepción de la historia ya desfasada.

Para terminar, quiero retomar la cuestión mencionada por Antonio Morales en relación con 10 que saben –o desconocen– los estudiantes de secundaria. Tanto en España como en otros países se ha convertido en un lugar común afirmar que la formación de los bachilleres es peor hoy que hace cincuenta años, y a partir de ahí echarle la culpa del fracaso a los gobiernos o a los sistemas educativos. Sin embargo, esa lectura tan pesimista no tiene en cuenta la generalización del sistema educativo. Hace cincuenta años el sistema educativo tenía un sesgo claramente elitista; en la actualidad, prácticamente toda la población tiene acceso a la enseñanza primaria y secundaria. La enseñanza superior también ha dejado de ser un privilegio exclusivo de unos pocos. El número de estudiantes de bachiller que tenía España en los años cincuenta es el mismo de los que ahora estudian en la Universidad. Las magnitudes, por tanto, no son comparables. Pero es que, además de cambios cuantitativos, también se han operado cambios cualitativos sin precedentes. La enseñanza elitista no sólo se apoyaba en los maestros

—y aquí no le falta razón a Antonio Morales cuando señala el conjunto de transformaciones operadas desde entonces—, sino también en el tiempo que las familias dedicaban a la formación de sus hijos. Hablo por experiencia propia: en la biblioteca de mi padre aprendí tanto como en el colegio. Hoy, en cambio, el número de horas que los padres dedican a la formación de sus hijos se ha reducido extraordinariamente. Por otro lado, la cultura ha cambiado mucho. La cultura visual se ha impuesto a la escrita y la mayor parte de la información llega a los más jóvenes a través de la imagen. Leen poco, y por eso cometen faltas de ortografía. Ahora bien: ¿son más o menos cultos que antes? No lo sabría decir, es otra cultura. La comparación habría que hacerla desde la perspectiva de estos cambios culturales y de los cambios educativos producidos desde entonces.

Antonio Morales (Universidad de Salamanca): Estoy de acuerdo con Rafael Valls sobre el buen tono general de los manuales escolares de historia. El cambio a mejor es considerable desde el comienzo de la transición. Esta impresión es corroborada por diversos trabajos de investigación. Como el de Denis Rodrigues, de la Universidad de Rennes, que realiza una comparación sobre el tratamiento del 98 en los manuales españoles y franceses (<<Pédagogie de une crise en France et en Espagne», en *Cahiers de LIRA. L'Espagne et l'Amerique: la crise de 1898 et ses prolongements*, Université de Rennes, 11, 1996). Sin embargo, muchos informes denuncian todavía la existencia de graves errores en los libros escolares. Hay que aceptar su veracidad porque no han suscitado respuestas contrarias, que yo sepa. Puedo citar varios ejemplos: «Suspense en matemática, historia y lengua», *El Mundo*, 17 de marzo de 1998; «Estado de la educación», *ABC*, 7 de marzo de 1998; «Enseñanza federal», *El País*, 27 de mayo de 1997; «¿La historia era ESO?», *El País*, 2 de noviembre de 1997.

En cualquier caso, el ejemplo sobre el paisaje cárstico que citaba en la ponencia lo he tomado de un artículo sobre la creación de una conciencia nacional publicado por Jaime García Añoveros (<<La identidad», *El País*, 2 de octubre de 1997). Con todo, sorprende lo poco que saben los alumnos cuando llegan a la Universidad. Es cierto que se ha universalizado la enseñanza; que hemos pasado de una educación elitista a una educación de masas. Pero ese salto cuantitativo no ha ido acompañado de un esfuerzo paralelo en favor de una enseñanza de calidad. A pesar de la vocación que sin duda derrochan los profesores

de medias, el panorama es desolador. Cabe preguntarse qué está pasando y por qué. Ésta es una reflexión que debemos abordar.

No es necesario recurrir a Habermas para tratar sobre alguna de las cuestiones planteadas por Pedro Ruiz. Existen, como se sabe, diversas orientaciones dentro del nacionalismo español. Vinculado a la tradición liberal-progresista que arranca de las Cortes de Cádiz, Mejía Lequerica se refería a la nación como «una hermanable unión de hombres que existe aunque sea en el aire». Es decir, como un conjunto de personas vinculadas por su lealtad a la Constitución, por su idea de soberanía nacional y por compartir los mismos derechos ciudadanos. Ésta parece una buena idea que se podría retomar porque, al final, donde no hay tradición hay plagio.

Como ya ha dicho el profesor Cuenca, la versión franquista del nacionalismo español se remonta en última instancia a la mitología acuñada por el moderantismo decimonónico, y la fascistiza. Como por ejemplo la exaltación castellanista del franquismo realizada principalmente por Falange. La Falange retoma efectivamente una serie de temas del 98 Y hace una relectura a partir de la revista *Escorial*. En este sentido no creo que pueda acusarse de castellanista al anteproyecto presentado por el Ministerio. Por lo demás, estoy de acuerdo con Pedro Ruiz Torres: hay que incluir la historia de las diversas Españas que, sin embargo, no son incompatibles con la existencia de una cultura española entendida como un conjunto de culturas ibéricas. Recordemos, por poner un ejemplo, que en 1555 se publicaron en Valladolid las obras de Ausías March escritas en catalán.

También estoy de acuerdo con Pedro Ruiz cuando alude a la inconveniencia política con la que se trató la reforma de los planes de estudio. Seguramente no le falta razón cuando asegura que la Comisión debería haber sido más plural y haber incorporado sensibilidades distintas, incluyendo historiadores de las diversas comunidades, nacionalidades y regiones. Lo que ya no comparto es su descalificación del proyecto por considerarlo una vuelta a los viejos tópicos de la España imperial y eterna. Tampoco comparto la forma en que la oposición ha politizado este debate. En un ambiente menos crispado, el anteproyecto hubiera podido ser mejorado con la incorporación de propuestas elaboradas a partir de una discusión más serena.

Moderador: Hay muchas palabras pedidas y muy poco tiempo disponible. Sin perjuicio de continuar el debate en la próxima sesión,

vamos a cerrar ésta con la intervención de Miguel Artola, anterior Presidente de la Asociación de Historia Contemporánea.

Miguel Artola (Universidad Autónoma de Madrid): Se dice que los alumnos saben poco. Siempre he tenido la convicción que los divertimentos de los profesores a costa de los errores de los alumnos responden más a la forma de plantear las preguntas que a la ignorancia de los estudiantes. Ha habido un cambio cultural y, sobre todo, un cambio en la enseñanza de la historia. Todos hemos puesto lo mejor de nosotros mismos en la labor docente. Hemos puesto ideas, argumentos, vocabulario... No es de extrañar, por tanto, que los alumnos no sepan contestar a las viejas preguntas, que no respondan a viejas preocupaciones hace tiempo superadas. Lo que haría falta saber es si los alumnos saben responder a las nuevas preguntas, a las nuevas preocupaciones de los historiadores.

Yendo a la cuestión central, creo que estamos frente a un doble debate. Por un lado se trata de un debate político, que se puede concretar en la pregunta ¿qué España?; por otro, es también un debate historiográfico que gira en torno a ¿qué historia? Son dos cuestiones que van indisolublemente unidas, y que la resolución de la segunda depende de la respuesta que se dé a la primera. Porque si, tal como sostienen algunos, España no existe, entonces resulta de todo punto imposible hacer historia de España. La primera cuestión que hay que despejar, por tanto, es qué España y, por extensión, qué nación y qué tipo de Estado. Desde esa perspectiva hay que entender el proyecto gubernamental, que quiere educar a los ciudadanos en la fidelidad a un determinado tipo de Estado. Quienes rechazan la visión *estatalista* por considerar que España es un conjunto de pueblos unidos por una mera superestructura política plantean otro modelo que busca construir lealtades alternativas. Esta pugna se ha visto de forma palmaria en la disputa entre el Gobierno central y los Gobiernos autonómicos. Sobre esos supuestos, el debate historiográfico no tiene demasiado sentido. Sin determinar qué España, resulta muy difícil precisar qué historia.

Es cierto que la historiografía no se ha preocupado de hacer una historia sobre la constitución interna, sobre la formación del Estado español. No conviene olvidar, sin embargo, que el saber histórico no tiene carácter finalista. Por otro lado, resulta muy discutible la existencia del espíritu de un pueblo, entendido como algo idéntico a sí mismo e inmutable a lo largo del tiempo. Nuestra materia de estudio está formada por sujetos históricos con ideas y proyectos cambiantes, que

hoy son absolutistas, mañana liberales y pasado nacionalistas. Además, nuestros métodos de análisis también han variado. No diré que el quehacer historiográfico está sujeto a modas, pero resulta incuestionable que las perspectivas teóricas y metodológicas sobre las que realizamos nuestro trabajo han cambiado. Pero no tanto como para pensar que se acerca el fin de la política y que el poder (o el Estado) van a desaparecer para dejar paso a la «administración de las cosas».

En resumen, estamos sobre todo frente a un debate político. Antes de debatir qué historia, es preciso resolver qué España. Si tal como sostienen algunos España no existe, está de más escribir su historia. Claro que en lugar de prescindir de la historia de España también podemos plantearnos, hablando ya un poco más en serio, si podemos realizar una síntesis de la historia de España acorde con los conocimientos actuales. Si alguien tiene una visión global, que la exponga. Podría ser un buen punto de partida para un debate entre historiadores.

Historia y conciencia nacional

Justo G. Beramendi

Universidade de Santiago de Compostela

La relación entre historia y conciencia nacional es algo bien conocido y mejor estudiado tanto por historiógrafos como por especialistas en nacionalismos, por lo que poco realmente nuevo se puede añadir. En consecuencia, entiendo que mi contribución a este encuentro no tiene otro propósito posible que introducir en el debate, mediante algunas reflexiones casi a vuela pluma, una de las raíces de esa polémica de tanta actualidad que está en el origen de esta reunión.

Las funciones de la historia en la construcción (y deconstrucción) de las conciencias nacionales se inscriben en un ámbito más amplio -cronológica y tipológicamente- cual es el de intersección de dos clases de relaciones: las que median entre la historia y la política (y muy especialmente entre historia y poder político), y las que hay entre la historia y las identidades colectivas. Y he de aclarar -aunque seguramente es innecesario- que por *historia* entiendo aquí no la *res gestae*, sino el conjunto de imágenes, representaciones, interpretaciones y valoraciones del pasado -se ajusten mucho, poco o nada a lo realmente acontecido- que en cada momento asumen como ciertas, o simplemente usan, individuos y grupos, y que, en consecuencia, forman parte activa de los diferentes procesos históricos. El término *conciencia nacional* no parece reclamar mayores precisiones, pero sí, y mucho, su referente, la *nación*, concepto polémico donde los haya y en torno al cual resulta imposible un acuerdo universal debido sobre todo a las consecuencias políticas, inmediatas y decisivas, que se derivan de adoptar una u otra idea de nación. Por tanto, es obligado decir de entrada cuál es mi particular *parti pris* en esta cuestión, aunque no pueda extenderme,

por razones de espacio, en su justificación, por otra parte expuesta ya en diversos lugares ¹: desde mi punto de vista, la nación es un referente ideológico complejo y variable que nace con las revoluciones liberales (y también con ciertas reacciones a esas revoluciones) y que actúa como instancia de legitimación del poder político y del ámbito territorial y humano de ejercicio de ese poder. En consecuencia, es un fenómeno específico de la llamada Edad Contemporánea y, al menos en su gestación, tiene una naturaleza subjetiva/intersubjetiva que sólo se va «objetivando» -**en** el sentido de hacerse relativamente irreversible y obvia para el observador- cuando es asumida por la totalidad o la gran mayoría de una sociedad dada, es decir, cuando da lugar a una *identidad nacional*, en el sentido propio de esta expresión. En suma, y por expresarlo de un modo quizá excesivamente simple, es la conciencia nacional la que crea la nación, y no al revés. Lo cual, de ser aceptado, plantea de inmediato los problemas de: a) por qué nacen y evolucionan de esta o aquella manera determinadas conciencias nacionales y no otras, y b) qué contenidos configuran una conciencia nacional y qué relación guardan aquéllos con los factores que inciden en la aparición y consolidación de ésta.

Cuestiones que nos devuelven a la intersección de relaciones de que hablaba al principio. Es bien sabido que, ya desde las culturas más ágrafas y primitivas de que tenemos noticia, la *historia* (oral) es necesaria para la conservación y transmisión de todos los saberes y creencias que permiten a cualquier *pueblo* -grupo humano de definición *vertical*- existir y reproducirse como tal. Esta exigencia de continuidad no impide que tal *corpus* cambie e incluso desaparezca totalmente, sea por evolución, sea mediante su absorción por otro. En todo caso, la correspondiente *historia* resulta imprescindible para la existencia de cualquier identidad colectiva de ese tipo.

También sabemos que la Historia, en cuanto registro escrito de hechos pasados reales o «inventados», fue en sus orígenes un subproducto necesario de cualquier poder político mínimamente institucionalizado y tenía como función evidente contribuir a la legitimación,

¹ Vid. Justo G. BERAMENDI, «El Partido Galleguista y poco más. Organización e ideologías del nacionalismo gallego en la II República», en J. C. BERAMENDI y R. MAIZ (eds.), *Los nacionalismos en la España de la Segunda República*, Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 128-138, Y «Etmos versus Polis? On method ami nationalism», en J. C. BERAMENDI, R. MAIZ y X. M. NÚÑEZ (eds.), *Nationalism in Europe. Past and Present*, vol. 1, Universidade de Santiago de Compostela, 1994, pp. 69-110.

y por ende a la continuidad y estabilidad, de ese poder. Es cierto que, en la medida en que las sociedades se van haciendo más complejas e internamente conflictivas y los sistemas políticos evolucionan, la historia diversifica sus funciones ideológico-políticas, e incluso puede ser usada en algunos casos para fines totalmente contrarios al original. Pero es igualmente cierto que nunca deja de servir a la finalidad que la hizo nacer.

Creo que las dos razones principales que explican esta constante histórica son, por un lado, la ya apuntada de su necesidad para las identidades colectivas verticales y, por otro, la gran fuerza legitimante que siempre han tenido el precedente y la continuidad. En efecto, entre los argumentos en favor de este o aquel sistema existente siempre ha actuado con gran vigor el valor «probatorio» de lo que, habiendo sido *—y cuanto más tiempo mejor—*, sigue siendo. En este sentido la tradición, lo heredado, lo que se percibe como permanente, se ha utilizado siempre, con más o menos éxito, como demostración de la bondad de aquello que se quiere conservar, e incluso como prueba de su «naturalidad», de que es algo tan necesario, persistente e inevitable como la naturaleza misma. La eficacia de la tradición en este sentido ha sido tanta que a veces también se ha pretendido usar, o se ha usado efectivamente, justo para lo contrario, para demostrar la necesidad del cambio radical, esgrimiendo lo que podríamos llamar la *tradición interrumpida o arrebatada* es decir, un precedente, real o inventado, más antiguo que la tradición próxima, que por ello sería más legítimo, y al que habría que volver. En ambos casos, el uso y abuso de la historia es fundamental.

Por otra parte, la articulación positiva de esas dos fuentes básicas *—identidad colectiva y bondad del precedente—* al potenciarse mutuamente dan lugar a un complejo legitimador de mucha más fuerza que la suma de sus componentes. Eso es lo que nos encontraremos en la mayor parte de los procesos de nacionalización clásicos del XIX europeo.

Pero antes de entrar en ello creo conveniente hacer algunas consideraciones sobre los diferentes principios legitimadores del poder que han tenido su aplicación a lo largo del tiempo y sobre el papel de la historia en relación con cada uno de ellos.

Max Weber distinguía tres tipos de legitimación del poder (tradicional, carismático y legal-racional). Yo concuerdo sólo parcialmente con esta tipología, que considero incompleta. Creo que los principios

legitimadores mayores que han operado a lo largo de la historia son los siguientes:

1. El **tradicionalista**, ya explicado. Es, desde luego, uno de los de constancia e importancia mayores. Salvo en los momentos de emergencia revolucionaria de un sistema político nuevo, resulta siempre necesario incluso para finalidades no tradicionalistas o reaccionarias, porque es el cimiento de la consolidación de cualquier cosa. De ahí la extraordinaria variedad de formas que puede adoptar y su polivalencia ideológica y sistémica, que extiende su presencia desde las culturas primitivas a la «historia común» de la ministra Aguirre, pasando por casi todo lo demás. De ahí también que cualquier sistema o cualquier movimiento que pretenda crear su propio sistema, si no la tiene ya, haya de «inventarse» una tradición, y cuanto antes mejor. El recurso a la historia está en su propia naturaleza.

2. El **volitivo-trascendente o carismático**. Coincidente también con el formulado por Weber. Según este principio, el poder es legítimo porque responde a una voluntad externa y superior, no ya a la sociedad en cuestión, sino a la humanidad misma. Esta trascendencia tiene como correlato necesario el carácter sagrado e indiscutible del poder y, por tanto, este principio sólo puede funcionar eficazmente cuando predomina en la sociedad una concepción religiosa del mundo y, dentro de ella, una visión mítica de la historia. Por eso en la Edad Contemporánea, dada la laicización progresiva propia de esta época, es un principio en retroceso. No obstante, se relaciona con el **-en** mi opinión **impropiamente**- llamado carácter carismático del líder en algunas ideologías y sistemas, sobre todo en los fascismos y populismos, en razón del carácter emotivo e irracional del vínculo líder-pueblo.

3. El **derecho de conquista**. Aunque la dominación mediante la victoria militar es una de las fuentes mayores del poder a lo largo del tiempo, su afirmación explícita como basamento alegado de legitimidad va perdiendo presencia a partir del Renacimiento. No obstante, quedan muestras suficientes para seguir considerándolo. En los albores de la emergencia del iusnaturalismo aún tenemos, por ejemplo, la sincera y tosca defensa que de él hace el conde Boulainvilliers a finales del siglo xvii en el marco de la *querelle de deux raees*, para lo que tiene que realizar una reconstrucción mitificante de la historia de la Francia altomedieval. Combinado casi siempre con el principio etnicista, pervive en la Edad Contemporánea, sea en el *destino manifesto* norteamericano,

en los discursos justificadores de la expansión imperial del XIX o en *ellebenraum* nazi.

4. El **etnicista**. Partiendo del axioma de que los grupos humanos de definición no política son, por su misma existencia, sujetos colectivos de derechos políticos, basa la legitimidad del poder en la adecuación de su ámbito de ejercicio, ya sea a la homogeneidad étnica, ya sea al derecho que asiste a una etnia determinada, por su superioridad racial o cultural, a dominar y/o aculturar a otras. Muy activo en todas las épocas en su doble aplicación, exige normalmente un intenso recurso a la historia, no para demostrar su fundamento axiomático, sino para probar la existencia, permanencia y, en su caso, superioridad de la etnia misma.

5. El **utilitarista**. El poder se justifica por su utilidad para la sociedad, por su eficacia en conseguir mayores cotas de seguridad y bienestar para la mayoría. Aunque su desarrollo teórico es relativamente moderno (Bentham, James Mill y, en cierto modo, antes que ellos Hobbes y Locke), su uso es mucho más antiguo (recordemos la exigencia de Aquino de que el poder busque el bien común). No necesita recurrir a la historia.

6. El **volitivo-inmanente**. Basa la legitimidad en la concordancia entre la voluntad mayoritaria del cuerpo político y la génesis, renovación y acción de los órganos de poder. De hecho, es muy antiguo, aunque también muy discontinuo. Asociado al tradicionalista es propio de las sociedades más primitivas; combinado con el etnicista caracteriza, por ejemplo, la democracia ateniense, y en unión con el iusnaturalista constituye el fundamento legitimador de las democracias modernas. En sí mismo es ahistórico, pero no faltan los ejemplos de búsqueda de precedentes remotos para, por paradójico que parezca, reforzar con la autoridad de una supuesta tradición interrumpida las libertades modernas (recordemos a Martínez Marina en España) o incluso la revolución social (algunas herejías bajomedievales, los *diggers* de la primera revolución inglesa, la *sociedad comunista primitiva* de Engels).

7. El **iusnaturalista**. Es el más moderno de todos, pues, como sabemos, no se empieza a formular hasta el siglo XVII y, salvo el caso de Inglaterra, no empieza a tener efectividad histórica significativa hasta fines del XVIII (el precedente del igualitarismo cristiano primitivo no se puede considerar, dada su autoexclusión de la esfera de la política). Basado en el axioma de que el ser humano, por el hecho de serlo, es titular individual de una nómina variable de derechos (propiedad,

seguridad, libertad, igualdad civil, igualdad política, igualdad socioeconómica) y que el poder sólo es legítimo cuando se ejerce para salvaguardar y promover esos derechos, no sólo es ahistórico por su propia definición, sino que contradice casi toda la experiencia humana previa. Pese a ello, la presión ambiente de los argumentos de legitimación dominantes era tan fuerte que sus primeros formuladores se creyeron en la obligación de apoyarlo en una reconstrucción metahistórica: el estado de naturaleza y el correspondiente pacto primigenio.

Los dos primeros principios expuestos coinciden con los de Weber, mientras que el legal-racional sería la combinación de los dos últimos, que yo creo más conveniente considerarlos por separado, pues así se dan en la realidad, aunque en la época contemporánea aparezcan casi siempre unidos. En realidad, ningún sistema político se basa en un solo principio. Lo normal es la existencia de un *discurso legitimador* complejo, formado por varios principios articulados jerárquicamente, en función de la naturaleza del sistema, real o potencial, que se quiere justificar.

De esos siete principios sólo uno, el tradicionalista, es intrínsecamente «histórico». De ahí la proclividad tradicionalista que alienta en todo historicismo. Y sólo otro, el iusnaturalista, es propiamente moderno y radicalmente ahistórico en su fundamentación misma. Sin embargo, eso no impide el uso más o menos forzado de reconstrucciones del pasado en apoyo de todos ellos.

Por otra parte, para entender la naturaleza y evolución de un determinado discurso legitimador debemos tener en cuenta diferentes aspectos:

a) las características básicas del sistema político de referencia (ubicación de la soberanía; naturaleza y distribución social de derechos y deberes; modos y extensión de la participación social en el poder), con las que habrán de ser concordantes los principios;

b) en algunos casos, y muy especialmente cuando hablamos de «naciones», la delimitación territorial y humana del ámbito de ejercicio del poder político, y

c) el momento que estemos considerando en la «vida» de ese sistema y la importancia que tienen en cada momento los sistemas competidores, reales o potenciales, de naturaleza cualitativamente distinta. En el momento de la génesis de un sistema, lo fundamental es la negación del predecesor a destruir, por lo que en el discurso legi-

timador tienen prioridad los componentes que refutan las legitimaciones mayores del adversario y permiten presentar su tradición como algo nocivo e ilegítimo. Una vez instaurado el nuevo sistema y destruido el antiguo, pasan a ser prioritarios los principios que ayudan a estabilizarlo mediante la socialización de la mayoría en el convencimiento de su bondad, perennidad e inevitabilidad, lo cual implica construir una nueva tradición.

Veamos ahora qué tiene todo esto que ver con las naciones y la conciencia nacional. Recordemos que las primeras naciones/nacionalismos nacen al hilo de las revoluciones liberales (como consecuencia concordante o como reacción negadora), es decir, en el tránsito de sistemas absolutistas a otros en que la soberanía radica idealmente justo en ese nuevo ente, la nación, que como tal se convierte en la instancia legitimadora por excelencia del poder y de su ámbito de ejercicio. No nos interesa ahora la variabilidad espacio-temporal de la definición de la sustancia social concreta de cada nación. Sí nos interesan, en cambio, las características básicas de los principales tipos de revolución, así como la propagación de la fuerza legitimante del nuevo referente, propagación que va acompañada de una inevitable diversificación de contenidos y principios de apoyo para adecuarlo a las diferencias cualitativas de cada caso.

En los orígenes, cabe distinguir:

A) Revoluciones liberales que implican secesión respecto de un Estado preexistente, sea éste de Antiguo Régimen o no: USA y países de América Latina. Hay una doble transformación: la del sistema político y la del ámbito humano-territorial.

B) Revoluciones liberales que no implican secesión, sino mera transformación del sistema político: Reino Unido, Francia, España, Portugal.

En la evolución ulterior pueden darse, respecto de B), dos subtipos:

B1) Consolidación de Estados mononacionales: Francia, Reino Unido (con independencia de la pervivencia o la cuasi desaparición de etnicidades previas). Este carácter mononacional puede ser reversible a largo plazo, si cambian drásticamente las condiciones.

B2) Construcción inicial de un Estado mononacional suficientemente defectuoso para que acabe convertido en plurinacional andando el tiempo: España.

Además aparece un tercer tipo:

C) Creación de un Estado mononacional por agregación de entidades previas menores: Alemania, Italia.

En el momento inicial el papel de la historia difiere mucho según los tipos, e incluso según los casos dentro de cada tipo. En primer lugar, toda revolución liberal implica la destrucción del legado político recibido y, por tanto, su justificación implica la negación del par de principios (carismático + tradicionalista), eje del discurso legitimador del Antiguo Régimen, y su sustitución por el nuevo par (iusnaturalista + volitivo inmanente) cimienta del discurso alternativo. Esto implica grandes dificultades para usar la historia en beneficio de la revolución. Más bien exige lo contrario: el rechazo del pasado. No obstante, se procura, con mayor o menor fuerza y éxito en función de la mayor o menor confianza en sí mismas de las fuerzas revolucionarias, la búsqueda de antecedentes históricos (formas de «democracia» antigua o medieval) o metahistóricos (pacto primigenio desde el estado de naturaleza). En todo caso, la batalla por la apropiación de la historia está en estos casos ganada para la reacción y el tradicionalismo. Cuando éstos se nacionalizan, cosa que ocurre en todas partes antes o después, incorporarán la tradición como elemento fundamental de su particular ideología nacionalista y con ello reforzarán el uso de la historia en la creación y difusión de la correspondiente conciencia nacional.

En el tipo A, además, la exigencia antihistoricista es mayor, pues la ruptura con el pasado es doble. Por otra parte, las condiciones en que nacen esas naciones americanas formadas por una minoría «blanca» en un entorno indígena a dominar o exterminar, y en todo caso a expropiar (sin contar los casos de abundante mano de obra esclava de raza negra), exigen un discurso con tres principios mayores (iusnaturalista, volitivo, etnicista), a los que pueden sumarse de modo más o menos velado incluso el derecho de conquista (destino manifiesto de los USA). La incoherencia teórica interna de estos discursos no es óbice para una extraordinaria eficacia real. En todo caso, aquí no vamos a ocuparnos de este tipo ni del C. Con el paso del tiempo, los episodios de su historia real, adecuadamente reelaborados, serán la materia prima para la articulación acelerada de una historia/tradición nacional que complementen los aspectos básicamente volitivos del discurso inicial.

En el tipo B, el deseo de mantener la integridad territorial del Estado previo **-que** normalmente ha generado una u otra forma de

protonacionalismo- mantiene latente la necesidad de apoyarse en aquellos aspectos de la historia y la etnicidad dominante que no sean frontalmente contrarios al proyecto nacional-liberal. En algunos casos, la profundidad y rapidez de la revolución establecen un breve eclipse en esto. Pero en otros casos, sea por tratarse de una transformación a muy largo plazo (Reino Unido), sea por la debilidad relativa de los agentes transformadores (España), este historicismo liberal nunca desaparece del todo, ni siquiera en los momentos de mayor confrontación. En todo caso, una vez pasado el momento propiamente revolucionario, hay una inevitable inversión de prioridades que afectan al propio concepto de nación y desde luego a la arquitectura interior del discurso legitimador, cuya finalidad deja de ser justificar el cambio, la revolución, para pasar a justificar la permanencia, la conservación. El reajuste consiste en una disminución de la importancia relativa de los principios volitivo y iusnaturalista **-que** no desaparecen, pero sí ven parcialmente desactivado su potencial desestabilizador- y una introducción o ascenso paralelos de los principios utilitarista y tradicionalista (en el sentido de una tradición propia inventada, que se va haciendo más consistente a medida que transcurre el tiempo). La integración gradual de parte de los antiguos partidarios del Antiguo Régimen en el nuevo sistema mediante un compromiso tanto socioeconómico como sociopolítico favorece esa evolución en el plano ideológico. Esto explica, en Europa, el valor fundamentador que adquiere el pasado incluso en aquellos casos, como el francés, en que durante la revolución éste se había negado más radicalmente. Y explica también que ese valor sea compartido, en aras de la consolidación de la conciencia nacional, por las ideologías liberales y tradicionalistas que operan en cada país por encima de las diferencias que las enfrentan.

Por otra parte, el subtipo B2 implica la aparición de nacionalismos sin Estado, que necesariamente han de apoyarse en un concepto de nación orgánico-historicista para resultar presentables. El uso de la historia es aquí consustancial con la existencia misma de esos movimientos y con la posibilidad **-que** depende de muchos otros factores **además-** de que lleguen a generar una conciencia nacional alternativa que, si consigue ser socialmente mayoritaria, dará lugar a una nación sin Estado. Pero el mismo ascenso de estos nacionalismos exige una reacción defensiva del nacionalismo del Estado en cuestión que, dado que esta competición se produce casi siempre cuando la nación-Estado ya ha asentado parcialmente su legitimidad en la historia, ha de desarro-

llarse al menos en parte, para poder deslegitimar a estos competidores, en el mismo terreno de confrontación planteado por éstos, es decir, en el terreno de la historia.

Todos estos fenómenos combinados explican por qué, desde el período posnapoleónico, el siglo XIX es en Europa el *siglo de la historia* y por qué la fundamentación historicista de la existencia de la nación afecta a **todos** los nacionalismos, con independencia del predominio dentro de cada cual de esta o aquella ideología. Presentar la nación propia como algo que existió desde una época muy remota y la historia de todos los grupos humanos que integran actualmente esa supuesta nación como algo movido por un imparable y continuo *telos* nacionalizador es una exigencia ineludible y universal. El ingrediente histórico es fundamental en el cóctel de ideas que se sirve a la sociedad en cuestión -desde el Estado o contra **Él**- para crear una conciencia/identidad cuanto más extendida y asumida, mejor. Y para ello se usan en cada momento los medios de difusión disponibles (escuela, prensa, ejército, símbolos, efemérides patrióticas, etc.).

Naturalmente, todo esto incide de modo directo sobre la escritura de la historia o historiografía. En el siglo XVIII ésta, además de las obligadas producciones concordantes con el servicio del Estado y el protonacionalismo de algunos países, había desarrollado también tendencias racionalistas, crítico-eruditas y cosmopolitas, alimentadas intelectualmente por la oposición de la mayoría de los *philosophes* a una parte o a todos los fundamentos del Antiguo Régimen. Al calor de esa oposición, preludio de las revoluciones liberales, la historiografía había adquirido, en su conjunto, cierto grado de autonomía respecto de la política. Esta autonomía relativa desaparece casi por completo durante el siglo XIX. La historia se nacionaliza para poder contribuir a la nacionalización de la sociedad. Y, en consecuencia, la historiografía se subordina al pragmatismo nacionalista, de modo que asistimos a un cuasi monopolio de historiografías de ese carácter, producidas en gran parte por autores en los que convergen los roles de político e historiador.

No obstante, tres procesos preparan el camino a la recuperación gradual de la autonomía relativa de la historiografía, que comienza a finales del siglo XIX y continúa *in crescendo* hasta hoy, sin que esto implique nunca la extinción de la interacción entre historia y conciencia nacional.

El primero es el propio cambio cualitativo que supone la revolución liberal, y en general el *nation-building*, en la significación social de

la política. Referir la soberanía a la naCIOn -con independencia de cómo se eoneiba ésta- implica la existencia de una *sociedad política*, en el sentido de que la política deja de ser patrimonio exclusivo de las clases dominantes o las élites gobernantes para pasar a constituir un ingrediente de la vida cotidiana de partes crecientes de la sociedad y, si es posible, de la sociedad toda. La competencia sociopolítica -de uno u otro tipo- es consustancial con la existencia misma del sistema. Para afrontarla con ciertas posibilidades de éxito, cada opción ha de procurarse adeptos convenciéndolos de la bondad y conveniencia de su propuesta, es decir, elaborando y difundiendo una determinada ideología política. Estos nuevos ideosistemas colectivos son cualitativamente distintos de los socialmente totalizantes que caracterizaban a las sociedades precontemporáneas. Y si bien es cierto que la mayoría de las ideologías decimonónicas incorporan como ingrediente más o menos central este o aquel concepto de nación propia, también lo es que contienen mucho más. Y estos otros contenidos son diferentes e incluso totalmente contrarios entre una ideología y otra. Al tiempo que se nacionalizan, las sociedades se ideologizan. Lo primero tiende a unirlas en el caso de que en su seno sólo opere un referente nacional socialmente significativo, y a dividir las si son más de uno; lo segundo tiende siempre a dividir las. Divisiones que entrañan una diversificación historiográfica, pues toda ideología ha de contener no sólo una diagnosis del presente y un proyecto de futuro, sino también una determinada concepción del mundo y de la historia. Esta diversificación, unida a los otros dos procesos, contribuye a largo plazo a liberar parcialmente a la historiografía del monopolio nacionalista.

El segundo proceso es, en realidad, una parte del anterior. Consiste en el nacimiento y propagación de ideologías que niegan la legitimidad nacional en general. Nacidos de las tensiones socioeconómicas que trae consigo la industrialización y, en general, el desarrollo del capitalismo, los *internacionalismos* aportan su propia visión de la historia, sobre todo en sus modalidades marxistas, una visión que pretende socavar las conciencias nacionales y lo consigue en la medida en que es asumida por sectores crecientes de las clases trabajadoras y, en mucha menor medida, de las clases medias. Y aunque sabemos bien -sobre todo por lo ocurrido en 1914- que a la hora de la verdad las identidades nacionales demuestran una gran fortaleza frente a las identidades de clase, no por ello dejan éstas de tener importancia para la cuestión que nos ocupa. De todas esas nuevas teorías, la más relevante para

la evolución de la historiografía es el materialismo histórico. Aunque tarda mucho en generar una historiografía propia, al final lo hace y ayuda poderosamente a sacudir la tutela nacionalista, aunque induzca otras tutelas.

El tercero es la profesionalización del historiador, que acentúa su diálogo con otras disciplinas y además lo pone paradójicamente en condiciones de mayor independencia respecto de la política. Son de reseñar aquí las influencias, primero del positivismo y después de las filosofías *Jin de siecle*.

Todo esto empieza a dar frutos tangibles, en el plano puramente historiográfico, durante el período de entreguerras, frutos que madurarán después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, de momento tiene pocas consecuencias sobre el uso de la historia en los mecanismos de nacionalización. Ese uso sigue estando muy subordinado a los avatares políticos de una época de extraordinaria conflictividad. De hecho, la historiografía nacionalista llega a su paroxismo en los países que entran en el fascismo o en las múltiples dictaduras socialetólicas o para-fascistas de la época. Los enfrentamientos internacionales que preceden y desembocan en la guerra refuerzan aún más ese fenómeno en todas partes. Para que la renovación historiográfica de entreguerras tenga repercusiones sociales perceptibles habrá que esperar a la posguerra, cuando las escuelas nacidas en la anteguerra vayan ocupando posiciones en la Universidad y a partir de ahí incidiendo en la formación de los profesores de enseñanza primaria y secundaria, así como en los contenidos de los libros de texto. En todo caso, la propagación de estas nuevas historias, menos nacionalistas, ocurre cuando las identidades nacionales ya están bien asentadas, por lo que como mucho contribuyen a relativizar algo sus contenidos, pero no a destruirlos. Además, esto no sucede en todas partes, sino sólo en aquellos países que siguen siendo básicamente mononacionales y de democracia representativa. En los demás, los caracteres de entreguerras se prolongan hasta fechas recientes, en que la democracia se extiende por toda la Europa occidental.

Por otra parte, esto coincide con otros dos hechos que contribuyen a debilitar aún más la nacionalización de la historiografía en ese mismo ámbito geográfico: el descrédito en que incurren los nacionalismos, al principio del período por los excesos de las potencias del Eje y la pervivencia de ciertas dictaduras, y al final por los violentos rehtotes que siguen al hundimiento del llamado socialismo real, y el proceso

de unificación europea, que crea la necesidad de fundamentar una legitimación complementaria/alternativa a las viejas naciones-Estado. A esto hay que sumar los nuevos modos de socialización y formación de la opinión pública (especialmente los nuevos *mass-media*), así como los súbitos cambios culturales recientes, especialmente entre la juventud, que disminuyen bastante la importancia relativa de los mecanismos tradicionales, y en particular de la escuela como difusora de la visión dominante del mundo y de la propia nación, con la consiguiente repercusión sobre la función nacionalizadora de la historia. No obstante, tampoco conviene minimizar en exceso el papel que aún cumple el par escuela-historia, pues sigue siendo, y más con la universalización de la enseñanza primaria y secundaria, la vía preferente por la que llegan a la mayoría de la población las pocas ideas que esa mayoría tiene sobre su ser colectivo y su pasado.

Todo esto complica mucho la relación entre historia y conciencia nacional en las sociedades actuales y hace realmente difícil un análisis satisfactorio, quizá porque la propia proximidad no haya permitido aún las investigaciones imprescindibles.

En el caso de España, en cambio, un conjunto de circunstancias han hecho que pervivan con más fuerza los caracteres más antiguos de esa relación. Sobre todo dos: la consolidación de identidades nacionales competidoras con la española dentro del mismo Estado y la anómala longevidad de la dictadura de Franco.

No hay espacio aquí ni siquiera para esbozar el largo proceso histórico que lleva al nacimiento y desarrollo de tres nacionalismos alternativos al español (catalán, vasco, gallego), de muy desigual carácter, trayectoria e incidencia social. En todo caso, lo cierto es que esos nacionalismos arraigan lo suficiente, en especial los dos primeros, para crear unas identidades nacionales irreversibles a corto y medio plazo². Como todos los nacionalismos europeos sin Estado, han de basar el *nation-building* que impulsan en la defensa de la etnicidad y en la difusión de una determinada versión de la historia de su comunidad que lleve a ésta a asumir que constituye una nación desde épocas muy remotas. La instauración del Estado de las Autonomías ha tenido sobre la cuestión nacional española dos consecuencias mayores, y en cierto modo contradictorias. Por un lado, al satisfacer en parte sus

² Desarrollo algo más esta cuestión en «Identidad regional e identidad nacional en España. De la Guerra del francés a la Guerra Civil», Congreso *Los 98 Ibéricos y el mar*. Lisboa, 28-30 de abril de 1998, pro ms.

demandas, ha contribuido a desactivar la posible radicalización de esos nacionalismos (con la excepción trágica pero aislada de ETA), a neutralizar la proclividad independentista propia de todo movimiento de ese tipo, como ya había ocurrido con el Estado integral de la II República. Pero, por otro lado, ha creado un marco institucional y competencial favorable al reforzamiento de esas identidades nacionales alternativas, con lo cual sitúa el pleito nacional en una cota más baja de conflictividad pero al mismo tiempo contribuye a estabilizarlo como tal conflicto.

Es ya un lugar común señalar que el abuso de la retórica y de la historia nacionalistas por parte del franquismo llevó a una gran parte de la población —y de los intelectuales e historiadores demócratas— a identificar nacionalismo español con dictadura y parafascismo, lo que generó en quienes se consideran miembros de la nación española pero no franquistas una mala conciencia nacional que provocaba su rechazo a explicitar su verdadera lealtad nacional y a afirmar que sólo son nacionalismos los referidos a supuestas naciones sin Estado o los inspirados en ideologías estatistas de extrema derecha. La asunción de la Constitución de 1978, a pesar de su muy explícito art. 2, que define la nación española en su originario sentido liberal (y ahora también democrático), no es, según ellos, nacionalismo, sino, en el mejor de los casos, «patriotismo constitucional». Estos camuflajes y juegos de palabras, motivados inicialmente por el rechazo de la dictadura, después han resultado además un útil recurso dialéctico para descalificar a los contrarios nacionales internos. Por otra parte, una vez pasados los primeros momentos de desconcierto nacional de los demócratas y los últimos coletazos del nacionalismo español reaccionario, los parámetros plurinacionales en que se instala la vida política real de la España de la Segunda Restauración hacían inevitable, y conveniente, una redefinición y un cierto rearme del nacionalismo español democrático (se le llame como se quiera) para responder al avance continuado de los otros nacionalismos. Tal empieza a suceder desde 1982 (recuérdese la significativa percepción norteamericana del nuevo gobierno español como «esos jóvenes nacionalistas»). Y como es lógico, ese rearme se aviva —y sobre todo se modula de otro modo— con la llegada al poder de un gobierno de derechas en 1996.

Creo que todo esto tiene una serie de repercusiones sobre la relación entre historia y conciencia nacional:

En el ámbito de la historiografía, en España se producen, aunque con considerable retraso, evoluciones paralelas a las de Europa. Salvo

muy honrosas pero necesariamente escasas excepciones anteriores, la renovación empieza en la década de los setenta con la incorporación al cuerpo de historiadores profesionales de jóvenes investigadores, forjados casi todos en la oposición al franquismo, que abominan en su gran mayoría del pragmatismo nacionalista. En el ámbito «español», este alejamiento entre nueva historiografía y conciencia nacional (española) discurre al principio en paralelo con la mala conciencia nacional de los demócratas, y, por tanto, no es problemática. Esto se refleja también en el brusco cambio que experimentan los libros de texto de las enseñanzas primaria y secundaria.

En los ámbitos «catalán», «vasco» y «gallego» las cosas son más complicadas precisamente porque aquí sucede lo contrario con el ambiente político e intelectual: hay desde el principio unas relaciones difíciles entre la necesidad de autoafirmación nacional de los respectivos nacionalismos en clara expansión social (que sigue reclamando altas dosis de pragmatismo nacionalista en la escritura de la historia) y las exigencias de independencia, distanciamiento y rigor a las que quieren ser fieles los nuevos historiadores. Al final, esto casi siempre acaba produciendo dolorosas escisiones y enfrentamientos en el seno del gremio, una parte del cual se acomoda, por convencimiento o por conveniencia, al papel de historiadores orgánicos del nacionalismo en cuestión. El peso relativo de la influencia de una u otra postura en los libros de texto y en la enseñanza de la historia depende de que el nacionalismo gobierne o no en la Comunidad Autónoma, así como de las características de la sociedad civil correspondiente, sobre todo del mapa ideológico de sus intelectuales y de las editoriales. En todo caso, el nacionalismo tiene siempre otros medios para usar intensivamente la historia propia en el desarrollo de la conciencia nacional: historiadores aficionados, revistas, efemérides sin cuento, etcétera.

Frente a esta ofensiva de las historias «regionales» se empieza a producir en los últimos años la reacción en defensa de la «historia nacional» (española), pudorosamente rebautizada hoy como «historia común». Primero fueron los lamentos porque se dedicasen tantas energías a investigar el pasado de las comunidades subestatales y hasta de pueblos y ciudades, y tan pocos al estudio del Estado y del conjunto. Después han venido las acusaciones de que se ocultaba la historia común en la enseñanza dominada por los nacionalistas periféricos, e incluso por cualquier periférico, aunque no sea nacionalista. Por último, y como antídoto contra visiones al parecer injustificadamente negativas del pasa-

do español (visiones que, por cierto, constituyen una explicación **no nacionalista** de por qué hubo y hay en España una confrontación nacional crónica), algunos historiadores de diversa adscripción ideológica hacen correr la especie de que España fue un país «normal» (?), o dicho de otro modo, que no sólo «va bien» hoy, sino que también «fue bien» ayer. La actitud hostil hacia las «jeremiadas» de los regeneracionistas, unida a la imagen complaciente y «moderna» del canovismo y de la Primera Restauración que se está propagando en este centenario, completan el cuadro.

No voy a entrar en el fondo de la polémica que se está produciendo en múltiples planos, porque no es la función de estas páginas. Simplemente la traigo a colación como indicio, creo que suficientemente ilustrativo, de que en España la confrontación de identidades nacionales continúa, y continuará mucho tiempo. Y que esto implica que aquí sigue muy viva la vieja función de la historia como alimento de la conciencia nacional propia y ariete contra la conciencia nacional ajena. Los historiadores que se declaran objetores en esta reyerta son los mejor situados para arbitrar un compromiso historiográfico acorde con el compromiso político del que nació el Estado de las Autonomías, aunque es posible que sólo consigan seguir recibiendo proyectiles desde todas las trincheras.

Santiago de Compostela, 28 de febrero de 1998.

Historiografía española e Historia nacional: la caída de los mitos nacionalistas

Carlos Forcadell Álvarez

Universidad de Zaragoza

El debate suscitado por el «Plan de mejora de las Humanidades» y por el conocimiento del documento encargado a la Fundación Ortega y Gasset para revisar la enseñanza de las ciencias sociales (Historia, Geografía) en la ESO tiene un origen político, pues procede de una decisión política formulada por la Ministra de Educación y Ciencia en otoño de 1997, y se ha venido desarrollando en un plano exclusivamente político e ideológico, en el que las espadas se han cruzado en un terreno acotado por las diversas percepciones de la relación entre la enseñanza de la historia y el hecho nacional. De modo que los profesionales, investigadores y docentes de la Historia, han asistido sorprendidos y algo desconcertados a un tipo de discusiones que, desde su dimensión y práctica profesional, consideraban perfectamente periclitadas, habituados a explicar cómo cualquier tipo de nacionalismo, en cualquier tiempo y lugar, deforma, pervierte y manipula la memoria histórica. Medio siglo hace, por lo menos, en Europa y por ventura, que los historiadores consideran que el desmontaje de mitos políticos o sociales disfrazados de historia forma parte de sus obligaciones profesionales, compartiendo de modo general la convicción de que «es muy importante que los historiadores recuerden la responsabilidad que tienen y que consiste ante todo en permanecer al margen de las pasiones de la política de identidad, incluso si las comparten. Después de todo, también somos seres humanos» (Hobsbawm, 1998). Al fin y al cabo, hasta un nacionalista tan inequívoco como E. Renan se había dado cuenta en «su» Francia del pasado siglo que olvidar y malinterpretar la historia era un acompañamiento necesario a la formación de una

naClOn, «motivo por el cual el progreso de los estudios históricos es a menudo un problema para la nacionalidad».

De modo que la profesión, ocupada en el «progreso de los estudios históricos», entretenida con el peso de las estructuras, el papel de las acciones humanas colectivas, la erosión de los grandes paradigmas universalistas situados entre los extremos del funcionalismo y del marxismo, la microhistoria o el giro lingüístico, a la búsqueda de nuevos sujetos históricos y agentes sociales, andaba mayoritariamente por otros sitios cuando le han venido a recordar lo importante que para la cultura y el sistema educativo español sigue siendo la nación y el nacionalismo, obligándole a volver la vista atrás. Así las cosas, se puede deducir fácilmente que esta intervención se propone argumentar que la historiografía profesional española hoy no es nacionalista y que los mitos fundantes del nacionalismo español –un objeto de explicación, pero de no de defensa o de ataque–, necesarios desde comienzos del XIX para socializar y afirmar la nueva nación y el nuevo Estado liberal, fueron contruidos, como en todos los casos, a base de imaginación, fantasía y desmemoria, pero hoy están desactivados, se encuentran alejados de las preocupaciones de los historiadores, o se han convertido en materia objetivada de la crítica histórica, en objetos arqueológicos de la historia de la historiografía; esta valoración podrá parecer excesivamente optimista a algunos, especialmente a quienes atribuyan a su identidad territorial o nacional más importancia que a otro tipo de identidades –lo cual es legítimo, pero no de obligado cumplimiento–, pero nadie, desde la perspectiva profesional, negará que, en todo caso, es un horizonte necesario. De aquí se deriva lógicamente la necesidad de que esta realidad, imprescindible hoy en cualquier nivel de la profesionalización historiográfica, sea tenida en cuenta a la hora de su traslado, consecuente y eficaz, a los niveles educativos secundarios y universitarios.

Si se aplican unos criterios exigentes de profesionalidad también es difícil encontrar envejecidas y amarillentas concepciones de la historia como instrumento de persuasión nacionalista en la historiografía catalana, vasca, gallega, andaluza..., o en la voluminosa producción historiográfica de ámbito territorial y local. Los historiadores profesionales vascos no resultan muy proclives al nacionalismo historiográfico, que ha tenido escaso arraigo en las estructuras universitarias, y la historiografía más profesional y rigurosa se ha consolidado al margen del nacionalismo (J. L. de la Granja, 1995). Los historiadores vascos se

han ocupado más bien, y no sin riesgo, en llevar a cabo una sistemática racionalización y desmitificación del imaginario histórico nacionalista, desde la historia política (J. Corcuera), desde la crítica filológica (J. Juaristi), desde la antropología (I. Aranzadi)..., cumpliendo la obligación cívica y profesional de «deconstruir» mitologemas como si fueran artefactos (explosivos) de relojería que es necesario desactivar.

Los historiadores catalanes advirtieron tempranamente sobre el hecho de que las reacciones contra las legitimaciones históricas del nacionalismo español caían en las mismas desviaciones que pretendían atacar, recurriendo a mitos e invenciones contrapuestos pero paralelos, en la medida en que se sustentaban en concepciones historicistas y esencialistas de la historia y de la identidad catalanas; se sentían molestos, desde la razón profesional, ante la alternativa que algunos les planteaban -inherente a todo discurso nacionalista-, según la cual o se hacía historia nacional catalana o se hacía historia nacional española (I. de Riquer, 1990). A quienes avisaban del peligro de que las historias nacionales catalanas resultaran ser meras parodias de las envejecidas historias nacionales españolas se les respondió con un panfleto anónimo que les acusaba de estar al servicio del nacionalismo español, al igual que para cualquier tonalidad del nacionalismo político vasco resulta inconcebible que la crítica a sus mitos de identidad no esconda una defensa españolista ultramontana. Una curiosa polémica entre historiadores se proyectó sobre la opinión pública catalana. Y algunos hubieron de recordar algo tan obvio y evidente como que «confondre l'anàlisi del passat amb la catequesi nacionalitzadora equival a confondre la feina de l'historiador con la del Mesies» (P. Anguera, 1993), o que el objeto de la historia no ha de ser «La Patria», sino los problemas y los procesos históricos que afectan a los colectivos humanos. Unas cautelas elementales que ya tenía que recordar para su tiempo un Fustel de Coulanges: «le patriotisme est une vertu, l'Histoire est une science, il ne faut pas les confondre»; hoy, entre nosotros, el término castellano «patriotismo», en creciente desuso, sugiere más enfermedades colectivas que virtudes públicas. Posteriormente los historiadores catalanes, desde su dimensión profesional, e independientemente de sus opciones cívico-políticas, han advertido críticamente sobre las limitaciones de buena parte de las investigaciones recientes, que tienden a estudiar Cataluña como un todo aislado «por militancia, por comodidad o por ignorancia», así como en la necesidad de superar la tendencia al «endocentrismo» de la historiografía catalana (P. Anguera, 1995).

De modo que tenemos una buena noticia: los historiadores profesionales no son nacionalistas, como es propio de sociedades complejas, plurales, heterogéneas y democráticas en las que prevalecen los derechos fundamentales de los ciudadanos como ciudadanos, y no algún tipo de derechos particulares por razones de etnias imaginarias, religión, lengua o historia diferentes. Incluso desde una perspectiva emancipatoria parece elemental discernir que lo importante son los fines: las libertades, la convivencia cívica, el pluralismo, la solidaridad y la cohesión social, y que los mareos (ciudad, territorio, nación) son progresivamente secundarios. Y la noticia es mejor si se comprueba que la escasa propensión de los historiadores al nacionalismo parece generalizada. G. Noiriel (1997) anota que la mayoría de los historiadores franceses ya no son nacionalistas, como en Estados Unidos, en Gran Bretaña o en Alemania. Aunque añade que «si la historiografía francesa sigue siendo fundamentalmente nacional, mientras que la mayoría de los historiadores ya no son nacionalistas, es porque el público al que éstos se dirigen se compone de lectores franceses, interesados por problemas franceses». Pues en estas cuestiones hay que distinguir el plano del laboratorio académico y universitario en el que se produce la investigación histórica, según unas normas más o menos consensuadas por una comunidad profesional y científica, de la proyección de temas y elaboraciones históricas al gran público, un escenario mediático en el que la demanda de conocimiento histórico se cruza con la oferta de los historiadores que buscan los favores del público. Es lo que Habermas, en la famosa disputa de los historiadores alemanes, bautizó como «el uso público de la Historia», distinguiendo un discurso científico en sentido estricto de otro «ético-político» trasladado a la esfera de los medios de comunicación.

De modo que habría que distinguir los tres planos diferenciados en los que se desenvuelven la práctica historiográfica y el conocimiento histórico: el ámbito más profesionalizado o científico en el que se construye el saber histórico, la proyección pública a la sociedad de los temas seleccionados, de sus formas de interpretación y tratamiento, orientada a satisfacer las demandas sociales generales de conocimiento histórico, y el de la regulación de su transmisión al sistema educativo, asunto, este último, que es el que nos convoca aquí y ha abierto la caja de los truenos y, esperemos, también la de la reflexión razonada.

Un análisis del crecimiento y de la renovación historiográfica de los últimos quince o veinte años permite sostener que se ha despedido

por territorios muy alejados de cualquier tipo de preocupaciones nacionalistas; asociaciones, congresos, revistas especializadas, la producción universitaria que sustenta estos marcos organizativos de presentación de la investigación histórica, no manifiestan ningún interés por ponerse al servicio de alguna causa nacionalista, sino más bien una clara reacción contra toda suerte de planteamientos historicistas o esencialistas que nieguen la posibilidad de operar con supuestos generalizadores. El enorme crecimiento cuantitativo de los estudios de historia local, regional o territorial suele ir acompañado por justificaciones teórico-metodológicas que legitiman la reducción y la multiplicación de la escala y se preocupan por desmarcarse de los riesgos historicistas o positivistas (C. Forcadell, 1996). La progresiva especialización temática y espacial de la historiografía convierte en recuerdos extravagantes e ilegibles las especulaciones sobre «la idea», el «ser» o el «problema» de España, que fueron rodando, por la Academia y por la calle, desde el Regeneracionismo hasta la época del franquismo y que, para algunos, parece que no han dejado de rodar. Para la historiografía profesional española ya no hay mitos nacionalistas a combatir. En general, se observa más proividad a poner las competencias profesionales al servicio de una causa militante, sea el ecologismo, el feminismo, la clase trabajadora o el neoliberalismo, que al servicio de causas nacionales, evidente experiencia, tanto personal como compartida con todos los convocados a esta reunión por la Asociación de Historia Contemporánea. Si esto es así dentro de la profesión, y no sólo en España, no tendría por qué haber mayores dificultades para que los historiadores profesionales se pongan de acuerdo en el marco general de los contenidos que han de transmitirse al sistema educativo; para ello habría que salir del campo de juego que nos han impuesto, el del pleito político, y reconducir el debate a otro terreno, el profesional, desarrollándolo con las normas propias de la comunidad científica a la que pertenecemos; no faltarán aquí desacuerdos y confrontaciones, pero será una «polémica de historiadores» en la que la obligada prevalencia de la dimensión profesional sobre las opciones cívico-políticas personales habrá de facilitar la elaboración de criterios comunes a la hora de proponer una enseñanza de la historia adecuada a la realidad actual de la ordenación autonómica del Estado español y de la existencia de la supranacionalidad de la Unión Europea.

Pero si del plano profesional pasamos a las demandas culturales de consumo de historia y a la escena mediática las cosas ya no están

tan claras, pues ciertamente existe un público que pide legitimaciones históricas de pasados peculiares y de identidades operativas cultural y políticamente en el presente, así como historiadores dispuestos a proporcionarlas, y además se impone la evidencia de que hoy los medios de comunicación visuales y escritos -más próximos al control político de las instituciones que al laboratorio y al oficio del historiador- compiten ventajosamente con la escuela a la hora de transmitir masivamente los «lugares de la memoria» histórica a la sociedad.

No todos estarán de acuerdo, por ejemplo, en considerar que las demandas de un análisis histórico orientado desde la necesidad de reforzar la existencia del actual Estado-nación español existen, pero son más débiles, o menores que en aquellos territorios en los que sectores significativos de la población participan cultural y políticamente en la construcción de una identidad diferenciada desde posiciones políticas explícitamente nacionalistas. En todo caso, hay que valorar positivamente el hecho de que en la política nacional española no haya surgido ninguna organización política que haya convertido al nacionalismo español en el eje central de su actividad pública, cosa que sí ha sucedido en Francia, Italia o Alemania. Se podrá pensar que hay un extendido nacionalismo español implícito, oculto o inconfeso, tan seguro de sí mismo que no precisa movilizarse ni buscar enemigos, pero, en todo caso, es otra buena noticia el hecho de que los ciudadanos españoles no parezcan proclives a manifestaciones nacionalistas, no se entusiasmen con banderas o con ignotos himnos nacionales, carezcan de símbolos, rituales y fiestas patrióticas, como no sea la tan laica como escasamente entusiasta jornada que celebra la promulgación de la vigente Constitución, bien adecuada, por cierto, al «patriotismo constitucional» que Habermas predicaba y recomendaba a sus conciudadanos alemanes como medicina que les ayudara a asumir su pasado histórico.

A nadie se le oculta la existencia de sectores de la opinión pública propensos a identificarse con formas pretéritas de un nacionalismo español unitario y unitarista, pero estas nostalgias no parecen formar parte del discurso oficial de los partidos políticos de ámbito nacional español, mientras que no es difícil encontrar concepciones nacionalistas ciertamente arcaizantes en el corazón doctrinal del nacionalismo vasco -**mu**y visiblemente-, o del catalán. Naturalmente que la política cultural oficial sorprende con programas televisivos que, saltando olímpicamente sobre la condición actual del saber histórico, legitiman burdamente la monarquía, la nación, el liberalismo censitario, la Res-

tauración canovista y lo que sea menester, de modo que no es sólo que España vaya bien ahora, sino que siempre ha ido de la mejor manera posible gracias a la lucidez y al sacrificio de las élites políticas y económicas. Pero muchas propuestas culturales controladas desde los medios de comunicación por gobiernos autónomos nacionalistas resultan ser igual de insostenibles históricamente. La comunidad profesional se encuentra en óptimas condiciones para criticar los usos indebidos e interesados del conocimiento histórico que se dan en cualquier dirección, al igual que para informar sobre las materias y los contenidos del sistema educativo, si es verdad esa afirmación que nadie parece contradecir de que no hay que formar alumnos educados (nacionalmente), sino ciudadanos educados para la crítica, el ejercicio de la libertad personal e intelectual, y las movedizas exigencias de la aldea global.

Como es sabido, el gran protagonista de esta historia, el moderno nacionalismo español, así como su configuración desde comienzos del siglo XIX, su evolución y sus diversas versiones hasta hoy, apenas han merecido la atención de los investigadores, salvo en reflexiones recientes y menores (*Estudios sobre nacionalismo español*, Salamanca, 1994); ni siquiera la actualidad de una perspectiva de historia sociocultural que enfatiza la dimensión de construcción cultural (invención) que tienen las tradiciones, las naciones, las clases o el género ha producido hasta ahora otros resultados que algún título de un hispanista británico atento a la moda y al mercado editorial, con contenidos más conocidos y tradicionales que novedosos (I. Fox, 1997). Nadie se ha planteado cómo los españoles llegaron a serlo, o cómo llegaron a ser ciudadanos españoles los súbditos catalanes, vascos o canarios de la monarquía del Antiguo Régimen. Las aproximaciones al surgimiento y difusión de la historiografía nacional española que acompaña a la construcción del moderno Estado-nación tienen más entidad, pero se practican desde la metodología pulcra y exigente que es propia al nivel investigador de los estudios sobre historia de la historiografía, una disciplina minoritaria pero sujeta a pautas investigadoras de carácter internacional; sus resultados son absolutamente desmitificadores de las falsedades o mitos históricos puestos al servicio de la construcción nacional, aunque su propósito, la reconstrucción de las categorías historiográficas en cada momento, es bastante más ambicioso que todo esto (I. Peiró, 1995).

La profusión de estudios sobre los fundamentos culturales e históricos de los nacionalismos alternativos al español, la perplejidad producida

por el hecho de que el término «españolista», por sus connotaciones negativas, haya desaparecido de los usos habituales del lenguaje castellano (¡un cuarto de siglo después del final del franquismo!), mientras sus correlatos de «catalanista»>, «galleguista», «andalucista», etc., gozan de buena salud política y cultural, han llevado a algunos a recordar los orígenes liberales del nacionalismo español (J. Varela, J. Fernández Sebastián, 1994). El parto gaditano de la Constitución de 1812 fue anunciado con aquel «Españoles, ya tenéis patria»>, con un sentido muy parecido a lo que modernamente ha definido Habermas como «patriotismo constitucional»; por «Patria» se entendía una ley común para la «Nación», un nuevo sujeto político compuesto por ciudadanos con derechos iguales e individuales, independientes de su religión, lengua, condición jurisdiccional o territorio. Esa tradición de nacionalismo español liberal y democrático se ha continuado hasta hoy encauzada por el progresismo liberal, el radicalismo democrático, el republicanismo (A. de Blas, 1991), el socialismo, etc., y es lógico que se recupere para compensar el peso histórico de la versión más conservadora y esencialista del nacionalismo español que, en manos de los vencedores de la guerra civil, se convirtió en el alucinado nacionalismo católico imperial organizado por la dictadura franquista, un enemigo exterior tan útil para cualquier nacionalismo alternativo como inexistente en la actualidad.

Recordar los orígenes liberales y la versión democrática del moderno nacionalismo español puede conllevar la acusación de peligroso o trastrocado jacobinismo, o la constatación de que revive el oculto nacionalismo español, pero resulta incontestable el hecho de que en la genealogía de otras conciencias nacionales identitarias alternativas se encuentran factores tradicionalistas, antiliberales y esencialistas no desdeñables. Fue la guerra civil y el franquismo quienes proporcionaron a los nacionalismos políticos vasco, catalán y gallego la mejor patente de legitimidad democrática, porque hizo verosímiles y reales los mitos sobre la ocupación y la opresión originarias, cuando otros nacionalismos minoritarios europeos, de Córcega a Croacia pasando por Bretaña o Lituania, se permitían coquetear con el ocupante nazi; y en la cultura franquista se encuentra el principal factor deslegitimador del nacionalismo español, prorrogado hasta hoy, cuando ya ha dejado de tener sentido ya combatir culturalmente sus viejas versiones integristas y esencialistas. También hay razones para sostener que hoy la conciencia nacional española presenta más signos de «laicismo» que otras identidades nacionalistas.

Considerar que la recuperación de la versión liberal y democrática del nacionalismo español, desde Argüelles hasta Azaña, esconde un inconfesado propósito de «rearme» españolista es un error que dista mucho de ser inocente, es un error interesado porque revela la comodidad con que navegan los nacionalismos alternativos contra un españolismo de yugos y flechas que, al no estar hoy extendido mayoritariamente en la sociedad española, es preciso inventar, o encontrar en cada vuelta del camino. Bien por el contrario, la reconstrucción de las tradiciones liberales nacionales españolas, elaboradas comunitariamente por élites de nuevos ciudadanos y antiguos súbditos de todos los rincones de la monarquía absoluta, resulta imprescindible para todos, porque es esa tradición la que permite entender el punto de llegada de la constitución política actual de la nación española, que para algunos puede ser un punto de partida, pero que, en cualquier caso, es un presente de convivencia constitucional cuya genealogía hay que explicar y cuyos orígenes no los vamos a encontrar en el rosario de dictaduras civiles y militares que plantaron su bota sobre el mapa nacional. Al igual que no sobra hoy, contra cualquier concepción «casticista» heredada, española, catalana, o extremeña, reflotar la vocación y larga tradición europeísta de un pensamiento español formulado desde los albores del Estado liberal, no casualmente, por quienes más próximos se hallaban a convicciones liberales, demócratas, republicanas y socialistas.

Volviendo a la historia y a la historiografía parece conveniente subrayar, frente a la intensa búsqueda de pasados diferenciados y de identidades remotas, que en la construcción de la moderna nación española y del primer nacionalismo liberal, participan, y no sin entusiasmo, élites de todas procedencias territoriales. En el pequeño y plácido escenario aragonés, cuando quienes consideran útil hoy actuar políticamente como nacionalistas echan mano del pasado, hay que recordarles que los referentes en que se apoyan, historiadores como Braulio Foz, Gerónimo Borao, Manuel Lasala..., pertenecen a una generación romántico-liberal inequívocamente orientada hacia la construcción del Estado, la nación y el nacionalismo español, por no hablar del proyecto nacional español del federalismo republicano o del regeneracionismo nacionalista español de Costa. Incluso cuando el nuevo espíritu romántico comienza a exaltar la diversidad etno-lingüística en Cataluña y el País Vasco, el énfasis en el particularismo permanece asociado a una concepción general de una nación española cuya existencia no se discute; lo que ha sido calificado como «rebelión de las regiones» en el fin de siglo, al igual

que el federalismo pimargalliano, lo que propone es un proyecto nacional español diferente. Se puede sostener asimismo que el primer nacionalismo catalán es un regeneracionismo. Ya fundada la Lliga Regionalista (1901), el discurso del Maragall joven es típicamente regeneracionista, en el que Cataluña no debía romper con España, sino ser la región que encabezara la regeneración del viejo Estado; las Bases de Manresa le habían parecido una estrategia equivocada, porque «el interés del egoísmo catalán estaría, no en desligarse, sino en ligarse, en ligar cada día más fuertemente a su producción el consumo de España toda; no en descentralizar, sino en centralizar procurando dominar el centro...» (1902, cit., 1. Fox: *op. cit.*). La cuestión consiste, también históricamente, en un anticastellanismo, pues lo que se ha acabado es la función directora de la nación atribuida a Castilla que necesita ser sustituida. Por direcciones parecidas había ido también el discurso de Amiral: *España tal como es* (1889) tiene un talante nítidamente regeneracionista de una nación que se propone construir sobre nuevas bases. Posteriormente, Solidaridad Catalana despierta adhesiones y entusiasmos en personas como Maragall, que siguen «buscando más bien un replanteamiento de la identidad nacional (española) desde la perspectiva que le parecían abrir los primeros éxitos de esa misma Solidaridad Catalana» (C. Serrano, 1998).

Estos planteamientos, en el fin de siglo, distan mucho de ser unas aportaciones específicas de una Cataluña progresivamente incómoda en el Estado español tras el 98, pues están presentes en todas las «almas» territoriales (asturiana, andaluza, valenciana, gallega...) de un «almario» español que había que recomponer. Los aragonesistas residentes en Barcelona, que se autodefinen nacionalistas aragoneses por contagio, nunca niegan la realidad de España y de la nación española. De lo que se trata es de regenerarla por la vía del federalismo y de la constitución política de las regiones; apoyan el proyecto de Estatuto catalán de 1919, pero «hubieran revuelto sus plumas si hubieran visto el más insignificante átomo de política de odio y separación». A pesar de su tardía retórica regeneracionista y de sus entusiasmos nacionalistas, «la realidad geográfica y espiritual de España es un axioma. Lo que nos separa de los patrioterros es la interpretación de España», y la interpretación va por los conocidos caminos del federalismo y del liberalismo. Cuando en 1919 Alfonso XIII acude a la celebración del Centenario de Covadonga, se protesta con vehemencia del olvido de la otra «cuna de la nacionalidad española», San Juan de la Peña, o se

afirma orgullosamente que los fundadores de la nación española fueron «los aragoneses y los asturianos, secundados más adelante por los catalanes y castellanos» (C. Forcadell, 1998). La nación y el nacionalismo español han tenido muchos padres y madres, y, como ya advirtiera Hobsbawm, «los historiadores son los recordadores profesionales de lo que sus conciudadanos desean olvidar», tarea exactamente opuesta a la de cualquier mensaje nacionalista que mezcla, por definición, la invención con el olvido.

Un análisis de los mitos y ficciones fundantes del nacionalismo español ha de partir necesariamente de la invención de la Historia de España que se lleva a cabo durante los años del moderantismo isabelino, que proyecta hacia atrás la nueva nación y retrotrae a un pasado imaginario la intocable idea de la unidad religiosa, política, cultural y lingüística de España. Los tomos de la *Historia General de España* de Modesto Lafuente, desde 1850, codificaron el nuevo nacionalismo historiográfico español, escudriñaron los remotos orígenes de una nación que desaparecía durante la Edad Media para resucitar después afortunadamente, imaginaron obsesivamente toda clase de factores y precedentes históricos de la unificación que el nuevo Estado liberal estaba organizando y suministraron los esquemas que necesitaba la perspectiva nacionalista burguesa desde mediados del XIX (P. Cirujano y otros, 1985). Las siguientes historias de España siguieron este modelo, independientemente de las posiciones ideológicas que las sustentaran. El sobredimensionamiento del papel histórico de Castilla fue pronto criticado por historiadores catalanes y aragoneses, compitiendo desde las mismas categorías historiográficas para que fuera reconocida una mayor presencia de otros territorios en la construcción de la nueva Historia General de España.

Otra inexcusable referencia en la elaboración del nacionalismo historiográfico español fue la planificación de una nueva Historia General de España que emprende ambiciosamente Cánovas en el verano de 1886, pues, aunque inacabada, pretendió sustituir la presencia de Lafuente en los salones de las élites y de las clases medias ilustradas, difundir una historia de España más adecuada a los valores políticos y culturales representados por el nuevo Estado español restaurado, y utilizar la competencia y el concurso de unos historiadores académicos más profesionalizados historiográficamente. El proyecto acabó con la muerte de Cánovas, después de editar 15 volúmenes, y refleja una visión historiográfica tradicional, que incluye una versión conservadora,

centralista y castellanizante del nacionalismo español, pero también suficientemente adecuada a los cánones profesionales y científicos de la época. Por otra parte, los historiadores opuestos al sistema canovista, desde el republicanismo, el carlismo, el krausismo, etc., podían tener una visión distinta a la de la historiografía oficial, pero en nada diferente de unos planteamientos nacionalistas comúnmente compartidos (I. Peiró, 1998).

Regeneracionismo, noventaiochismo, la obra de Altamira y la de Menéndez Pidal, las especulaciones en torno al problema de España y al «carácter nacional», configuran el último capítulo de un nacionalismo historiográfico español que, aun siendo sospechoso por liberal, fue remodelado hasta la deformación por un nacionalcatolicismo franquista que, en sus manifestaciones más extremadas, llegaba a escribir en textos escolares cosas como que «los mineros de Asturias se sublevaron, como los antiguos bárbaros de hace miles de años. Los catalanes también se apartaron de España, y los vascos», o que «sólo hablar en español era hablar en cristiano» (E. Giménez Caballero, 1943).

Sin olvidar que, durante el franquismo, Vicens Vives, Carande, Domínguez Ortiz, Maravall, Vicens, Reglá, 10ver, Artola, etc., liberaron a la historia nacional española de sus lastres historicistas, zanjaron las polémicas sobre el carácter nacional y la España eterna, y marcaron, en definitiva y por primera vez, las diferencias entre el patriotismo como virtud y la historia como ciencia, parece oportuno subrayar, también contra el olvido, cómo los mitos nacionalistas españoles originarios fueron, en buena medida, mitos compartidos por el conjunto de los historiadores del «Estado español», antes de ser funcionalmente imitados o sustituidos para constituir identidades diferenciadas. También es necesario tener en cuenta que, como recuerda C. Martínez Shaw (1998) mientras se escriben estas líneas, «si algo caracteriza a la mejor historiografía escrita en Cataluña a lo largo del siglo xx es la permanente fidelidad a la dialéctica entre el pasado del Principado y la historia de España concebida en su conjunto».

Cánovas encargó a Víctor Balaguer el volumen dedicado a los Reyes Católicos, y el entusiasmo del viejo progresista catalán por la unidad nacional que la reina castellana y el rey aragonés llevaron a cabo no desmerece en absoluto en el conjunto de la Historia General de España de la Restauración. Balaguer era el autor de la primera *Historia de Cataluña y de la Corona de Aragón* (1860), que, lejos de ser ningún precedente de la historiografía nacionalista catalana, representa una

concepción nacionalista española tan compartida que puede llegar a escribir: «España, por su posición geográfica señalada y por sus límites patentes, parece incontestablemente destinada a contener un pueblo único, reunido en cuerpo de nación», prácticamente las mismas palabras que Modesto Lafuente colocaba en la introducción a su historia diez años antes. Las diferencias están en que Balaguer, frente a una España centralizada, prefiere una España federal o confederada. Años después, la *Historia de Cataluña* de Bofarull (1876) compatibiliza «el recuerdo y la exaltación del glorioso pasado catalán con la indiscutible españolidad del presente», pretendiendo que Cataluña tuviera en la historia general de España el lugar que no tenía (P. Anguera, 1998).

Los historiadores académicos catalanes de fin de siglo son ideológicamente tan conservadores como los madrileños, con los que comparten tanto el método erudito positivista como la ideología conservadora. Proponen una visión del pasado nacional diferente, defensora del carácter particular de lo catalán y recelosa de la visión «castellanista», pero conciben la historia de Cataluña como una parte complementaria de la historia de España, y no como una historia alternativa diferenciada. El discurso de recepción leído por F. Ubach en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona (1888), a la vez que critica al P. Mariana y a Lafuente, insiste en recordar los episodios históricos que demostraban la participación catalana en la «unidad nacional» y manifiesta «los temores de una historiografía preocupada, no sólo por el redescubrimiento de las señas de identidad históricas de Cataluña, sino porque éstas fueran reconocidas en el contexto general del pasado nacional» (I. Peiró, 1998).

La Historia de Cataluña era parte integrante e indisoluble de la de España, como la de Aragón, Valencia, Galicia... La idealización de mitos medievales característica de la historiografía decimonónica cumple más la función de suministrar modelos originarios a la nación española que la de resaltar los particularismos territoriales. Padilla, los Comuneros castellanos, Juan de Lanuza, Clarís, ya reunidos en la exaltación patriótica de la *Oda* de Quintana, son artefactos ideológicos del liberalismo español. Las «antiguas libertades» inventadas son, en realidad, las nuevas libertades buscadas, pero no las de catalanes, aragoneses y valencianos, sino las de los ciudadanos españoles, y las de la nación española a la que se proponen como modelo regenerador crítico de la Restauración.

Los historiadores aragoneses, en vísperas de la revolución de 1868 y de la elección por el pueblo soberano de Amadeo de Saboya, rein-

terpretan la historia de Aragón en función de ese presente, lo cual les lleva a afirmar para el viejo Reino de Aragón la condición de monarquía constitucional y paccionada, a poner énfasis en unas inventadas libertades medievales, en las tradiciones pactistas y en la limitación de los poderes reales. Felipe II y Felipe V se convierten en trasuntos de los adversarios reales, Fernando VII o Isabel II. Pero este discurso, amplificado por los historiadores de fin de siglo y por cualquier especie de aragonesismo político, está construido en clave nacional española, de tal modo que es la historia de Aragón la que suministra ejemplos y tradiciones para el liberalismo español, como luego reclamará ser tenida en cuenta como modelo a la hora de transformar las bases del liberalismo oligárquico de la Restauración y de regenerar a la nación. La historia de España se construye desde los mismos presupuestos; Fernández de los Ríos (1863) piensa que es un error considerar importado del exterior el concepto de soberanía nacional, pues «una ojeada por la gloriosa época del nacimiento de nuestra nacionalidad conduce a demostrar que España no cede a ningún país de Europa en amor a la libertad, que los precedió a todos en la práctica de instituciones representativas...».

Llegados a cierto punto parece existir cierto consenso en que los mitos y discursos legitimadores de cualquier tipo de nacionalismo son inventos y construcciones culturales elaboradas por los nacionalistas. Los historiadores profesionales, en cualquier lugar, se han ocupado suficientemente de ello, aunque también tienen la obligación de explicar por qué estos mitos históricos originarios han funcionado o funcionan social y políticamente en algunos casos y en otros no. El antropólogo de origen catalán I. R. Llobera (1996) ha dedicado un libro a sostener la tesis, perfectamente discutible, de que los nacionalismos modernos sólo pueden tener éxito si están arraigados «etnoculturalmente» en el pasado medieval.

Un ejemplo de una historiografía reivindicativa contra la historia general de España, y también contra la historiografía catalana, nos lo proporcionan los historiadores aragoneses que, desde los lamentos regeneracionistas sobre un presente incómodo, proyectan una evasión hacia el pasado según la cual la desaparición de la «personalidad» de un Aragón «democrático» se debe al mal rey que fue Felipe V, pero la verdadera «decadencia» de Aragón es anterior, pues tuvo el privilegio de ser el primer territorio al que se le arrebataron sus instituciones cuando Felipe II decapitó a Juan de Lanuza, el adelantado

Casanova aragonés. Pero el soñado Aragón irredento hunde sus raíces todavía más atrás, cuando la monarquía aragonesa se unió a la castellana con el matrimonio de los Reyes Católicos; otros se van más lejos, al Compromiso de Caspe, modélico por el método (acuerdo), pero nefasto por el resultado, la entronización de un rey castellano en la Corona. Tampoco escasean las quejas sobre Jaume I, que favoreció más los intereses de Cataluña que los de Aragón, etc.; en este caso, la mítica «Edad de Oro» sobre la que proyectar los sinsabores del presente casi desaparece y la «personalidad de Aragón» comienza a erosionarse de modo simultáneo a la constitución del Reino, fehaciente demostración de que se está inventando la historia de un país que nunca existió, como suelen hacer, con más o menos fortuna, todas las historias imaginadas concebidas al servicio de causas nacionalistas. En este caso los mitos históricos no han calado socialmente, aunque no ha dejado de intentarse, ni han llegado a funcionar como instrumentos de ingeniería política.

Los problemas de la enseñanza de la historia en los niveles medios no parecen venir de la presencia de un nacionalismo españolista, más o menos oculto, cuyos mitos originarios se han ido erosionando y desactivando constantemente desde hace tres décadas, entre otras razones porque algo así como el 80 o el 90 por 100 de los docentes en la enseñanza secundaria o universitaria son nacidos entre 1940 y 1970, han tenido oportunidad de padecer estos mitologemas en carne viva y se han formado reaccionando contra ellos. Y este dato tiene más repercusión que las normas que el legislador establezca, aunque no sobraría que estas normas procuraran adecuarse a nuestro tiempo historiográfico y eludieran inercias. No es demasiado afortunado insistir en el carácter «unitario» del pasado de la sociedad española si se sabe que toda la originaria y caduca Historia de España, puesta en pie durante el siglo XIX y prorrogada por la versión integrista del nacionalismo español, buscó obsesivamente elementos de «unidad» y de centralización, inventados, condenando al olvido y a la desaparición toda clase de diferencias culturales y sociales, como no es difícil evitar conceptos ahistóricos como el de «España Romana», «España Medieval», «España de los Austrias», cuando la historiografía ha demostrado hasta la saciedad que se puede y se debe hablar, en todo caso, de «Reinos peninsulares» en la Edad Media, cultura cristiana y cultura musulmana, etc. Claro que el precio de la racionalidad exige la coherencia de contemplar críticamente, aunque sea con talante piadoso, el uso

y la instrumentalización de expresiones como la de «Cataluña milenaria», o la eterna Euskadi, o los frecuentes despropósitos educativos que se le pueden ocurrir repentinamente a cualquier Consejería territorial de Educación y Cultura.

La asignatura obligatoria de Historia de España en segundo de Bachillerato, aparte de las distintas valoraciones que pueda suscitar el mero hecho de su existencia, deja una libertad de programación suficiente y el peligro nacionalista no resulta visible en sus contenidos y programación. Sí que parece, por el contrario, una legitimación del presente bastante ingenua sugerir como temas y contenidos principales el desarrollo económico (porque España está suficientemente desarrollada), la configuración del Estado democrático «con la progresiva instalación pacífica de la democracia» (porque España es una democracia), y «España en el mundo», para resaltar la inserción internacional de la sociedad y el Estado españoles. Parece un final feliz de la historia de España, una España que ya iba bien cuando el legislador socialista se planteó la reforma del sistema educativo. La historiografía española reciente ha transitado principalmente por la vía de la comparación inter-europea de procesos históricos y sociales significativos, lo cual es particularmente visible en los estudios más avanzados de historia económica, historia agraria, historia social, historia urbana..., y todavía ha frecuentado más la reducción de la escala a lo local, comarcal y territorial y la observación de procesos de estructuración social diferenciados, por lo cual se encuentra en buenas condiciones para aconsejar a los «guardianes educativos» el nuevo tipo de Historia de España que es exigible partiendo de la realidad actual de un Estado profundamente transformado a lo largo de los últimos veinte años. Ciertamente todavía no está resuelto el problema de «construir una historia que sea congruente con la actual estructura político-territorial española en la que el pluralismo cultural y la diversidad de experiencias históricas no queden ocultas por el protagonismo de la monarquía o del Estado central» (M. Villares, 1988), pero el control de ese problema será mejor gestionado desde el escenario profesional que desde el escenario político, escenarios diferentes, aunque nadie sea tan ingenuo como para no percibir lo tangentes que pueden llegar a ser.

En cualquier caso, carecemos de sentido como comunidad profesional si no advertimos de lo trasnochado que está cualquier intento de utilizar la historia como instrumento de persuasión o de formación nacional, si no acertamos a transmitir a los «guardianes» de las com-

petencias educativas, estatales o autonómicos, españoles, andaluces, vascos o castellanos, que las diversas y plurales disciplinas que contribuyen al avance del conocimiento histórico tienen hoy poco que ver con la misión de reforzar las identidades territoriales y que la comunidad de los historiadores profesionales dispone de suficientes instrumentos para impedir manipulaciones de la historia que no son de recibo hoy en ninguna comunidad científica internacional.

Así pues, visto el desarrollo y la situación de la historiografía española reciente, y si nos situamos en el plano estrictamente profesional, no parece haber motivos racionales para temer adoctrinamientos nacionalistas de ningún tipo. Si los historiadores fuéramos, como antaño, los «guardianes de la historia», pocos temores asomarían en el horizonte, dado el carácter cada vez más «desnacionalizado» de la historiografía y de la investigación histórica actuales: no somos ni tenemos por qué ser guardianes de nada, sino constructores del tipo de saber y de conocimiento histórico exigible en nuestro tiempo, que no pasa, desde luego, por unas vías nacionalistas hace tiempo abandonadas. Pero los nacionalismos se componen también de sentimientos y de emociones, como señala M. Guibernau (1996) en un libro que, dedicado a Gellner y prologado por S. Giner, acaba sosteniendo lo contrario de sus ilustres mentores, en el que advierte que la comprensión del nacionalismo exige el reconocimiento de «su dimensión irracional y su vinculación al mundo de las emociones y de la irracionalidad». Aquí, llegados a tal punto, privados de razones, nos tenemos que callar.

Bibliografía

- ANGUERA, P. (1993): "Dossier "El finil de la discòrdia. Six raons sobre la Historia"», *L'Avenç*, núm. 175.
- (1995): «Sfide e reallà della storiografia catalana contemporànea», *Memoria e Ricerca*, Cesena.
- (1998): "Nacionalismo e historiografía en Cataluña. Tres propuestas de debate», *Nacionalismo e Historia*, pendiente de publicación, Zaragoza.
- CIRUJANO, P., Y otros (1985): *Historiografía y nacionalismo español 1834-1868*, Madrid.
- DE BLAS, A. (1991): *Tradición republicana y nacionalismo español*, Madrid.
- DE LA GRANJA, J. L. (1995): «La historiografía española reciente: un balance», *La Historia, a debate*, C. BARROS (ed.), vol. I, Santiago de Compostela.
- DE RJQUER, B. (1990): "Sobre el lugar de los nacionalismos-regionalismos en la historia contemporánea española», *Historia Social*, núm. 7.

- FERNÁNDEZ DE LOS RÍOS (1863): *Olózaga 1808-1863*, Madrid.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1994): «España, monarquía y nación. Cuatro concepciones de la comunidad política española entre el Antiguo Régimen y la revolución liberal», *Studia Historica*, vol. 12, Salamanca.
- FORCADELL, C. (1996): «La fragmentación espacial en la historiografía contemporánea: la historia regional/local y el temor a la síntesis», *Historia Contemporánea*, núms. 13-14, Salamanca.
- (1998): «Las fantasías históricas del aragonesismo político», *Nacionalismo e Historia*, VVAA (pendiente de publicación), Zaragoza.
- FOX, I. (1997): *La invención de España*, Madrid.
- GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1943): *España nuestra. El libro de las juventudes españolas*, Madrid.
- GUIBERNAU, M. (1996): *Los nacionalismos*, Barcelona.
- HOBSBAWM, E. (1998): *Sobre la historia*, Barcelona.
- LLOBERA, I. R. (1996): *El Dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo en Europa occidental*, Barcelona.
- MARTÍNEZ SHAW, C. (1998): «La Historia vista desde Cataluña», *El País*, 14 de marzo de 1998.
- NOIRIEL, G. (1997): *Sobre la crisis de la Historia*, Valencia.
- PEIRÓ, I. (1995): *Los guardianes de la historia*, Zaragoza.
- (1998): «La reconstrucción de la historia de España desde el punto de vista nacional», en *Nacionalismo e Historia*, VVAA, pendiente de publicación, Zaragoza.
- SERRANO, C. (1998): «Conciencia de la crisis, conciencias en crisis», en I. PAN MONTOJO (coord.): *Más se perdió en Cuba: España, 1898 y la crisis fin de siglo*, Madrid.
- VARELA, I. (1994): «Nación, patria y patriotismo en los orígenes del nacionalismo español», *Studia Historica*, vol. 12, Salamanca.
- VILLARES, M. (1998): «Per fi, la Historia (i el decret d'humanitats)>>», *L'Avenç*, núm. 223.

La enseñanza de la historia desde una perspectiva catalana

Ioan B. Culla y Borja de Riquer

Universitat Autònoma de Barcelona

Las causas del conflicto

Es cierto que hoy existe un deficiente conocimiento de la historia y que se da poca relevancia al papel formativo de las humanidades, pero éste es un fenómeno común a todos los sistemas educativos masificados y generalizados de Europa occidental.

De todas formas, no deja de ser significativo que la discusión sobre el déficit de «las humanidades», que inicialmente aparecía claramente vinculada a la escasa presencia de las lenguas clásicas (latín y griego) en los planes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y del nuevo Bachillerato, haya derivado, casi exclusivamente, en la cuestión de la historia de España.

Igualmente es una muestra clara de que el debate ha sido provocado de forma harto sospechosa el hecho de que la cuestión se plantee no como resultado de una evaluación rigurosa realizada sobre el balance de la reforma educativa en el ámbito de las ciencias sociales o humanidades, sino a partir de un informe encargado por el MEE a una comisión de historiadores, formada básicamente por profesores universitarios.

Por esto nos tememos que la cuestión, tal y como se ha planteado hasta ahora, se convierta en un exclusivo debate ideológico entre los políticos sin que apenas intervengan los historiadores-enseñantes. La ausencia de debate sobre los contenidos reales de la enseñanza de la historia, sobre los procedimientos didácticos y sobre la función de la propia enseñanza de la historia parece corroborar esa sospecha.

Da la impresión de que todo ha surgido de la pretensión de unos políticos, jaleados por ciertos sectores intelectuales, de recurrir a la enseñanza de la historia como arma ideológica frente a los llamados «nacionalismos periféricos». Que todo responde a una reacción de las autoridades del MEE frente a las supuestas «tendencias disgregadoras» de esos nacionalismos. Y que por ello, de forma más o menos solapada, se pretende reforzar la idea de España como nación única. De ahí el interés de que se enseñe casi lo mismo en todas partes. Y ese uniformismo huele a desconfianza ante la propia realidad de la España de las autonomías y ante las competencias educativas de que gozan la mayoría de las administraciones autonómicas.

Lógicamente esta actuación del MEC ha provocado reacciones en términos semejantes: unas abiertamente políticas, aduciendo, con razón, una invasión en las competencias autonómicas; otras, más ideológicas, argumentando que se pretende imponer unas visiones determinadas de la historia de España.

En el mareo de la polémica suscitada por el famoso decreto se han hecho públicas algunas tesis preocupantes, como la aseveración de la ministra Aguirre de que «todo lo que hoyes España ha tenido una misma trayectoria histórica» (*La Vanguardia*, 25 de octubre de 1997). y es preocupante porque implica la tópica concepción de una España inmanente, eterna, casi preestablecida por la Divina Providencia, predestinada a la unidad y en la que los episodios de fragmentación, sean los reinos cristianos medievales, las taifas musulmanas, el cantonalismo o las 17 autonomías actuales, son considerados procesos *anti-naturales*, una especie de patologías que siempre acaban siendo corregidas por algún procedimiento excepcional, o por alguna figura providencial.

Qué duda cabe que algunas afirmaciones contenidas en el propio texto del decreto son extremadamente ambiguas: así, hablar del «carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales» puede perfectamente entenderse como un claro rechazo a la realidad nacional catalana y vasca, ya que ambas parecen ser contempladas como unas «diversidades» de carácter regional-dialectal, como si se tratara, por ejemplo, de un particularismo semejante al que significan, en la zona castellano-hablante, el manchego o el leonés, o, por poner un ejemplo catalán, al de la «diversidad» leridana.

También es sorprendente el hecho de que Celso Almuíña, miembro de la citada comisión, recurra al artículo segundo de la Constitución

(*El País*, 24 de enero de 1998) para rechazar «las visiones federalistas o abiertamente separatistas». Porque, aparte de que es totalmente erróneo equiparar federalismo y separatismo, cuando no son pocos los especialistas (politicólogos, juristas, economistas, etc.) que califican el actual sistema político español de «federalismo de hecho», habría también que preguntarle si de lo que se trata es de hacer un debate historiográfico o un dictamen de constitucionalidad.

Puestos a entrar en este terreno más directamente político, nos parece evidente que este resurgir de las tesis unitaristas responde a un explícito y significativo cuestionamiento de la propia transición democrática. Todo parece obedecer al deseo de *reconquistar* lo perdido desde 1975, de recuperar la vieja idea unitarista liquidada por la Constitución de 1978. Alguno de los corifeos mediáticos de la ministra Aguirre lo ha escrito con meridiana claridad: se trata de «recuperar al menos una parte del *terreno perdido* en materia educativa y *en sentido nacional*» (Federico Jiménez Losantos, *El Mundo*, 17 de diciembre de 1997, las cursivas son nuestras).

Si se contemplan los argumentos utilizados por una parte de los defensores más acérrimos del proyecto es fácil encontrarse con explícitos intentos de desautorizar el proceso de la Transición, considerándolo como un exceso. Incluso hay quien afirma que entonces se hicieron, de forma irresponsable, unas concesiones que hoy resultan inaceptables. Así, hace unos meses, Fernando Garda de Cortázar sostenía que «de los muchos costes de la transición el que peor parado ha salido es el concepto de España». En una línea parecida, el escritor Antonio Muñoz Molina ha denunciado «la fiebre regionalista o nacionalista que se extendió entre nosotros desde principios de los años setenta, y que culminó en la *colosal chapuza* del llamado Estado de las Autonomías» (*El País*, 9 de noviembre de 1997, la cursiva es nuestra).

Nos encontramos, por tanto, ante una auténtica ofensiva tendente a imponer una interpretación restrictiva de la Constitución de 1978, a desautorizar, o diluir, la visión de pluralidad de identidades que esta ley reconoce, configura y fomenta. Todo obedece ciertamente a esa peculiar visión política que considera la Constitución como una concesión máxima, incluso excesiva, que es preciso «reinterpretar» para que las cosas vuelvan a los cauces de los que nunca debieron salir. Defienden estas tesis los que se niegan a reconocer que la constitución actual no es simplemente un punto de llegada pactado tras la dictadura franquista, sino que, sobre todo, es un punto de partida irreversible hacia el futuro.

Por esto no compartimos la opinión de quienes afirman que el actual sistema democrático está siendo gravemente erosionado a causa de las exacerbaciones de todos los nacionalismos («los periféricos», entiéndase) y que incluso a causa de eso peligra el pacto político que configuró la España de las autonomías. Por el contrario, consideramos que la cuestión de las diferentes identidades sólo es pactable y asumible si se hace en términos inequívocamente democráticos y a partir de los reconocimientos mutuos.

Hay todavía dos aspectos del debate de los últimos meses que nos parece necesario subrayar, porque creemos que han contribuido a enrarecer el ambiente. De una parte, la visión entre apocalíptica y caricaturesca que se ha querido dar del estado actual de la enseñanza de la historia española, supuestamente aniquilada y suplantada por los «nacionalismos localistas». Bastan un par de ejemplos: según el escritor Antonio Muñoz Malina, antes citado, «al mismo tiempo que se decretaba la inexistencia de España, iba desapareciendo en las escuelas el estudio de su historia inexistente» (*ibidem*). Para el historiador Carlos Martínez Shaw, el proyecto AguilTe viene a poner coto a «los programas impartidos en algunas comunidades autónomas, donde sus telTitorios se convierten en ínsulas ensimismadas flotando en el limbo, la conciencia nacional aparece en el Auriñaciense, la naITación histórica se acerca al género de la epopeya, la interpretación racional cede paso a la mitología y la denostada lista de los reyes godos se sustituye por la de los condes de Besalú o las brujas de Zugarramurdi» (*Historia* 16, núm. 260, diciembre 1997).

Por otro lado, ha prevalecido en toda la discusión una óptica hipertrofiada, claramente decimonónica, sobre la importancia real que hoy tiene la historia –y su enseñanza– en la formación de la conciencia nacional, cuando, como ha escrito Ramón Villares, hoy en día, en las sociedades europeas, es mucho más relevante a estos efectos la televisión, o el cine, que todos los programas escolares (Ramón Villares, *Tempos*, 7 de diciembre de 1997). Y sin embargo, se ha llegado a relacionar la suerte del decreto Aguirre nada menos que con la supervivencia de España: así, el constitucionalista Jorge de Esteban ha manifestado que el citado decreto «no es una norma que se dirija únicamente a la mejora de una enseñanza común para todos los escolares españoles. Es, como digo, algo más: es una norma que trata de defender la propia continuidad del Estado español» (*El Mundo*, 16 de diciembre de 1997). Es decir, la homogeneidad de los contenidos educativos es invocada

como elemento fundamental de cohesión política ante el «peligro» que significa la diversidad de identidades. O sea, más o menos el mismo sutil razonamiento que llevó al Estado francés a inculcar durante décadas a los niños de Argelia o del Senegal aquello de «*nos ancetres les gaulois...*», con los eficaces resultados de todos conocidos.

Consideraciones previas sobre los procedimientos

En primer lugar: si se trata de «reforzar» el papel de la historia en la formación de los estudiantes, eso es imposible sin ampliar los contenidos y, por ello, sin aumentar las horas lectivas. En segundo lugar: es básico debatir la dimensión didáctica de la historia y su valor formativo hoy, ya que los contenidos dependen, en gran medida, de la función que se quiere que tenga la historia.

No entramos en estas temáticas tan fundamentales porque desbordan con mucho el carácter del presente texto.

Punto de partida para una reflexión

Lo que aparece tras el reciente debate sobre la enseñanza de la historia es la discusión sobre el concepto de España, cosa que complica extraordinariamente la cuestión académica. Ya que, como es sabido, unos y otros siempre acabamos proyectando hacia atrás, hacia el pasado, las divergencias políticas e ideológicas que tenemos sobre el presente y el futuro de la identidad española.

Ahora bien, es un claro sofisma presentar la visión española o estatista como la canónica, la correcta, la racional y la objetiva; frente a las visiones periféricas, consideradas *per se* como esencialistas, mitológicas y sectarias. Por ello consideramos que hay que acabar con esa pretensión ideologista de que la *norma* es la historia unitaria de España, de que lo correcto, e incluso lo más progresista, es que a un Estado le corresponda una sola identidad nacional. Y que sólo, y casi con resignación, puede aceptarse que en algunos momentos haya episodios excepcionales en los que aparecen algunas «diversidades».

Hay que acabar con los discursos, explícitos o implícitos, sobre la existencia de secesiones insolidarias, sobre el «problema» creado por los nacionalismos disgregadores, sobre el «drama» de la existencia

de identidades diversas. No es de recibo persistir en presentar la cuestión de los nacionalismos como una enfermedad, como una anomalía histórica, como algo anacrónico, o como un elemento que empobrece y debilita la «nación unitaria». Igualmente hay que acabar con los lamentos, angustias y «dolores» sobre una España unitaria que, quizá, nunca existió. Porque es tan distorsionador presentar la existencia de los diversos nacionalismos como una especie de «drama hamletiano», como el hecho de ignorarlos o relegarlos a la categoría de simple «problema» regional.

Evidentemente, también en Cataluña hay que evitar todo tipo de deformaciones de la realidad histórica, como puede serlo el victimismo gratuito, la historia basada exclusivamente en la narración de los agravios recibidos o la simplista consideración de que entre los diversos pueblos hispánicos no hay otros vínculos que los estrictamente administrativos. Estos planteamientos, que en realidad apenas si aparecen en los libros de texto hoy vigentes, no sólo responden a visiones sesgadas de la historia, sino que también incorporan una carga ideológica tan negativa como el propio unitarismo españolista.

Dicho esto, somos conscientes de que todo discurso histórico no deja de ser un posicionamiento político, ideológico e incluso social. Es difícil que la historiografía española, como la vasca, la catalana, etc., pueda emanciparse totalmente de la política, como lo hizo la filosofía de la teología en el siglo XVIII. Quizá están aún demasiado presentes las secuelas de haber sido unas historiografías que en buena medida habían acompañado y justificado determinadas visiones y proyectos políticos. No existe una historia «neutral», no nacionalista, esterilizada y aséptica de España, ni de Cataluña, ni del País Vasco. Igualmente partimos de la consideración de que toda historia es contemporánea, en el sentido de que es analizada y explicada en función de la actualidad, del presente. Cada generación de historiadores se encuentra ante el reto de elaborar su propia interpretación histórica a partir de su particular situación y del contexto social y político en el que vive.

Por ello es básico pensar el pasado y entenderlo de acuerdo con las concepciones del presente y los proyectos de futuro. Si aceptamos la idea de la historia como forjadora y difusora de valores de futuro, ello no debe basarse en reafirmaciones esencialistas sobre el pasado, como si se tratara de unos principios inamovibles.

Por tanto, hay que partir de la propia realidad del presente, del marco político constitucional y de aceptar que, guste o no guste, en la España actual hay una pluralidad de identidades, y que España,

hoy, es pluricultural precisamente porque es plurinaeional. Como ha señalado Ramón Villares, el problema central sería, así, el construir una historia que sea congruente con la actual estructura político-territorial española.

Se trata, pues, de historiar, de aclarar, cómo se ha llegado a esta situación. Hay que explicar las características de los procesos históricos que conducen a la diversidad de identidades. Hay que exponer por qué se suceden etapas con diferentes grados de relación: momentos en los que predominan los elementos comunes, de solidaridad incluso, y otros en los que impera el distanciamiento, la propia vía.

De todas maneras, parece que la «máxima concesión» que algunos están dispuestos a ofrecer en este terreno es la de contemplar esta diversidad de identidades como el fruto de los últimos cien años, como si la historia de España fuera un robusto árbol del que al final surgieron diferentes ramas. Aparte de que este planteamiento de considerar las diversas identidades un «problema contemporáneo» es falso, el dilema vendría a la hora de convenir quién, y por qué, constituye entonces el «tronco común» originario: ¿Castilla? ¿Una etérea España no castellana?

Pensamos que sería más lógico, y más real, para seguir con los símiles forestales, presentar la España actual como un gran bosque en el que existen diferentes árboles. De una misma tierra, de un mismo humus biológico, surgieron árboles diversos que se vieron sometidos durante siglos a parecidas inclemencias climáticas pero que crecieron y florecieron con características propias. Unos árboles cuyas ramas, a veces, se entrelazan y tejen una espesa copa común. Utilizando, ahora, un símil geométrico, se trataría de proponer, frente una historia que empiece siendo una única línea recta y que acaba en diversas líneas divergentes, la existencia de diferentes líneas (historias) paralelas que, unas veces, modifican su rumbo para convergir, y otras veces divergen y se distancian.

Por lo tanto, quizá todo el debate es mucho más de *planteamientos previos* que estrictamente de *contenidos*. En vez de una historia *única*, que tanto recuerda a eso del «pensamiento único», y que sólo admite, y de forma episódica y marginal, algunos «fleclos periféricos», avanzar hacia *diferentes historias paralelas* que se interrelacionan y que naturalmente están atravesadas, sobre todo los últimos tres siglos, por multitud de problemas comunes.

Avanzando en esta línea quizá no resultaría demasiado atrevido trasladar a la historia de España algunos de los planteamientos que

cada vez más se utilizan en la actualidad para explicar la historia de Europa: la existencia de importantísimos elementos comunes (desde el Imperio Romano a las dos Guerras Mundiales ya la propia actualidad de la Unión Europea), que no niegan, ni borran, el hecho de la existencia de unas historias nacionales (italiana, alemana, francesa, danesa, etc.).

Desde una perspectiva catalana se podrían esbozar unos elementos comunes mínimos y unos contenidos que den a conocer la *pluralidad nacional* de España a todos los escolares españoles. Porque se trata de conocer la historia y la cultura propia y también la del otro, y no de ignorarse mutuamente. Debe explicarse por qué en unas etapas históricas existen diversos estados, no sólo con sus instituciones políticas, administrativas y jurídicas, sino también con sus propias culturas, lenguas e identidades.

Claro que todo ello debe ser visto desde una perspectiva de evolución y cambio: las sociedades, las instituciones y los sistemas políticos, incluso las formas de interpretar la identidad también cambian. Hay que ver la construcción de las actuales identidades a partir de la evolución de las viejas lealtades comunitarias.

Desde la perspectiva española es básico explicar y hacer comprender el carácter multicultural y multinacional de España, y que esta diversidad sea analizada en términos positivos, no en negativo. Es decir, debe ponerse énfasis en la riqueza inmensa que supone que en España haya una gran variedad de culturas, lenguas e identidades, y que éstas son solidarias en muchas cosas, pero también están orgullosas de su especificidad. El discurso histórico debe ser una narración que se construya sobre los principios de la convivencia, de la comprensión, de la aceptación de la diversidad y del derecho a ser. Porque se trata de aprender del pasado para, sin renunciar a la propia identidad, avanzar en la necesidad de la convivencia hispánica, europea, mundial, destacando que los elementos comunes y los propios pueden y deben ser compatibles. ¿Es eso tan negativo?

Es evidente que la realidad de la mundialización política y económica hace menos relevantes los «espacios nacionales», ya que los centros de decisión real se situán, cada vez más, fuera del espacio de la propia identidad (y eso afecta tanto a los ámbitos culturales, como políticos, económicos o sociales). Pero esto tampoco debe implicar prescindir de las herencias del pasado, sino saber darles la relevancia que tienen.

Se trataría, por tanto, no de tratar de imponer verdades absolutas a nadie, sino de hacer comprender que hay muchos ciudadanos del

Estado español que consideran que su identidad es la catalana, la vasca o la gallega. Y que no sólo es legítimo y democrático que lo hagan, sino que esto responde a nuestro peculiar proceso histórico. Ni más ni menos. Porque es tan fundamental que nadie deba renunciar al legítimo orgullo de su identidad, a su autoestima, como que nadie imponga, de forma chovinista, su particular visión de la historia a otros.

«La Guerra de Sucesión» como ejemplo de ejercicio reflexivo-interpretativo

A título de ejemplo y de modo esquemático, nos gustaría sugerir unos criterios de explicación escolar –a nivel de Secundaria– de la historia de España que resulten aceptables desde una perspectiva catalana, y que al mismo tiempo sean útiles para cultivar en el resto del Estado esa *cultura de la pluralidad no jerarquizada* que entendemos imprescindible para un futuro común. Hemos escogido para ello un tema crucial y sensible, no en vano reside en él alguno de los mayores hitos simbólicos y legitimadores del catalanismo: la crisis y la Guerra de Sucesión a la Corona de España (1700-1714).

Se trataría, pues, de:

1. Poner de relieve que se trata de un período-bisagra, de un momento de cambio entre dos épocas; que el relevo dinástico coincide con cambios globales de coyuntura demográfica y económica, con el fin del Barroco y el inicio del Neoclásico y de la Ilustración, etcétera.

2. Subrayar que no es un conflicto local, *español*, sino una crisis y una guerra *européas*, donde se dirimen el equilibrio del poder en el continente (la disputa por la hegemonía entre Francia e Inglaterra) y el control del comercio con América (entre Inglaterra, España, Provincias Unidas y Francia).

3. Explicar que, en su vertiente hispánica, el posicionamiento antagónico de los territorios de las Coronas de Castilla y de Aragón no fue algo caprichoso, sino que respondía a intereses contrapuestos igualmente legítimos, a maneras distintas de enfocar el problema del reformismo español tras las crisis de mediados del siglo XVII: el nuevo centralismo de cuño francés o la tradición federalista de los Austrias.

4. Aclarar, sin embargo, que aunque de diferente forma, tanto los BOLLones como los Austrias ya tendían claramente hacia el abso-

lutismo, como lo habían podido experimentar los países de la antigua Corona de Aragón a lo largo del siglo XVII.

5. Señalar que la existencia de un cuerpo jurídico e institucional propio que limitaba la acción del Estado absoluto se convirtió en los países de la Corona de Aragón, ante la amenaza de su desaparición, en un elemento cohesionador de diferentes estamentos, aunque lo hicieran con finalidades e intenciones bien diversas. Además, recordar que, como sostiene J. H. Elliot, el modelo austriacista venía a ser un cierto tipo de «monarquía compuesta» que combinaba, con mayor o menor fortuna, unidad y diversidad.

6. Precisar, sin embargo, que no fue un conflicto *nacional* o *identitario* entre castellanos y catalanes, sino algo mucho más complejo; que en ninguno de los dos países reinó la unanimidad, que hubo castellanos austriacistas y catalanes felipistas, y que en ningún caso la resistencia de la ciudad de Barcelona frente a las tropas horbónicas obedeció a una voluntad secesionista, sino todo lo contrario. Recuérdese que los resistentes barceloneses de 1714 afirmaban luchar para defender las «libertades de toda España». Igualmente, la misma actuación vacilante de muchos municipios catalanes, con frecuentes cambios de fidelidad, es un reflejo de que las opciones políticas estaban determinadas por circunstancias muy diversas, a menudo de carácter puramente local.

7. Insistir que fueron los dirigentes de los respectivos bandos los que aprovecharon los sentimientos populares de hostilidad hacia el otro para radicalizarlos ofreciendo una visión sesgada y demagógica de las pretensiones de sus antagonistas. Así, el sentimiento anti-francés, existente en Cataluña a causa de las continuas guerras y ocupaciones del país por los franceses, y la fobia a los ministros y militares castellanos de los últimos Austrias, constituyen un elemento básico del anti-felipismo catalán. Y de la misma forma, la tópica visión de la «permanente rebeldía catalana» contra la monarquía, tan divulgada desde la época del conde-duque de Olivares, así como la censura a Cataluña por no participar económicamente ni con soldados en el sostenimiento del ejército imperial, formará parte del discurso ideológico oficial de los opuestos a las pretensiones del archiduque.

8. De todas formas, explicar que el hecho de que, al final, la guerra quedase polarizada en dos claros bandos, la Castilla felipista contra la Cataluña austriacista sin duda provocó en Cataluña sentimientos populares anti-castellanos, casi inexistentes hasta entonces, y recíprocos sentimientos anti-catalanes en el resto de España. Y recordar que estos

sentimientos fueron exagerados y utilizados como bandera política por ambas historiografías románticas en el siglo XIX y parte del propio siglo XX.

9. Dejar claro que la victoria militar de Felipe V supuso el triunfo de un determinado modelo de monarquía española y de España, en detrimento de otro modelo igualmente posible y válido. Y que ese modelo triunfante conllevó para Cataluña, Aragón, Valencia y Baleares importantísimas consecuencias institucionales y políticas: no fue «la abolición de los fueros» -expresión desafortunada que recuerda algo así como la «la erradicación de la viruela»-, sino la pérdida del carácter y de los atributos de Estado que tenían en materia política, legislativa, lingüística, fiscal, monetaria, judicial, militar, etc. Atributos de poder muy superiores a las competencias de cualquier autonomía de la época contemporánea.

10. Concretar que el modelo borbónico hispánico fue, desde el principio, el más netamente absolutista, ya que incluso no tenía ni los obstáculos contractuales que aún existían en la propia Francia, donde los estados provinciales y los «parlements» persistieron hasta finales del XVIII. En cambio, el modelo austriacista se fundamentaba en un sistema representativo, evidentemente de los grupos dominantes, y pactista, y por ello era relativamente semejante a los sistemas políticos entonces vigentes en países como Inglaterra, las Provincias Unidas o Suecia.

11. Razonar y hacer comprensible para los escolares la conexión existente entre aquellos hechos lejanos y nuestra realidad actual. Del mismo modo que una de las consecuencias de la Guerra de Sucesión fue la soberanía británica sobre Gibraltar, cuestión que ha suscitado y suscita que casi tres siglos después el gobierno español siga reivindicando su devolución, tampoco debe resultar extraño que los catalanes rememoren cada año el 11 de septiembre de 1714, y los valencianos la batalla de Almansa, y que, a la hora de plantear reivindicaciones de autogobierno, tomen como referencia histórica las prerrogativas que perdieron en aquella fecha.

Barcelona, 27 de febrero de 1998.

La enseñanza de la historia de España en el País Vasco

Manuel Montero

Universidad del País Vasco

Sobre el sistema educativo del País Vasco se cierne la constante sospecha de que enseña unos contenidos fundamentalmente nacionalistas; que niegan a España y que intentan construir un pasado imaginario, mítico, basado en la apología de un País Vasco -~~de~~ Euskadi- en continua, perpetua e histórica lucha contra el Estado opresor. O sea, contra España. A comienzos de 1998 la Ministra de Educación, en una fulgurante visita al País Vasco, lo dejaba claro: en el País Vasco se extiende el «fundamentalismo», afirmaba; y relacionaba este hecho con la extirpación de España en la enseñanza de la historia. En otras palabras, llegó a Vitoria, enunció su doctrina básica sobre una supuesta realidad educativa y luego marchó, dejándonos sumidos en la perplejidad. No fue larga su visita y fue quizás una suerte, pues así las tropelías argumentales no fueron mayores.

De entrada, hay que afirmar que su aseveración es sustancialmente falsa -perversamente falsa-, que responde a estereotipos en boga, pero inexactos, y que revela un pasmoso desconocimiento sobre lo que aquí sucede con la enseñanza de la historia. Ciertamente, no hay dudas sobre la amenaza del fundamentalismo en el País Vasco (el que esto firma y otros muchos historiadores lo han venido denunciando con alguna frecuencia). Pero resulta injusto e inexacto ponerlo en relación con la presunta ausencia de España en la enseñanza de la historia. No hay tal. Es un lugar común que, en conjunto, no se corresponde con la realidad. Basta una visión somera de los textos que se enseñan en el País Vasco y de la legislación que hayal respecto para comprobarlo.

El problema es otro, y es una lástima que los prejuicios ministeriales impidan ver el bosque.

Entiéndase: sería correcto afirmar que el nacionalismo vasco tiene una visión mítica de la historia del País Vasco, y que en ella sólo figura España como el *Estado español* con monomanía histórica antivasca. También abundan las publicaciones que difunden una estrambótica versión de nuestro pasado, al servicio de la ideología dominante, el nacionalismo vasco. Con cierta frecuencia se publican textos, subvencionados incluso por la Consejería de Cultura, con afirmaciones del tipo de que Euskadi está sometida a las Constituciones del Estado francés y del Estado español que son sustancialmente opresoras de lo vasco. En la misma línea, las guerras carlistas no serían sino guerras nacionales, en las que los vascos lucharon contra España.

Mixtificaciones de este tenor se difunden con frecuencia. Basta ver las versiones de la historia y de la cultura emitidas por ETR, una televisión nacionalista, para sufrir constantes sobresaltos. Difunden la especie de que los vascos somos algo así como una tribu ancestral sometida a la diáspora -los reportajes históricos sobre los pastores vascos en Estados Unidos sobreabundan- o en perpetua lucha antifranquista, cualquiera que sea la época de la que se trate. En la guerra civil -una lucha de España contra Euskadi, en esta versión- sólo combatieron los nacionalistas. De la cultura vasca no forman parte Unamuna, Baraja, Maeztu o Blas de Otero. Sí, en cambio, cualquier cura dieciochesco o decimonónico que malescribiese alguna palabra en euskera o se deshiciese en añoranzas idílicas sobre la Arcadia feliz que fue el pasado y será el futuro de los vascos. Sabino Arana es, en la interpretación nacionalista, el héroe de una historia vasca en la que brillan por su ausencia Indalecio Prieto, Facundo Perezagua o Víctor Chávarri.

No hay duda, por tanto, de que el nacionalismo tiene su construcción ideologizada de la historia. Ni de que la difunde con profusión en sus medios de comunicación. Pero de ahí no debe deducirse que la historia que se enseña en los centros de educación sea la que le gustaría al nacionalismo vasco. No es improbable, desde luego, que en algunas ikastolas y centros vinculados al nacionalismo radical se difundan esquemas de este tipo, e incluso cultural y socialmente más peligrosos. Pero, sin duda, no es la situación general.

Hay que relacionar la cuestión con lo que ha sucedido en el campo de la historiografía, en la que se ha producido lo que podría llamarse

una intensa lucha cultural desde fines de los años setenta. Con la Transición, el nacionalismo emergió con unas convicciones míticas de la historia. Libros, fascículos, folletos divulgativos, etc., difundían la versión nacionalista de la historia. Pero la historiografía actual, relativamente reciente –la proliferación de investigaciones ajustada a criterios parangonables a los de nuestro entorno apenas tiene treinta años–, no se ajusta a tales parámetros. Todo lo contrario. Es una historiografía que ha tenido un efecto: la conquista del pasado por parte de los historiadores profesionales, tras toda una tradición historiográfica en la que predominaban los mitos y las construcciones del pasado con intenciones políticas.

Cabe resaltar una característica llamativa de nuestra historiografía. Está producida en lo fundamental por historiadores no nacionalistas –beligerantemente no nacionalistas, en muchos casos, a juzgar por sus expresiones públicas en artículos de opinión, manifiestos y posicionamientos políticos– o Y, sin embargo, es una historiografía que da por supuesta, que ni siquiera cuestiona, la especificidad del pasado vasco. Los análisis suelen tener como punto de referencia lo que sucede en el resto de España, pero, casi sin excepciones, desarrollan en exclusiva el mareo del País Vasco.

¿Se ha elaborado una historia nacional vasca? No sería correcta esta aseveración. En general, nuestra historiografía se ha movido al margen de los esquemas conceptuales que se plantean la existencia de caracteres nacionales, sean vascos o españoles.

Con todo, cabe resaltar que nuestra reflexión historiográfica e investigadora se ha ceñido en exclusiva al País Vasco. Que ha intentado desvelar su dinámica histórica propia, en gran medida al margen de lo que sucede en el resto de España (pero teniéndolo en cuenta). Que, también, ha buscado los puntos de coincidencia o de similitud entre las distintas provincias vascas, pese a sus diferentes ritmos históricos. En otras palabras: el ámbito de estudio historiográfico ha sido, en propiedad, exclusivamente el País Vasco. Pero esto no es suficiente para considerar que la producción haya sido *nacional* en el pleno sentido del término. En los estudios demográficos, económicos, políticos, ideológicos, etc., sobre el País Vasco no subyace la convicción de que éste sea una nación. En estas condiciones, extrañan las reticencias del nacionalismo. No es una historiografía nacionalista, pero tampoco niega el concepto de nación vasca (que ni siquiera se plantea). Y, por contra, en lo sustancial, la historiografía vasca se afirma exclu-

sivamente como tal, por su objeto de estudio. Quizás sea insuficiente para un nacionalismo que aspira a profundizar, más que en una historia vasca, en una historia nacionalista.

Debe reseñarse, por último, que esta historiografía se ha escrito en unos años particularmente conflictivos, en los que la discusión política sobre el pasado vasco y sobre las señas de identidad de los vascos han sido objeto de permanentes debates; pero paradójica -y afortunadamente- la historiografía y la investigación se han mantenido al margen del conflicto. No así los historiadores, que han participado en los debates políticos e ideológicos, y hasta en primera fila -quizás en un grado mayor que otros ámbitos profesionales e intelectuales- Pero en conjunto se han impuesto los criterios científicos a la hora de analizar el pasado. Globalmente, la historiografía no ha respondido a las expectativas del poder -ni de los contrapoderes-, que demandaban un determinado tipo de historia legitimadora. Esta actitud, el cultivo de una historia científica, en la que los debates, que los ha habido, por lo común no se han producido en función de los conflictos del día, ha sido la mayor contribución de los historiadores a la normalización del País Vasco actual.

Todo ello ha tenido su efecto en la enseñanza de la historia. Hasta la fecha los textos más comúnmente usados no presentan sustanciales diferencias con respecto a los del resto de España, salvo su mayor atención a la historia del País Vasco. Tremendismos al margen, un análisis de los decretos de desarrollo curricular promulgados en los últimos años muestran que los problemas han sido aquí similares a los del resto de España. Es decir, la configuración de la enseñanza en bloques temáticos que diluyen la noción de tiempo histórico y la sustituyen por formulaciones en las que el pasado se transforma en algo difuso, perdido entre nociones pedagógicas, a fuerza de insistir en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Valga de ejemplo el contenido del decreto de 1992 para la ESO 1, Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La historia queda perdida entre cinco ejes, dedicados sucesivamente a *Espacio y sociedad*, *Organización económica*, *utilización y transformación del espacio*, *Organizaciones sociales en el espacio y en el tiempo*, *Organización sociopolítica y Orga-*

1 Vid. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco: *Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma vasca, Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Servicio Central de Publicaciones, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1992.

nización cultural. El problema no era, como suponía la mmIstra, que se liquidase el concepto de España. No hay tal. Más preocupante resulta la eliminación del concepto de tiempo histórico y la pretensión de proporcionar alguna imagen del pasado a partir del análisis de bloques temáticos poco y mal interrelacionados. Sucede así, por ejemplo, con el bloque 7 del eje 11. *Organizaciones sociales en el espacio y en el tiempo.* Está dedicado a *Las sociedades históricas contemporáneas.* Con cierto voluntarismo, se afirma que «*el tratamiento del bloque debe adoptar la perspectiva de la constante relación entre pasado y presente, así como la interrelación entre lo próximo y lo lejano y las influencias mutuas que ejercen los diversos fenómenos o sistemas en las diferentes escalas. La reflexión sobre la rapidez y aceleración de las transformaciones debe compaginarse con la internacionalización y ampliación de las influencias*».

Tan loables propósitos deben de conseguirse a través del estudio de los siguientes *Hechos, Conceptos, Principios*:

«1. Las revoluciones burguesas. Transformaciones políticas, económicas y sociales. La revolución industrial, el desarrollo capitalista y el Imperialismo.

2. Las transformaciones políticas y sociales en el País Vasco y en España en el siglo XIX.

- Confrontación carlismo-liberalismo. Abolición de los fueros y nacimiento del nacionalismo.

La industrialización en el País Vasco.

3. Los grandes cambios sociales y conflictos del siglo XX.

La revolución rusa.

El proceso descolonizador.

Transformación y tensiones en las relaciones internacionales: la crisis del sistema de bloques.

Nuevo orden económico-político mundial.

4. España y el País Vasco en el siglo XX. La transición democrática.»

La propuesta presenta problemas graves. Pero no porque se ignore la historia de España sino porque se proponen bloques de estudio fragmentados, de los que sólo con bastante optimismo puede esperarse

que el estudiante no ohtenga una imagen confusa, deslavazada y caótica del pasado 2.

Más enjundia tiene el Decreto de 1997 que diseña el currículo de las materias comunes y optativas comunes del Bachillerato³. Me ceñiré a lo dispuesto para la enseñanza de la Historia. Tras una exposición genérica y una descripción de los objetivos generales, se centra en los contenidos conceptuales, y se propone un programa en cinco bloques, que son los siguientes:

1. El tránsito del Antiguo Régimen a la época contemporánea.
2. Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores.
3. La Restauración y su crisis.
4. Crisis de la monarquía y guerra civil.
5. La dictadura franquista (1939-1975).
6. Transición y democracia en Euskal Herria y en España.

Hasta aquí no hay mucho que objetar, a no ser la gradación del bloque 6, Euskal Herria-España, que parece invierte el proceso de análisis lógico, o la omisión de la 11 República en el bloque 4, cuya formulación parece sugerir que el origen de la guerra está en la crisis de la monarquía, y que nada sucedió entre 1930 y 1936.

Sin emhargo, un análisis de los contenidos conceptuales del programa permite calificarlo como raro, producto de esquemas caóticos o estrafalarios, elaborados con precarios conocimientos de historia e inusitado afán de confundir conceptualmente a los estudiantes de Bachillerato

² Más sorprendente, por su vaguedad, es el bloque 8, *Cambio y continuidad a través del tiempo*, que pretende «introducir al alumno/a en el conocimiento de diferentes tipos de sociedad que han existido en el pasado a través de la evolución de algún elemento o campo significativo de la estructura social a lo largo de varias formaciones sociales, a través de un número de obras representativas de los grandes períodos y estilos artísticos y, finalmente, a través del estudio de procesos de cambio lento o rápido en el paso de una sociedad a otra». Tan trascendentales objetivos se conseguirán con el estudio de los siguientes «Hechos, conceptos, principios»: «1. Estudio diacrónico de algún elemento o fenómeno relevante de carácter económico, social, político o cultural a lo largo de varias formaciones sociales. 2. Análisis de los grandes períodos y estilos de la historia del arte a través de un número reducido de obras representativas. 3. Estudio en profundidad de algún proceso revolucionario de trascendencia para la Humanidad -neolítico, revolución industrial...-». Se diluye, pues, la noción de tiempo histórico y queda sustituida por bloques temáticos apenas esbozados.

³ Vid. Eusko Jaurlaritz, Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación: *Colección de normativa académica. Bachillerato*. 1. Currículo de las materias comunes y optativas comunes, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1997.

(a los que debemos compadecer por las torturas epistemológicas a las que pueden ser sometidos).

Este extraño programa combina nociones históricas nacionalistas con un cierto afán de objetividad no ideologizada. El problema no es, contra lo que se sugiere en los medios de comunicación y en las declaraciones ministeriales, que no aparezca España. Aparece. Tampoco es un programa nacionalista en el pleno sentido del término. Esto es, no cae —o sólo lo hace esporádicamente— en los victimismos característicos de la historia nacionalista. Pero plantea problemas gravísimos, que intentaré resumir:

a) Confusión e indefinición terminológica. Se utilizan dos conceptos claves, el de Euskal Herria y el de España. Y ambos quedan absolutamente vagos, difusos y contradictorios. España: unas veces se llama España, otras Estado español y, por último, debido quizá a la familiaridad adquirida a lo largo del curso, se queda en Estado a secas ⁴. Euskal Herria: unas veces se habla de Euskal Herria y otras de País Vasco, pero en ningún caso queda claro de qué se trata. Probablemente el autor del Decreto no quiso definirlo. Pero la verdad es que, al leerlo, resulta imposible entender qué se entiende por Euskal Herria: ¿al pueblo que habla euskera?, ¿al País Vasco compuesto por Vizcaya, Guipúzcoa y Alava?, ¿al País Vasco y Navarra?, ¿incluye al País Vasco francés? En su brevedad, el programa mencionado sugiere formulaciones tan diferentes como las apuntadas ⁵.

b) Ignorancia de la secuencia cronológica de lo sucedido en el País Vasco. Un ejemplo: el llamado *Concierto Económico vasco* se creó, de creer al autor del decreto, antes de la I República y varios temas

⁴ Los vaivenes terminológicos quedan reflejados en los siguientes epígrafes: «Los cambios demográficos, sociales, económicos, políticos, culturales y lingüísticos: El proceso en Euskal Herria y en España». «El Sistema de Restauración en el Estado español». «La Transición política y la Constitución de 1978. La organización territorial del Estado». Otra denominación curiosa es la de «territorio peninsular», con la cual se designa a España en la Introducción.

⁵ En cualquier caso, bajo tales definiciones late una interpretación nacionalista. Ya en la Introducción al temario se explica que «en el estudio de los procesos históricos contemporáneos, la fuente sociológica más cercana del currículo es Euskal Herria, que se presenta con una conciencia de identidad espacial, pese a que los distintos ritmos históricos hayan repercutido en una diversificación territorial y un pluralismo cultural». No se concreta si *identidad espacial* quiere decir *identidad nacional*, y, desgraciadamente, tampoco se sugiere cuándo aparece tan peculiar *conciencia de identidad espacial* (?).

antes de la Restauración ⁶. Cabe suponer, también, las dificultades que tendrá el profesorado cuando intente explicar el feminismo antes de la Restauración (*sic*) ⁷.

c) Incomprensible definición de algunos temas. ¿A qué se referirá el Renacimiento cultural que se sitúa en el siglo XIX?, ¿qué querrá decir *retroceso y recuperación de la lengua y cultura vasca en el primer tercio del siglo xx*, máxime cuando el término *retroceso* se aplica a una de las más brillantes épocas de la cultura vasca, la de la generación del 98?, ¿qué habrá que explicar, en la dictadura franquista, cuando llega el tema *La cultura popular*, que sigue a *La cultura vasca durante la Dictadura*, máxime cuando hasta el franquismo no parece existir cultura popular?

d) Arbitraria selección temática, marcada por un sesgo nacionalista. Un ejemplo: la crisis de 1917, la Dictadura de Primo de Rivera, la 11 República y la guerra Civil española ocupan un único tema. Exactamente lo mismo que el dedicado a *Retroceso y recuperación de la lengua y cultura vasca en el primer tercio del siglo xx: instituciones básicas* (Real Academia de la Lengua Vasca. Sociedad de Estudios Vascos). Esto no es sólo nacionalismo. Es, fundamentalmente, un dislate intelectual.

e) Absurda configuración temática, que parece hecha al azar. Baste contraponer los temas que incluye el bloque 2, el de la *Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores*. De entrada, se estudian *Las nuevas bases del poder: Constitucionalismo y partidos políticos. El Estado liberal. La emancipación americana*, todo de golpe, quizás para acentuar la confusión de los estudiantes, que estarán ya perplejos tras

⁶ El «Concierto Económico», creado en 1878, se estudia no en la Restauración, sino en el bloque 2, *Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores*, antes de analizarse *La crisis política* (¿de la monarquía de Isabel II?) y la 1 República.

⁷ No ha de extrañar la inclusión extemporánea del tema *Los movimientos sociales y políticos. Sufragismo y feminismo* (situado antes de la Restauración), habida cuenta que entre los objetivos prioritarios de la enseñanza de la Historia es, según el autor del decreto, «una oportunidad para facilitar el desarrollo de posturas críticas hacia los sesgos sexistas presentes en las creencias, actitudes y valores de nuestra tradición y patrimonio cultural, incorporando al estudio de la Historia las aportaciones de las mujeres, revalorizando la importancia del ámbito privado y aportando modelos distintos de interpretación de la disciplina». Lástima que tan loables propósitos se hayan conjugado con un pleno desconocimiento del pasado, situando el feminismo en un período en el que no lo hubo y olvidando las épocas en que puede —y debe— estudiarse. Lo cierto es que, aunque parezca imposible después de tal declaración de principios, ni el feminismo ni la situación de la mujer vuelven a aparecer después de la 1 República.

haber analizado, también de una sentada, las *Repercusiones de la Ilustración, la Revolución francesa y el período napoleónico en Euskal Herria y en España. La Constitución de 1812*. Seguramente para que no se recuperen del susto, analizarán después, en bloque, *Los cambios demográficos, sociales, económicos, políticos, culturales y lingüísticos: el proceso en Euskal Herria y en España*. Luego el problema llega para el profesorado, que, tras pasar por las guerras carlistas, tiene que desarrollar un tema titulado *La crisis política y la 1 República*, con la misma intensidad que los ya mencionados.

Se puede seguir analizando el currículo que propone el Gobierno Vasco, pero no merece la pena: el desbarajuste historiográfico se sucede a sí mismo. Tan sólo cabe señalar la eliminación de la Guerra de la Independencia y su sustitución por el término *período napoleónico*, o la inexistencia de la revolución liberal. O la peculiar configuración del último bloque, el que analiza la Transición y la Democracia. La propuesta incluye como hitos históricos la Ley de Territorios Históricos y el Amejoramiento Foral de Navarra (Navarra aparece aquí por primera vez de forma explícita). Más extraño es que ni se sugiera el principal problema de la Transición en el País Vasco, el de la violencia terrorista. Y que al hablar de los *movimientos sociales* se enumeren los siguientes: ecologistas, feministas, asociaciones culturales, vecinales y para la recuperación del euskera; pero en cambio se olvidan los movimientos pacifistas, sin duda los que mejor definen la situación actual del País Vasco. Pero sucede que, en la propuesta del Gobierno Vasco, el punto final de nuestra historia, el último tema, es, textualmente, *El nuevo marco de cooficialidad de lenguas. El sistema educativo bilingüe*. Parece una cuestión sin relación con los restantes apartados del programa; pero la tiene si se considera que el punto final de nuestra historia es el triunfo de las aspiraciones nacionalistas.

En resumidas cuentas, es un programa extravagante, absurdo, incluso insensato. Entremezcla sin criterio ni continuidad aspectos económicos, ideológicos y políticos, pero tomados como al azar. Rompe con la secuencia cronológica. El problema no deriva exclusivamente de que el programa sea una propuesta nacionalista (que en parte lo es), ni de que niegue o deje de negar a España. No es una cuestión ideológica, sino técnica. Como no se ha hecho el mínimo esfuerzo intelectual por elaborar un programa coherente, ha salido un programa que bien podría tacharse de ridículo. Además, este programa intenta combinar la enseñanza de la historia de España y la del País Vasco como dos realidades his-

tóricamente paralelas, conceptualmente equiparables, situándose, por tanto, al margen de la realidad histórica.

Cabe entender que el nacionalismo aspire a que España y el País Vasco sean dos realidades equiparables; pero las aspiraciones de futuro no se pueden trasladar al estudio del pasado, en el que no lo fueron. De otro lado, los contenidos del programa se sitúan totalmente al margen de la historiografía española y, sorprendentemente, también de la actual historiografía vasca. No se mencionan conceptos ni categorías habitualmente utilizados por la historia: revolución liberal, revolución industrial, modernización, transformaciones políticas, clases sociales (que quedan levemente sustituidas por *los movimientos obreros*)...

Con estos antecedentes, cuesta entender la indignación del Gobierno Vasco frente al plan propuesto por el Ministerio. Portavoces autorizados han lamentado el proyecto ministerial porque, a su juicio, se mantiene «la ordenación cronológica clásica» y «se opta por una visión metodológica positivista (historicista lineal en Historia), obviando otros enfoques más plurales, abiertos, ricos y actualizados, que integran también los propuestos, tanto desde un punto de vista metodológico como didáctico (análisis de problemas, estudio de los cambios y la permanencia, multicausalidad de los hechos sociales, agentes, comprensión de los mecanismos que actúan en los procesos, etc.)»>>. No es cuestión de entrar aquí en si es válida o no la propuesta ministerial; pero no hay duda de que el programa del Gobierno Vasco obvia definitivamente *enfoques plurales, abiertos, ricos y actualizados*, e impide conocer, por su propia configuración, el estudio de los cambios y la permanencia, la multicausalidad de los hechos sociales y los mecanismos que actúan en los procesos históricos. La crítica a una *historia lineal* y el repudio de la *ordenación cronológica clásica* quizás explican los incomprensibles saltos cronológicos de los programas elaborados por el Gobierno Vasco.

Cuestiones ideológicas al margen, algunas de las críticas al programa ministerial son razonables. En particular, las que aluden a la excesiva extensión del programa propuesto, que imposibilita su impartición en un solo curso. Pero son, seguramente, aspectos episódicos. En el fondo, la oposición del Gobierno Vasco a la propuesta del Ministerio estriba en dos cuestiones centrales:

a) El rechazo a cualquier historia de España, motejada por definición de *uniforme*, sin que queden claras las razones de tal descalificación. Desde el punto de vista nacionalista, da la impresión de que cualquier visión de la historia de España equivale a la que se

estudió en el franquismo, a no ser que insista sólo en hechos diferenciales y renuncie a lo que hay de común en la historia de España, incluyendo a todas las regiones y nacionalidades.

b) El deseo de mantener las concepciones pedagógicas que estuvieron de moda en los años ochenta. En historia llevaron a la destrucción de las secuencias cronológicas y lineales, y a su sustitución por bloques temáticos. Estos supuestamente propiciaban capacidades críticas y hasta investigadoras en los alumnos partiendo del análisis del entorno, coincidiendo en esto, particularmente, con las aspiraciones nacionalistas.

Al menos en el País Vasco, esta experiencia pedagógica se ha saldado con un cierto fracaso. Cuando los estudiantes llegan a la Universidad no sólo ignoran los aspectos más elementales de la historia de España, sino también los de la del País Vasco: son incapaces de situar los grandes procesos históricos. Cabe dudar, también, que hayan aprehendido alguna habilidad crítica al analizar textos históricos y mucho menos que sepan distinguir diferentes situaciones sociales, económicas o políticas.

Desde esta perspectiva, parece urgente una revisión de la enseñanza de la historia en el País Vasco. Quizás haya que plantearse la superación de esos conceptos pedagógicos tan de moda en los últimos años. Siempre que no impida el análisis de los grandes procesos de cambio que configuran nuestra historia, hay que propiciar el retorno a una historia secuencial, cronológica, que evite idas y venidas y saltos en el tiempo. Pero la cuestión fundamental, tal como se ha planteado políticamente, afecta a la enseñanza de la historia de España. De momento se está resolviendo de manera lamentable al prescindir de la universidad pública e ignorar sus contribuciones historiográficas.

A este respecto, hay que señalar que la negación de España en la historia del País Vasco –o su equiparación conceptual– constituye, cuando menos, un error didáctico de primer orden. De hecho, los procesos históricos fundamentales del País Vasco –la foralidad, la abolición de los fueros, las guerras carlistas, la industrialización, la modernización social y política, etc.– no son comprensibles sin tener en cuenta que el País Vasco ha formado parte de España, y que ha habido una interacción mutua entre el País Vasco y el resto de España.

En todo caso, ¿puede entenderse la historia del País Vasco sin tener en cuenta la crisis del Antiguo Régimen, la construcción del Estado liberal, la Restauración, la crisis del 98, la emergencia de los nacionalismos en España, la 1ª República, el franquismo o la Transición?

El País Vasco participó, y lo hizo plenamente, en tales procesos. Con su ritmo histórico particular, por supuesto, y manteniendo en algunos casos sus singularidades. Pero éstas mismas son incomprensibles sin tener el contexto español. En otras palabras: resulta imposible entender la historia del País Vasco al margen de la de España, que es la realidad histórica de la que ha formado parte y a la que ha realizado aportaciones sustanciales. El intento de negación de España -**que** subyace en las protestas del Gobierno Vasco ante la propuesta ministerial- es comprensible desde el punto de vista ideológico del nacionalismo vasco, pero inadmisibile a la hora de configurar los planes de enseñanza.

Otra cuestión es qué historia de España se propone. No desde luego una historia uniformista, *unitaria*, si como tal se entiende una visión monolítica. Pero sí una historia *común*, que entre otras cosas tenga en cuenta las aportaciones vascas a la creación de una historia plural. Y que centre los principales procesos históricos que han afectado a toda España, sin los cuales resulta imposible comprender las singularidades regionales y nacionales. Es necesario rescatar la enseñanza de la historia del marasmo conceptual que la tiene aprisionada. Quizá pueda ser razonable la propuesta ministerial de enseñar la historia de España a partir de unos temas comunes siempre y cuando sus contenidos no estén sobrecargados y se retiren los criterios pedagógicos e historiográficos más desfasados.

Un proyecto semejante permitiría superar los esquemas caóticos vigentes al menos en El País Vasco. Convendría, sin embargo, que no fuera producto de negociaciones políticas tal como está sucediendo, de un tira y afloja entre Consejerías y Gobierno. No tenemos demasiadas razones para ser optimistas. El Gobierno Vasco, que ha dado pruebas de su capacidad para elaborar programas científicamente inadmisibles, ha optado por seleccionar *negociadores* sin tener en cuenta la realidad de la historiografía vasca. En esto coincide con lo que en su día hizo también el Ministerio de Educación y Ciencia, entre cuyos asesores no había ninguno de la universidad pública vasca. De modo que, entre unos y otros, no es de extrañar que, por fin, suceda lo que apenas ha sucedido hasta la fecha: que acabe enseñándose una historia nacionalista, que niegue la realidad histórica de España y que cree una impostura, esto es, un pasado vasco colgado en el vacío, concebido algo así como una unidad de destino en lo particular. Más o menos, lo que nos enseña el nacionalismo en sus medios de comunicación. Una invención histórica.

*Debate correspondiente a la segunda sesión **

Moderador (Ramón Villares): Existen varias palabras pendientes del primer debate y otras que han sido pedidas ahora. Vamos a abrir un primer turno siguiendo el orden en que fueron solicitadas.

Borja de Riquer (Universidad Autónoma de Barcelona): Quiero comenzar señalando que este encuentro me está sorprendiendo muy gratamente tanto por los textos presentados como por los debates. Creo que éste es el camino que debíamos haber abordado hace tiempo. Sólo el debate científico puede homologarse con otras historiografías europeas.

Quienes me han precedido en el uso de la palabra han aludido a dos cuestiones muy importantes, que deberían ser objeto de sendos debates monográficos. Por un lado está la didáctica de la historia (qué tipo de enseñanza, cómo estructurarla en los diversos niveles, cuáles deben ser los criterios pedagógicos...); por otro, la existencia de algunos vacíos historiográficos muy notables. En este sentido se echa de menos tanto una reflexión sobre la historia de la historiografía española de los dos últimos siglos como una historia del nacionalismo español.

En relación con este último tema, Carlos Forcadell nos ha dicho que apenas se percibe la presencia militante del nacionalismo español. Yo soy bastante más escéptico. A fin de cuentas, lo que nos ha reunido ha sido precisamente una cuestión provocada -implícita o explícitamente- por una de las manifestaciones del nacionalismo español.

* La transcripción de las cintas magnetofónicas ha sido realizada por José María Ortiz de Orruño. En esta segunda sesión la mesa estaba formada por Ramón Villares, como moderador, y Justo Beramendi, Carlos Forcadell y José María Ortiz de Orruño.

Pero esto no es una excepción. En 1982 tuvo lugar en Girona un coloquio en torno a la pregunta *¿qué es España?*, donde se presentaron algunas ponencias verdaderamente delirantes. Más recientemente, Jiménez Losantos, uno de los corifeos mediáticos de la Ministra, ha publicado un artículo en *El Mundo* diciendo muy daramente que hay que recuperar el terreno perdido. No es una alusión casual. Hay una serie de intelectuales, políticos e, incluso, algún historiador que consideran que el nacionalismo español ha perdido terreno desde la aprobación de la Constitución, y que es necesario reaccionar. Esta actitud tiene una determinada lectura política en la medida en que pretende cuestionar el marco constitucional; pero también tiene un determinado sesgo ideológico-científico, por cuanto cuestiona los manuales escolares y el tipo de historia que se está impartiendo.

Por todo ello creo que la visión de Carlos Forcadell resulta demasiado optimista. Si bien es cierto que a nivel académico el debate científico se ha impuesto a los elementos más explícitos del nacionalismo español, no ocurre lo mismo en el terreno de la divulgación. Ni mucho menos. Lamento que no esté en el coloquio Fernando Garda de Cortázar, uno de los cultivadores de esa visión nacionalista con mayor éxito divulgativo. Es sabido que este autor sitúa entre los mayores costes de la transición la devaluación del concepto España. Otro ejemplo es el prólogo escrito por Guillermo Gortázar para un libro que, en realidad, es una recopilación de artículos con clara vocación científica firmados por varios autores. Entre otras cosas allí se dice que en España hay Estado porque hay nación, lo cual me parece un juego de palabras bastante perverso. Quisiera recordar también el *revival* sobre Cánovas en forma de artículos, exposiciones, conferencias y programas de televisión al que asistimos el año pasado con ocasión del centenario de su muerte. Estos ejemplos muestran que las manifestaciones del nacionalismo español no han desaparecido del panorama historiográfico. Ciertamente que apenas son percibidas en el nivel más académico y riguroso, y el tono de este debate lo confirma. Pero todavía están muy presentes en los niveles más divulgativos. La imagen de una nación única y exduyente es constantemente divulgada por algunos medios y resulta coactiva para quien no la comparte, porque le impone un conjunto de valores con los que no se identifica. Por eso creo que debemos hacer un esfuerzo para llegar también a esos niveles de divulgación con el fin de desactivar la enorme carga emocional de estos planteamientos.

Ernesto Villapún (Instituto Ramiro de Maeztu, Vitoria): Desde mi propia experiencia como profesor de enseñanza media comparto las preocupaciones enumeradas por Pedro Ruiz. Creo que es muy acertado su diagnóstico sobre los verdaderos problemas de la enseñanza. No hace mucho el *ABe* se escandalizaba en su portada porque los estudiantes españoles -*afirmaba*- nunca hayan oído hablar de Julio César o de Felipe 11; a mí lo que verdaderamente me escandaliza es la persistencia de esa concepción personalista y pasiva de la enseñanza que parece añorar ese diario. La cuestión no es «haber oído hablar de», sino lo que le queda al alumno cuando se borra la memoria más inmediata. Lo verdaderamente importante es formar al alumno para que aprenda a aprender. Ésa es la clave. Por otro lado, también creo en la utilización pedagógica de la historia para aceptar la pluralidad, racionalizar los sentimientos y facilitar la convivencia.

Otra cosa: estamos constantemente hablando de la Enseñanza Superior Obligatoria. Sin embargo, nada se ha dicho sobre los nuevos Bachilleratos y su puesta en marcha afecta también -aunque sea indirectamente- a la Universidad. El curso que viene se pone en marcha el nuevo Bachillerato. Una de las asignaturas denominadas de modalidad, y, por tanto, obligatoria para casi todos los alumnos de la rama de humanidades, es la Historia del Mundo Contemporáneo (centrada básicamente en el siglo xx). Pero hay otra asignatura aún más trascendental en el segundo curso de Bachiller. Se denominada Historia a secas y su programa cubre la historia contemporánea de España y de las Comunidades Autónomas. De estas dos asignaturas se van a tener que examinar los alumnos en selectividad, y aquí es donde entra la Universidad. Teniendo en cuenta que las pruebas de selectividad no las prepara el Ministerio, pues son competencia de cada Universidad, a los profesores de medias nos gustaría saber cuanto antes cuáles van a ser los criterios y los niveles de exigencia que deben superar nuestros alumnos. En otras palabras: me parece una tarea urgente establecer entre todos los conocimientos mínimos de historia exigibles a un alumno que desee acceder a la Universidad (con independencia de que se matricule en una Facultad de Letras o de Ciencias).

Ésa es una cuestión fundamental para nosotros. No se puede hacer una buena planificación docente sin conocer de antemano cuáles son los objetivos que hay que conseguir. En la sesión anterior alguien se quejaba de que los alumnos llegan a la Universidad sin saber quién era Quintana o Martínez de la Rosa. No me parece que la falta de

conocimientos puntuales sea una tragedia absolutamente irreparable. A mi juicio, sería mucho más grave que llegaran a la Universidad sin haber comprendido algunos conceptos básicos y sin saber realizar un comentario de texto o interpretar unos gráficos.

Quisiera también decir alguna cosa sobre los manuales. Un manual es un libro de consulta para uso de los alumnos a los que va dirigido y, para ser verdaderamente útil, no debe perder esta perspectiva. Sin embargo, tengo la impresión de que esta recomendación no siempre es tenida en cuenta por los profesores universitarios que escriben libros de texto para estudiantes de secundaria. De poco sirve un manual si para poder entenderlo hay que recurrir constantemente a un diccionario de términos especializados.

Luis Castells (Universidad del País Vasco): Estoy con Borja de Riquer cuando apunta a la existencia de dos niveles, más académico uno y más divulgativo otro. Ciertamente los historiadores profesionales nos sentimos más cómodos en el primero, aunque efectivamente no debemos descuidar el segundo. Pero nuestra presencia como colectivo en los medios de comunicación es todavía irrelevante.

En la Comunidad Autónoma vasca la presencia de la Universidad es irrelevante también en otros ámbitos. Como por ejemplo en la elaboración del programa de historia que se va a impartir en los nuevos Bachilleres. Efectivamente, tal como ya ha expresado Manuel Montero, el programa se hace eco de una historia contemporánea general de España y, paralelamente, de Euskal Herria. Tanto la elección de los temas como su ordenación resulta, cuando menos, discutible. Para empezar, el programa tiene un sesgo ideológico inquietante y maneja conceptos sobre los que no existe un consenso social suficiente; además contiene algunos errores técnicos notables y anacronismos que rozan el disparate. Sirva como ejemplo la alusión al «sufragismo y feminismo» vasco mencionada en el bloque titulado «Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores», que cronológicamente abarca las décadas centrales del siglo pasado. Eso no pasa de ser una anécdota. Más grave e irritante resulta la exclusión de los departamentos universitarios de historia en la elaboración de esos programas.

Juana Anadón (Universidad Complutense): Estoy de acuerdo con Ernesto Villapún. Creo que estamos muy obsesionados con los contenidos, con la cantidad de información que saben o dejan de saber los alumnos. En la sesión anterior existía una queja bastante generalizada

de que los alumnos llegan hoy a la Universidad sin saber nada. Pero esto no es una novedad. Cuando yo llegué a la Universidad los profesores también nos decían que no sabíamos nada. Quizás haya que analizar la cuestión desde otro punto de vista.

Hasta ahora se ha insistido en qué historia enseñar; sería bueno plantearse también qué enseñar de la historia en los distintos niveles del sistema educativo. Porque tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria hay que dar información, transmitir valores y, sobre todo, lo que en didáctica se llama procedimientos. De ahí la enorme responsabilidad de los centros donde se forman los futuros docentes y la necesidad de coordinar la Universidad y los demás niveles educativos que, por desgracia, no siempre ha funcionado. Creo que debemos prestar más atención a la enseñanza de la historia en los niveles no universitarios por diversas razones. Pero fundamentalmente porque es la única manera realista de acabar con esa cantinela de que los alumnos llegan a la Universidad sin saber nada.

Manuel Pérez Ledesma (Universidad Autónoma de Madrid): Suponer que los historiadores profesionales somos impermeables a las influencias del nacionalismo es un buen deseo que, sin embargo, la realidad desmiente. La prueba la tenemos en el programa presentado por el Ministerio, que ha sido hecho por historiadores, por colegas nuestros. Ese programa no sólo es nacionalista por incluir la palabra «unitario», sino también por otros motivos más evidentes. La historia tiene un componente universal que aquí ha desaparecido. En este sentido hemos retrocedido por lo menos a mi época de estudiante. Entonces los manuales todavía dedicaban algún capítulo al Imperio chino o al Japón. En el programa del Ministerio, que cubre el 55 por 100 de las horas lectivas, la historia de España ocupa casi una tercera de los contenidos. Cabe suponer que en el 45 por 100 restante las Comunidades Autónomas no van a incluir muchos temas dedicados precisamente a la historia de África o de Asia. Un programa que prescinde de continentes enteros es la manifestación más contundente de una concepción histórica decididamente nacionalista.

Esta concepción responde a una imagen de la función del historiador muy conservadora. No es casual que la Ministra cite a Julio César o a Felipe II, y no a Voltaire o Jovellanos, como personalidades históricas relevantes que deben ser conocidas por los estudiantes. Desde una opción ideológica no necesariamente conservadora, se ha defendido el proyecto gubernamental aduciendo que el historiador debe difundir los

valores de la honestidad cívica y las virtudes republicanas. Como ocurre, por ejemplo, en Francia. Pero cuando los historiadores galos dicen que construir la identidad nacional equivale a construir una comunidad definida por virtudes cívicas o republicanas están pensando en la Revolución Francesa y en la revolución de 1848. Ahora bien, aquí carecemos de referencias semejantes y aquellas experiencias históricas que más pudieran asemejarse, como las Cortes de Cádiz o el sexenio democrático, no aparecen en el programa o se les presta escasa atención. En cambio, hay mucho Felipe 11 y mucho imperio, que no parece que tengan que ver demasiado con las virtudes republicanas.

Por otro lado, me parece muy discutible asignar al historiador la función de crear identidades y difundir virtudes cívicas. ¿No sería mejor pensar que su misión consiste en criticar y explicar que las entidades nacionales, políticas y sociales son invenciones que nacen, tienen su momento de gloria y desaparecen? Ahora mismo está en marcha la Unión Europea que afectará a Euskadi, a Cataluña, a España y a todos los socios comunitarios de una forma que no es posible predecir, pero que puede acabar creando nuevas realidades. La función social del historiador no puede ser forjar identidades, sino introducir dosis de sano escepticismo que, al prevenirnos contra cualquier tentación sacralizadora, nos permita un análisis crítico y desapasionado del pasado. Eso es lo que creo que quería decir en su artículo tantas veces citado Álvarez Junco.

La pregunta clave es si puede haber convivencia sin exaltación histórica, si la lealtad constitucional puede existir sin nutrirse del discurso histórico. Según ha contado él mismo, Hobsbawm se hizo historiador para huir de las turbulencias de los años treinta. Pero con el paso del tiempo se dio cuenta que la historia era antes una trinchera que un refugio, que la historia no provocaba muertes, pero daba los argumentos a quienes mataban. ¿Podríamos pensar *-sin* ponernos demasiado trágicos- en una historia desarmada que no proporcione argumentos que puedan ser utilizados como munición ideológica? Porque desgraciadamente muchas veces la construcción de la identidad nacional equivale también a la destrucción del otro.

Ioan Culla (Universidad Autónoma de Barcelona): Discrepo cordialmente de Carlos Forcadell, cuyo discurso me ha parecido excesivamente panglossiano. De sus palabras cabría deducir que vivimos en el mejor de los mundos. La realidad se compadece mal con su afirmación de que el nacionalismo español ha perdido virulencia, ()

que los historiadores más académicos ya no son nacionalistas. Creo recordar que, además del Día de la Constitución, el 12 de octubre se celebra una fiesta nacional de España, con el consiguiente despliegue de parafernalia patriótica.

Pasando de lo anecdótico al terreno de la política, resulta innegable la existencia de un vector nacionalista español cultivado además de forma muy consciente por algunos medios de comunicación. Recuérdese, por ejemplo, aquel eslogan electoral de «España, lo único importante». Es cierto que desde comienzos de la transición ha llovido mucho y que han cambiado muchas cosas. Pero probablemente en el terreno de lo emocional las continuidades entre AP y el PP han sido mayores que en otros ámbitos. Por otro lado, todo el mundo sabe que el diario *ABC* es un fenómeno sociológico que trasciende lo meramente comunicacional. Si el análisis de las Cartas al Director traza los perfiles del nacionalismo conservador español, la tirada del diario indica la extensión social de este fenómeno.

Finalmente, tampoco comparto esa separación tan estricta señalada por Carlos Forcadell entre el historiador académico, supuestamente inmune al virus nacionalista, y el historiador mediático, como si este último fuera un facedor de relatos de serie B adaptados a las necesidades del consumo de masas. Soy muy escéptico cuando oigo hablar de los bajos usos mediáticos de la historia. Es más, no creo que existan la historia académica y la historia mediática como dos compartimentos estancos. Cada vez son más los colegas ilustres que se asoman a los medios de comunicación y se implican en tareas de divulgación escribiendo artículos de opinión, colaborando en obras de amplias tiradas, asesorando exposiciones y documentales de televisión o participando en las publicaciones institucionales conmemorativas de los más diversos *AllVersanos*.

Carlos Forcadell (Universidad de Zaragoza): Comenzaré por el final. Claro que en la realidad van juntas la historia mediática y la académica. Pero a efectos de este debate se pueden y se deben separar. Cuando en el conjunto de identidades que concurren en un historiador predomina la estrictamente profesional, su producción historiográfica tiene un rigor y unas pretensiones científicas ajenas a cualquier intelferencia emocional. En este sentido, sostengo que en el plano estrictamente profesional los historiadores académicos son cada vez menos nacionalistas. Tiene razón Manuel Pérez Ledesma cuando asegura que el historiador no debe dedicarse a la creación de identidades. En la Europa posterior

a la II Guerra Mundial la historia ha dejado de ser un elemento de persuasión nacional. Creo que aquí y ahora también. Se han mencionado, *a sensu contrario*, los nombres de Jiménez Losantos y García de Cortázar. Sin embargo, su influencia mediática no se corresponde con su influencia académica, pues ambos han estado completamente al margen de los grandes debates historiográficos surgidos en los últimos veinte años. Desde esta perspectiva, me parece legítimo separar el plano académico del mediático.

Reconozco que existe una demanda de nacionalismo español (o catalán, o vasco), y que hay historiadores dispuestos a obtener de manera legítima los favores del público. Hemos podido comprobarlo con ocasión del centenario de la muerte de Cánovas y con el *revival* del 98. Pero convendría señalar a renglón seguido que ni toda la producción historiográfica ligada a estas conmemoraciones es nacionalista -como por ejemplo el magnífico libro colectivo en el que intervienen autores de diversas nacionalidades titulado *Más se perdió en Cuba-*, ni desde luego es la más representativa de la historiografía española. Veremos si cuando se haga un balance de la producción historiográfica española de finales del siglo xx ese tipo de literatura histórica será el más valorado. Estoy seguro que no, porque no es ni de lejos el más representativo de nuestro trabajo profesional.

Justo Beramendi (Universidad de Santiago): Hay efectivamente un numeroso grupo de autores que no trasladan a la escritura de la historia sus prejuicios nacionalistas o antinacionalistas. En esto estoy de acuerdo con Carlos Forcadell. Pero discrepo que solamente ellos puedan ser distinguidos con el calificativo de académicos o profesionales. ¿Quién reparte certificados de profesionalidad a los historiadores? ¿Vamos a negar la calidad de Balcells o de Ortzi (Francisco Letamendía) porque lo que dicen nos guste más o menos? ¿Quién va a poner en duda a Andrés de Blas, que él mismo se declara nacionalista español democrático?

Con el fin de facilitar un debate razonable sería bueno dejar las cosas claras. Quien asume su pertenencia por razones lingüísticas, por patriotismo constitucional o por cualquier otro motivo a la nación española, que lo diga claramente, sin tapujos, porque sigue habiendo mucho nacionalista inconfeso. Sólo a partir de esa premisa se puede establecer un diálogo honesto e intentar llegar a un compromiso. Mientras tal cosa no se haga, nos vamos a ver enquistados en la guerra de las identidades. Claro que reconocerse nacionalista español implica también

reconocer la legitimidad de los otros y establecer el diálogo en un plano de igualdad.

Carlos Forcadell (Universidad de Zaragoza): Por alusiones. Ni me reconozco nacionalista inconfeso, ni nada que se le parezca. Además, me parece falsa cualquier dicotomía que plantee hacer historia nacional gallega (vasca, catalana, etc.) o historia nacional española. En las personas predominan cierto tipo de identidades, y en muchos casos las identidades prioritarias no coinciden con las nacionales o las territoriales. En sociedades complejas creo que cada vez somos más los que tenemos otro tipo de referencias culturales y simbólicas.

José María Ortiz de Orruño (Universidad del País Vasco): La historia es uno de los instrumentos más eficaces de cara a la afirmación nacional. No me refiero tanto a la historia en su versión más académica, científica y desapasionada, sino a la más ideologizada, a la que consciente o inconscientemente propone una lectura políticamente interesada del pasado. De ahí la carga historicista de casi todos los nacionalismos y, en especial, de los peninsulares. Ese fenómeno se percibe con más claridad en aquellas Comunidades Autónomas, como la vasca, donde la existencia de partidos nacionalistas o regionalistas alienta modelos alternativos de afirmación nacional. En estos casos concretos institucionalizar a través de la escuela una historia en clave nacional **-en** cualquiera de sus versiones- puede resultar conflictivo; imponer por decreto unos mitos fundacionales **-los que sean-** puede resquebrajar la cohesión social. Si la enseñanza de la historia puede desestabilizar la convivencia cotidiana, habrá que desactivar su potencial perturbador. Quizás haya que plantearse la posibilidad de desnacionalizar la historia. No sé si es posible, ni tampoco se me ocurre cómo hacerlo. Pero sospecho que debemos empezar previniendo a los alumnos contra cualquier forma de interpretación única y sacralizada del pasado, y prepararlos **-en** la línea apuntada por Álvarez Junco- para adaptarse a los cambios de un futuro incierto que, desde luego, será multicultural y mestizo. Es una propuesta que no debería echarse en saco roto.

Voy a poner un ejemplo concreto. Seguramente no es casualidad que los partidos europeos de extrema derecha alienten la xenofobia al mismo tiempo que propugnan una revisión de su respectiva historia nacional en clave chovinista. Estas versiones circulan a pesar de la rotunda desautorización de la historiografía académica y del compromiso democrático de los medios de comunicación más influyentes para no

hacerse cómplices en su difusión. En Francia, el entorno de Le Pen reclama la recuperación de los supuestos valores de una Francia eterna que están en las antípodas del civismo republicano y solidario antes mencionado por Pérez Ledesma. Aquí, de momento, los riesgos son otros. Pero no estaría de más cultivar un sano escepticismo que nos permitiera relativizar y tomar distancias con respecto a una interpretación demasiado etnicista de la historia.

10a quim Nadal (Universidad de Girona): Me gustaría terciar brevemente en la polémica que mantienen Beramendi y Forcadell. Aunque políticamente paso por ser catalanista, rechazo la historiografía catalana que parte de un apriorismo nacionalista para construir una historia nacional catalana. Además, creo que su calidad es más bien escasa desde un punto de vista estrictamente académico. No puede ser de otra manera porque en su deseo de construirse a base de negar España y de ocultar cualquier realidad española, desde el mercado nacional a la creación del Estado liberal, acaba resultando ininteligible.

Vayamos a otro tema. El anteproyecto de la Ministra ha provocado cierto desconcierto entre los historiadores. Por sus contenidos y orientaciones, da la impresión que pretende recuperar una visión de la historia de España más propia de otros tiempos. El revuelo provocado por este texto me recuerda al que en su día provocó la LOAPA, pues también ha alimentado el victimismo de los nacionalismos esencialistas. Cada Comunidad Autónoma que se pretende nacional (lo sea o no) ha construido un discurso interpretativo desde realidades nacionales (reales o inventadas). Aragón ha ido incluso más lejos al elevar su categoría nacional a rango estatutario por mera votación. Estamos, por tanto, frente a un problema político más que ante un debate historiográfico. Cualquier conclusión de cualquier comisión **-que** además no sabemos cómo se **nombran**- va a ser un auténtico pastiche. Nos han metido a los historiadores en un lío innecesario. Creo que lo mejor es desandar cuanto antes lo andado y desactivar una polémica de efectos devastadores que se retroalimenta y va ganando en intensidad. Conviene parar esta lógica perversa del "si tú te afirmas yo me afirmo y, para hacerlo de forma más contundente, además te niego". Este contexto facilita además el intrusismo y la presencia mercenaria de algunos historiadores que ponen sus talentos al servicio de determinados proyectos políticos.

¿A quién le duele España (o Catalunya, o Euskadi)? Básicamente a los políticos, que además han convertido la historia en un arma arrojada. Es necesario recordarles que no se debe utilizar la historia con

finés partidistas, y mucho menos intentar manipularla tan torpemente. Es la única forma de evitar el desastre. La Ministra ha tenido la rara habilidad de remover los viejos fantasmas, de renovar viejas desconfianzas. Tal como afirma Forcadell, desde la Transición la historia nacionalista en clave española no sólo ha perdido virulencia, sino también respetabilidad intelectual e influencia social; un reflujo semejante ha experimentado en Catalunya la historiografía de visiones apriorísticas, que también existe, si bien reducida a un fenómeno poco relevante dentro del conjunto catalán. Me refiero entre otros a los autores implícitos o explícitos del panfleto contra Borja de Riquer y Ucelay da Cal, algunos de los cuales han evolucionado hacia posiciones menos beligerantes.

Aunque siempre cabe la posibilidad de que alguna Comunidad Autónoma trate de reproducir a cualquier precio esquemas de afirmación nacional en sus *currícula* escolares, el localismo bien entendido puede ser un antídoto contra la tentación nacionalista. Me refiero a la construcción de un discurso histórico capaz de explicar la evolución de las relaciones sociales y humanas desde lo más local a lo más universal, procurando esquivar las distintas trampas ideológicas que hemos ido levantado entre todos. Un buen ejemplo puede ser el esfuerzo que hemos hecho para reinterpretar en clave progresista la historia de la ciudad de Girona, hasta hace poco muy apegada a la mítica de ciudad sitiada y resistencia!. Era una lectura interesada al servicio de las clases dominantes que olvidaba otros aspectos igualmente reales de la historia de la propia ciudad.

En resumen, creo que se ha desenfocado la cuestión. En la actualidad existe una Universidad en cada capital de provincia con su correspondiente Facultad de Humanidades, cuando hace cincuenta años no había más que un único instituto de enseñanza media. No creo que el analfabetismo de nuevo cuño vaya a ser más rotundo en nuestra especialidad que en las áreas de ciencias o tecnología. Sería deseable que la Ministra se dedicara a otros menesteres más urgentes y dejara las cosas como están.

Antonio Morales (Universidad de Salamanca): No tengo inconveniente en afirmarme como nacionalista español, bien entendido como pudieron serlo los diputados gaditanos o se define Andrés de Blas. Creo que se puede ser nacionalista español sin mala conciencia y sin haber tenido ninguna vinculación con el franquismo. Hay un nacionalismo español con unas raíces extraordinariamente honrosas, que va desde las Cortes de Cádiz a la Constitución de 1978, pasando por

otros textos constitucionales tan abiertos y democráticos como los de 1869 y 1931. Por otro lado, no creo que los nacionalismos peninsulares tengan que ser forzosamente excluyentes. Es más, creo que el nacionalismo español y el catalán (o el vasco) pueden ser perfectamente compatibles porque, si bien las mitologías nacionales apelan al sentimiento, los compromisos políticos deben ser obra de la razón.

Una de las virtudes de los coloquios es que se pueden ir perfilando y rectificando planteamientos. Ahora mismo soy más crítico con respecto al proyecto debatido que al comienzo. Sin embargo, tengo la impresión que el Ministerio estaba abierto a la introducción de posibles reformas. Desgraciadamente no se ha seguido el camino de la negociación política. Se ha optado por la descalificación del proyecto en bloque, reclamando su retirada. Después de haber oído las diversas intervenciones me parece, como digo, que las críticas están más justificadas. No obstante, sigo pensando que se podrían haber recogido e integrado en el proyecto original, mejorándolo y reforzándolo. No ha sido así. Lo peor de todo no es que hayamos desaprovechado una buena ocasión, sino que corremos el riesgo de meternos en un callejón sin salida.

En segundo lugar, quiero contestar por alusiones. En mi ponencia lamento el escaso nivel de conocimientos históricos que tienen los alumnos cuando llegan a la Universidad. No es que no sepan quién fue Quintana, Castelar o Maragall, fundamentos de una cultura común; es que desconocen también el significado de conceptos básicos como parlamentarismo o régimen señorial. Además, manejan un lenguaje vana y absolutamente desformalizado que luego dificulta su progreso intelectual. Estoy de acuerdo con Juana Anadón en que hay que prestar atención a los valores y a los procedimientos en la enseñanza de la historia. Pero las encuestas muestran una subida alarmante del racismo entre los jóvenes....

¿Qué decir de los procedimientos? La legislación vigente ha excluido la historia de la enseñanza primaria siguiendo la pintoresca recomendación de psicólogos y pedagogos que, en su particular concepción estructural de la narración histórica, sostienen que un niño no puede comprender estructuras complejas hasta la edad de once años. Pero cuando pasan de la enseñanza primaria a la secundaria se pretende que comprendan -y cito textualmente- «los fenómenos y procesos que tienen lugar en el territorio como consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la naturaleza»; (que) analicen «su localización y distribución»; (que) «entiendan las diferencias y

contrastes entre sociedades y grupos en función de factores naturales y humanos, en particular económicos»; (que) tomen «conciencia de la fragilidad de los equilibrios ecológicos» o que puedan «aprender de manera práctica cómo trabajan los geógrafos, historiadores y científicos sociales, cómo fundamentan sus hallazgos y qué problemas y obstáculos han de afrontar». ¡Ojalá yo pudiera saber todo esto! De no poder enseñarles historia hasta los once años, se pasa a pretender que aprendan todo eso en secundaria. Me parece, como digo en la ponencia, de una total falta de realismo. Dudo que la legislación actual acierte también en la cuestión de los procedimientos. Por todo ello me parece pertinente la decisión de la Ministra de abordar la reforma de las humanidades.

Otra cuestión. Admiro a Álvarez Junco muchísimo por su talento y por su capacidad de provocación, tan estimable en el mundo intelectual. Pero la disolución que propone de la historia nacional en una historia de la humanidad me parece tan difícil como discutible. El pensamiento de un filósofo posmoderno como Baudrillard (cfr. *La fin de la illusion*, París, 1992) se entiende mejor a través de la lectura de Álvarez Junco, que afirma «la imposibilidad práctica de conocer la historia», «que el conocimiento del pasado es un ejercicio ingrato, casi imposible, porque el pasado se hunde en simas cada vez más oscuras». Es como si al final la historia iría a fundirse con la naturaleza. En resumidas cuentas, propone destruir una serie de construcciones discutibles, por supuesto, para hacer una irreal historia de la humanidad. No sé cómo es posible dar ese salto. Me parece absolutamente estimable el cosmopolitismo ilustrado que propone Álvarez Junco, pero dudo mucho que pueda acelerarse arbitrariamente.

En general, estoy de acuerdo con Carlos Forcadell. Desde 1982 hemos asistido a un retroceso de las posiciones nacionalistas entre los historiadores profesionales. Aunque siempre es difícil determinar quién es profesional y quién no, la comunidad científica tiene una cierta conciencia de sí misma. Luego están los medios de comunicación o las Cartas al Director de *ABE*, mencionadas por Culla. Ahí el nivel es, efectivamente, otro, aunque no sé hasta dónde resulta representativo.

La legislación vigente muestra con absoluta rotundidad una preocupación muy razonable por el respeto a la pluralidad y a la diferencia. En cambio, se plantea con mucha menos claridad qué es lo que nos une. Esta perspectiva desde la diferenciación resulta explicable en función de una situación política anterior. Pero se hace a costa de lo

que tenemos en común, que es muchísimo. Cuando se analizan los temarios y los libros de texto de Castilla y León se comprueba un desinterés por el papel de Castilla en la construcción de España: no hay nada parecido a la reivindicación de un papel imperial. En cambio, la preocupación localista, que va desde las especialidades gastronómicas a las fiestas patronales, pasando por los monumentos autóctonos, resulta verdaderamente enfermiza. A mi juicio, el modelo actual propicia una cierta desvertebración del país por cuanto difumina la identidad española, necesaria para que sigamos agrupados.

Pedro Ruiz Torres (Universidad de Valencia): Beramendi y Forcadell han abordado el papel fundamental de la historia en la construcción de las identidades nacionales a lo largo del siglo XIX. Ambos subrayan también la *desnacionalización* de los historiadores profesionales, el creciente desinterés de la historiografía europea más académica por este debate después de 1945. Ahora bien, eso no implica que algo tan arraigado como las conciencias nacionales vayan a desaparecer tan fácilmente, como sugiere Forcadell. Es más, desde comienzos de los años ochenta está recuperando terreno de una manera preocupante el nacionalismo español más decididamente esencialista. Se han dado ya varios ejemplos. Pero se pueden poner más. Como el reciente libro publicado por la Real Academia de la Historia sobre *El ser de España*, que contiene excelentes aportaciones y otras de la más rancia concepción nacionalista; o las encendidas declaraciones en favor de un nacionalismo español ajeno por completo tanto a la idea del patriotismo constitucional o a la visión de «España como nación de naciones» que pudimos escuchar en el curso organizado por Antonio Morales el pasado verano en Santander, que por lo demás resultó tan plural como sugerente.

Segunda cuestión. Comparto la explicación de Beramendi en el sentido de que las identidades nacionales son construcciones mentales. Desconozco en qué sentido emplea el término mononacional. Pero quiero llamar la atención sobre una trampa lingüística, que a menudo dificulta la comprensión de este fenómeno. La invención de la nación es un proceso intelectual que se remonta a la revolución liberal, pero que no surge de la nada. Antes de la aparición del nacionalismo como ideología coherente y explicitada había un sustrato espacial y socio-cultural que, a falta de una expresión más adecuada, solemos denominar nación. Pero conviene ser cuidadoso porque, aunque el término nación es muy antiguo, su significado nada tiene que ver con el actual. De manera que si se olvida esta circunstancia se corre el riesgo de invertir

la secuencia: la nación no sería entonces un invento del nacionalismo, sino que, muy al contrario, la existencia previa de la nación favorecería la aparición de una ideología nacionalista.

Tercera cuestión. De la misma forma que hay diferentes formas de entender el nacionalismo, hay diferentes historiografías nacionalistas. Esto vale tanto para el nacionalismo español como para los nacionalismos periféricos. Existe una historiografía nacionalista rigurosa, y otra absolutamente tendenciosa e infumable. Por eso, cuando un historiador se afirma nacionalista se limita a reconocer un hecho que no tiene por qué resultar determinante en la calidad de su producción historiográfica. Creo que es necesario subrayar esto porque, a pesar de las declaraciones voluntaristas en sentido contrario, es difícil dejar de ser nacionalista. Lo apuntaba muy lúcidamente Joan Fuster, el teórico del nacionalismo catalanista en Valencia: «si no hubiera nacionalismos, yo no sería nacionalista; pero resulta que los que no se creen nacionalistas son, en el fondo, los que apelando al cosmopolitismo más abstracto están construyendo un nacionalismo de nuevo cuño contra el cual debemos reaccionar desde la perspectiva de los nacionalismos minoritarios, de los nacionalismos que han tenido menos apoyo por parte del Estado».

Por último, quiero referirme a la función social del historiador. Profesionalmente hemos jugado un papel decisivo en la conformación de las identidades nacionales, que hoy todavía se mantienen extraordinariamente pujantes. Pero las identidades no son inmutables: mientras las identidades de clase se han difuminado tanto que ya no sirven para impulsar valores o acciones colectivas, las identidades de género o de diferenciación sexual están ganando terreno. Quizá no estuviera de más que nos planteáramos la construcción de una nueva identidad social europea superadora de los viejos nacionalismos (cuya necesidad está siendo puesta de manifiesto en este debate). Es difícil, pero no imposible. Requeriría una investigación histórica previa, un debate para definir en qué va a consistir esa nueva identidad y un consenso político. Repito, no es fácil. Pero al plantear el problema de la forma que lo estamos haciendo, que es tanto como decir que yo no soy nacionalista y tú sí, estamos reproduciendo los viejos tópicos de siempre.

Isabel Moll (Universidad de las Islas Baleares): De momento, la única identidad que quiero reivindicar es como profesora de Historia Contemporánea. Queramos o no, trabajamos con dos tipos de categorías. Unas son ordenadoras y jerarquizadoras, y a mí me incomodan; otras son más generales, o centrales en nuestro trabajo cotidiano, y tienen

menos prejuicios a la hora de acotar el sujeto y el objeto histórico. Entre las primeras se suele hablar de tres ámbitos: general, regional, local. De los tres se concede más relevancia al estatal: todo aquello que no tenga como referencia lo estatal parece de menor interés. Esta concepción tan miope y tan apegada al historicismo decimonónico debe ser, a mi juicio, abandonada. En cambio, en las categorías que he denominado centrales sujeto y objeto se definen en términos de problemas históricos, en función de su interés, relevancia y significación.

Voy a poner un ejemplo muy concreto. No creo que Mallorca sea un sujeto histórico. Pero en estos momentos me parece un objeto de estudio interesante porque más del 40 por 100 de la propiedad de la tierra -que ya no tiene valor de uso, sino valor de cambio- pertenece a ciudadanos extranjeros. En estos momentos hay censados en la isla 1.600 empresarios alemanes -restauradores, hoteleros, transportistas, etc.-. Pero también hay médicos, abogados y otros profesionales que están abriendo despachos y consultas. ¿Acaso esta singularidad mallorquina no es un ámbito privilegiado para estudiar problemas históricos relacionados con la convivencia sobre un mismo espacio de dos grupos socio-culturales distintos? En definitiva, y en la línea de la necesidad de desnacionalizar la historia académica, creo que hay que abogar por planteamientos menos rigoristas, y además darles cabida en los temarios que se imparten en las enseñanzas básica y secundaria.

José María Portillo (Universidad del País Vasco): No me gustan las etiquetas, pero si hay que definirse me declaro federal. Después de lo escuchado hasta ahora se desprende como primera conclusión el triunfo del nacionalismo. El nacionalismo ha triunfado como ideología (en la Península, en España, en el Estado español, que cada cual elija el término que prefiera) y, sobre todo, en la construcción de los discursos. Estamos aquí porque hay un proyecto gubernamental que habla de historia de España, y al hacerlo desata auténticas pasiones. Cosa que, dicho entre paréntesis, no ocurrió cuando la Consejería vasca de Educación presentó el programa de la historia de Euskal Herria, expresión que no tiene traducción institucional aunque en el imaginario nacionalista sirva para designar los territorios comprendidos entre el Ebro y el Adour.

Digo que el nacionalismo ha triunfado sobre todo en la construcción de los discursos. Para comprobarlo basta examinar el lenguaje utilizado por el Ministerio cuando hace referencia a la necesidad de transmitir el sentido unitario de la historia de España atendiendo a la diversidad

cultural y lingüística de los distintos pueblos que la componen. Aceptando el lenguaje de la diversidad se empieza aceptando el lenguaje nacionalista. ¿Por qué ha de ser diversa para mí, vasco nacido en Bilbao, la historia de Galicia? Es la misma trampa de hace veinte años cuando nos definíamos preferentemente en términos de marxistas o no-marxistas. El debate que estamos manteniendo ahora pivota conceptualmente sobre los términos acuñados por el nacionalismo. ¿Podemos escapar a este juego especular que nos impide percibir otras realidades?

Frente al discurso nacionalista sólo se me ocurre apelar -como ha propuesto Pedro Ruiz- al patriotismo constitucional. Esa fórmula en el País Vasco suena muy mal, porque se tiende a identificar automáticamente con lo español. A título de ejemplo comparativo diré que la apelación al patriotismo constitucional ha sido muy útil en Italia en el reciente debate sobre la crisis del Estado italiano y de su sistema político. El debate sobre si Italia era un hecho nacional o simplemente un hecho piemontés, impuesto al resto de la península, ha servido para reconstruir el discurso del patriotismo republicano. Esta tradición casi olvidada ha sido recuperada, entre otros, por Maurizio Viroli en su espléndido libro titulado *Por amor de la patria*. Creo que el patriotismo republicano, entendiendo como patria el ámbito donde se pueden ejercer las libertades, respeta mucho mejor la diversidad dentro de la idea actual de la multiculturalidad. Frente a la idea de una diversidad desahogada que proponen los nacionalistas, me parece preferible la idea de una diversidad integrada en un universo multicultural.

A propósito de la historia como disciplina, tiene razón Manuel Pérez Ledesma cuando se pregunta en voz alta si los historiadores tenemos obligación de educar en unos valores determinados a los estudiantes. Deberíamos plantearnos si nuestra obligación es disciplinar a los estudiantes en un determinado sentido o, por el contrario, mostrar una gama de posibilidades que propicien la formación de un ciudadano crítico.

Moderador: Es el momento de ceder la palabra a los miembros de la mesa por si desean hacer alguna réplica.

Justo Beramendi (Universidad de Santiago): Contestando a José María Portillo, diré que a mí no me suena fatal lo del patriotismo constitucional. Ahora bien, la cuestión es cómo se entiende esa expresión. Claro que el patriotismo constitucional permite reconocer la diversidad

cultural; la cuestión es si además permite reconocer otras diversidades, y más concretamente la confluencia de soberanías políticas. El problema no es el reconocimiento de la diversidad cultural, sino la existencia de unas identidades nacionales que reclaman su cuota de soberanía política. No es un problema de respetar culturas, sino de encajar distintas aspiraciones de soberanía política. Eso es lo específico del caso español, y en lo que se diferencia del alemán. El patriotismo constitucional puede limitarse -como en el caso alemán- a reconocer la diversidad cultural; entonces podremos hablar de un nacionalismo español democrático. Si además resuelve de forma satisfactoria la concurrencia de soberanías políticas, habrá solucionado de manera original el caso español.

Quisiera aclarar a Pedro Ruiz Torres el contenido que doy a la expresión Estado mononacional, que nada tiene que ver con el concepto de nación objetiva. Denomino Estado mononacional al que durante la revolución liberal consigue crear temporalmente una sola nación a partir, no de algo objetivo y preexistente, sino de la asunción social mayoritaria de un proyecto histórico. Inicialmente mononacional, ese Estado con el paso del tiempo se vuelve plurinacional porque ese proyecto pierde el monopolio del apoyo social y no puede impedir la aparición de otros proyectos nacionales alternativos. Con respecto al sustrato anterior a la revolución liberal, se pueden distinguir dos factores: la etnicidad, que puede tener una traducción político-nacional o no en función del desarrollo posterior del proceso, y lo que Hobsbawm llama protonacionalismo. Éste sería un conjunto de lealtades operativas creadas a lo largo del tiempo en las monarquías pre-contemporáneas más asentadas que hacen fermentar una identidad protonacional en amplios sectores de la población. Son los casos de Francia, Inglaterra o España.

Reivindicaba Manuel Pérez Ledesma una historia creadora de cultura y no de identidades nacionales. Me parece un deseo estimable que yo también comparto. Pero aunque seamos cada vez más los historiadores que trabajamos en ese sentido, las inercias son considerables y me temo que las identidades existentes no van a desaparecer de la noche a la mañana.

Carlos Forcadell (Universidad de Zaragoza): Existen inercias, efectivamente. Pero como comunidad profesional de historiadores debemos advertir sobre los peligros de la manipulación de la historia, de su utilización como instrumento de persuasión nacional, en cualquier dirección y en cualquier medio (docente, mediático o institucional). Es una

práctica abandonada hace tiempo en Europa, que no es de recibo internacionalmente y que ha sido expresamente rechazada por la comunidad científica. Desde luego que hay nacionalismo español y nacionalistas españoles, o vascos, o catalanes, o federalistas o no-nacionalistas. También el mereado ideológico es libre y cada cual se apunta a lo que quiere. Lo que rechazo es la hegemonía del discurso nacionalista, que te obliga a ser nacionalista de algo. Pues no. Ya sabemos que en la práctica existen percepciones diversas de la realidad y que no podemos hacer abstracción de las diversas sensibilidades nacionales. Pero siempre y cuando no exista un nacionalismo dominante, la existencia de esas sensibilidades diferentes exige mayor rigor crítico y enriquece el debate político.

Moderador: Después de escuchar a Carlos Forcadell, vamos a dar por cerrado este largo e intenso debate.

La crisis en la enseñanza de la Historia ¹

Antonio Morales Moya

Universidad de Salamanca

1

Recientemente BOLja de Riquer publicaba un artículo expresivamente titulado: *La historia de un país normal, pero no tanto*. El autor enumeraba hasta diez factores que hicieron de la situación española «un caso realmente peculiar y que hipotecaron, hasta hace muy poco, su auténtica homologación a las pautas europeas», para concluir identificándose con la frase de Carande: «demasiados retrocesos» ², no muy distinta de la de Laín: «Ascenso permanentemente amenazado». Entiendo que puede añadirse otro factor de «anormalidad»: a estas alturas no tenemos claro ni qué Historia de España enseñar, ni siquiera si hay que enseñarla, situación a todas luces anómala, sin paralelo conocido ³. En efecto, sin entrar -exigiría una ponencia específica— en

¹ Esta Ponencia presentada abreviadamente, leída y discutida en el Congreso celebrado en Vitoria los días 27 y 28 de abril, se ha beneficiado en su versión actual tanto de las observaciones y críticas que le fueron hechas en su momento como de las demás ponencias presentadas. Otra cosa es que el autor de este escrito, según la versión ofrecida por *El País* (30 de marzo de 1988), adoptara inicialmente una actitud favorable al Proyecto de reforma de la enseñanza de la Historia para «declararme después convencido por los argumentos de (mis) colegas». Aun teniendo en cuenta las críticas, muy generalizadas ciertamente, que se le dirigieron, mi posición, a lo largo del Congreso, fue y sigue siéndolo ahora fundamentalmente favorable al Proyecto y pienso que razones políticas partidistas impidieron lamentablemente que llegara a buen puerto.

² *El País*, 17 de marzo de 1998.

³ Sólo en Rusia, después de setenta y cinco años de régimen comunista, parece darse tal perplejidad ante la propia historia: ¿se la enseña como un inmenso error?

el examen de la legislación autonómica, la propia normativa estatal (*Ley Orgánica 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, y *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio*) -escrita, por cierto, en un *langage de bois* tecnoburocrático, oscuro y pretencioso, confusa maraña de fines, objetivos, propósitos, contenidos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores... que dificulta la percepción de las ideas claves de la reforma educativa- muestra un claro sesgo particularista. El *Currículo de la Educación Primaria* privilegia lo local, lo autonómico, lo diverso, el respeto a la pluralidad. Lo que nos diferencia a los españoles se reconoce y afirma, mucho menos lo que nos une e integra. También en la *ESO*, consecuentemente, tal sesgo -en sus finalidades, objetivos y actitudes- resulta patente, privilegiándose la observación inmediata. Tal orientación sería inobjetable si se completara -creemos que en modo alguno ocurre- con un concepto preciso de España, término empleado con cicatería notoria y que parece en claro retroceso. Nada extraño, por lo demás: Carlos Forcadell en su ponencia *Historiografía española e Historia nacional: la caída de los mitos nacionalistas*, presentada en este Congreso, manifiesta la perplejidad que produce el hecho de que el término «españolista» haya desaparecido, por sus connotaciones negativas, de «los usos habituales del lenguaje castellano (iun cuarto de siglo después del final del franquismo!)>>. Esta realidad legal viene a culminar un proceso iniciado en los años setenta. Los planificadores de la enseñanza disolvieron la Historia en las Ciencias Sociales, en el «Conocimiento del medio» y, al final, la Historia de España -como el propio nombre de Nación española, cuasi proscrito por la «corrección política»- fue progresivamente relegada, fragmentados sus contenidos, disuelta en historias regionales y locales.

No conocemos las consecuencias que en orden a los conocimientos históricos pueda suponer una LOGSE que todavía no ha terminado de implantarse: las consideraciones anteriores se fundan en el análisis de los textos legales y de los criterios que parecen inspirarlos, así como de los proyectos curriculares. Las que ahora siguen deben, por tanto, referirse especialmente al sistema educativo establecido por la anterior Ley General de Educación.

Cfr. J. BRUNER, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, 1997. Merece la pena llamar la atención sobre este libro, en el que se defiende la enseñanza humanística, no ya como «programa» (historia, literatura, lenguas clásicas), sino como «fundamentación de discursos» o «narradora de historias» que, haciendo visible la continua actividad creadora de la inteligencia, permitirían recuperar «el rostro humano de las actividades científicas».

Javier Tusell, en su ponencia *El debate político e intelectual sobre el Decreto de Humanidades*, afirma que, al carecer de referencias objetivas, no sabemos exactamente cuál es la situación de la enseñanza de la Historia, por lo que «todo el mundo puede ofrecer argumentos en un sentido o en otro». Hubiera sido necesario -dice- un *Libro blanco*, puramente descriptivo, que nos proporcionara la información suficiente acerca de «lo que piensan los profesores, cómo se ha abordado una reforma parecida en otros países, qué saben y no saben los estudiantes en comparación con otras latitudes, etc.». Aceptando que no hubiera estado de más la elaboración de tal *Libro blanco*, creemos que hay datos suficientes para sentir la más profunda inquietud. Es cierto que, sorprendentemente -o quizá no tanto-, escasean las encuestas sobre el tema⁴, aunque la información suministrada por la prensa acerca del estudio elaborado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y encargado por el Ministerio de Educación y Cultura, en el que participaron 56.555 alumnos de todas las Comunidades Autónomas -excepto Andalucía y Canarias- y 3.287 profesores y directores de Centros escolares, es significativa: los alumnos entre los 14 y 16 años no tienen los conocimientos suficientes en Lengua, Matemáticas e Historia, y ocho de cada diez alumnos de 16 años desconoce los principales acontecimientos históricos en España y Europa desde el siglo xv a la actualidad, especialmente los relativos a la Edad Contemporánea⁵. Añádanse los numerosos, detallados, demoledores informes aparecidos en la prensa en torno al Proyecto de Reforma de las Humanidades, que mostraron daramente el tipo de Historia de España que se está enseñando y también las causas de los escasos conocimientos de los estudiantes. En resumen: una enseñanza «federalizada» -prácticamente una Historia de España para cada comunidad- llena de errores e impregnada del más estrecho localismo. Los editores de textos escolares deben realizar, al parecer, siete versiones de un mismo libro según las directrices que les señalan las Consejerías de Educación con competencia en la materia⁶. En fin, la experiencia docente en los primeros años de la Universidad deja pocas dudas: los jóvenes

⁴ Cfr. *EL País*, 4 de enero de 1992, resume las conclusiones de un sondeo realizado entre estudiantes universitarios de distintas Universidades y Facultades de Madrid.

⁵ Cfr. «Suspensión en Matemáticas, Historia y Lengua», *EL Mundo*, 10 de marzo de 1998, y «Estado de la educación», *ARE*, 7 de marzo de 1998.

⁶ Cfr. «Enseñanza federal», *EL País*, 27 de mayo de 1997, y «La historia ¿era ESO?», *EL País*, 2 de noviembre de 1997.

españoles desconocen los hechos, los nombres, las secuencias temporales —el «antes» y el «después»— y los procesos históricos. Es decir, están profundamente «desorientados». No cabe, pues, desconocer ya el problema: el nivel del alumnado rebaja lo que debe ser la enseñanza universitaria y la orientación didáctica —considerada hasta ahora, equivocadamente, propia de las enseñanzas primaria y secundaria— empieza a preocupar al profesorado de universidad: ¿qué enseñar y cómo a quien casi todo desconoce?

Las posibles disfunciones de la *LOGSE* se quisieron conjurar estableciendo unas enseñanzas o contenidos «mínimos» para todo el Estado, concretados en un determinado porcentaje de horas escolares, diferente —55 ó 65 por 100 del total— según se trate o no de Comunidades Autónomas con lengua distinta del castellano. Formuladas tales enseñanzas mínimas —o conocimientos esenciales homogéneos para todos los escolares españoles— de forma muy general e imprecisa, la Historia de España continuó su proceso de desvertebración. En esta situación, —¿puede admitirse como «normal» que en España no se estudie su Historia en todo el territorio?—, el Ministerio de Educación y Cultura presenta un «Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades en el Sistema Educativo» y un Proyecto de Real Decreto estableciendo las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria. En este último se consideraba objetivo general de la Historia, entre otros, el de «comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales», y se amplían y detallan los contenidos mínimos con «notable incremento del grado de complejidad cronológica, espacial y conceptual», a fin de que los alumnos españoles tengan un núcleo común de enseñanzas historiográficas. La reacción de los nacionalismos catalán y vasco no se hizo esperar. Con el pretexto de que se trataba de imponer «una determinada visión única, particular y muy sesgada de la Historia de España», el presidente de la Generalitat, cuyas aficiones historiográficas le han llevado a una concepción mítica de Cataluña⁷, se manifiesta muy lejos de su tradicional medida. Asiente a las llamadas a la resistencia de los diputados independentistas y a las amenazas del conseller Hernández —«lo van a pagar muy caro»— y proclama ante el Parlamento autónomo que no cumplirá el Plan de Humanidades

Cfr. J. VARELA, «Jordi Pujol y la Marca Hispánica», *El País*, 1 de mayo de 1996.

del Gobierno. En fin, Pujol ordena a todos sus consejeros que cada vez que reciban del Gobierno un proyecto de Decreto-ley para su discusión y negociación lo rechacen, sin consideración alguna, en el plazo de siete días. Al final Plan y Proyecto fueron, como es sabido, rechazados en el Parlamento.

No vamos a examinar el debate político al que acabo de hacer sucinta referencia. Sí subrayar mi conformidad intelectual con un Proyecto cuya tramitación, no obstante, vemos ahora como manifiestamente mejorable –aunque los defectos en la misma no lo fueron, desde luego, en grado de determinar su invalidación– y cuyos contenidos son sin duda –y a ello parece estaba dispuesto el Gobierno– pelfectibles. También mi identificación con la defensa del Proyecto hecha por relevantes personalidades, empezando por Julio Valdeón, uno de los pocos profesores universitarios preocupado de siempre por la enseñanza de la Historia⁸. Así, Juan Goytisolo dijo: «La propuesta de la actual titular de Educación y Cultura de encontrar un común denominador a las diversas y contradictorias historias e historietas peninsulares era desde luego razonable y fue lamentablemente descartada por razones políticas de baja laya»⁹. Programas de historia, dice Gabriel Tortella, existen en todos lo países e incluyen «aquellos conocimientos básicos que se estiman necesarios para la formación del estudiante y para su desarrollo intelectual presente y futuro». Y agrega: «España existe tanto como Portugal, Francia, Estados Unidos o Suiza y su historia es comparable a la de estos países y (oo.) como ente histórico, es muy anterior a casi todas las demás naciones europeas. Incluso diré más: no es posible comprender bien la historia de Andalucía o Cataluña (por mencionar dos comunidades donde se han oído protestas contra un plan que es inocuo a fuerza de ser moderado) sin conocer mínimamente la historia de España en su conjunto. La inversa también es cierta, por supuesto: aquella historia de España con una óptica casi exclusivamente castellana que se enseñaba en tiempos de Franco era un fraude a los estudiantes, que recibían una versión falsa de los hechos por parcial e incompleta. Lo terrible es que hoy alguien caiga en la trampa simétrica y dé a sus estudiantes otra historia desmochada y localista para compensar la historia sesgada en el otro sentido que estudiaron sus padres (oo.). Incluso aunque esta nación de hecho que es España se disolviera y

:: Cfr. «A vueltas con la enseñanza de la Historia» y «Sobre la enseñanza de la Historia», *El Mundo*, 25 de octubre y 6 de noviembre de 1997, respectivamente.

9 «Historias, historietas e historia», *El País*, 27 de enero de 1998.

en su lugar quedara un conjunto de nuevas naciones, ello no implicaría que dejara de estudiarse historia de España»¹⁰. El juicio de Javier Varela fue totalmente favorable al Proyecto: respeto «exquisito» a la variedad cultural y política de las comunidades históricas: «a pesar de que hay comunidades como la vasca que en sus actuales límites geográficos nada tienen de históricas»; metodología irreprochable y nada dogmática: multicausalidad de los fenómenos históricos, estudio de la larga duración y del ritmo acelerado, atención al conflicto; España se presenta como una realidad política y cultural, no como una esencia de carácter intemporal, en fin, «en materia de nacionalismo español el proyecto es decididamente suave, con apelaciones constantes a situar la historia española en un contexto europeo y mundial. Todo (el texto) es una constante invitación a cultivar los valores de solidaridad, respeto, tolerancia, sea hacia minorías nacionales, sea hacia la población inmigrante»¹¹. También Carlos Martínez Shaw manifestará su coincidencia con «un programa (...) impecable en su planteamiento, coherente en su desarrollo, alejado de radicalismos ideológicos de cualquier signo y respetuoso con las sensibilidades particulares (...). En definitiva -**concluye**- ignoro los mecanismos por los que un proyecto tan equilibrado, que sólo merece el reconocimiento de los profesionales de la Historia y de las Humanidades, en general, ha podido suscitar esta oposición, a no ser por oscuras motivaciones políticas»¹².

En cualquier caso, el controvertido Proyecto y los debates que originó dejaron en el aire, tal como señaló Jaime Gareía Añoveros¹³, una serie de preguntas -**de** donde la utilidad de este Congreso que estamos celebrando- a las que urge encontrar respuesta. Entre otras: ¿existe una Historia de España o ésta es sólo la suma de la de sus distintas nacionalidades y regiones?, ¿tienen algo que decir los historiadores acerca de este problema o debe resolverse «por consenso» entre los partidos políticos?, ¿tienen los partidos nacionalistas voluntad real de que se enseñe Historia de España en las Comunidades que gobiernan?, ¿significa la competencia en cuestiones educativas que los políticos fijen libérrimamente los contenidos de la enseñanza?, ¿por qué los libros de textos tienen que estar sujetos a esa especie de previa censura

¹⁰ «El contenido de la Historia», *El País*, 26 de noviembre de 1997.

¹¹ «La enseñanza de la Historia», *El País*, 21 de noviembre de 1997.

¹² *Historia* 16, año XXII, 260, pp. 84-86.

¹³ «Un debate importante», *El País*, 13 de noviembre de 1977.

de la autoridad política, que la ejerce sin límites y frecuentemente desde la irresponsabilidad y el cantonalismo? ¹⁴, ¿tiene el Gobierno central que someter a permanente consulta sus actuaciones, aun dentro de los límites de sus competencias -lo que, desde luego, puede en ocasiones ser muy conveniente- mientras que no se plantea siquiera que los gobiernos autonómicos actúen en justa correspondencia?... No es difícil concluir a partir de todo lo expuesto que la enseñanza escolar de la Historia se encuentra entre nosotros en grave crisis de no fácil solución.

11

Crisis de la enseñanza de la Historia en España. Crisis también de «identidad» de la Historia escolar, fenómeno, desde luego, no privativo de España. Después de la Segunda Guerra Mundial se desarrolla -frente a la educación «elitista» anterior- la denominada «educación tecnocrática de masas» en los países desarrollados. Se trata de un nuevo modelo educativo que amplía extraordinariamente la escolarización y que supone una cierta impugnación de las instituciones educativas tradicionales. La crítica -afianzada por el papel crecientemente importante desempeñado en las Administraciones educativas por los conocimientos psicológicos y pedagógicos- se extiende al papel desempeñado por la Historia en el sistema educativo y al correspondiente carácter de su enseñanza: enciclopedismo, culturalismo, memorismo, serán las acusaciones más comunes. La nueva situación se concreta en una serie de reformas curriculares llevadas a cabo desde los años cincuenta, aceleradas especialmente en Francia, a partir de mayo del 68 ¹⁵. La Historia tiende a desaparecer como tal para integrarse en el amplio conjunto de las Ciencias Sociales, relegándose la Historia nacional y el tratamiento cronológico de la materia histórica. Los resultados de la nueva pedagogía parecen haber sido escasamente satisfactorios. Por ejemplo, uno de cada tres estudiantes norteamericanos de Enseñanza Media cree que Colón descubrió América después de 1750 y sólo la

¹⁴ Cfr. A. MUÑOZ MOLINA, «El pasado balcánico» y «La memoria y el olvido», *EL País*, 28 de mayo y 9 de noviembre de 1997, respectivamente.

¹⁵ Cfr. R. CUESTA FERNÁNDEZ, *EL Código disciplinar de La Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de La educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*, Tesis doctoral, Salamanca, 1997, esp. pp. 481 Yss., publicada por Akal, Madrid, 1998.

mitad pudo, con cierta aproximación, situar temporalmente a Winston Churchill ¹⁶. No muy distinto es el caso de Francia, donde las encuestas realizadas con ocasión del Bicentenario de la Revolución francesa arrojaron resultados desoladores: un sondeo de *Le Figaro* mostraba que el 40 por 100 de los franceses ignoraba que Luis XVI murió guillotinado. Otro sondeo de *Antenne 2*, mostraba, asimismo, que otro 40 por 100 pensaba que el general De Gaulle jugó un papel importante en la Revolución francesa ¹⁷. Ciertamente, unos años antes se había producido un intento de reacción, cumpliendo la consigna lanzada por MiUerrand en Consejo de Ministros: «resucitar la memoria y dar a la Historia un sentido». Se elaboró entonces un «Proyecto de rehabilitación de los estudios históricos», fruto del trabajo de una comisión presidida por Jacques le Goff y René Girault y que fue presentado ante unos 500 profesores -los «Estados generales de la Historia»- reunidos en Montpellier entre el 19 y el 21 de enero de 1984. Desde entonces tiene lugar una revalorización de la enseñanza clásica de la Historia, concebida por Seignobos y también por Georges Lefebvre, como «una disciplina indispensable para la educación del espíritu, para despertar el sentido social, para conservar en el seno de la comunidad nacional una conciencia ilustrada de la dignidad eminente (de ciudadano)>>. Una enseñanza, además, que transmitía a los jóvenes los progresos de la investigación universitaria y que integraba, fecundamente, la Historia y la Geografía ¹⁸. En último término, se trata de mantener una «cierta idea de Francia», inseparable de un conjunto de valores, los de la República ¹⁹, culminación, como mostró François Furet, de los auténticos ideales de la Revolución francesa, antes de su *dérápée* jacobino.

Empero, ¿puede decirse realmente que la renovación educativa ha producido en Francia efectos negativos?

De pavorosa (*efarante*) califica la situación Luc Ferry, presidente del «Conseil national des programmes». El viejo ideal de la escuela republicana: «aprender a leer, a escribir y a contar», sigue, en la era de los ordenadores, más vigente que nunca e incluso se aleja. El 35 por 100 de los alumnos que llegan a 6.º -once o doce años- fracasan

¹⁶ *ABe*, 7 de septiembre de 1987.

¹⁷ Cfr. A. MORALES MOYA y D. CASTRO ALFÍN, *Ayer y hoy de la Revolución Francesa*, Barcelona, 1989, p. 22.

¹⁸ Cfr. J. P. RIOUX, «A quoi servent les cours d'Histoire?», *L'Histoire*, 202 (septembre 1996), pp. 49-50.

¹⁹ Cfr. C. NICOLET, «La France, ça s'apprend à l'école», *L'Histoire*, 192 (octobre 1995), pp. 6-7.

«à retrouver l' enchainement logique d'un texte, maltriser les règles principales du code écrit, utiliser les ressources du contexte». Claramente: si bien pueden deletrear, difícilmente comprenden lo que leen. El 30 por 100 de los jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años no entienden el sentido de un sencillo artículo de periódico, un 10 por 100 de los llamados a filas no saben leer...²⁰ ¿Baja, pues, el nivel de la enseñanza? Frente a Baudelot y Estabiet o el Suplemento de Educación de *Le Monde*, la DEP (Dirección de Educación y Prospectiva) modificó recientemente su anterior criterio²¹ con ocasión de localizar un amplio conjunto de exámenes corregidos para obtener el certificado de estudios primarios de los años veinte. Reproducidas las mismas pruebas, con participación de 6.000 escolares en 1996, cometieron más del doble (2,5) de fallos en el dictado y sólo el 33 por 100 resolvió problemas que en 1920 solucionaba un 67 por 100²². La pregunta tiene, entonces, que ser otra: ¿Hay que aceptar la difícilmente discutible degradación de la enseñanza como inevitable consecuencia de su extensión a la gran mayoría de la población?

III

El problema actual de la enseñanza de la Historia no puede reducirse, sin embargo, a las transformaciones, impuestas por el cambio social, de los sistemas educativos. La crisis proviene, en gran medida, de la propia disciplina, al adquirir complejidad creciente: puesta en cuestión de las ideologías globales, multiplicación de los ámbitos de *fabricación* del discurso histórico, concurrencia de los *media*, controversias metodológicas entre los historiadores, etc. El impacto de la postmodernidad choca contra las anteriores firmes convicciones.

El número de profesores dedicados a la docencia de la Historia en las enseñanzas medias creció espectacularmente a partir de los años sesenta: 175 en 1942, 442 en 1960, unos 9.000 en 1992²³. La fisonomía

²⁰ «40 % des enfants ne savent pas lire. Inacceptable», *Le Point*, 27 septembre 1997, núm. 1306, p. 95.

²¹ En 1992, un *rapport* de este organismo, solicitado por Jack Lang, ministro de Educación, sostenía que «le système éducatif progresse (...): en dépit de faiblesses connues, les élèves de la France en savent plus que leurs camarades de la plupart des pays développés».

²² Cfr. F. DUFAY, «Enquête sur le niveau qui baisse», *L' Histoire*, 202, pp. 48-49.

²³ Cfr. R. CUESTA, *op. cit.*, p. 598.

de este profesorado en torno a finales de los ochenta y comienzo de los noventa presentaba según C. Guimerá, entre otros, los siguientes rasgos: licenciados en Historia; alrededor de cuarenta años de edad, es decir, forjados en la Universidad tardofranquista o inmediatamente postfranquista; con sólidas creencias sobre los alumnos y el aprendizaje y una formación e interpretación marxista de la Historia, con la que se identifican, más acusadamente en Cataluña, algo más del 50 por 100 de la muestra²⁴. De este profesorado y a él dirigido surgieron los movimientos pedagógicos renovadores de los años setenta que pueden resumirse, señala R. Cuesta, en los paradigmas *Germanía* y *Rosa Sensat*, con una serie de orientaciones comunes, tales como la herencia del materialismo histórico, la propensión a la enseñanza activa, la tendencia a buscar apoyo en la psicología de Piaget, la preocupación por las técnicas de trabajo en el aula...²⁵ El profesorado de enseñanzas medias como el universitario vivió la renovación historiográfica de aquellos años, colocada bajo la doble influencia del marxismo, arma, además, de lucha contra la dictadura y, en cierto sentido, seña de identidad de una generación profesional, y de la *Escuela de Annales*, con Pien'e Vilar en la confluencia de ambas corrientes.

¿Cómo ha vivido este profesorado, sólidamente instalado en tales certezas, los nuevos tiempos? La Historia como disciplina refleja ahora tanto la realidad de un mundo abierto, plural, fragmentado, como el momento final del pensamiento moderno. Concluye, seguramente, una época «en la que se dio culto a la objetividad despersonalizada (...) una era de fe en el proceso automático guiado por el método científico» (Vaclav Havel). En definitiva, ¿qué Historia enseñar?, pues la postmodernidad ha significado el fin de los «metarrelatos» que definieron la modernidad: la Historia, la «Gran Historia», tiende a disolverse en pequeñas historias. Lyotard sí, pero también Stone: la *Historia científica*, trátase del modelo económico marxista, del modelo ecológico-demográfico de *Annales* o del modelo cliométrico americano, decae. La historiografía postmoderna quiebra los clásicos moldes sociológico-históricos con los que se venía pensando la realidad social global. Las estructuras «metafísicas»: la funcionalista de los sistemas sociales, la marxista de las formaciones sociales pierden sentido. Cualquiera que

²⁴ *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*, Tesis doctoral inédita, dirigida por M. CARRETERO, cito por R. CUESTA, esp. pp. 601 y ss.

²⁵ *Op. cit.*, pp. 569 y ss.

sea nuestra posición doctrinal, el profundo resquebrajamiento de los todavía recientemente tan firmes esquemas, resulta incuestionable.

La dimensión negativa de la postmodernidad se manifiesta entonces ²⁶: la Historia se diluye. La confusión teórica se instala entre los historiadores y difícilmente dejará de afectar a sus enseñanzas. Dos recientes artículos de profesionales tan prestigiosos como Josep Fontana y José Álvarez Junco ejemplifican la actual situación. Fontana concluye el suyo, «Enseñar historia de España» ²⁷, sin dar solución alguna, dejándonos, consecuencia probable de una «Historia antes demasiado llena» (Alain Touraine) en el vacío: para mejorar la calidad de la enseñanza de la Historia de España, «lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza fundamental del proceso, pueda realizar mejor su trabajo. Lo demás —concluye— es volver a la corneta y al tambor y someter a los niños a ejercicios premilitares». Por su parte, Álvarez Junco, «De historia y amnesia» ²⁸, desde un cierto cosmopolitismo ilustrado, superador de cualquier forma de nacionalismo, afirma la «casi imposibilidad de conocer el pasado», al hundirse éste en «formas más oscuras y expresarse en lenguajes más ajenos a nosotros en cada momento». Al final, queda la Historia de la Humanidad, «único colectivo al que pertenecemos por encima de toda discusión». Dejando de lado la irrealidad del empeño, la postmodernidad muestra aquí su rostro inquietante: *¿Imposibilidad de conocer, simas profundas, lenguajes ininteligibles?* ¿Puede entonces separarse la Humanidad de la Naturaleza? ¿No estaremos entrando en ese retroproceso que, para Baudrillard, conduce a los delirios de origen», al nicho primitivo, a la «convivencialidad animal», atisbada por la omnipresencia de lo ecológico? ²⁹ Wolf Lepenies, en su retrato de los padres fundadores de la Sociología, nos cuenta que, abrumados por la magnitud de la tarea, concluyeron por refugiarse en la poesía o en la mística. Tal podría ser el destino del historiador postmoderno ³⁰.

²⁶ No es la única. Sobre el atractivo de la postmodernidad, cfr. A. MORALES MOYA, «Historia y postmodernidad», *AYER, La Historia en el* 91, 6 (1992), esp. pp. 34 y ss.

²⁷ *El País*, 19 de diciembre de 1997.

²⁸ *El País*, 29 de diciembre de 1997.

²⁹ Cfr. *La ilusión de la fin*, París, 1992.

³⁰ A. MORALES MOYA, *op. cit.*, pp. 37-38.

IV

En un Seminario celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid en 1992 sobre los procesos cognitivos y de aprendizaje de la Historia, con la participación de expertos europeos y americanos, se formulaban las siguientes propuestas metodológicas: «(...) que los estudiantes trabajen con las fuentes originales porque se sienten más motivados; no seguir un orden cronológico en el estudio de la historia, con el fin de aprender a pensar sobre las causas y relacionar los hechos históricos; realizar juegos de simulación y otras técnicas que faciliten la discusión de los alumnos; utilizar nuevas tecnologías, como el hipertexto», etc.³¹ El Proyecto 1:3/16 -empezó a utilizarse en el curso 1980-1981 en diversos institutos de Barcelona y las comarcas de su entorno- pretendía que el alumno aprendiera «antes de enfrentarse con el estudio clásico de la Historia, una serie de técnicas, las mismas que utilizan los profesionales de la materia, para poder enfrentarse críticamente a los hechos históricos». El alumno, por tanto, «no acumula conocimientos, sino que investiga mediante el análisis de una serie de documentos organizados en un conjunto de pruebas, fuentes o evidencias históricas; en suma, aprende en la medida en que se le enseña a aprender». Los alumnos ora llevan a cabo trabajos detectivescos, ora dictaminan sobre la locura de la reina Juana³².

Los contenidos de las humanidades no pueden ser definidos con carácter general, dictamina Alfredo Fierro: de una parte, el desarrollo del pensamiento del adolescente pasa de lo más concreto a lo más abstracto, de lo cercano a lo remoto, debiendo la enseñanza de la historia, la geografía y la literatura a este desarrollo, ajustarse a las realidades más inmediatas, incluso a la edad de 15 ó 16 años. De otra, porque «las humanidades se hallan en el centro del conflicto de las ideologías. No sólo la filosofía o la historia, también la propia literatura nacional o universal está sujeta a discrepantes e inconciliables tradiciones»³³.

Las citas recogidas pudieran ayudar a entender la situación que atraviesa la Historia en los niveles medios de la enseñanza. Una cosa es que los conocimientos pedagógicos y psicológicos deban tenerse en cuenta y otra la influencia, facilitada, desde luego, por el desinterés

³¹ «Cómo ver el presente», *El País*, 17 de noviembre de 1992.

³² «Estudiantes-detectives para aprender historia», *El País*, 1 de marzo de 1983.

³³ «Educación en humanidades», *El País*, 9 de diciembre de 1997.

de los historiadores, a todas luces excesiva que aquéllos parecen tener a la hora de elaborar programas y planes de estudio. En este sentido, se da por supuesto el cambio científico de «una historia narrativa, descriptiva y personalizada a una historia explicativa, conceptual y social», única digna de este nombre³⁴. La comprensión de esta última «requiere unas habilidades naturales de cierta complejidad» de que, al parecer, carecen los niños de hasta once años. A partir de esta edad, y en una situación de casi total indigencia de conocimientos de los niños, *los objetivos y finalidades* de la ESO adquieren -irrealismo y desmesura- una involuntaria comicidad. No se trata ya de empezar a comprender la Historia, sino «los fenómenos y procesos que tienen lugar en el territorio como consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la naturaleza»; analizar «su localización y distribución»; entender «las diferencias y contrastes entre sociedades y grupos en función de factores naturales y humanos, en particular económicos»; tomar «conciencia de la fragilidad de los equilibrios ecológicos y de la creciente responsabilidad humana en el mantenimiento de los mismos»; y, en suma, entender «la vida de los grupos humanos sobre la superficie terrestre y sus principales condicionantes». También, «aprender de manera práctica cómo trabajan los geógrafos, historiadores y científicos sociales, cómo fundamentan sus hallazgos y qué problemas y obstáculos han de afrontar». Nada menos.

En fin, no es fácil entender, si se tiene en cuenta la experiencia, ajena y propia, por qué el niño no puede, al menos entre los nueve y los once años, ser introducido en el mundo histórico -adquirir conocimientos no está en contradicción con aprender a pensar o a compartir valores- incluso antes de que su experiencia social le permita comprenderlo plenamente, despertando sus sentimientos, facilitándole unos marcos generales de referencias que irán, progresivamente, adquiriendo sentido. Los niños son creativos, ciertamente, pero también curiosos y animosos: no tiene ningún sentido dejarles flotar en la ignorancia y el abandono. Tampoco lo tiene la reducción de los jóvenes de 15 y 16 años a su entorno inmediato: a los 15, Altamira descubría su vocación en *Los Episodios Nacionales*, de Galdós, y leía a Thiers y a Guizot; a los 11, Zoé Oldeburg descubría la belleza de la obra de

³⁴ Reducir la Historia narrativa a una «Historia anecdótica, fragmentaria, superficial y personalizada», indigna de ser enseñada y aprendida, es algo que muchos historiadores no comparten. Cfr. A. MORALES MOYA, «Biografía y narración en la Historiografía actual», en *Problemas actuales de la Historia*, Salamanca, 1993.

Racine... Frente a tanto exceso «constructivista», frente a tanta reforma, uno se permitiría recomendar la vuelta a Altamira, a su tan vivo, tan actual *Ideario pedagógico* ³⁵, donde, por cierto, se nos incita a «desconfiar en absoluto de los llamados *juegos históricos* (representaciones con o sin disfraces, escenas dramáticas desempeñadas por los alumnos, personificación infantil de personajes pretéritos o presentes). Son niñerías de adultos impuestas al niño, que no las sienten, que deforman su visión histórica, que se convierten para él en teatro, sin calentar el alma. Los niños que aprenden y repiten "juegos" de esa especie me causan la impresión de perros amaestrados y levantan en mi espíritu la indignación hacia los que así rebajan el papel del alumno» ³⁶.

V

En la discusión que siguió a la primera sesión del Congreso, Miguel Artola precisó las dos cuestiones centrales del debate, ambas indisolublemente unidas, dependiendo la resolución de la segunda a la respuesta que se dé a la primera: ¿Qué es España, qué nación, qué tipo de Estado?; y después, ¿qué Historia de España?

Existe, sin duda, una grave crisis de identidad española: «El sistema político anterior -dice J. Carcía Añoveros- procedió a una tarea tan intensa y abrumadora de homologación de una parte (la vencedora gobernante) con la nacionalidad española que no sólo sentó las bases de un pujante florecimiento de las identidades nacionalistas territoriales (...) sino que de alguna manera desprestigió, si se puede decir así, la nacionalidad española ante los propios nacionales; sentirse y obrar como español es cosa que hacen muchos, naturalmente, pero proclamarlo con soltura y sin complejos no es tan habitual; incluso hay gente que lo hace excusándose» ³⁷.

Dos posturas claramente diferenciadas se manifestaron en el Congreso. Para Pedro Ruiz Torres -*La historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades*-, el nacionalismo español más decididamente esencialista, orientado a una visión unitaria de la Historia de España -reflejada, según Javier Tusell, en la «Memoria de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES)-, está recu-

³⁵ Reus, Madrid, 1923.

³⁶ *ibid.*, p. 162.

³⁷ «La identidad», *El País*, 2 de octubre de 1997.

perando terreno de una manera preocupante desde comienzos de los ochenta, siendo una de sus manifestaciones el Proyecto de reforma de las Humanidades. Ioan B. Culla y Borja de Riquer –*La enseñanza de la historia desde una perspectiva catalana*– hablan, incluso, de una «auténtica ofensiva»: la aseveración de la ministra Aguirre de que «todo lo que hoyes España ha tenido una misma trayectoria histórica» implica «la tópica concepción de una España inmanente, eterna, casi preestablecida por la Divina Providencia, predestinada a la unidad y en la que los episodios de fragmentación, sean los reinos cristianos medievales, las taifas musulmanas, el cantonalismo o las 17 autonomías actuales, son considerados procesos *antinaturales*, una especie de patologías que siempre acaban siendo corregidas por algún procedimiento excepcional, o por alguna figura providencial». Contrariamente, Carlos Forcadell puso de relieve tanto el carácter no nacionalista de la historiografía profesional española como la actual carencia de virtualidad de los mitos fundantes del nacionalismo español. Recordó los orígenes liberales y la versión democrática del mismo, para concluir: «Los problemas de la enseñanza de la historia en los niveles medios no parecen venir de la presencia de un nacionalismo españolista más o menos oculto, cuyos mitos originarios se han ido erosionando y desactivando constantemente desde hace tres décadas, entre otras razones porque algo así como el 80 o el 90 por 100 de los docentes en la enseñanza secundaria o universitaria son nacidos entre 1940 y 1970, han tenido oportunidad de padecer estos mitologemas en carne viva y se han formado reaccionando contra ellos.» Esta tesis, que suscribe plenamente el autor de estas líneas, resulta difícilmente rebatible. La confirma, entre otros, Eugenio Trías: «El problema del nacionalismo españolista consiste en su carácter difuso. Yo sólo lo percibo en algunos sectores de la capital de España. Viajar por España es para mí una verdadera pasión. Pues bien, ni en Castilla, ni en Andalucía, ni en Galicia, ni en Valencia, ni en Murcia, ni en Canarias he encontrado atisbo alguno de lo que pudiese ser un ideario nacionalista “españolista” (oo.) ¿Pero es realmente nacionalismo lo que en ciertos sectores capitalinos puede descubrirse? Quizás lo sea, sólo que inconsciente. Sin necesidad de formulación, sin ideario conocido»³⁸¹. Más lejos va Arcadi Espada: «¿Nacionalista español...? *Connais pas* (oo.) ¿Nacionalista español...? Sólo un insulto, casi siempre eufemístico: lo mismo que *cabestro*, *rancio* o *fascista* (oo.)

³⁸¹ «Nacionalismos», *El Mundo*, 30 de agosto de 1996.

es la única identificación que no puede llevarse sin vergüenza: se puede ser nacionalista gallego, vasco, andaluz, catalán, hasta se puede ser madrileño con la cabeza alta. Pero español... ¡ah!, nadie asume alegremente ese delirio, semejante enajenación, ese molino tomado por gigante»³⁹. Puede hablarse, en todo caso, tal como hace Justo G. Beramendi de una reacción defensiva, producida en los últimos años, de la historia «nacional española» frente a las historias «regionales», siquiera rebautizada como «historia común»: primero como queja por su olvido en las investigaciones, después como rechazo de su ocultación en la enseñanza dominada por los nacionalismos periféricos y, finalmente, como antídoto contra visiones al parecer injustificadamente negativas del pasado español.

Lejos, pues, de adoptar posturas agresivas, el nacionalismo español reaccionario, fundamentalista, excluyente, no existe políticamente. El liberal y democrático se manifiesta con todo tipo de cautelas, con prudencia extremada. Presuntamente representado por el Gobierno central, éste sufre por parte del permanente victimismo de ciertos políticos nacionalistas todo tipo de ataques, no pocas veces absolutamente inadmisibles -«ellos tienen el cuadro, nosotros las bombas»- a los que, generalmente, apoyos parlamentarios por medio, da la callada por respuesta. Y no es fácil, ciertamente, asumir el patriotismo constitucional en parte del territorio español.

¿Qué es, pues, España? Por de pronto una realidad. España, ha dicho Trías, como Euskadi, Galicia y Cataluña, como Andalucía y Castilla, es «una realidad viva que se muestra y demuestra en su propia memoria histórica, en el pasado que actúa en ella como *Karma* (benefactor o maléfico); y, sobre todo, en su presente, o en su posible proyección hacia el futuro»⁴⁰. Una realidad, cuya significación ontológica viene garantizada por la existencia de aquellos ciudadanos que la constituyen, «por las complejas relaciones de éstos y por la naturaleza híbrida y mestiza de los múltiples y entrecruzados rasgos de precaria *identidad* que pueden definir a esos ciudadanos plenamente personalizados o singularizados como ciudadanos libres; así como por la relación y el vínculo que esos ciudadanos vivos mantienen, de forma latente o manifiesta, inconsciente o consciente, con los ciudadanos *muertos* que les precedieron. Ya que toda realidad convivencial es, Siempre,

³⁹ «Nacionalismo(s)», *El País*, 24 de julio de 1997.

⁴⁰ *El Mundo*, 2 de junio de 1997.

intersección liminar de presente, pasado y futuro, y por lo mismo ámbito de colisión o juntura de los vivos y de los muertos»¹¹. España es, por supuesto, una cultura, algo más seguramente que una nación, una cultura universal que traspasa siglos y continentes¹² y que hemos de entender como el conjunto *–y algo más–* de las culturas ibéricas. Recordemos, por poner un ejemplo de lo que debe ser: en 1555 se publicaron en Valladolid las obras de Ausias March escritas en catalán. En esa cultura, la Historia común de gentes de distinta «nación» que mutuamente se respetan y que, afirma Pascual Maragall, «debiera permitírnos adoptar un punto de vista cada vez más común, no ignorante de las diferencias, pero sí consciente del terreno compartido»¹³.

Multiculturalidad, multinacionalidad españolas que, como señalan Culla y Riquer, deben ser consideradas en términos positivos: «es decir, debe ponerse énfasis en la riqueza inmensa que supone que en España haya una gran variedad de culturas, lenguas e identidades, y que éstas son solidarias en muchas cosas, pero también están orgullosas de su especificidad». El intento de articular esta pluralidad, de forjar un necesario concepto integrador, está en la idea, intelectualmente plausible y políticamente conveniente, de España como «nación de naciones», suscrita, entre otros, por Carlos Seco y José María Jover. Para este último, supone «la forma adecuada de expresar en tres palabras la complementariedad y recíproco encaje existente entre España y el conjunto de regiones y naciones que la integran, definidas estas últimas por su lengua y tradición histórica peculiares, así como por la voluntad de conservar y desarrollar su respectiva personalidad en el mareo de una realidad histórica, no sólo estatal, que las trasciende: España». Una España que no es una creación de los Reyes Católicos, sino «una creación romana y visigoda, latente como utopía durante la Edad Media y restaurada en el Renacimiento gracias a la política peninsular de aquellos Reyes». Una España que no es sólo un Estado «sino una gran nación, si es que las hay en Europa occidental, cuya grandeza consiste precisamente en la diversidad de tradiciones y lenguas que comprende»¹⁴. Desde esta precisa definición de España, que tiene en

¹¹ *Ibid.*

¹² Cfr. E. GARCÍA DE ENTERRÍA, «Poesía, Historia, España», *ABe*, 23 de julio de 1997.

¹³ «Un punto de vista común», *El País*, 28 de agosto de 1997.

¹⁴ A. MORALES MOYA, «Conversaciones con José María Jover», *Nueva Revista*, 43 (febrero-marzo 1996), pp. 25-26.

cuenta el pasado, el presente y la voluntad de hacer posible un futuro común, podemos abordar la reescritura de la Historia que ahora nos corresponde: se trata, entiendo, de *buscar las raíces y trazar la genealogía de nuestra actual fórmula de integración, que es, constitucionalmente, la España de las autonomías*. Fórmula no muy distinta, creo, de la que, apoyado en Bosch Gimpera, expresó en este Congreso Pedro Ruiz Torres. Coincidente, pienso, con la formulación de Culla y Riquer: «Hay que partir de la propia realidad del presente, del mareo político constitucional y de aceptar que, guste o no guste, en la España actual hay una pluralidad de identidades, y que España, hoy, es pluricultural precisamente porque es plurinacional.» O con la de Ramón Villares, para quien el problema central sería el de construir una Historia que sea congruente con la actual estructura político-territorial española. Una Historia de España, por otra parte, en la que no debe estar ausente la perspectiva crítica, tal como expuso González de Molina, ni la «normalidad» cierta de ocultar los elementos dramáticos e irracionales que la jalonan.

Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico

Rafael Valls

Universidad de Valencia

La enseñanza escolar de la historia, como es sabido, ha sido objeto, durante los últimos meses, de una amplia polémica protagonizada fundamentalmente por las diversas formaciones políticas presentes en el Parlamento español. El debate ha finalizado provisionalmente con el rechazo de la propuesta de reformulación de los programas presentada por el actual gobierno conservador. Tras este percance parlamentario se ha creado una nueva comisión que deberá de analizar la situación de la enseñanza no universitaria de las enseñanzas humanísticas y emitir, en junio de 1998, un riguroso dictamen sobre las mismas. La controversia ha suscitado cuestiones que parecían estar relativamente superadas respecto de la comprensión histórica de la nación española y de las «nacionalidades» que la integran. La discusión ha servido también para movilizar las opiniones en favor y en contra de las importantes reformas educativas emprendidas en la primera mitad de los años noventa.

En este artículo se pretende ofrecer una visión sintética de los principales aspectos de la polémica en lo que atañe a la enseñanza de la historia. Su autor ha intentado, en la medida de lo posible, hacer una exposición distanciada de la misma, aunque sin ocultar sus preferencias ni las razones historiográfico-didácticas en las que éstas se fundan.

1. La primera fase de la polémica sobre la enseñanza de la historia

En octubre de 1996, la ministra de Educación española, Esperanza Aguirre, puso de manifiesto la voluntad de su partido y la suya propia

de reformar urgentemente los estudios de las «humanidades» (incluyendo bajo esta denominación los estudios de historia y de geografía, de lengua y literatura, de filosofía y los de la cultura clásica) en el conjunto de la enseñanza no universitaria. Pronto se hizo patente que la ministra estaba interesada especialmente en los de historia. Para tal anuncio se sirvió de un doble escenario: el inicio del curso escolar en un centro de educación secundaria y la inauguración del curso académico en la Real Academia de la Historia. En ambos casos estaba presente el monarca español. Las ideas centrales del discurso de la ministra fueron las siguientes ¹:

En España se ha producido, como fruto de las recientes reformas educativas, un *«asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la historia en los planes de estudio... En la Enseñanza Primaria queda anexionada a otras materias en una curiosa amalgama denominada eufemísticamente "Conocimiento del medio natural, social y cultural". En la Enseñanza Secundaria aparece bajo el epígrafe de Ciencias Sociales, que incluye, además de la Historia, a materias tan heterogéneas como la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y aun la Ecología»*. Lo más grave es, en su opinión, *«la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe I/... En la enseñanza obligatoria la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología... brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales... con el resultado de un pavoroso empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno»*.

Su discurso se completa con una triple alabanza a quienes, en su opinión, representan lo opuesto a la situación antes descrita. En primer lugar, a la monarquía, que *«simboliza por su propia naturaleza la continuidad histórica de España... Su persona encarna a la propia Historia de España»*. En segundo lugar, a la propia Academia de la Historia, *«una corporación viva, eficaz y útil para la sociedad... que siempre ha sabido conjugar la unidad con la variedad»*. La colaboración

¹ *Comunidad Escolar*, 23 de octubre de 1996: «Discurso de E. Aguirre en la Real Academia de la Historia».

de los académicos es necesaria para que no continúe en España «*el calamitoso estado de la enseñanza de la Historia*». Sus elogios se dirigen finalmente a aquellos docentes que se han opuesto a las reformas educativas, ya que «*este planteamiento se ha puesto en práctica de espaldas a los propios profesores de historia, que deben hoy compensar con su lucidez y buen criterio las lagunas de los planes de estudio oficial*».

Cabe suponer que lo que la ministra estaba reclamando en su discurso era la recuperación de la historia tradicionalmente enseñada, que había intentado ser modificada mediante las últimas reformas educativas.² Su reivindicación de la monarquía como «continuidad histórica de España»; su alusión a los «grandes personajes históricos» tradicionales; su insistencia en la cronología como «esqueleto de la Historia» o su descalificación de la Historia Reciente o del Tiempo Actual³, entre otros síntomas, así parecen reflejarlo.

El pensamiento de la ministra respecto de la función o finalidad educativa de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria queda menos claro en su discurso. En éste se habla de la posible manipulación de la historia, del riesgo de convertirla en factor de proselitismo o en arma de combate, afirmando que «*una de las más sutiles pero más letales formas de utilización política de la Historia reside precisamente en su supresión, en la eliminación progresiva de su presencia en los planes de estudio escolares*». Se está, por tanto, defendiendo un concepto de historia objetiva o neutra, vinculada al estudio de «personas o cosas importantes y verdaderas» que hoy ya no es aceptado, sin muchas y profundas matizaciones, por la mayoría de los historiadores profesionales, sea cual sea su ubicación ideológica o política.

A pesar de la anterior ambigüedad, una de las frases de la ministra puede permitir cierta aproximación a su posicionamiento en esta cuestión. Me refiero al momento en que se afirma que «*desaparecidos o deformados los puntos de referencia históricos de los ciudadanos, éstos se someten con mucha mayor facilidad a la manipulación y son menos*

² Los principales documentos de la reforma educativa no universitaria española impulsada por los gobiernos socialistas son los siguientes: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995).

³ Ésta fue una de las principales críticas realizadas por el historiador J. TUSSELL, que también consideraba exagerada la utilización del calificativo «calamitoso» para describir la enseñanza de la historia en España («La ministra y la historia», en *El País*, 2 de noviembre de 1996).

libres». Este texto se presta también, sin duda, a diversas interpretaciones, pero en el contexto conjunto del discurso parece bastante obvio que los citados «puntos de referencia históricos» son básicamente aquellos previamente analizados al hablar de la concepción tradicional de la historia y de sus «grandes figuras históricas». Así se pone de manifiesto explícitamente, unas líneas más abajo, a la hora de elogiar la reacción habida en Francia, a finales de los años ochenta, respecto de los programas innovadores de historia: *«el propio presidente de la República zanjó la cuestión advirtiendo que todos los escolares franceses debían finalizar sus estudios con un conocimiento extenso de sus grandes figuras históricas»*. En este contexto, lo de educar personas que sean capaces de pensar de forma autónoma o de criticar razonadamente, como finalidad parcial de las aportaciones de la enseñanza histórica, no parece ser una preocupación tan prioritaria como la de formar personas fuertemente identificadas con el peso de la historia y con el ejemplo de sus patrióticos antepasados 4.

En declaraciones posteriores, la ministra de educación reiteró planteamientos muy semejantes a los ya expuestos. La decisión más importante de esta primera fase del conflicto de la historia enseñada fue la creación, a finales de octubre, de una comisión de expertos con la misión de modificar los planes de estudio de las humanidades, entre ellos los de historia, en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO: alumnos de 12-16 años de edad). En fases posteriores se preveía hacer lo mismo con los planes de historia en la Educación Primaria (6-12 años) y en el Bachillerato posobligatorio (16-18 años). El concepto de expertos aplicado por el Ministerio de Educación incluyó exclusivamente a historiadores y geógrafos, no a los especialistas en didáctica de la historia y de la geografía, a pesar de la condición académica de ambas disciplinas.

El discurso de la ministra, así como la constitución de la comisión encargada de reformar los planes de estudio de historia (otras comisiones se encargaron de hacer lo mismo respecto de las restantes disciplinas escolares consideradas humanísticas, que no son objeto de nuestro análisis ni han estado acompañadas del carácter polémico de la historia) obtuvieron una cierta resonancia en la prensa, especialmente en la

⁴ Una síntesis de la persistente presencia del patriotismo en la enseñanza española puede verse en R. VALLS, «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica», en *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, núm. 5, 1991, pp. 33-47,

conservadora. Estos comentarios suscribieron la práctica totalidad de las apreciaciones ministeriales, tanto las referidas al supuesto estado calamitoso de la enseñanza de la historia como, sobre todo, su apuesta por la potenciación del estudio de la historia de España desde una perspectiva centralista, frente a las recientes innovaciones que incluían un enfoque más regionalista y diversificado («deformador» en la valoración de alguno de los académicos de la Historia que glosaron la intervención de la ministra)⁵.

También hubo voces discordantes que negaron que la descripción hecha por la ministra se atuviese a la situación real de la historia enseñada, tanto en lo referido a los programas de estudio como a la historia propuesta por los manuales escolares o a los escasos resultados disponibles de la reforma educativa⁶. Desde ámbitos docentes se destacó que se pretendía una vuelta a una concepción y una metodología de la enseñanza de la historia muy tradicionales⁷.

Otras opiniones reclamaron un debate más profundo y sosegado a la hora de seleccionar los programas, por las «*profundas implicaciones ideológicas y éticas (que tal selección siempre comporta)... Su selección no es un problema que atañe exclusivamente a los expertos o a los alumnos. Afecta al futuro de todos nosotros. Es un asunto que merece un debate nacional. Pero un debate racional, no visceral*»⁸.

Se dieron ocasionalmente algunas aportaciones que intentaron enmarcar este debate dentro de coordenadas más generales a propósito tanto de los intentos del Consejo de Europa de eliminar las versiones chovinistas de los manuales escolares⁹, como de las recientes modificaciones experimentadas por la enseñanza de la historia en los países

⁵ Carlos SÚCCO SERRANO, «Los españoles, sin su historia», diario *ARC*, 5 de noviembre de 1996.

⁶ Respecto de los resultados académicos, véase HAMÓN CANALS (*El Periódico de Catalunya*, 28 de octubre de 1997), en donde se rechaza tal «estado calamitoso» y se afirma que lo que ahora se estaba produciendo era un «aprendizaje diferente, más procedimental y más funcional».

⁷ Por ejemplo, J. A. DACUÑA, «La historia en la educación obligatoria», en *Escuela Española*, 19 de diciembre de 1996. Tanto la revista semanal citada como la mensual *Historia 16* proporcionaron abundantes y contrastadas opiniones de los docentes. Para *Historia 16* véanse los números 260, 261 y 262 de los meses de noviembre y diciembre de 1997 y enero de 1998, respectivamente.

⁸ J. A. MARINA, «La ministra y la historia», en *ARC*, 18 de octubre de 1996.

⁹ Por ejemplo, J. J. CIÉRCOLAS, «Hacia una historia sin prejuicios ni estereotipos», en *Escuela Española*, 24 de octubre de 1996.

europeos más inmediatos ¹⁰ o de las distintas opciones didácticas existentes respecto del tratamiento más disciplinar o más escolar de la enseñanza de la historia ¹¹. Las reivindicaciones de un tratamiento diversificado y plurinacional de la historia de España fueron escasas en esta primera fase del debate ¹², que no llegó a generar una auténtica controversia ni contó con tan destacada presencia en los medios de comunicación.

La publicación, en octubre de 1997, de los nuevos programas de historia para la ESO establecidos por la comisión de expertos designados por el Ministerio de Educación fue el auténtico desencadenante de la polémica.

2. Características principales del proyecto de «enseñanzas mínimas» de octubre de 1997 y sus diferencias con las de 1991

La actual enseñanza de la historia en la ESO está regulada por las denominadas «enseñanzas mínimas» o programas que deben de cumplirse en todo el territorio español con el objetivo de establecer unos contenidos coordinados que permitan la validez de tales enseñanzas en todo el Estado. Corresponde al gobierno del Estado la concreción de las mismas. Aquellas regiones-comunidades autónomas con capacidad legislativa propia sobre educación pueden completar estas «enseñanzas mínimas» con otras enseñanzas específicas que atiendan a sus propias características histórico-culturales ¹³. Estas enseñanzas mínimas estatales fueron concretadas, en junio de 1991 ¹⁴, mediante un acuerdo

¹⁰ C. MARTÍN DE LA CALLE, «La historia recobra protagonismo», en *Comunidad Escolar*, 20 de noviembre de 1996.

¹¹ H. CARDOSO, «Historia: ¿crisis? ¿qué crisis?», en *Escuela Española*, 3 de abril de 1997.

¹² Puede servir como ejemplo el artículo de I. PUIG, «Histèria amb la hist(ò)ria», en *Leuante-Mercantil Valenciano*, 6 de noviembre de 1996.

¹³ Eran siete las regiones-Comunidades Autónomas españolas que, en 1997, contaban con tales transferencias educativas: Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Canarias, Valencia y Navarra. El resto de regiones configuraban la llamada «área territorial del Ministerio de Educación» y se regían por el programa establecido por tal Ministerio. La transferencia de estas competencias educativas al resto de Comunidades Autónomas está prevista para el presente año.

¹⁴ Real Decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (*Boletín Oficial de Estado*, 26 de junio de 1991).

entre todos los grupos parlamentarios, con la excepción del Partido Popular, que es el que gobierna en la actualidad y al que pertenece la ministra Aguirre.

En tales enseñanzas mínimas se establecieron los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación de todas las disciplinas escolares incluidas en la ESO. Por lo que atañe al programa-contenidos de la historia, éste se divide en dos grandes bloques temáticos. El primero de los mismos lleva el título de *«Sociedades históricas y cambio en el tiempo»* y consta de siete apartados, con someras descripciones, escasamente detalladas, de sus principales referentes geográficos, centrados fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, en España y en la Europa occidental. Estos siete apartados tienen los siguientes títulos: *«Iniciación a los métodos históricos; sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica; las sociedades medievales; las sociedades de Antiguo Régimen en la época moderna; alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna; cambio y evolución en la Edad Contemporánea, y sociedades y culturas diversas (en la actualidad)»*. El segundo gran bloque, denominado *«El mundo actual»*, consta de cuatro apartados: *«Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual; la organización económica y el mundo del trabajo; poder político y participación ciudadana, y arte y cultura en el mundo actual»*.

La reforma educativa de la etapa socialista hizo especial hincapié en destacar que eran los centros escolares y los profesores de historia de los mismos quienes tenían que desarrollar y completar, a través de sus respectivos programas de aula, los anteriores contenidos mínimos. Se partía de la idea de que las diferentes administraciones educativas, tanto la estatal como las regionales, no debían sobrepasar los límites de un currículum «abierto y flexible» y que debían de ser los centros escolares y sus profesores los que los completasen, adecuándolos a las características propias de sus centros y de su alumnado. Ésta fue una de las innovaciones educativas más destacables, ya que en España se partía de una tradición educativa definida por unos programas oficiales muy detallados y exhaustivos que, habitualmente, no podían ser desarrollados íntegramente.

Las grandes editoriales escolares optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos bastante respetuosos con los contenidos historiográficos preexistentes a la reforma educativa, añadiendo unos capítulos específicos para aquellas regiones que contaban con

competencias educativas particulares. Los cambios más destacados en los manuales se dieron en lo referido a un planteamiento más activo de la enseñanza de la historia, caracterizado por la inclusión de cuestiones, preguntas o pequeñas tareas investigadoras que debían ser solucionadas por los alumnos. Estas innovaciones se debían tanto al deseo de plasmar en los manuales la denominada teoría constructivista del aprendizaje como a un intento de evitar una historia excesivamente memorística y narrativista, que es la que había predominado previamente. En líneas generales, también se ampliaron los aspectos sociales, económicos y culturales de la historia enseñada y hubo, ciertamente, una menor presencia de las biografías personales de los «grandes héroes tradicionales».

El carácter genérico y poco detallado de los «programas mínimos» permitió que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la primera 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. Estos nuevos materiales se acompañaron de un conjunto de publicaciones de carácter teórico y práctico que han supuesto una aportación fundamental para el desarrollo de la didáctica de la historia en España ¹⁵.

Lo curioso y no fácilmente comprensible, por no decir directamente contradictorio, de la *contra-reforma* propuesta por la ministra de educación es, por una parte, su afirmación de que los manuales realizados a la luz de las enseñanzas mínimas de 1991 seguirían siendo válidos y, por otra, que el horario asignado a la enseñanza de la historia también permanecería sin cambios, a pesar del aumento considerable de los contenidos ahora propuestos, que detallaremos posteriormente.

La publicación de la nueva propuesta de la comisión de expertos, en octubre de 1997, desató una gran y dura polémica, sobre todo en

¹⁵ Una parte importante de estos grupos, tras un concurso público, consiguió financiación estatal para el desarrollo de sus propuestas curriculares. Sus materiales escolares han sido publicados en los últimos años por algunas editoriales interesadas en las propuestas didácticas más innovadoras. Su uso en los centros escolares es relativamente reducido, pues la mayoría del profesorado de historia prefiere unos manuales escolares más tradicionales y más próximos a las formulaciones clásicas de la disciplina, que son los ofrecidos habitualmente por las grandes editoriales escolares. La mayor parte de estos grupos didácticos están federados y tienen una interesante publicación denominada «Con-ciencia social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales».

el ámbito político, que duró un par de meses y que tuvo su momento culminante a mediados de diciembre, con la derrota parlamentaria del proyecto avalado por el gobierno conservador. Con posterioridad a esta fecha se ha creado, como ya dijimos y con el consenso de todo el arco parlamentario, una nueva comisión para que redacte un «dictamen riguroso» sobre la situación de la enseñanza de las «humanidades» en el sistema educativo español. Ahora ya no se hace ninguna referencia expresa a la enseñanza de la historia ni a los cambios de programas.

¿Cuáles eran las diferencias principales entre las «enseñanzas mínimas» vigentes y las propuestas por la comisión de la ministra Aguirre? Uno de los componentes de la comisión de expertos sugirió que los cambios habían sido poco importantes: «(el nuevo proyecto) *se limita a desarrollar los contenidos mínimos de la disciplina, que en el actual diseño curricular resultan excesivamente generalistas...; si se consultan los libros de texto actualmente en el mercado, se verá que los contenidos de Historia que desarrollan difieren muy poco de las líneas maestras que informan la propuesta que comentamos*»¹⁶. Sin embargo, este historiador no advierte que la concreción detallada y exhaustiva de los programas prescriptivos comporta su cumplimiento íntegro, mientras que su formulación menos definida posibilita interpretaciones más diversificadas y más profundas, que pueden paliar el riesgo de un tratamiento superficial de los mismos.

Un análisis detallado del nuevo proyecto, siguiendo su propio esquema expositivo, puede ayudarnos a precisar un poco más las diferencias existentes¹⁷.

Tanto en la *Introducción* como en el apartado dedicado a los *Objetivos Generales* las diferencias son de escasa importancia, con la significativa excepción de que ahora se propone, en su punto 5, como objetivo general de la enseñanza de la historia, el «comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales». Esta afirmación, y especialmente el adjetivo «unitario», ha sido el principal desencadenante de la polémica en su vertiente político-parlamentaria. Los partidos nacionalistas catalán, vasco y canario, así como el gobierno andaluz, lo consideraron inadmisibles por no

¹⁶ J. VALDEÓN, «Reflexiones sobre la enseñanza de la historia», en *Historia* 16, núm. 260, diciembre 1997.

¹⁷ El texto completo del nuevo proyecto «para mejorar las humanidades en la ESO» se puede ver en *Escuela Española*, 30 de octubre de 1997.

respetar las características históricas específicas de sus comunidades ni las competencias educativas legalmente establecidas ¹⁸.

Los aspectos procedimentales, así como los valores educativos explicados en ambas formulaciones, son similares. De entre ellos cabría destacar los siguientes: «utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal y razonado»; «relacionar las particularidades de la historia española con especial referencia al contexto europeo a partir del conocimiento de las grandes líneas y etapas de la historia universal»; «analizar críticamente las informaciones...»; «participar activamente en debates, con espíritu crítico y tolerante», o «apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática».

Tampoco los Criterios de Evaluación presentan grandes cambios excepto en el mayor detallismo del nuevo proyecto y, sobre todo, en la particularización de los asignados a cada época histórica (prehistoria y edad antigua; edad media y moderna; edad contemporánea, y mundo actual).

Los cambios más destacados, aunque pueda considerarse que son sólo un desarrollo o explicitación de los más genéricamente anotados en las anteriores «enseñanzas mínimas», se concentran en la formulación de los Contenidos temáticos.

Una variante notoria es la supresión, en el actual proyecto, del apartado «Iniciación a los métodos históricos». Puede ser una supresión muy significativa en cuanto que el proyecto de 1991 había remarcado la necesidad de introducir las características epistemológicas y metodológicas del conocimiento historiográfico como una base fundamental para superar la enseñanza memorístico-narrativista de la historia. También puede hacerse una lectura distinta de esta supresión y considerar que este aspecto está ya considerado tanto en la Introducción del nuevo proyecto («la historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensión temporal») como en los criterios de evaluación («realizar estudios sencillos sobre temas históricos o geográficos, preferentemente de temas locales, utilizando los elementos fundamentales de los métodos y las técnicas de los análisis histórico y geográfico»). Incluso podría

¹⁸ En el artículo 4 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 se establece que «las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no lo tengan».

suponerse, aunque no conste explícitamente, que el tratamiento de cada uno de los temas propuestos pueda realizarse de forma adecuada a los actuales cánones historiográficos.

La principal variante, ya indicada previamente, es la considerable ampliación de los contenidos considerados «mínimos», pues abordan prácticamente el conjunto de temas presentes en los manuales escolares tradicionales, aunque ahora se les dé un enfoque historiográfico más actualizado. En esta variante reside la mayor contradicción de todo el proyecto de la ministra Aguirre. Diversos docentes y didactas han mostrado cómo tales programas comportan una enseñanza básicamente expositiva, poco profunda y basada en el memorismo y la superficialidad. Se llegó a afirmar que sus redactores no sabían distinguir entre enseñanza y aprendizaje ¹⁹ y que sus redactores no habían logrado coordinar adecuadamente sus tareas, ya que se da una marcada contradicción entre los objetivos y los criterios de evaluación planteados, con un enfoque fundamentalmente formativo y crítico, y unos contenidos tan amplios que sólo podrán ser abordados desde una metodología transmisiva-memorística, incompatible con otros tratamientos didácticos más preocupados por el aprendizaje real del alumnado ²⁰.

3. La polémica de la enseñanza de la historia-humanidades en el actual contexto educativo y socio-político español

¿Cómo se explica entonces la dureza de la polémica y la implicación de tan amplios sectores políticos, culturales, profesionales y sociales? Ésta es una cuestión que, aun teniendo su origen en el tema de la enseñanza de la historia, supera ampliamente tal específico ámbito educativo. Para hacer un análisis más ordenado conviene que consideremos separadamente los distintos sectores sociales que han intervenido en la polémica.

Esta controversia ha tenido una *componente política básica*, protagonizada tanto por los partidos nacionalistas como por el partido socialista, que ha visto en peligro el conjunto de la profunda reforma educativa por ellos impulsada y consensuada en los años anteriores. También

¹⁹ Informe del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña sobre la reforma de las humanidades (*Escuela Española*, 13 de noviembre de 1997).

²⁰ Por ejemplo, M. BALANZÁ, «Una tarea compleja», en *Historia* 16, núm. 260, noviembre 1997, pp. 80-82.

han participado en ella *los medios de comunicación y los editorialistas* que, con mayor o menor conocimiento de la cuestión, han entrado en el debate y han mostrado, fundamentalmente, sus querencias más estatistas o más regionalistas. Los *historiadores profesionales*, especialmente aquellos que cuentan con una presencia habitual en la prensa escrita, han supuesto también una parte importante del debate, con posiciones bastante encontradas. Las *organizaciones sindicales* presentes en el sector educativo se han alineado, casi sin excepción, en función de sus orientaciones políticas: los sindicatos mayoritarios, de carácter progresista, lo han hecho en contra del proyecto de la ministra y en defensa del carácter «comprensivo» y no discriminator de la ESO; los sindicatos y *asociaciones docentes* con presencia minoritaria entre los enseñantes de la enseñanza secundaria lo han hecho a favor del nuevo proyecto y, sobre todo, contra muchas de las innovaciones programadas durante el período socialista, que se encuentran actualmente en período de cumplimiento. La presencia de los *expertos en didáctica de la historia* ha sido escasa, tal vez por ser una disciplina aún en fase de construcción o por el protagonismo ostentado por los historiadores que, en parte nada desdeñable, todavía no logran imaginar ni aceptar que exista tal especialidad científica ²¹.

La presencia de esta polémica en los medios de comunicación ha sido muy amplia. Según datos del Ministerio de Educación ²², a finales de 1997 habían aparecido ya más de 650 artículos de opinión, editoriales periodísticos o artículos sobre esta cuestión. Muy pocos asuntos educativos habían logrado anteriormente tal repercusión mediática, que

²¹ Como destacaba Siegfried QUANDT, la consideración académica y social, así como la valoración de las aportaciones de la didáctica de la historia, son muy heterogéneas según los países. En el caso español, las didácticas específicas han ido ganando espacio, pero aún siguen considerablemente marginadas por la comunidad científica que, frecuentemente, tiene de ellas una consideración sólo metodológico-técnica, sin ninguna dimensión teórica. Véase S. QUANDT, "Historical communication and the didactics of history. Basic notions, systematic, perspectives and the state of development", en K. PELLENS, S. QUANDT y H. SÜSSMUTH (eds.), *Historical culture-Historical communication. International bibliography*, Frankfurt-Main, Studien zur internationale Schulbuchforschung, 1994, pp. 25-38. Igualmente, el artículo de B. MÜTTER, «Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft. Ein Beispiel aus der Lehrbucharbeit (Geschichtsbuch 4)», en *Internationale Schulbuchforschung*, núm. 3, 1992, pp. 251-277. El *Boletín Informativo* de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales dedicó un número monográfico a la polémica (*Boletín Informativo*, núm. 4, diciembre 1997).

²² Datos ofrecidos por el periódico *EL País*, 13 de enero de 1998.

contó incluso con un debate televisivo²³. Cabe suponer que hasta el momento de la publicación de los resultados de la reciente nueva comisión de expertos esta avalancha periodística irá disminuyendo y dando paso a una reflexión y análisis más reposados y científicamente argumentados.

Lo anteriormente expuesto sirve para intuir o comprender, en mi opinión, que con la polémica de la enseñanza de la historia afloraron y se entremezclaron muchas otras cuestiones no siempre relacionadas directamente con las humanidades y, desde luego, con poca relación respecto del conocimiento histórico escolar.

La polémica política se encrespó especialmente cuando la ministra de Educación manifestó su clara voluntad de mantener su proyecto e incluso de incrementar el control estatal tanto sobre la docencia directa de la historia como sobre los manuales escolares, competencias ambas que habían sido transferidas a las administraciones regionales. Esta confrontación se ha dado en una situación en la que el actual gobierno central requiere de los votos parlamentarios de los nacionalistas catalanes, vascos y canarios para lograr la mayoría y, por tanto, la aprobación de sus propuestas. Obviamente no fue éste el resultado y, tras la desaprobatión parlamentaria del nuevo proyecto, se optó por la creación de la ya citada nueva comisión como paso previo a una hipotética reforma de las humanidades. Esta nueva comisión exigida por el parlamento español cuenta con representación de todas las administraciones regionales y los expertos que la integren deberán ser competentes en la dimensión didáctica de las disciplinas abordadas. Sus resultados deberán hacerse públicos en junio de 1998 y las hipotéticas reformas que se propongan posteriormente no entrarán en vigor antes del año 2000²⁴.

El debate político, que ha sido el principal impulsor del carácter polémico de esta cuestión, ha logrado finalmente aceptar que es improcedente y acientífico plantear una modificación de la vigente reforma educativa cuando ésta aún se está implantando y no se cuenta con una evaluación rigurosa de la misma. Las deficiencias detectadas en el ámbito educativo, en todo caso, están causadas más por la enseñanzas aún no reformadas, que por la nueva reforma.

A estos posicionamientos políticos se fueron añadiendo otros razonamientos de carácter más historiográfico, didáctico y profesional.

²³ Televisión Española, Primera Cadena, 25 de noviembre de 1997.

²⁴ *Escuela Española*, 5 de febrero de 1998.

Dentro de los historiadores ha habido Opl1lOneS bastante diversas. Una parte importante consideró que, al igual que se había acordado en el Parlamento, no debía realizarse ninguna modificación de la actual situación de la enseñanza de la historia mientras no existiese un análisis riguroso de la misma²⁵. Otros denunciaron el carácter fuertemente político de la polémica suscitada, considerando que se estaba librando una batalla entre diversas representaciones y «mitologías» nacionalistas, sin una base científica aceptable y con escasa referencia a la situación real de la enseñanza²⁶. Otros, por el contrario, defendieron el proyecto, especialmente por su reivindicación de una historia más «española» y uniformista, considerando que las reivindicaciones autonómico-nacionalistas habían sido exageradas y que, por tanto, se estaba enseñando una historia muy «localista»²⁷.

Posicionamientos igualmente confrontados se han dado entre los intelectuales más representativos del panorama español: unos denunciando el carácter más o menos unifonnizador del proyecto, otros defendiéndolo por la misma razón²⁸; unos cuestionando el enfoque socializador e integrador de la educación histórica y otros reclamando un espíritu más crítico²⁹; tampoco faltaron quienes mostraron la conveniencia de combinar adecuadamente ambas dimensiones de la enseñanza escolar de la historia³⁰.

Los sindicatos docentes también han terciado en el debate, aunque sus puntos de mira no se hayan dirigido directamente a la cuestión de la enseñanza de la historia-humanidades, sino a la pretensión guber-

²⁵ Manifiesto de profesores universitarios de historia por un dictamen riguroso y la redacción de un documento consensuado (*El País*, 27 de enero de 1998).

²⁶ Por ejemplo, J. ÁLVAREZ JUNCO, «De historia y amnesia», en *El País*, 29 de diciembre de 1997, o S. JULIÁ, «Malestar con la historia», en *El País*, 16 y 23 de noviembre de 1997.

²⁷ Por ejemplo, J. VARELA, «La enseñanza de la historia», en *El País*, 21 de noviembre de 1997, o C. SECO SERRANO, «Los puntos sobre las íes», en *ABC*, 7 de noviembre de 1997.

²⁸ Por ejemplo, C. NOGUEIRA, «Qué historia común», en *El País*, 30 de diciembre de 1997, defendiendo una historia más regionalizada, o J. CAMPANY, «La historia y los gatos», en *ABC*, 5 de diciembre de 1997, haciendo todo lo contrario.

²⁹ Por ejemplo, R. SÁNCHEZ FERLOSIO, «Historia e identidad», en *El País*, 13 de enero de 1998; J. GOYTISOLO, «Historia, historietas e historia», en *El País*, 28 de enero de 1998, o H. ARGULLOL, «Una nueva lectura del mundo», en *El País*, 31 de enero de 1998.

³⁰ Por ejemplo, F. RUBIO LLORENTE, «La España de Lara», en *El País*, 8 de noviembre de 1997; F. SAVATER, «Unidos por la desunión», en *El País*, 23 de noviembre de 1997, o J. PÉREZ ROYO, «Educar ciudadanos», en *El País*, 26 de diciembre de 1997.

namental de realizar una «contra-reforma» educativa. Ésta tendría como objetivos fundamentales la supresión del carácter no diversificador de la ESO y el incremento del peso de la enseñanza privada, en perjuicio de la escuela pública. En la opinión de los sindicatos progresistas, el debate fundamental, al igual que ocurre o ha ocurrido recientemente en otros países europeos, se centra en el enfoque comprensivo-unificado o especializado-diversificado de la ESO ³¹. Estos sindicatos han defendido el carácter no discriminador de la ESO («ni por sus conocimientos, ni por sus capacidades, ni por problemas sociales o étnicos») respecto del alumnado. Por parte de los sindicatos más conservadores y de algunas de las asociaciones profesionales se ha insistido, por el contrario, en que esta «comprensividad» y no diferenciación del alumnado hasta los 16 años comporta un descenso del nivel general de calidad de la enseñanza. Que ésta es una pretensión de la actual política gubernamental es una cuestión bastante evidente, pues ya están apareciendo las primeras formulaciones sobre una posible diversificación de los dos últimos cursos de la ESO. Estas propuestas, aún no oficiales, establecen tres posibles itinerarios curriculares diversificados frente al actual tronco común de la ESO: un itinerario técnico-práctico para los alumnos que no deseen continuar sus estudios; otro de carácter tecnológico para quienes tengan previsto continuar estudios en la formación profesional de grado medio, y un tercer itinerario científico-humanista para quienes vayan a proseguir sus estudios de bachillerato.

Tanto los sindicatos como las asociaciones coinciden en la denuncia del incumplimiento de las expectativas creadas a principios de los años noventa, en el momento de promulgación de la Reforma Educativa. Las condiciones de implantación de la Reforma se han realizado sin la financiación suficiente tanto para crear nuevos centros escolares como para equipar plenamente a los ya existentes; tampoco se ha incrementado adecuadamente el número del profesorado, que, además, no ha recibido la pertinente formación para las nuevas tareas ³². Todo esto, en su opi-

³¹ En el ámbito europeo se dan ambas tendencias. La enseñanza «comprensiva» hasta los 15-16 años es la que preside los sistemas educativos de la Europa nórdica (Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia), así como los de Escocia, Irlanda, Grecia y Portugal (estos tres últimos países hasta los 15 años, que es cuando acaba su educación obligatoria).

³² Así lo ha reconocido posteriormente el propio Partido Socialista, que ha aducido la «grave crisis económica» de los primeros años noventa para justificar los incumplimientos presupuestarios de su propia reforma educativa. Véase su reciente «Proposición

mon, ha creado una considerable «desmotivación y desmoralización» en una gran parte del profesorado.

Estas preocupaciones, ampliamente compartidas por las organizaciones presentes en el sector educativo, así como el convencimiento de que la actual administración conservadora pretende provocar una decidida contra-reforma, son las que están a la base de la «Dedaráción conjunta en favor de la educación»³³ aparecida en septiembre de 1997, al mismo tiempo que se hacía público el nuevo proyecto de reforma (<<mejora», según la expresión utilizada por el Ministerio de Educación) de la enseñanza de la historia. En esta declaración se exige un desarrollo de la educación según las pautas establecidas en la Reforma de la época socialista, contando con la pertinente financiación, y se hace mención expresa del carácter «comprensivo» de la ESO³⁴.

Esta coincidencia temporal de ambas cuestiones no es casual. En el fondo, la polémica sobre la enseñanza de la historia-humanidades es, en gran manera, el debate sobre la vigente reforma educativa. En mi opinión, se buscó un tema más fácilmente manipulable y oportunista, como lo es o puede serlo el de la enseñanza de la historia, especialmente en un país como España en que la dictadura franquista había establecido un modelo radicalmente uniformizador y centralista, que no daba ninguna solución a las demandas de las diferentes regiones y «nacionalidades» que componen España, tal como proclama la actual Constitución democrática³⁵. El deseo de fortalecer la enseñanza privada también había sido puesto de manifiesto por la ministra Aguirre³⁶.

Desde esta perspectiva, la importancia adquirida por el discurso de la ministra de Educación y el intento de ésta por ejemplificar en la enseñanza de la historia las «calamidades» de la enseñanza reformada

de ley de la calidad e igualdad en la educación y de su financiación», que deberá ser debatida parlamentariamente (*Escuela Española*, 5 de febrero de 1998).

³³ Declaración firmada por la casi totalidad de sindicatos docentes existentes y por los «movimientos de renovación pedagógica». La organización principal de la enseñanza privada también firmó esta declaración, ya que en ella se aceptaba, en igualdad de condiciones, tanto a la escuela pública como a la privada «concertada», esto es, a la privada subvencionada por las administraciones públicas con el compromiso de desarrollar la educación según las pautas establecidas para los centros públicos (*Escuela Española*, 25 de septiembre de 1997).

³⁴ Con un contenido similar ha aparecido posteriormente una declaración de los sindicatos docentes operantes en Cataluña (*Escuela Española*, 5 de febrero de 1998).

³⁵ Constitución Española de 1978, art. 2.

³⁶ Declaraciones al periódico *El País*, 2 de diciembre de 1996.

hay que situarlas dentro del conflicto que latía previamente a propósito de las recientes reformas educativas, que habían contado con una considerable oposición por parte, sobre todo, del profesorado de los institutos de bachillerato, que vieron complicarse enormemente sus condiciones laborales, tanto por el esfuerzo que toda nueva reforma educativa supone como por el carácter «comprensivo» de la ESO y la menor selección previa del alumnado que llegaba a sus centros de secundaria :17.

En el nuevo proyecto hay una apuesta claramente definida por la disciplina de la historia en su concepción más restringida, en detrimento de otras ciencias sociales, que habían logrado, a través de las previas reformas educativas, cierta presencia entre las disciplinas escolares, aunque ésta fuese muy tímida. Los sectores educativos más innovadores habían optado mayoritariamente por esta nueva configuración de los estudios histórico-sociales, pero no había ocurrido lo mismo con los sectores más continuistas o tradicionales del profesorado, poco propensos a modificar sus hábitos docentes y los contenidos más tradicionales de su disciplina.

El sector más clásico y conservador del profesorado ha privilegiado frecuentemente un enfoque enciclopedista de la enseñanza de la historia. En su haber puede anotarse que esta opción se instrumentó genealógicamente en momentos en que la escuela era el lugar casi único del que dimanaba la mayor parte de la información que no se refiriese al ámbito más local. Su función era igualmente la de aunar conocimientos y sentimientos respecto del proyecto nacional-liberal defendido en las instancias políticas gubernativas del momento. Me parece loable el que, en su dimensión más digna, independientemente de la forma en que esto se realizase, estuviese presente el deseo de potenciar aquello que pudiese generar una dimensión socialmente agregadora respecto de lo que era solamente una dimensión política minoritaria. Otra cosa distinta es el grado de particularismo-partidismo con el que este necesario empeño social fuese realizado y la capacidad real para integrar a un mayor

³⁷ Este malestar ha sido puesto de manifiesto, con razonamientos diferentes, por los sindicatos y por algunas asociaciones profesionales. La Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato se ha opuesto a la ampliación de la enseñanza comprensiva hasta los 16 años (véase, por ejemplo, I. CABELLO, «¿La secundaria soñada? No es eso, no es eso», en *Catedra Nova. Revista de bachillerato*, núm. 6, diciembre 1997, pp. 25-33). Los sindicatos progresistas, como ya vimos, han solicitado mayor financiación y más recursos docentes y materiales para que esta misma «comprensividad» no seleccionadora sea viable.

o menor número de OpCIones político-sociales presentes en cada circunstancia.

El sector más innovador y crítico del profesorado ha centrado su atención en el estudio de los problemas más relevantes del presente, aunque sin obviar su dimensión temporal ni las raíces históricas de los mismos. Una de las razones básicas de su posicionamiento reside en la consideración de que la educación histórica, en unos tiempos en que el problema no es la falta de información, sino la carencia de criterios autónomos frente a la misma, debe de enfocarse hacia la consecución de unos ciudadanos autónomos y críticos, más que de unos ciudadanos obedientes. La concepción de qué sea la cultura y el conocimiento escolares requiere, en la opinión de este profesorado más alternativo, una aproximación interdisciplinar a los contenidos escolares, pues el tradicional enfoque temático-disciplinar-histórico, al menos en las fases de la educación obligatoria, propicia el que los docentes se consideren más dependientes de los contenidos de la materia enseñada que de las necesidades formativas de los alumnos y que, con ello, la propia estructura educativa escolar se haga fuertemente resistente al cambio y no cumpla con la que sería la función más básica de la escolarización en los nuevos tiempos, esto es, el desarrollo de una conciencia crítica ante las ideologías dominantes y la realización de valoraciones sociales fundamentadas por parte de los escolares. Este planteamiento requiere, obviamente, de una formación específica del profesorado alejada del puro imitacionismo respecto de los niveles universitarios de la enseñanza, que no habría que identificar con el tópico «descenso de nivel» (que cada nueva generación aplica reiteradamente sobre las precedentes), sino con una mayor profundización didáctico-pedagógica respecto de qué sean, en su más profunda esencia, los contenidos históricos escolares, algo muy próximo, pero también distinto, por razón de su finalidad educativa, de los contenidos específicamente CHadémico-disciplinares.

Ambas opciones comportan, en mi opinión, un considerable grado, tanto de renuncia como de afirmación. Y la decisión entre ellas no es nada fácil por este mismo motivo, al menos para aquellos que intentamos plantearnos este dilema del conocimiento histórico escolar sin caer en posiciones simplistas.

El actual debate a propósito de las llamadas humanidades en la enseñanza obligatoria española, como ya hemos dicho, está sacando a flote sólo una parte del cúmulo de opciones que subyacen en la

disyuntiva antes esbozada. La mayoría de las posturas explicitadas en los medios de comunicación se han centrado, casi sin excepción, en uno de los aspectos incluidos en la cuestión planteada. Por desgracia, sólo la cuestión del peso relativo de los distintos nacionalismos, incluido obviamente el españolista, ha suscitado la atención mayoritaria de los políticos, de los historiadores y de otros personajes de muy distinta ralea y conocimientos. Se ha obviado, casi unánimemente, una de las cuestiones más fundamentales a la hora de establecer unas pautas básicas en todo sistema educativo: la necesidad de precisar las finalidades educativas perseguidas y la de seleccionar en función de las mismas los contenidos y la forma de estudiarlos. En esta formulación se concentra el meollo de la cuestión, y de la opción tomada, en mi opinión, se desprenden, con mayor o menor evidencia, las posteriores precisiones didácticas.

4. A modo de conclusión (provisional)

La finalidad educativa asignada a la enseñanza de la historia-ciencias sociales es la que nos podrá mostrar el camino más adecuado entre las dos tendencias-opciones más patentes de todo proyecto educativo relacionado con la formación histórico-social del alumnado, esto es, el decantarse por una vertiente más enciclopedista-culturalista o el decidirse por otra basada en una comprensión más crítica y profunda de los considerados como problemas más relevantes de la sociedad presente y de la dimensión histórica de los mismos.

¿Puede ser la educación obligatoria un simple resumen, forzosamente caricaturesco por lo limitado del tiempo escolarmente disponible, de lo aportado por las diversas ciencias reflejadas en el currículum escolar?, y ¿se puede establecer un conocimiento escolar útil si éste está alejado del estado actual de las ciencias referentes? Si cambiamos el registro de las anteriores preguntas y lo llevamos a un terreno más particularizado tendremos que interrogarnos a propósito de lo que subyace a la recalcitante voluntad de la actual administración política y de sus asesores, así como de cierta parte del profesorado, en su intento de considerar que un programa que aborde una temática muy semejante a la establecida en la primera parte del siglo XIX (al menos por lo que se refiere al cuestionario de historia) pueda ser considerado como reflejo de lo que

se considera una formación educativa suficiente o completa, esto es, no seleccionada, en su opinión ³⁸.

Desde la actual investigación didáctica y también desde la sociología crítica de la educación está ya muy claro que no es por ese camino por donde van los tiros. Tales investigaciones han mostrado fehacientemente que todo currículum, y aún más todo programa cerrado, no flexible, supone una opción ideológica y política, aunque ésta pretenda revestirse de la más pura y declarada objetividad o neutralidad. La opción más democrática, por tanto, reside en la manifestación de los motivos de la selección realizada y en la explicitación de la voluntad que ha dirigido tal selección. Una práctica democrática, que pretenda ser aceptada como real y no sólo declarativa, deberá posibilitar, además, que los distintos agentes sociales, y entre ellos básicamente los enseñantes, tengan opción, bajo su responsabilidad civil y profesional, para poder matizar y destacar aquellas cuestiones básicas que por consenso democrático hayan sido establecidas.

El problema reside, pues, en cómo hacer una selección no superficial de lo científicamente disponible para un tratamiento y consecución pertinentes de lo que se considere un conocimiento histórico escolar adecuado para una formación ciudadana y crítica de los alumnos.

Todo parece indicar, ya para concluir, que la actual polémica de la enseñanza escolar de la historia no alterará apenas las propuestas curriculares de 1991 y que las intenciones de la ministra de Educación no prosperarán en lo que a la historia se refiere, aunque sí pueda modificarse parcialmente alguno de los aspectos relacionados con las restantes disciplinas humanísticas.

³⁸ Es muy frecuente la idea de que una «historia general», es decir, una historia que empiece por la prehistoria y acabe con los tiempos más recientes no es selectiva, sino completa. No vale la pena insistir en lo profundamente errado de esta suposición tal como han demostrado un buen número de investigaciones realizadas, entre otros, por el Georg-Eckert Institut. Las publicaciones recientes sobre esta problemática en España son: R. CUESTA FERNÁNDEZ, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997; Carolyn P. BOYD, *Historia patria. Politics, history and national identity in Spain. 1875-1975*. Princeton, University Press, 1997, y muy especialmente la tesis doctoral, de próxima publicación, de P. MAESTRO, *Historiografía y enseñanza de la historia*, Alicante, Universidad de Alicante, 1997.

Sobre los contenidos de una nueva Historia de España

Manuel González de Molina

Universidad de Granada

En el párrafo tercero de la introducción al anexo del proyecto de Real Decreto de reforma de las Humanidades se dice explícitamente: «La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensión temporal. La Geografía debe hacerlo, preferentemente, en la dimensión espacial. Ambas cumplen, además, finalidades de formación cultural, al transmitir visiones del mundo, desde el pasado histórico, o desde la organización espacial, *necesarios para construirse una identidad cultural personal* (cursiva nuestra). Todo ello sin dejar de plantear los problemas de la sociedad actual.» Compartiendo, en parte, la funcionalidad otorgada al conocimiento histórico, cabe preguntarse si la identidad que se pretende ayudar a construir debe de estar conectada con los problemas del mundo que rodea al alumno y con su posible resolución o, al menos, de su adecuada comprensión; o por el contrario, el saber histórico debe contribuir a construir una identidad desproblematizada y funcional a la propia supervivencia del Estado, que resalte las continuidades frente a los cambios, que potencie sólo la dimensión académica en detrimento del sentido crítico. Cabe preguntarse igualmente si los contenidos transmitidos en la enseñanza deben contribuir a que la identidad individual y colectiva se forme sobre valores democráticos, de respeto a los derechos humanos, de no violencia, de igualdad de género, de etnodiversidad, de pluralidad y respeto a las minorías, o por el contrario debe fundamentarse en valores que protejan la homogeneidad cultural, el valor de la unidad, el respeto a la autoridad y a las jerarquías, el etnocentrismo, la exclusión nacional frente a los extranjeros, los modos confortables de vida occidentales frente a los derechos de otros pueblos más pobres, etcétera.

Nadie en su sano JUICIO admitiría en público su adhesión a ese segundo modelo de historia ya ese tipo de contenidos. Todos asumirían, además, la necesidad de que dichos contenidos estén en consonancia con las últimas tendencias del desarrollo de la ciencia y con las preocupaciones del presente (sin por ello caer en el presentismo ¹), contribuyendo de esa manera a conformar la conciencia crítica del alumno, que es el fundamento de toda acción y elección racionales. Pero hemos de reconocer que determinadas concepciones de la Historia de España y muchos de sus contenidos, que hacen del nacionalismo su *leit motiv*, no contribuyen precisamente a ello; lo mismo cabría decir de muchas de las historias que han surgido y se cultivan en las nacionalidades que conforman el Estado Español. No obstante, el objetivo 8 del anexo citado (p. 7) parece distanciarse de este tipo de historia y apuesta por «apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática: los derechos humanos, la libertad, la justicia, la paz, la valoración positiva de la diversidad, el rechazo de las desigualdades, discriminaciones, manipulaciones», etc. Sin embargo, mi opinión es que los contenidos del bOITador de R. D. se adecuan en escasa medida a los objetivos propuestos, especialmente a los «objetivos comunes» números 1, 8, 9, 10, 11 Y 12 ².

Más que una enumeración de contenidos y de su necesaria articulación, lo que el borrador propone es una especie de programa de una asignatura, basado en el dudoso concepto de «civilización», de inspiración historiográfica francesa. Programa que enumera temas y elude contenidos específicos y que contrasta vivamente con el de Geografía, que aunque tiene la misma estructura programática parece tener contenidos más acordes con el «estado del arte» de la disciplina. En este sentido, el bOITador establece una distinción tajante entre los aspectos ambientales o territoriales, que por su naturaleza deben corresponder al ámbito de las ciencias del territorio, a la Geografía, y los aspectos

¹ El discurso histórico, dada su radical historicidad, no puede eludir totalmente —ni es bueno que lo haga— cierto presentismo. Los límites del mismo deben situarse en la seriedad y científicidad de los métodos y de las hipótesis formuladas y, por tanto, en el rigor del discurso elaborado. Éste, desde mi punto de vista, constituye el mejor antídoto contra las «modas» o, si se prefiere expresarlo de manera más adecuada, contra un discurso histórico de la «inmediatez».

² Con respecto a este último la contradicción entre contenidos y objetivos es flagrante, puesto que el objetivo 12 reivindica una especie de relativismo científico y cultural bastante recomendable, que queda totalmente ausente en la enumeración de los contenidos mínimos que, según el MEC, debe recoger toda Historia de España.

cronológicos o del tiempo, ámbito que se reserva para la Historia. Ambas disciplinas quedan artificialmente divididas por dos «objetos» distintos. Precisamente el tiempo, encarnación real de las leyes termodinámicas y en especial de la Ley de la Entropía, y por tanto de la historia, introduce la finitud, el desorden, el azar, la diversidad, la pluralidad de caminos, etc., en el análisis de los recursos naturales y del medio ambiente humano. En este sentido, la Geografía y la Historia deberían mutuamente permearse para entender el pasado como una geografía histórica y el presente como el producto de la acción antrópica sobre el territorio a lo largo del tiempo.

En cualquier caso, los contenidos propuestos por el MEE (en adelante aludiré a ellos como «programa», que es lo que en realidad son) parecen destinados a suscitar consenso por lo a primera vista ambiguo de su formulación; recuerdan mucho a los contenidos en las memorias de los aspirantes universitarios a cátedra o titularidad por su «clasicismo», por su desmesurada amplitud y por su deseo de contentar a un amplio espectro de potenciales miembros de los tribunales que los han de juzgar. No obstante, el programa y sus distintos epígrafes, pese a que a primera vista no entra en la enumeración de los contenidos mínimos, resulta muy indicativo de una determinada concepción de la Historia de España y de la Historia en general. Lo mínimo que se puede decir es que el programa propuesto resulta excesivamente conservador, tradicional, que no estimula la renovación ni de contenidos ni de métodos y, por sus numerosos epígrafes, facilita la práctica usual de no terminar los programas (de los que salen perjudicados los últimos temas, aquellos que dan más claves para explicar el presente) y de acumular conocimientos antes que una comprensión razonada de los diversos tipos de sociedad.

La concepción que el programa refleja en sus diferentes epígrafes resulta, en efecto, excesivamente tradicional, desligada de los últimos desarrollos de la historiografía profesional española e internacional, tal y como trataré de mostrar más tarde. La fijación de un número de epígrafes tan largo y poco genérico entorpece la libertad de las instituciones educativas con competencias en la materia para diseñar programas y contenidos más acordes con sus específicos intereses; en este sentido, el programa está hecho desde el convencimiento de que la única historia posible para este país es una historia unitarista, forzosamente común, homogeneizadora, legitimadora del Estado-nación. Se comprende así que el proyecto o borrador haya causado tanta polémica

e incluso se haya utilizado como caballo de batalla entre las distintas autonomías y el gobierno central. Pero lejos del fragor político -cosa de la que la historia malamente puede sustraerse-, el programa ministerial tiene graves problemas de índole historiográfico que sin ánimo de exhaustividad me gustaría señalar.

La periodización utilizada y el enunciado de los epígrafes y subepígrafes trata de reconstruir el curso histórico de nuestra civilización, y en particular de los países occidentales donde el nuestro se inserta. En este sentido es eurocéntrica y, más concretamente, peca de etnocentrismo. El párrafo 6 (p. 4) de la introducción al mencionado anexo viene a decir: «Los contenidos de Historia y Geografía se presentan de manera que puedan integrarse a lo largo de toda la etapa. Esta orientación permite conjugar diacronía, sincronía y escala; posibilita, también, ofrecer visiones globales e integradas y desplegar los contenidos en el tiempo y en el espacio, desde lo más lejano y general a lo más próximo y complejo. Todo ello con la posibilidad de desarrollar en las sucesivas escalas los análisis históricos y geográficos: universo, occidente, Unión Europea, España, nacionalidad, región, provincia, localidad...» El esquema que aquí se dibuja es, efectivamente, etnocéntrico a fuer de concéntrico, en el que se hace alusión además a «tmidades» culturales tan discutibles como «occidente» o «la provincia». Un programa que pretendiera adecuarse a los objetivos propuestos de diversidad y respeto por todas las culturas debiera ser ante todo policéntrico sin menoscabo de lo propio, haciendo del contraste más que de la diferencia la manera de educar para la convivencia; porque no se trata de buscar las raíces (usualmente construidas y con excesiva frecuencia mitificadas) de nuestra identidad como pueblo y la homogeneidad cultural a partir de las similitudes con el entorno cultural; si antes la homogeneidad se buscaba para fundamentar el equívoco concepto de «occidente», el programa propuesto pretende hacer lo mismo con el futuro Estado de la Unión Europea. Cosa a la que obviamente no nos negamos, a condición de que su nueva identidad, que hoy construimos, no sea etnicista y excluyente, sino plural.

No vaya entrar, puesto que no me considero cualificado para ello, en el enunciado del programa correspondiente a las sociedades anteriores a la Edad Moderna³. Me centraré, pues, en los epígrafes III y IV referidos a la «Edad Contemporánea» y al «Mundo Actual». Lo primero

³ No me resisto, sin embargo, a resaltar que el uso del término «España», supongo que aludiendo a la nacionalidad española, comienza precisamente en el epígrafe II.4,

que llama la atención es la persistencia de viejos planteamientos que caracterizaron la historiografía española de finales de los setenta y primeros ochenta: los viejos debates sobre la «Revolución Burguesa» en España, o el debate aún más añejo sobre la especificidad de la Revolución Francesa o su incardinación en la ola de las revoluciones llamadas «atlánticas» de Cobban o Godechot. Cuando parece haber cierto acuerdo sobre la revolución como *una* de las posibles vías del cambio social, cuando ha sido despojada de toda cualidad fundadora, como necesaria comadrona de la Historia, la propuesta del MEC sigue manteniendo una visión unilineal y caduca de la evolución histórica; quizá porque la revolución ya ha perdido su dimensión directamente política y quede sólo como mito fundador de la modernidad. La pervivencia del otro término del concepto, el de «burguesa», resulta aún más problemático, toda vez que los avances de la sociología y de la propia historiografía han terminado rechazando la comprensión del pasado principalmente en base al juego conflictivo de dos clases principales enfrentadas y con «misiones históricas» que desarrollar; entre ellas, la de procurar el advenimiento de la «sociedad burguesa» o capitalista. Pocos defienden ya un concepto tan cerrado e integral de las clases sociales e, incluso, que éste constituya el agrupamiento social más significativo de las sociedades modernas. En el subepígrafe III.6.1 se corre el riesgo de caer en el mismo tópico a propósito de la Revolución Soviética.

La cuestión se repite de nuevo con el tema siguiente, la Revolución Industrial, concepto que muy pocos utilizan ya, toda vez que queda reservado para aludir al fenómeno de la industrialización británica y, en alguna medida, a la alemana o norteamericana. En buena parte de nuestra historiografía, y en parte de la historiografía internacional, ha obtenido amplio respaldo el concepto de «industrialización» como sustituto del modélico e inaplicable fuera de Gran Bretaña de Revolución Industrial. Esta sustitución sería necesaria por cuanto establece vías distintas y específicas de industrialización; si bien creo que debiera someterse a una dura revisión en cuanto a su contenido interno y a su consideración generalmente positiva en cuanto se identifica con la

que corresponde a los Reyes Católicos por oposición al epígrafe II.3.3, donde se alude a los cinco reinos como a «las Españas medievales». Ello reneja una concepción muy tradicional de la historia de España que retrotrae a los Reyes Católicos el logro de la unidad de la patria y la aparición de la nacionalidad española; problema y afirmación ésta que la historiografía profesional, incluso de signo conservador, ya no se atreve a mantener.

modernidad, con el progreso y con el bienestar material; de esa manera se ha llegado a una ecuación mecánica, que se reproduce a menudo en la enseñanza de la historia y en la mayoría de los manuales, entre desarrollo = crecimiento económico = industrialización = progreso económico y social = bienestar material. El programa incurre, pues, en este punto más que en otros en una inadecuación a los derroteros de la historiografía profesional española e internacional. Y ello por varias razones: otorga un papel secundario **-en** el programa simplemente inexistente- al sector agrario, dominante en todas las economías decimonónicas y decisivo para el sostenimiento de los procesos de industrialización, porque el hilo conductor de la modernidad, de su ritmo y de su éxito o fracaso dependen **-para** el programa que criticamos- del grado de industrialización, del despegue y posterior pérdida de importancia del sector agrario; confunde la revolución industrial con el proceso de industrialización, que vista la experiencia de algunos países, incluso europeos, constituye una de las vías posibles de acceso a la «modernidad»; olvida, por tanto, las otras posibles vías de evolución económica no industrialistas pero subordinadas al progreso de la industria de Occidente; en este sentido, el tratamiento que recibe el Imperialismo se entiende consecuencia del nacionalismo antes que producto de la lógica del crecimiento económico de los países occidentales, y por ello queda incluido en el tema TII.4; y, por último, el programa olvida el reverso de la moneda del «progreso» económico: los costes sociales y ambientales del proceso de industrialización.

El epígrafe IV, al que se alude con el término «Mundo Actual», refleja un desarrollo o evolución de los acontecimientos sumamente acumulativo, en el que los principales fenómenos que impulsan el convulso mundo de la segunda mitad del siglo xx quedan ocultos. Cualquiera que pretenda aproximarse a los factores explicativos de nuestro mundo actual difícilmente podrá encontrar al menos un enunciado o subepígrafe en el programa. En el terreno económico no se caracterizan las diferencias del modelo de crecimiento impuesto después de la 11 Guerra Mundial, de signo fordista y centrado en el consumo (demanda), en la innovación tecnológica como manera de abaratar constantemente unos costes laborales en necesario ascenso y en el desmesurado incremento del consumo exosomático en las sociedades occidentales; cara de una cruz que condujo a los países del Tercer Mundo (a los que no se hace alusión en epígrafe alguno, salva la estrictamente relacionada con el fenómeno, fundamentalmente político, de la descolonización en el

subepígrafe IV.1.3) al subdesarrollo, al hambre, a las epidemias, a la degradación ambiental y a la subordinación política. En cambio, se apuesta por estudiar experiencias exitosas de crecimiento económico que, constituyendo un nuevo modelo con el que comparar, sustituyen a la Gran Bretaña decimonónica: USA, Alemania y Japón.

El epígrafe IV.3, dedicado al mundo comunista, a fuer de ambiguo e inconcreto hace difícil el conocimiento de las razones profundas del intento fracasado de emancipación social que, sin embargo, nunca llegó a constituir una alternativa al crecimiento económico capitalista (o «desarrollo de las fuerzas productivas», como hubieran dicho los historiadores soviéticos y algunos marxistas occidentales). Las enormes transformaciones sociales acaecidas desde comienzos de los años setenta con la crisis petrolífera y la transición hacia el posfordismo y la revolución cibernética quedan relegados a un subepígrafe, denominado de manera ambigua: la sociedad de consumo (IV.6). En este sentido, resultan clamorosas dos ausencias que supongo producto del olvido más que de la ignorancia o la intencionalidad: me refiero, en primer lugar, a los nuevos contenidos que redefinen las relaciones internacionales tras la caída del muro y la desaparición de la bipolaridad, a partir de los nuevos y viejos nacionalismos, muchos de los cuales tienen que ver con la crisis de los viejos Estados-nación y el proceso de globalización; y en segundo lugar, la aparición desde los años setenta de los primeros síntomas alarmantes de la crisis ecológica y de los primeros movimientos de defensa de la naturaleza; proceso que tuvo un hito muy significativo en la toma de conciencia de la amenaza ambiental con el denominado Informe Brundtland de Naciones Unidas (1987) y de la Conferencia de Río de 1992. El programa que propone el MEC obvia por inexistente la crisis civilizatoria en la que nos encontramos inmersos y de la que la crisis ecológica no es sino una de sus manifestaciones. Nada de extraño si se tiene en cuenta la distancia que media entre los contenidos propuestos y las preocupaciones de la historiografía española e internacional.

Respecto a los epígrafes referidos a la Historia de España, el régimen de Franco aparece intencionadamente aséptico, sin contenido alguno que aluda a su naturaleza y al fracaso que tanto desde el punto de vista político, económico como social, supusieron para España cuarenta años de dictadura. Por lo menos debería de hablarse de la «quiebra del proceso de convergencia con Occidente y con Europa», tal y como califica hoy la historiografía económica neoliberal a este período de

nuestra historia reciente. En definitiva, el programa propuesto por el MEe con contenidos mínimos resulta largo, inadecuado, conservador y en bastante medida ya trasnochado, alejado de los nuevos derroteros de la historiografía profesional, que provoca más confrontación que consenso y que no se adecua a los objetivos previstos en el propio proyecto. Un programa que deja, sin embargo y bajo la aparente ambigüedad de sus formulaciones, un amplísimo territorio para que los contenidos reales de la historia sean proporcionados por libros de texto y síntesis historiográficas también de dudosa actualidad y rigor. En este aspecto es en el que el mundo mediático, del que hablaremos más tarde, se cuela en una parcela que hasta ahora había sido competencia exclusiva de los historiadores profesionales. Es por ello que considero necesario un mínimo análisis del estado de nuestra historiografía y de las formas en que hoy se hace la Historia, especialmente la que más se difunde; no sólo desde el punto de vista de los instrumentos y de los contenidos, sino también de los sujetos que elaboran el discurso histórico y de los medios que ayudan a socializarlo. Una reflexión de estas características creo que puede ayudar a enmarcar adecuadamente el verdadero alcance de la proyectada reforma de las Humanidades, cuestión ésta que pese a su importancia afecta «sólo» a la enseñanza pública o subvencionada.

La «Historia de España», en crisis

La celebración del centenario de la guerra hispano-norteamericana y de la crisis del 98, junto con el debate abierto por el proyecto de reforma que venimos comentando, han mostrado un fenómeno que ya venía percibiéndose desde tiempo atrás: la crisis de la Historia de España como disciplina científica y sobre todo como programa de docencia e investigación. La crisis afecta, claro está, también a quienes nos dedicamos profesionalmente tanto a su redacción como a su enseñanza. La conciencia de la crisis constituye un requisito imprescindible para la proposición de algunas líneas alternativas que configuren nuevos contenidos y nuevas orientaciones de investigación, e incluso un replanteamiento de la función social del historiador en la sociedad española del siglo que viene. Por ello resulta cuando menos extraña la ignorancia ministerial de la crisis y de las consecuencias que deben extraerse para la elaboración de una auténtica reforma de las Humanidades en

general y de la historia en particular. Muchas de las cuestiones de las que me haré eco no son nuevas, están desde hace ya algún tiempo en la agenda de discusión de buena parte de las ciencias sociales, e incluso constituyen hoy teoría y métodos que conforman el modo normal de operar de muchas disciplinas científicas. Con ello quiero hacer notar también que en el terreno de la historiografía contemporánea española se advierte, quizá por la especial configuración académica de nuestra área de conocimiento y nuestra cercanía a los debates políticos y de las banderías mediáticas, cierto grado de anquilosamiento o, si se prefiere, de distanciamiento respecto a los avances experimentados por la teoría del conocimiento y por otras historiografías occidentales. La falta de debates y de discusiones institucionalizadas, de escuelas definidas de investigación, la tardía crisis que aquí han experimentado las formas de hacer historia tradicionales y, sobre todo, la pervivencia de algunos de los temas con los que tratamos como problemas políticos actuales (especialmente la «llamada «cuestión nacional»») han contribuido a diluir la conciencia de la propia significación de la crisis. En este sentido, debo saludar la iniciativa que ha tenido la Asociación de Historia Contemporánea y el Instituto «Valentín de Foronda» al sentar a discutir de nuestra propia disciplina a un grupo de profesionales, algo que debiera hacerse con más frecuencia, y, sobre todo, de configurar un debate plural en cuanto a las posiciones teóricas y metodológicas; cosa que no suele ser frecuente y que se suele solventar en los medios de comunicación, en voz o pluma de aquellos que, por determinadas circunstancias que no vienen al caso, gozan de los favores de las grandes empresas de comunicación.

La crisis actual de la Historia de España, en su doble vertiente de crisis del discurso y crisis de los historiadores o de su función social, está provocada por un conjunto de factores entre los que me gustaría destacar cuatro: la crisis del propio marco referencial, el viejo Estado-nación; la crisis de las grandes líneas de interpretación de nuestro pasado, desmentidas por una realidad actual poco acorde con la visión decadentista tradicional; la crisis de los contenidos y objetivos del discurso, reflejo a su vez de la crisis de los paradigmas convencionales, y la crisis de las funciones tradicionales de los historiadores, constructores de identidades nacionales o de clase hoy seriamente cuestionadas e incluso elaboradas y manipuladas por otros. Vamos a detenernos en cada una de ellas.

La crisis del discurso historiográfico convencional

Comenzaremos por la crisis de los «paradigmas» tradicionales aplicados a la Historia y que son deudores de la racionalidad científico-técnica. Aunque no soy muy partidario de este concepto (paradigma), sí parece claro que el discurso historiográfico debe someterse a un riguroso examen contextual o propiamente histórico para aflorar aquel conjunto de ideas y de supuestos morales que intervienen en su elaboración, sin que ello implique su negación como discurso científico¹. En este sentido, la situación actual podríamos caracterizarla como de inadecuación entre los presupuestos metacientíficos que subyacen en la Historia de España, plasmada en las obras de síntesis y en los manuales, y los resultados de la investigación y desarrollos últimos de la ciencia, recogidos con mayor frecuencia en monografías y artículos de revista. Todas las disciplinas científicas suelen mostrar una cierta resistencia a cambiar tales presupuestos, pero la historia, quizá por su vinculación más directa con la política o los modos de vida, se muestra aún más pertinaz al cambio. No puede negarse, en este sentido, que las debilidades de la profesión en España e incluso la propuesta del Ministerio no harán sino ahondar en esa separación entre lo que se enseña y se divulga y lo que en realidad se sabe. No obstante, cabe hablar también de una cierta inadecuación generalizada entre el discurso historiográfico y el discurso científico que no surge de la distinta naturaleza de uno y otro, sino de la mayor dosis de ideología -de ideas preconcebidas y de preceptos morales- que interviene en el histórico frente a los otros discursos. Efectivamente, un conjunto de concepciones morales acerca del ser humano y de su evolución parecen no haber caducado aún: antropocentrismo, progreso ilimitado, androcentrismo, etnocentrismo, tecnocentrismo, superioridad de lo económico

1 Como mantiene J. M. NAREDO: «Frente al empeño tan arrogante como infructuoso de construir una ciencia libre de influencias metacientíficas, ha madurado aquel otro más modesto y viable de someter a reflexión esas influencias tratando, en la medida de lo posible, de racionalizarlas. Visto el estrecho campo de aplicación que a raíz del teorema de Gödel se ofrece a los sistemas deductivos completos, el método axiomático se ha revelado un instrumento más útil para controlar, que para desterrar, los presupuestos intuitivos y valorativos que orientan las elaboraciones científicas y para advertir los límites que éstas comportan» (*La economía en evolución: Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*, Madrid, Siglo XXI, 1987, p. 6).

o material, etc.; de todo ello abunda en el borrador del Ministerio sobre la reforma de las Humanidades.

Muchos historiadores siguen reivindicando un *status* elevado para su quehacer, creyendo que su misión consiste en descubrir y formular las regularidades que gobiernan el devenir histórico de las sociedades. Siguen compartiendo los viejos postulados de Comte, Condorcet, Marx o Durkheim, sobre el curso positivo de la historia. Sea bajo la simple fórmula del «progreso», entendida como el aumento de la riqueza (Smith) o de las fuerzas productivas (Marx), la idea de la flecha en un único sentido del tiempo " sigue constituyendo uno de los supuestos que acompaña ese afán cientifista que muestra una asombrosa resistencia a morir; y ello a pesar del escepticismo historicista, de las incertidumbres del presente o de la propia crisis ecológica⁶. En estrecha relación con esta idea, está también la creencia más o menos amplia, más o menos explícita, de que la evolución del hombre, la historia, tiene un «sentido», ya sea éste «idealista» o «materialista». Esta creencia se sustenta en la articulación de dos elementos esenciales: por un lado, en el convencimiento de que la racionalidad con la que el hombre actúa es siempre una racionalidad que busca el máximo bienestar y que se materializa en el máximo consumo; y por otra, en el poder de la ciencia aplicada a la innovación tecnológica que convierte en realidad la racionalidad maximizadora mediante el dominio de la naturaleza. Esta concepción esencialmente antropocéntrica tiene aún plena vigencia entre nuestros historiadores, tal y como veremos luego. La existencia de racionalidades alternativas no maximizadoras, como la exhibida por el campesinado y explicitada por la Sociología y la Antropología Rurales hace ya tiempo, junto con el resultado contraproducente de muchas de las innovaciones tecnológicas (peligro nuclear e incertidumbre tecnológi-

⁵ Vid. John BURY, *La idea del progreso*, Madrid, Alianza, 1971.

⁶ No debe resultar extraño que nuestra historiografía haya dedicado escasa atención a los desposeídos del progreso y de la industrialización, o al campesinado, o a las tradiciones populares, llamados a desaparecer el nombre de la «razón» encarnada en las formas de producción capitalistas. La exploración de estos campos de penumbra del progreso había quedado —hasta hace bien pocas décadas— en manos de los «reaccionarios», de los enemigos del progreso, para los historicistas que no veían ningún «sentido» al progreso agrario o a la industrialización. Afortunadamente, se comienzan a realizar trabajos de investigación y publicar monografías que están haciendo aflorar también en España la cara oculta del progreso. Pero la propuesta del MEC parece no haberse enterado o, mucho peor, no le interesa en absoluto.

ca 7), han desmontado el «sentido» de una historia teleológica construida en la fe en el progreso tanto desde la izquierda como desde la derecha.

La pretensión de cientificidad del discurso historiográfico fue puesta en duda hace bastante tiempo por gentes como Popper, pero desde dentro de la propia racionalidad científico-técnica. Los desarrollos últimos de la filosofía de la ciencia han llegado a cuestionar la propia naturaleza del conocimiento científico, rechazando su carácter acumulativo e introduciendo una dimensión histórica y subjetiva en algo que se pretendía objetivo e intemporal. En el terreno de la historia, ello ha significado el reconocimiento de que el discurso historiográfico es una construcción social y por tanto ni objetivo ni acumulable, sino propiamente histórico que depende del tiempo, de la sociedad, de otras ciencias, de los deseos y de los intereses de quienes lo formulan; todo ello sin necesidad de rebajar su *status* científico al de mera narración o perder su rigor explicativo e instrumental. Aquel convencimiento de que la validez de un determinado discurso historiográfico se medía por su mayor o menor grado de acercamiento a la verdad de lo sucedido ha entrado en una profunda crisis; crisis que se extiende lógicamente a la concepción también cientifista de la historia que juzgaba la idoneidad de las teorías y de las metodologías por su capacidad de «producir» verdades históricas, por acercarse a ellas. Aún se sigue juzgando la calidad de las obras y de los historiadores en función de su mayor o menor «fidelidad» a los «hechos», a la verdad o falsedad o deformación de los mismos; lo que en última instancia es producto de la sacralización de las fuentes tanto orales como escritas y del convencimiento de que, con una teoría y una metodología adecuadas, se puede descubrir lo realmente sucedido.

Los «avances» del conocimiento científico han tardado demasiado tiempo en afectar al discurso historiográfico. No obstante, en el caso español buena parte de la historiografía mediática e incluso profesional se encuentra claramente al margen de ellos⁸. Muy pocos son los que

⁷ Véase al respecto J. MARTÍNEZ ALIER, «Temas de historia económico-ecológica», en M. GONZÁLEZ DE MOLINA y J. MARTÍNEZ ALIER (eds.), *Historia y Ecología*, núm. 11 de la revista *AYER*, 1993, pp. 19-48.

⁸ Por ejemplo, la impugnación del principio de causalidad, base de la racionalidad científico-técnica. El propio desarrollo científico ha demostrado que en todo acontecimiento intervienen en proporciones y tiempos distintos una pluralidad de causas. Al mismo tiempo, la aparición de los sistemas probabilísticos, de la física cuántica y de la teorización de los sistemas caóticos han dado un fuerte golpe a la idea de orden, de regularidad perfecta y constante, que ocupa un lugar primordial en las con-

hoy reconocen que el hecho histórico es finalmente construido por el historiador y que la forma que adopte depende de sus planteamientos teóricos y metodológicos previos. La salida a esta crisis de la historia cientifista y a la pretensión de totalidad que subyacía en sus practicantes ha sido el *desmigajamiento* en mil temas de investigación, muchos de ellos sin apenas relieve, o el neohistoricismo de la narración. En nuestro país, la salida aún no se ha encontrado, mientras que el positivismo se adueña de los proyectos de investigación, o el inmediateismo se instala en el discurso ante las demandas mercantiles y la celebración de centenarios y demás fastos finiseculares. De otro modo, no se entiende que un proyecto de «reforma» ministerial de las Humanidades, presente un programa y unos contenidos aún basados en supuestos totalizantes, anteriores a la crisis. La escasa percepción que tenemos de la quiebra de los paradigmas tradicionales y de las formas de hacer historia más convencionales no puede ser producto simplemente de nuestro vicio secular de recibir tarde todos los cambios, debe responder –en un mundo donde la información circula muy rápidamente y es difícil sustraerse a ella– también a la funcionalidad que para un poder conservador y unos medios de comunicación necesitados ambos de legitimidades tiene aún el discurso historiográfico tradicional. Lo volveremos a ver en la defensa y promoción de una concepción del Estado-nación y del papel de historiador también ya fenecida.

La reivindicación de una modernidad obsoleta

Aquella Historia de España fundamentada en una VISIÓN pesimista de nuestro pasado y que podríamos denominar como *neorregeneracionista* está también en crisis y lo que se debate hoy en el seno de la historiografía española es la conveniencia de una nueva interpretación de nuestro pasado que ponga en el centro otras preocupaciones menos diferen-

cepciones tradicionales sobre la ciencia (*vid.* para todos estos aspectos A. FERNÁNDEZ-RANADA, *Orden y caos*, Barcelona, Libros de Investigación y Ciencia, 1(90). Pero ha sido la recuperación para el pensamiento científico de la Segunda Ley de la Termodinámica y todas sus consecuencias (*vid.* P. W. ATKINS, *La Segunda Ley*, Barcelona, Prensa Científica, 1992) la que ha dado al traste definitivamente con esa idea preconcebida. La Entropía supone la coexistencia del orden y del desorden en lo real y la imposibilidad de la reversibilidad de la dinámica del mecanicismo. En definitiva, muy pocas veces el desorden y el azar han sido tratados en el discurso historiográfico convencional, y cuando lo han sido se han considerado como desviación o catástrofe.

ciadoras del resto de los países europeos y más acordes con la situación real del nuestro. El debate ha tenido y está teniendo un lugar central en la Historia Económica como no podía ser menos. Pocos han podido sustraerse a la tentación de explicar muchos de nuestros «defectos» históricos en base a un insuficiente desarrollo de nuestra economía.

Las posiciones dominantes siguen siendo tributarias del *decadentismo* que caracterizó las interpretaciones de los historiadores de finales del siglo XIX⁹. La decadencia de España fue una de las viejas senas de identidad y centro de los debates de la historiografía nacionalista española hasta mediados de este siglo, aunque siguió con vigor en la historiografía oficial bajo el franquismo. Un sector de la izquierda, intelectualmente influyente, acabó reformulando el viejo mito de la decadencia en términos de subdesarrollo, buscando en el incumplimiento de las tareas históricas de la burguesía, o de su debilidad, y en la dependencia respecto de las grandes potencias económicas, las causas de la anómala evolución de España¹⁰. El debate habido entre los historiadores económicos hasta los años noventa, pese a la intensa labor de investigación y de construcción de los mitos, acabó por hablar de la decadencia y de la anómala situación respecto a Europa en términos de «atraso», concepto éste que pasó incluso a formar parte de la identidad española: España sería un país, ciertamente europeo y occidental, que habría sufrido un retraso respecto a las pautas más relevantes de los países de su entorno; lo que explicaría en cierto modo su convulsa historia y resaltaría los afanes y políticas «llOdernizadoras» implementadas por los distintos gobiernos socialistas.

Sin embargo, desde comienzos de los noventa, una vez consolidada nuestra presencia en la Unión Europea y despejadas las principales incertidumbres respecto a nuestra participación en la Unión Económica y Monetaria, un sector muy influyente de la historiografía española ha elaborado un nuevo discurso oficialista que significa -para decirlo de manera gráfica- la traducción al campo de la historia de aquello de «España va bien». Aunque la idea sigue vigente en el discurso, la impresión que se transmite es resultado de una especie de pirueta

⁹ Vid. al respecto filman Fox, *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*, Madrid, Cátedra, 1997, donde además se recoge una abundante bibliografía sobre la historiografía española de finales del siglo XIX.

¹⁰ Sol)le esta cuestión he profundizado en la nota introductoria a la tercera edición de I. M. NAREDO, *La evolución de la agricultura en España (1940-1990)*, Granada, Universidad de Granada, 1996, pp. 7-70.

panglosiana, manteniendo aquello de que «bien está lo que bien acaba» y justificando regímenes de dudosa eficacia económica y democrática como la Restauración y, en una medida mucho más matizada, el propio régimen de Franco. A este planteamiento no es ajena la reivindicación de la Generación del 98 y su visión nacionalista y profundamente conservadora de España y su pasado. El nuevo discurso oficialista, que es difundido por buena parte de los medios de comunicación de masas y por un sector de la historiografía mejor instalada, es el de la *normalidad*: pese al atraso relativo, España fue y es un país normal en el contexto mediterráneo y europeo ¹¹, sólo que tardó mucho más tiempo en alcanzar los niveles de desarrollo y bienestar que otros países de su entorno. El atraso, que ya no es sino una fase felizmente superada de nuestra historia, en realidad lo que estableció fueron dificultades al proceso de *convergencia* (la nueva palabra «mágica» que puede convertirse en el objetivo central de la Historia Económica, como antes lo era la búsqueda de las causas de subdesarrollo o del atraso) con los países más adelantados de Occidente. El objeto de la nueva historiografía oficialista es, pues, la de explicar las dificultades para la convergencia; dificultades provocadas por el atraso de nuestra agricultura y de nuestra industria, y por los errores de la política económica seguida por algunos de nuestros gobernantes del pasado.

Aunque coincido con el carácter de normalidad que se pretende dar a nuestra trayectoria, la normalidad que yo reivindico no es, desde luego, la del discurso historiográfico que se está convirtiendo en «políticamente correcto». La evolución sufrida por nuestro país es normal, no porque finalmente esté entre los diez más industrializados del mundo y forme parte de la Unión Europea y del Primer Mundo, sino porque no hay un curso preestablecido de las cosas y del desarrollo económico en concreto que fuerce a establecer grados de normalidad o anormalidad. Esta visión, que comienza a tener fortuna gracias a los medios de comunicación y a los historiadores mediáticos, reproduce los mismos tópicos de la historiografía tradicional y se sitúa bastante lejos de las preocupaciones que manifiestan otras ciencias sociales e incluso un sector

¹¹ «Frente a la idea de que la experiencia española era peculiar, mantnida hasta hace pocos años, los jóvenes historiadores confirman que la historia de la economía de España era más bien normal, aunque evolucionaba con algo de retraso, tomando como patrón de comparación y referencia a Europa», en la «Introducción», *Papeles de Economía Española*, núm. 73, 1997, p. IX. La versión más acabada de esta posición, también en el terreno político, es la de I. P. FUST Y I. PALAFOX, *España: 1808-1996. El desafío de la rrwderriari*, Madrid, Espasa/Forum, 1997.

de la propia historiografía profesional, de manera aún marginal en España pero cada vez más influyente en el resto del mundo. En efecto, todos estos conceptos de subdesarrollo, estancamiento, atraso, atraso relativo, dificultades de convergencia, etc., se fundamentan en una concepción de desarrollo económico y en una metodología comparativa que ya sólo mantienen algunos en el terreno del pensamiento económico. Me refiero a la crítica que se viene formulando al *crecimiento económico* como único modelo de desarrollo, y a la manía de establecer modelos mensurables que comparar mediante índices abstractos de crecimiento que muchas veces comparan cosas físicamente imposibles de comparar ¹²

¹² Por ejemplo, la calificación de España como país atrasado desde el punto de vista agrario se ha basado en la comparación de magnitudes abstractas, desligadas de su condición física y de su contexto medioambiental. Por ejemplo, una de las magnitudes más frecuentemente utilizadas para discriminar sobre el atraso o el adelanto de uno o varios países ha sido el de los rendimientos de uno o varios cultivos por unidad de superficie y, más concretamente, el del trigo, dado su carácter básico para la alimentación humana y la amplitud de su cultivo prácticamente por todo el mundo. De esa manera, historiadores tan representativos como TORTELLA, Leandro PRADOS, PALAFOX o SIMPSON (cuyo libro tiene el tópico y significativo título de *El SpanisIL agriculture: rle Long Siesta, 1765-1965*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995) han procedido a confirmar el atraso agrario, constatando las diferencias en los rendimientos del trigo por hectárea de entre los rendimientos unitarios de España y los de Inglaterra, Bélgica u Holanda, dos y tres veces superiores. Sin embargo, este método ofrece tan graves inconvenientes que en la práctica hace imposible la comparación: se comparan países de climas distintos y con dotaciones de suelo y *stocks* de nutrientes diferentes; se comparan trigos también distintos desde el punto de vista de las variedades empleadas (trigos duros en el Mediterráneo y blandos en la Europa Húmeda), tanto desde el punto de vista de su contenido energético como de sus propiedades nutritivas: se tratan los paquetes tecnológicos (las rotaciones del sistema Norfolk, los abonos químicos, las máquinas, etc.) como si fueran ambientalmente indiferentes y se pudiesen aplicar igual a un país tropical que a los países nórdicos; se comparan datos abstractos que no tienen en cuenta éstos y otros efectos previstos o no de la actividad agrícola; por ejemplo, la cantidad de suelo necesario en cada país para producir una determinada cantidad de kilocalorías de trigo, los costes ambientales que la implementación de este cultivo puede tener para la supervivencia de los bosques o de los terrenos de pasto, para la dotación de recursos hídricos disponibles, para la capacidad de reciclar la contaminación creada por ejemplo en la lixiviación de los fertilizantes utilizados, para el mantenimiento de la capa fértil del suelo sometida a los agentes erosivos, etc. Si la comparación no es factible, convendría también sustituir las valoraciones que se realizan sobre si el sector agrario de un determinado país *crece*, es decir, ha visto aumentar el volumen total de su producción agraria bruta, o no crece al ritmo que marca normalmente el país más dotado ambientalmente para un determinado cultivo de referencia (como el trigo) y que ha definido la tecnología a emplear según sus específicas condiciones edafoclimáticas. Carecen, pues, de sentido estas formas de pro-

En efecto, todas estas aproximaciones, que el programa propuesto por el MEE no hace sino reforzar, consideran el *crecimiento económico*¹³ como el único y deseable modo de alcanzar el desarrollo de las sociedades, incluso como el único posible. Esta concepción es producto de una serie de ideas preconcebidas a las que ya hemos hecho alusión, pero que conviene recordarlas: la fe en que el progreso material del hombre es o puede ser ilimitado; en que el hombre puede hacer posible ese sueño dominando la naturaleza en la medida en que él es el centro de la «creación» y puede con su inteligencia vencer con instrumentos tecnológicos adecuados las limitaciones que el ambiente impone al desarrollo de sus inmensas potencialidades; y el olvido, la ignorancia de los costes del desarrollo tecnológico y de los riesgos que el uso de muchas de las tecnologías han comportado para el propio hombre y la estabilidad de los ecosistemas. Para esta concepción historiográfica dominante no hay «modernidad» sin crecimiento, e incluso su logro depende estrechamente del grado en que éste se alcance¹⁴. Resulta llamativo, no obstante, que en este campo de nuestra historiografía no exista aún planteamiento crítico alguno sobre el crecimiento eco-

ceder en la Historia Económica española y en general en nuestra historiografía. Debieran ser sustituidas por otro tipo de conceptos y de formas de efectuar comparaciones que, teniendo en cuenta las especificidades ambientales, hagan más hincapié en, por ejemplo, la capacidad de sustentar a determinadas cantidades de población sin perjudicar la base de los recursos, de la sustentabilidad en definitiva de un sistema agrario, que en su productividad física total y su grado de inserción en el mercado internacional o en su capacidad de procurar beneficios monetarios (en dinero mal contabilizado, por supuesto).

¹³ Esto es, el aumento de la base física de la economía, de su carácter entrópico en la medida en que ha supuesto un progresivo incremento de la cantidad de energía y materiales, usualmente no renovables, consumidos en el proceso de producción y la generación de una cantidad de residuos que han superado con creces la capacidad de los ecosistemas de reciclarlos. Todo ello hecho posible gracias al incremento inmoderado del consumo exosamático, es decir, de bienes materiales con altas concentraciones de energía y materiales. La bibliografía sobre el tema es ya muy amplia, pero resulta indispensable citar a N. GEORGESCU-ROEGEN, *Entropy Law and the Economics Process*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1971 (hay traducción castellana en Madrid, Visor/Argentaria, 1996); R. COSTANZA (ed.), *Ecological Economics. The Science and Management of Sustainability*, New York, Columbia University Press, 1991; J. MARTÍNEZ ALIER y C. SCHLÜPMANN, *La Ecología y la Economía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

¹⁴ Es paradigmático de esta concepción que funda en el crecimiento la posibilidad de una «modernización» de la política, la sociedad o la cultura, el número 28 de AYER, coordinado por Teresa CARNERO y titulado *El reinado de Alfonso XIII*.

nómico o al menos se recojan los costes o externalidades negativas que la implementación de este modelo de desarrollo trajo consigo, restándolos del progreso alcanzado; cosa ésta que en el pensamiento económico y en las últimas aportaciones a la teoría económica hace ya algún tiempo que se viene haciendo. En definitiva, los historiadores oficiales del atraso y aun de la normalidad y la convergencia profesan el optimismo tecnológico¹⁵ y se apuntan, como diría V. Toledo, a la defensa de una *modernidad obsoleta*.

La crisis de los marcos referenciales de la Historia de España

Desde sus comienzos como disciplina académica, la Historia de España ha estado dedicada, sobre todo desde finales del siglo XIX y especialmente desde la crisis del 98, a fundamentar la identidad del Estado-nación. La identidad española estuvo llamada desde el principio a tener un componente histórico fundamental, dado que cuestiones tan esenciales como la unidad de la nación, la demostración de una convivencia en común desde siempre, la existencia misma de un pueblo español, etc., sólo podían explicitarse recurriendo al pasado de un Estado que nunca había sido étnicamente homogéneo. Por ello, el problema de la unidad de España, tan cuestionado siempre, ha constituido uno de los objetivos fundamentales de la historiografía española defensora del Estado-nación. El empeño de mostrar la existencia de un pueblo español por el mero hecho de convivir dentro de los límites territoriales

¹⁵ Un buen ejemplo puede ser el de Cmlles SUDRIÁ, quien tratando de las restricciones energéticas al crecimiento económico español y refiriéndose concretamente a los problemas que plantea los residuos y la finitud de los combustibles fósiles, mantiene sin el menor sonrojo: «Esta cuestión es muy seria, pero permítanme afirmar que se basa en una visión pesimista de la capacidad del hombre para superar las limitaciones que la naturaleza le impone. Una visión que, como indicaba recientemente Andreu Mas-Colell, no se ve en absoluto corroborada por la Historia. La sustitución de unos productos por otros y el desarrollo del conocimiento humano, acuciados ambos por la evolución de los precios relativos y por el mercado, se han demostrado hasta ahora suficientemente eficaces para superar esos límites, al menos en los últimos doscientos años. En mi opinión, si bien no debemos ignorar las amenazas derivadas de la limitación de recursos, tampoco debemos pensar en la necesidad de ajustar nuestra civilización al estricto consumo de recursos renovables, algo que, con la tecnología hoy disponible, supondría un retroceso radical en los niveles de vida de la mayor parte de la población» (Caries SUDRIÁ, «La restricción energética al desarrollo económico español», *Papeles de Economía Española*, núm. 73, 1997, pp. 165-188).

de un Estado único ha llevado a sobrevalorar las decisiones y los acontecimientos institucionales desarrollados en su seno. Se ha configurado así una historia *cortesana*, una historiografía que ha hecho de la política y de la vida de las instituciones y del aparato estatal, radicados todos en Madrid, el centro de su discurso. Un discurso que transmite la idea de que el único hecho relevante es el que tiene dimensión estatal y que el hecho histórico es en la mayoría de las ocasiones tributario de las decisiones que se toman desde arriba, en el Estado y dentro de sus instituciones.

El proyecto de reforma del MEe sigue insistiendo en un tipo de Historia de España de este tipo, prestando poca atención a lo sucedido en cada uno de los marcos de referencia del alumno. Mantiene una concepción claramente obsoleta, pese a la frecuencia con que esta historia cortesana se practica en nuestro país. Está obsoleta porque el propio desarrollo de la investigación ha mostrado que el poder central nunca ha tenido las mismas competencias reales y la misma capacidad de acción y coerción e incluso no siempre ha disfrutado del mismo grado de monopolio. Visto en perspectiva, los Estados-nación desarrollaron una fuerte ofensiva con desigual resultado en cada país para despojar a las entidades locales y regionales de competencias en aspectos tan importantes como la producción, el mercado o el orden público; en países como el nuestro el proceso se prolongó incluso hasta las primeras décadas del siglo xx ¹⁶. Por otro lado, es falso que todo el poder se concentre en la capacidad de decisión y de ejecución del Estado. Tanto ayer como hoy, la política es resultado de un juego de contrapesos, de relaciones de fuerza no sólo entre clases y grupos sociales, sino también entre territorios; de tal manera que resulta imposible explicar una determinada medida tomada por el Estado y sus instituciones sin recurrir a lo que ocurre fuera de la capital del Estado, lo que ocurre en «provincias» (si seguimos una orientación «centralista» de la historia de España o en las comunidades étnicamente diferenciadas, donde existen dinámicas propias y divergentes a las del Estado-nación, si seguimos una orientación más confederativa de la Historia de España). y esto es especialmente pertinente en un Estado-nación multinacional y escasamente cohesionado desde su propia fundación.

¹⁶ Vid. M. GONZÁLEZ DE MOLINA, «La funcionalidad de los poderes locales en una economía orgánica», *Noticiario de Historia Agraria*, núm. 6, 1993, pp. 9-23; Y más reciente y ampliamente en F. GARRIDO PEÑA y Manuel GONZÁLEZ DE MOLINA, «La cuestión nacional desde la Ecología Política. Algunos elementos de análisis», *Ecología Política*, núm. 13, 1997, pp. 125-156.

Al margen de estas objeciones razonables, este tipo de Historia cortesana está hoy en crisis como consecuencia de la crisis del propio Estado-nación, crisis que no es sólo producto de la inadecuación de sus estructuras a una realidad plurinacional, sino también del proceso de globalización que afecta a todos los Estados nacionales de Occidente. Tal crisis es reflejo de la superación por arriba y por abajo de esta forma de organización política decimonónica ¹⁷ y tiene una de sus manifestaciones más evidentes, que no la única, en la emergencia y consolidación de una serie de movimientos nacionalistas en su seno. El caso es que las funciones tradicionales, atributo exclusivo del Estado, son cada vez más cuestionadas, generando auténticas crisis de legitimidad. La primera de ellas se refiere al grado de integración que de las aspiraciones de los diversos grupos sociales es capaz el Estado-nación. Parece claro que tanto el sistema de partidos como los propios mecanismos de participación política están en cuestión. La progresiva autonomización del poder político, cada vez más dependiente de los «poderes fácticos», supone un alejamiento de los mecanismos de control democrático y, por lo tanto, un reforzamiento de las prácticas y tendencias más autoritarias. Un inventario más completo de los factores que explican la creciente falta de legitimidad de los Estados del capitalismo desarrollado o posfordista ha sido realizado por Claus Offe, y no voy a reproducirlo aquí ¹⁸.

Por otro lado, la sociedad cuestiona cada vez más el papel dirigente del Estado-nación en el diseño y control de la política económica. Se critica su creciente incapacidad para redistribuir la riqueza y para promover un desarrollo armónico. Algunos teóricos han llegado incluso a negar la posibilidad de tal desarrollo y a afirmar, en cambio, que el trato asimétrico que todo Estado dispensa a unas zonas frente a otras de su propio territorio está en el origen de muchos de los nuevos

¹⁷ Vid. al respecto A. GIDDENS, *The Nation-State and Violence*, Cambridge, Polity Press, 1984, y del mismo autor: "Estados nacionales y violencia», *Debats*, núm. 14, 1985, pp. 100 Y ss.; S. ROKKANS y D. ÜRWIND, *Economy. Territory, Identity: Politics of West European Peripheries*, London, Sage, 1983, y más recientemente J. GONZÁLEZ BERAMENDI, R. MALZ y X. NÚÑEZ (eds.), *Nationalism in Europe. Past and Present*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1994. 2 vols. donde se recogen valiosas aportaciones al tema por parte de los mejores especialistas españoles y extranjeros.

¹⁸ Claus OFFE, "Partidos políticos y voluntad popular», *Debats*, núm. 12, 1985, pp. 63-70, Y *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Madrid. Sistema, 1988. Una crítica más radical puede verse en A. NEGRI, *El poder constituyente*, Madrid. Prodhufi, 1994.

movimientos nacionalistas ¹⁹. Un análisis ambiental podría aclarar definitivamente la imposibilidad de tal desarrollo armónico bajo un régimen de crecimiento económico del que el Estado-nación se erige en garante: la apropiación de la *capacidad de sustentación* por parte de unos territorios sobre otros está sancionado por la política económica y las regulaciones mercantiles que impone el propio Estado ²⁰. Junto a ello, los Estados democráticos de Occidente, ante el miedo interiorizado por el partido-competitivo a perder el control y usufructo del gobierno, se muestran incapaces de proceder a una auténtica reforma que remedie la crisis fiscal en que están inmersos. La disminución continuada de los trabajadores -efecto del paro estructural que provoca el actual modelo de desarrollo- y de la renta de amplias capas de la población están generando una disminución de la capacidad de los ciudadanos para pagar impuestos y la imposibilidad del Estado para aumentar los ingresos y equilibrar los gastos. La crisis fiscal ha llevado a la crisis del Estado de Bienestar y a la percepción ciudadana de que el Estado constituye un voraz consumidor de recursos, mostrándose incapaz de garantizar los niveles mínimos de protección ciudadana, sanitaria y económica.

La eficiencia de otras funciones tradicionales del Estado-nación parecen haberse debilitado: se muestra incapaz de preservar las culturas autóctonas de la progresiva aculturación que proviene de los países anglosajones y, al mismo tiempo, de eliminar las distintas etnias que conviven bajo el mismo Estado. La respuesta de éstas ha supuesto el cuestionamiento del *statu qua* imperante. Los nuevos nacionalismos han surgido así en conflicto con lo que es el origen esencial de los nacionalismos modernos, el Estado-nación. Su discurso político se ha planteado sobre la base de nuevos derechos y reivindicaciones: el derecho a la diferencia, el derecho a la autodeterminación, etc. Este conjunto de nuevas vindicaciones y derechos han formulado un nuevo horizonte de legitimación que comporta, a buen seguro, un modo distinto de organizar el poder político ²¹.

¹⁹ Esta idea cuenta con una larga tradición desde que surgieran las primeras teorizaciones en ese sentido por parte de P. GONZÁLEZ CASANOVA («Internal Colonialism and National Development», *Studies in Comparative International Development*, núm. 1, 1965) Y Michael HECHTER, *Internal Colonialism The Celtic Fringe in British National Development (1536-1966)*, Berkeley, University of California Press, 1975.

²⁰ Véase al respecto el interesante trabajo de W. E. REES, "Indicadores territoriales de sustentabilidad», *Ecología Política*, núm. 12, 1996, pp. 27-41.

²¹ Cfr. al respecto J. MARRAMAO, *Poder y secularización*, Barcelona, Península, 1989.

En todo caso, estos movimientos han encontrado su credibilidad social en gran parte debido a dos hechos: la progresiva pérdida de soberanía de los Estados-nación y el cuestionamiento de su propia razón de ser: el monopolio de los medios de violencia interna y externa. En efecto, como consecuencia de las transformaciones sufridas por el sistema capitalista, las economías han ido convirtiéndose cada vez más en lo que Wallerstein llamó la *Economía-Mundo*. Las economías nacionales han ido dejando de pertenecer a los propios Estados, de tal manera que la industria, la energía, las materias primas, finanzas y comercio dependen de circunstancias y centros de decisión transnacionales. Este proceso de mundialización, que no es exclusivo del ámbito económico y que es parte de una tendencia pluriordenal (en el orden cultural, científico, informativo, etc.), es un proceso imparable. Su mayor o menor bondad estriba en la base sobre la que se consolide tal proceso: si sobre la base, como en la actualidad, de una brutal división internacional del trabajo, de la pauperización estructural de unas zonas respecto a otras, de la destrucción de los recursos naturales y de la reducción de las expectativas de desarrollo para muchas zonas del planeta y de la abusiva concentración del poder en unos pocos centros de decisión, o sobre un modelo de confederación.

Esta pérdida progresiva de competencias del Estado-nación hace que quede reducido, en sus apariencias, a las tareas de orden público, defensa, fiscalidad, etc. En este sentido han ido las propuestas neoliberales del «Estado Mínimo». En la práctica un «Estado Mínimo» en lo social, lo educativo, en lo sanitario, pero un Estado máximo en la subvención de las actividades privadas y especulativas, en las inversiones en defensa, etc. Pues bien, esta crisis del Estado de Bienestar ha reforzado la desconfianza en el nacionalismo que lo sustentaba y hecho aparecer a los grupos étnicos, a las naciones sin Estado, como nuevos territorios simbólicos sobre los que poder ensayar otras formas alternativas de organizar lo político. Se ha producido, en consecuencia, una separación cada vez más nítida entre nacionalismo y Estado-nación. No debe extrañar, pues, que los «nuevos nacionalismos»²² hayan emergido primero entre comunidades étnicas con tensiones o conflictos culturales, lingüísticos, etc. El discurso nacionalista se ha convertido en un mecanismo de respuesta frente a agresiones culturales, agravios económicos o deficiencias políticas generadas por el avance de la «mo-

²² El término fue utilizado por W. LINK y W. FIELD en su famoso y pionero libro *The New Nationalism*, New York, Pergamon, 1979.

dernidad». En el caso español, el viejo pleito nacional se ha visto reforzado con este tipo de preocupaciones posindustriales, adquiriendo una fuerza inusitada, pese a que por primera vez se está intentando una solución en serio al problema con el proceso autonómico y su progresivo avance hacia un marco federal.

Cabe preguntarse, pues, si sigue teniendo sentido una Historia de España concebida como la Historia del Estado-nación. Cabe preguntarse si tiene sentido una Historia de España que fundamente una identidad cuestionada y que seguro constituirá un obstáculo para la edificación de identidades más plurales, con menos potencial xenófobo, más europeas y al mismo tiempo más locales. Cabe preguntarse si no carecen también de sentido las Historias de Cataluña, Galicia, País Vasco o Andalucía concebidas también desde el punto de vista clásico, como constructoras o inventoras de identidades en confrontación con el Estado. Cabe preguntarse, en fin, si no tiene más sentido una Historia de Europa desde la diversidad cultural y la pluralidad étnica. El cuestionamiento de los marcos referenciales de la Historia de España resulta, pues, fundamental. No parece que el MEC se plantee esta vía, sino más bien el fomento de una concepción excesivamente tradicional y en nada plural de la Historia de España. Una concepción que refuerza aquellos planteamientos de base decimonónica, centralistas y uniformizadores, que siguen sustentándose en los viejos y caducos mitos de la historiografía española. En este sentido coincido con Inman Fox cuando mantiene que: «La crisis de la identidad nacional, debida al despertar del espíritu regionalista, de un lado, y del otro, al desarrollo de una vocación europea dentro de España, ha llevado a la necesidad de una reinterpretación del pasado. Ha quedado claro, por lo menos, que las ideas principalmente castellanizantes sobre la cultura española -que siguen, como hemos insistido, institucionalizadas en gran parte- no responden ya a nuestro conocimiento o conciencia»²³. Este razonamiento

²³ I. Fox, *La invención de España...*, op. cit., p. 209. El libro termina con un párrafo que no me resisto a citar y que debería llegar a oídos del Ministerio y de los Ponentes de la Reforma de las Humanidades: «Pero sean las que sean las soluciones a la problemática del nacionalismo español, quedarán los escombros de cómo solemos entender España. Queda el hecho de que las ideas que hemos estudiado en estas páginas siguen todavía, en gran parte, grabadas en la manera en que se interpreta el pasado cultural y el ser nacional españoles. Y habría que preguntarse por ejemplo, si las llamadas obras maestras, que se dicen reveladoras de la "fantasía" o conciencia del pueblo -es decir, propiamente españolas-, han llegado a ser tales —es decir, canonizadas— precisamente en el proceso de la invención de una cultura nacional que ya no es

es de aplicación a la historiografía española, que no sólo debe cambiar el objeto de sus investigaciones y de su discurso (la decadencia, la unidad de la patria, las diferencias con Europa, etc.), sino también el ámbito en el que éstos se concretan, alejándose de una Historia castellanizante o más precisamente *cortesana*, que ponga al Estado en el centro de sus preocupaciones ²⁴.

La crisis de la función social de los historiadores

Nuestra profesión surgió como legitimadora del Estado-nación a partir de la elaboración de una identidad nacional inventada ²⁵, en un mundo en el que ésta se socializaba esencialmente a través de la enseñanza y la palabra escrita o impresa. Esta tarea de primer orden ya no corresponde en exclusividad ni siquiera principalmente a los historiadores profesionales. La función de depositarios y constructores de la memoria colectiva «del pueblo» o de la colectividad ha pasado en buena medida a otras manos. Ello resulta evidente en varios fenómenos que voy a relacionar a continuación. En primer lugar, se puede constatar con datos ciertos la progresiva pérdida de protagonismo social de los historiadores profesionales, puesta de manifiesto en la escasa importancia, difusión y sobre todo influencia que su discurso historiográfico tiene en la sociedad. Los contenidos socializados a través de la escuela o las diversas instituciones de enseñanza tienen que competir desfa-

históricamente aceptable. Si es así, la tarea urgente sería reescribir la historia cultural del país» (*op. cit.*, p. 210). Tarea que debería extenderse a otros campos de nuestra historiografía.

²⁴ En esta dirección, José Luis ABELLÁN ha realizado una reivindicación de una Historia de España más plural, que independientemente de cuál sea la preferencia del historiador en concreto por uno u otro de los marcos referenciales o territoriales (Europa, España, Nacionalidad, etc.), es aplicable al modo de definir sus contenidos. «Así nace —dice ABELLÁN refiriéndose a la idea centralizadora, castellanista y unificadora de España— una pobre y estrecha idea de España, negadora de su esencia más profunda: el de una rica variedad de lenguas y culturas, que ha sido a su vez creadora de pueblos y naciones distintas y distantes, aunque unidos todos por una historia y una lengua comunes. Una historia, desde luego, sólo explicable por el diálogo, la comunicación y la interdependencia de unas partes con otras» (*El País* de 27 de enero de 1998).

²⁵ Vid. en este sentido Benedict ANDERSON, *Imagined Communities. Reflections on the origins and spread of nationalism*, Londres, Verso, 1983; Eric J. HOBBSBAWM and T. RANGERS (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, CUP, 1983.

vorablemente con otras visiones difundidas desde los medios de comunicación de masas; los libros profesionales cada vez tienen menos salida en el mercado editorial y consecuentemente menos lectores; las revistas científicas son casi clandestinas; las conferencias llegan a foros muy reducidos y profesionalizados a los que el alumnado asiste más para liberarse de carga docente que por interés académico, etcétera.

En segundo lugar, la memoria colectiva de nuestra sociedad, de nuestro pueblo como antes se diría, las interpretaciones sobre su pasado, la historia en definitiva la construyen, la hacen ante todo los medios de comunicación y aquellos quienes los controlan. Medios de comunicación impresos, pero principalmente los visuales, por su carácter masivo. Este nuevo espacio historiográfico carece de pretensión científica alguna y sí de conformación de la opinión, carece de una teoría y una metodología rigurosas pero construye un discurso aparentemente verdadero e incontestable de difícil verificación por el espectador. Discurso que asume los avances de la investigación si sirven a sus intereses. El caso del subdesarrollo andaluz constituye un buen ejemplo de esta distorsión: en tanto se ha negado tal supuesto por buena parte de los investigadores andaluces en la última década, los medios de comunicación escritos, y sobre todo Canal Sur, siguen difundiendo un tópico que agranda el contraste entre la situación de miseria y marginación de un pasado agrario y latifundista, marcado por una alta conflictividad social, y un presente donde aún quedan cosas por hacer, pero en el que el nivel de desarrollo y bienestar alcanzado debe ponerse en la cuenta de resultados del actual gobierno autónomo.

En tercer lugar, los historiadores profesionales hemos perdido el «monopolio» historiográfico. Se ha creado una nueva categoría de historiador, el *historiador mediático*, que no tiene por qué ser profesional. Ha sido frecuente que sociólogos, politólogos y economistas hayan realizado incursiones en el pasado e incluso hayan provocado con ellas una importante renovación del instrumental teórico y metodológico de los historiadores profesionales. Pero lo que está sucediendo hoy, con mayor intensidad que antes, es que esas incursiones las realiza cualquiera, aunque carezca de formación adecuada y de los conocimientos mínimos exigibles, con tal de que «venda» esas ideas o que éstas sean convenientes para legitimar esta o aquella posición política (véanse por ejemplo las soflamas aparentemente históricas de Jiménez Losantos en el suplemento dominical de *El Mundo*). Los debates habidos en los últimos tiempos sobre Azaña, Cánovas del Castillo, etc., en los

medios de comunicación escrita, en los que han participado más profesionales de la opinión que de la historia propiamente dicha, o el debate pretendidamente historiográfico sobre el 98 o la reforma de las humanidades son muy reveladores de esta pérdida del control sobre el discurso histórico²⁶. Es más, la resolución de estos debates ocurre con más frecuencia en los periódicos que en otros medios de difusión más académicos. Los pocos historiadores profesionales que participan en estos debates mediáticos lo hacen gracias a la congruencia de las posiciones que defienden con las de las «empresas ideológicas», que son los periódicos y las televisiones o las radios, que por la mayor o menor justeza de sus argumentaciones o por su mayor o menor solvencia profesional.

Por otro lado, la historia ha tenido otra función vital, especialmente entre la izquierda marxista, que ha entrado también en crisis, crisis que ha provocado una desorientación bastante considerable y que ejemplifica y se une a la crisis que los historiadores atravesamos sobre el papel social que debemos representar²⁷. Me refiero al papel central que la Historia ocupaba para los marxistas en cualquier estrategia polí-

²⁶ Esta pérdida de control se evidencia de manera también muy clara si se examina la literatura aparecida en torno al 60 aniversario de la Guerra Civil Española y que ha sido criticada desde una perspectiva parecida a la nuestra por Julio ARÓSTEGUI en «La guerra de don Ricardo y otras guerras», *Hispania*, LV11/2, núm. 196, 1997, pp. 777-787. Es significativo que esta crítica, sin duda rigurosa y profesional, no tenga cabida en un medio de comunicación de masas y deba refugiarse en una revista como *Hispania*, de bastante circulación en ámbitos universitarios, pero absolutamente desconocida para el público, incluso para el público interesado.

²⁷ La crisis del marxismo ha tenido mucha importancia en nuestro país dado que la renovación historiográfica del posfranquismo se debe sobre todo a esta corriente, sorprendida durante los ochenta por la crisis de la teoría y más tarde por la caída del muro y sus consecuencias. En muchos casos la actitud ante la crisis no ha sido la de mantener el espíritu crítico y renovador que le caracterizó, sino echarse literalmente en brazos del liberalismo historiográfico y de las corrientes más o menos oficialistas, aceptando sin cuestionar las teorías y las bondades de la modernización y abjurando de la historia militante para caer «inadvertidamente» en otra de semejantes hechuras pero revestida de «tolerancia» y de «sensatez», cuando no en viejas teorías y concepciones de la historia aparentemente novedosas (véase, por ejemplo el caso de la «nueva historia política» y de sus representantes en España, en especial Mercedes CAMBERA y su «original» concepción de la autonomía de los políticos, en «La modernización política. Los empresarios en la Historia de España», *Papeles de Economía Española*, núm. 73, 1997, pp. 272-284). El caso es que aquí no se ha hecho una crítica consecuente de los discursos historiográficos liberales o neoliberales y, por consiguiente, resulta muy fácil someterse a sus hipótesis y a sus interpretaciones cuando no se tienen o no se quieren buscar otras mejores.

tica. Su función consistía en descubrir o explicitar la «verdad» de la explotación y del enfrentamiento de clases para construir el futuro mediante la toma de conciencia de las clases oprimidas sobre sus tareas históricas. La verdad que debía producir una historia científica revelaría las condiciones reales de opresión y permitiría combatir contra *lafalsa conciencia* o la alienación. Anthony Giddens llamó la atención hace ya bastante tiempo ²⁸ sobre el hecho de que la conciencia de explotación no llevaba necesariamente a la acción revolucionaria, incluso podía conducir a la posición más dócil y sumisa, perfectamente integrada en el sistema. Ésta parece ser la realidad de la clase obrera en las sociedades occidentales, incluida la nuestra, sujeto revolucionario por excelencia para esta corriente historiográfica ²⁹.

Al margen de que el objetivismo cientifista del marxismo está hoy seriamente descartado como posición epistemológica, incluso desechado por los propios neomarxistas, parece claro que la caída del comunismo y la crisis del marxismo han cuestionado seriamente aquella concepción de la historia como arma política. Ello sugiere, aquí también, algunas preguntas: ¿Puede la Historia de España desempeñar alguna tarea en la conformación del futuro, más allá de la educación en valores universales como la democracia o los derechos humanos? ¿La memoria colectiva debe ayudar a mantener con éxito un mundo como el actual -no muy negativo para las sociedades occidentales- o debe ayudar a cambiarlo?, y en última instancia, ¿la Historia sigue sirviendo para algo más que para acumular un saber académico? La respuesta que le demos a estos y otros interrogantes tiene bastante que ver con las nuevas tareas y funciones que nos propongamos cumplir como his-

²⁸ A. GIDDENS, *The Class Structure of the Advanced Societies*, London, Hutchinson, 1981 (hay traducción castellana en Madrid, Alianza, 1983).

²⁹ Sobre la pérdida de la capacidad revolucionaria de la clase obrera resulta muy útil consultar los trabajos de GIDDENS (el más reciente de los cuales resulta especialmente estimulante: *Más allá de la izquierda y la derecha*, Madrid, Cátedra, 1994) Y sobre todo las reflexiones de André GORZ (por ejemplo, en *Ecología, Capitalismo y Socialismo*, o el más clásico de *Ecología y libertad*); para el problema de las clases sociales y la evolución de su *status* teórico ver por ejemplo la síntesis realizada en Rafael FERRÓ ALONSO, *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*, Madrid, Siglo XXI, 1995), el magnífico ensayo de Pierre BOURDIEU, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988, y para una reinterpretación de la evolución del sindicalismo más acorde con los resultados obtenidos en las sociedades posindustriales puede verse el interesante trabajo de investigación coordinado por Mike RIGBY y Rafael SERRANO DEL ROSAL (coords.), *Estrategias sindicales en Europa: convergencias o divergencias*, Madrid, Consejo Económico y Social, 1997.

toriadores profesionales y definirán en buena medida los objetivos y los contenidos de nuestros programas docentes y de investigación. En cualquier caso, no cabe una sola respuesta a tales cuestiones, sino una pluralidad de respuestas dentro, al menos, de un afán de corrección de los errores cometidos. Por ejemplo, la introducción en el discurso historiográfico de las variables ambientales puede contribuir a la toma de conciencia de la crisis ecológica y a la puesta en marcha de vías de superación de la misma. La historia debe seguir siendo «un arma cargada de futuro», que diría Celaya.

La crisis multidimensional que hemos dibujado se está solventando, sin embargo, mediante una también cuádruple respuesta que corre el riesgo de establecer una continuidad con las formas más tradicionales de hacer Historia, como si no hubiera ocurrido nada. El proyecto de reforma de las Humanidades, al menos en el terreno de la Historia, resulta una buena muestra de ello. La crisis de los paradigmas tradicionales se está solventando como si sólo fuera el marxismo y la historiografía marxista la que debiera cambiar sus contenidos, como si la historiografía liberal hubiera triunfado definitivamente y sus postulados, sus ideas preconcebidas, se hubieran convertido en algo incontrovertible, fuera de todo posible cuestionamiento; en este sentido, se corre el riesgo de promocionar aquí también de un «discurso historiográfico único». Los cambios experimentados por la antigua interpretación neorregeneracionista constituyen una buena muestra: de una problemática y problematizadora búsqueda de las causas del atraso se ha pasado a la legitimación casi panglossiana del pasado. En lo referente a los marcos referenciales o territoriales, el fenómeno del terrorismo y la resistencia del Estado-nación a ir desapareciendo, al menos en sus manifestaciones más simbólicas (las que legitiman su existencia ante la sociedad), han reforzado la Historia de España como marco indiscutible del discurso historiográfico, alentando una dialéctica absurda con las historias nacionalistas periféricas, que de esa manera se encuentran legitimadas también; historias que, pese a situarse frente a una forma muy tradicional de hacer historia, comparten las mismas funciones y adolecen de parecidos defectos.

Finalmente, los historiadores profesionales asistimos atónitos a un proceso creciente de marginación de nuestro trabajo e incluso de la opinión que podamos tener sobre determinadas conmemoraciones o fenómenos del presente, marginación que no puede ser justificada únicamente por la calidad de nuestras investigaciones. Las grandes cor-

poraciones mediáticas, que controlan la prensa, la radio, la televisión e incluso el mundo editorial, eligen o seleccionan el discurso que conviene promocionar y cooptan a los «historiadores» que deben interpretarlo, convirtiéndolos muchas veces en «pontífices» de lo «históricamente correcto» y promotores de aquellas contribuciones de los historiadores profesionales que encajan dentro de sus predeterminados esquemas³⁰. Pero el riesgo más serio estriba en que el discurso historiográfico único que se está instalando en la sociedad a través de los medios de comunicación acabe también imponiéndose en los distintos niveles de la enseñanza –allí donde pese a todo aún los discursos son plurales y existe un espacio para la crítica y para el pensamiento libre–, especialmente en la enseñanza secundaria, gracias al proyecto de reforma de las Humanidades y, más concretamente, de la enseñanza de la Historia.

No voy a caer en la tentación de confeccionar un programa o una batería de contenidos alternativos al propuesto por el Ministerio. Ello sería, en buena medida, caer en el mismo error. Sólo me vaya permitir recordar aquí algunas de las ideas esbozadas arriba que debieran tenerse presentes a la hora de elaborar los contenidos de una nueva Historia de España. Cualquiera que sea la instancia que deba ordenarlos en una norma que contemple los imprescindibles, debería hacerlo desde la búsqueda de la máxima generalidad y pluralidad, huyendo de la tentación de instrumentalizar políticamente materia tan sensible. Debería hacerlo desde el respeto a la diversidad, desde una posición que evitara el etnocentrismo, que estuviera más en consonancia con los últimos desarrollos en el campo de la filosofía, de la ciencia, de la epistemología, de las ciencias sociales y, por supuesto, de la investigación que los historiadores profesionales realizan. Debería hacerlo desde el respeto por el papel histórico desempeñado por las mujeres, los campesinos, los marginados tanto social como territorialmente, desde la insatisfacción que produce una historia meramente institucional del Estado-nación, desde el respeto a la diversidad étnica y nacional de la península y de Europa, desde el rechazo a los viejos tópicos de la modernidad o, al menos, a su poder normativo y modélico, desde el rechazo a

³⁰ Recuérdese en este sentido las dificultades con que se enfrentan los historiadores profesionales para publicar en determinadas editoriales privadas, pese a la muchas veces contrastada calidad de sus obras, o la imposibilidad física (a no ser que medie la amistad o la conmutancia) de que éstas sean reseñadas en los dos suplementos culturales más importantes de la prensa escrita.

la superioridad de nuestra civilización occidental, sin sacralizar el crecimiento económico y la modernidad como única vía de desarrollo, etc. La tarea es urgente y a ella estamos llamados todos los historiadores profesionales.

*Debate correspondiente a la tercera sesión **

Moderador (Ramón Villares): Una vez escuchadas las ponencias de esta sesión, vamos a abrir un turno de palabra entre quienes lo soliciten.

Manuel González Portilla (Universidad del País Vasco): Como estudiosos del pasado, los historiadores jugamos con ventaja respecto a otros científicos sociales porque conocemos el desenlace, y el desenlace de la historia reciente de España desemboca en el Estado autonómico. Ahora bien, éste no es fruto de la simple casualidad, sino de la acción de una serie de fuerzas diversas. Por tanto, la primera conclusión que cabe sacar es la escasa consistencia de esa interpretación histórica que insiste en la evolución lineal y unitaria de todos los territorios peninsulares. Debemos indagar cómo y por qué se ha llegado a esta situación, y explicarlo en los programas escolares. Sin embargo, la visión ideologizada y autocomplaciente del Ministerio rehúye cualquier visión problematizadora del proceso histórico. Por desaparecer, ha desaparecido cualquier mención a la revolución burguesa, a las desamortizaciones o a los desequilibrios regionales.

El análisis del pasado debe ayudarnos a explicar el presente y a hacer propuestas de futuro. Por eso debemos preguntarnos cómo va a evolucionar el Estado de las Autonomías. ¿El actual modelo autonómico es un punto de llegada o un estadio más dentro del proceso histórico?',

* La transcripción de las cintas magnetofónicas ha sido realizada por José María Ortiz de Orruño. La mesa de la tercera sesión estaba formada por Ramón Villares, moderador, y los ponentes Manuel González de Molina. Joan Cuila. Bolja de Riquer y Manuel Montero.

¿se vaciará en el molde europeo o se transformará en un modelo federal o incluso confederal? Siempre resulta problemático predecir el futuro, pero las tendencias económicas -desde los desequilibrios regionales a la entrada en vigor de la moneda única- parecen apuntar en esta última dirección. Como científicos sociales también debemos abordar esta cuestión.

Joseba Aguirreazkuenaga (Universidad del País Vasco): Discrepo de la valoración que Manuel Montero hace de los conceptos de Euskal Herria o de Vasconia. Ambos tienen una larga tradición historiográfica. Ni son conceptos recientes, ni son patrimonio exclusivo de una determinada ideología. Para comprobarlo basta repasar la obra de Caro Baroja.

Por otro lado, el futuro tampoco debe pensarse exclusivamente en términos de Estado-nación, como si no existiera ninguna otra alternativa de representación política o de desarrollo económico. En la Unión Europea está tomando fuerza el concepto de eurorregión, como polo de desarrollo económico y social. El Consejo Regional de Aquitania, la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra forman una eurorregión todavía embrionaria, que cuenta con unos órganos comunes y dispone de un presupuesto conjunto. Resulta aventurado decir qué saldrá de ahí; pero de la misma forma que están cambiando las identidades colectivas, y la emergencia de una identidad basada en el género lo demuestra, también pueden cambiar las concepciones nacionalitarias.

De cara a unas posibles conclusiones generales, quisiera hacer constar mi protesta contra la manía de los poderes públicos, sean estatales o autonómicos, de fijar los contenidos de nuestra disciplina a través de los boletines oficiales. Ya va siendo hora de que los historiadores nos movilizemos y hagamos los programas de historia. Nos corresponde a nosotros fijar a través de debates como éste qué temas se van a impartir en clase y cómo. En este sentido nuestras organizaciones profesionales, como la AHC o el IHSVF, tienen mucho que decir.

Juan José Carreras (Universidad de Zaragoza): Dice Manuel González Portilla que conocemos el resultado del proceso histórico. Desde luego, pero lo que no conocemos es el futuro. Y en el futuro del Estado de las Autonomías van a jugar las variables económicas, pero también las políticas. Esa especie de transición automática, de exudación del Estado vasco con respecto al Estado español que él vaticina, puede que se cumpla o que no. El futuro está abierto.

José María Portillo decía en el debate anterior que el nacionalismo nos ha impuesto su discurso; más bien creo que nos impone su realidad.

Se puede discutir si las nacionalidades existen o no; pero resulta indiscutible la existencia de nacionalistas, de personas físicas que votan nacionalista, y de formaciones políticas nacionalistas que tienen formidables aparatos de difusión de sus ideas y valores. Ésta es una realidad. A los historiadores nos compete explicar por qué han surgido los nacionalismos.

En su intervención, González Molina comparaba la actitud supuestamente más abierta al futuro de los constitucionalistas, que ya están pensando en clave europea con la nuestra, enredada todavía en los viejos debates sobre Estado y Nación. Cierto. Pero es que aquí tenemos un problema que no tienen por ahí fuera: determinados territorios peninsulares no se conforman con el estatuto de región, y reclaman algo más. La pretensión identitaria de un catalán con respecto a un español no es comparable a la de un turingio respecto de un alemán. Borja de Riquer sostenía en un artículo reciente que en ningún país de Europa occidental la cuestión de los nacionalismos no-estatales ha alcanzado las dimensiones que tiene en España. Puede que en el futuro se diluyan las identidades nacionales en una identidad supranacional y paneuropea. Pero dudo que de la extraña asociación de vascos y aquitanos, sin conciencia identitaria ni tradición histórica propia, pueda surgir nada parecido a una nueva conciencia nacional. En el mejor de los casos, esa eurorregión mencionada por Joseba Aguirreazkuenaga tendrá un carácter meramente administrativo para el simple reparto de fondos comunitarios.

Tengo la impresión que hemos desenfocado el debate en relación con la función social del historiador. El historiador tiene dos naturalezas y tres funciones (por decirlo con la vieja expresión tomista). Su primera naturaleza es la científica, que le lleva a criticar y desmontar los mitos, pero también a explicar por qué unos cuajaron y otros no. Hegel decía que la apariencia forma parte de la realidad; Marx, mucho más pragmático, sostenía que las ilusiones son la realidad. La experiencia histórica ha mostrado la existencia de grupos humanos que, amparados en ciertos mitos, propulsan una determinada construcción nacional que racionalizan *a posteriori*. La segunda naturaleza del historiador es la de simple ciudadano. Como tal puede apostar por la opción identitaria que desee (local, nacional, europea, etc.), y poner sus conocimientos al servicio de su compromiso político. No hay contradicción en ello, aunque a veces puede haber confusión de planos por lo difícil que resulta separar la historia de la política.

joaquim Nadal (Universidad de Girona): Que mi amigo Antonio Morales o yo nos declaremos respectivamente nacionalista español o nacionalista catalán no es algo irrelevante, pero resulta bastante inofensivo. Lo digo porque existe un nacionalismo español ofensivo tanto para la comunidad científica como para la inteligencia media de los ciudadanos de este país. Pero existe también un nacionalismo catalán de idénticas características, aunque de sentido opuesto. Por eso rogaría a Joan Culla que la autocrítica que solicita del nacionalismo español la exigiera también a determinadas versiones del nacionalismo catalán, igualmente ofensivas. Seamos críticos con la desfachatez nacionalista en cualquiera de sus versiones nacionales.

Se ha apuntado varias veces la dificultad de deslindar la historia de la política. Ardua tarea. Un buen ejemplo de la fragilidad de esa barrera entre historia y política es el documento de política autonómica aprobado el pasado 21 de marzo por el Comité Federal del PSOE. Redactado por el entorno de Ramón Jáuregui, contiene algunas cautelas sobre la votación del grupo parlamentario socialista con respecto al decreto de humanidades. Es decir, expresa miedo político a votar contra el PP por si esta actitud pudiera anular la posibilidad de modular políticamente a través del BOE qué historia y qué España.

Los historiadores explican cómo hemos llegado a ser lo que somos. Pero desconocemos cómo seremos. Quizá por eso sería bueno, como apuntaba Juan José CalTeras, no imponer interpretaciones que puedan cerrar posibilidades de futuro. El corsé interpretativo de un decreto que prima una determinada forma de ver y entender la historia de España, que mantiene a contracorriente un determinado concepto del Estado-nación, entorpece cualquier discusión política sobre el Estado de las Autonomías y condiciona negativamente una cuestión clave para el futuro de España.

Rafael Valls (Universidad de Valencia): Me parece muy saludable que los historiadores profesionales se planteen cuestiones relacionadas con la enseñanza de la misma. Cuando se habla de los efectos de la función social de la historia no podemos olvidar su impacto entre los estudiantes de primaria y secundaria, que son los ciclos educativos donde la historia es asignatura obligatoria.

Aunque algunos colegas son contrarios a la pedagogización de la enseñanza de la historia, quiero plantear algunas reflexiones en favor de la didáctica a partir de las experiencias de un grupo de historiadores alemanes encabezados por Kocka y Koselleck. Desde comienzos de

los años setenta este grupo viene analizando la ciencia histórica desde una triple perspectiva: investigación, transmisión de conocimientos y recepción de los mismos. Ésta me parece una cuestión fundamental. La ciencia histórica no puede reducirse sólo a la investigación (teórica o temática); debe contemplar también esos dos procesos mencionados. En este sentido reivindico una didáctica hecha desde la pedagogía, pero también desde el profundo conocimiento de la historiografía y del significado de la historia. Digo esto porque tengo la impresión de que no distinguimos entre lo que es enseñar y lo que es aprender. Hablamos siempre de la enseñanza, pero sería preferible fijarnos en lo que se aprende. No se puede confundir lo explicado con lo aprendido, pues ambos procesos pueden no coincidir. La didáctica alemana ahora se está planteando el conocimiento empírico de lo aprendido.

En segundo lugar, conviene rechazar esa idea simplona que reduce la didáctica a un corto número de técnicas. Por contra, la didáctica debe partir de planteamientos más epistemológicos; debe preguntarse «para qué sirve la historia» desde una perspectiva educativa. Conviene distinguir entre conocimiento académico y conocimiento escolar, que no puede ser una simple reducción del anterior. Es otra cosa, y su función distinta. No puede haber un conocimiento escolar válido si quien imparte la disciplina no la conoce de forma exhaustiva. Además, en el aula escolar hay que tener muy clara la dimensión y los problemas del presente. El proceso histórico debe ser presentado como un conocimiento iluminador de lo social más, tanto en sus motivaciones como en su forma de introducirlo. También debe entrar en el concepto educativo la voluntad y el proyecto de futuro. Aquí es donde tienen cabida los valores cívicos y los planteamientos europeístas tantas veces mencionados en este debate.

La didáctica alemana también ha reflexionado mucho sobre el tema de las identidades. Sostiene que la identidad es tanto un fenómeno social como estrictamente personal, hasta el extremo de plantearse una la «identidad del yo». El conocimiento escolar (primaria, secundaria y bachillerato) debe conseguir que los jóvenes incrementen su autonomía personal y alcancen mayores cotas de emancipación. También debe preparar a los estudiantes para reconocerse en las distintas identidades colectivas –en plural, porque pueden ser muchas y no tiene por qué haber una dominante–o Es más, como ciudadano individual considero preferible que haya muchas, porque de lo contrario será peor para todos.

También la pedagogía alemana se ha planteado los peligros derivados de una posible desconexión entre la reflexión historiográfica y el conocimiento escolar. Fue entonces cuando se percató de la importancia de los nuevos canales divulgativos y recomendó a los historiadores académicos la utilización de las posibilidades que ofrecía la prensa, los museos o los programas de televisión. Los modernos medios de comunicación eran el conducto ideal para trasladar los resultados de la reflexión historiográfica al cuerpo social.

Lourenzo Fernández (Universidad de Santiago): Pensando en unas posibles conclusiones, me gustaría resaltar tres aspectos.

Existe efectivamente una confrontación de identidades nacionales porque existen diversos proyectos políticos -ine1uido el español- que pugnan por imponerse a los demás. Lejos de desactivar este conflicto, el decreto del Ministerio lo agrava al tomar partido. Pero lo más paradójico es que el debate sobre las identidades nacionales, que cautivó a los europeos durante el período de entreguerras, hoy está perielitado en todas partes. El actual debate identitario gira en torno a la construcción de nuevos valores a partir de identidades generacionales, religiosas, de género, paneuropeas..., propios de sociedades complejas y multiculturales.

En segundo lugar, debemos reivindicar una relación entre lo que investigamos y lo difundido en el nivel educativo. Es la única forma de evitar el arcaísmo historiográfico tan evidente en el decreto del Ministerio. Personalmente me interesa un tipo de historia muy alejada de cualquier preocupación nacional. Me apasiona más la historia social, la historia hecha desde abajo, la que prescinde de las fronteras nacionales. Pero no es cuestión de elaborar un programa a partir de mis preferencias personales, sino de un debate entre profesionales sensibles a las distintas corrientes historiográficas.

Por último, quisiera sumarme a la protesta de Joseba Aguirreazkuenaga contra ese furor normativo que nos invade. Si al 55 por 100 de los ítems puestos por el Ministerio sumamos el 45 por 100 que corresponde a las Comunidades Autónomas, el temario final puede rebasar los 300 títulos. Con el agravante además de que va a ser impartido por maestros que han tenido una escasa formación historiográfica. El despropósito no puede ser más completo. En estas circunstancias, la desregulación, así como la retirada del decreto, se hacen imprescindibles.

Antonio Morales (Universidad de Salamanca): Tiene razón mi estimado amigo Joaquim Nadal cuando asegura que existen muchas formas

de nacionalismo, sea español catalán o de cualquier otro tipo. Dentro de una misma corriente identitaria pueden distinguirse múltiples variantes nacionalistas. Algunas son desde luego verdaderamente agresivas, xenófobas e intolerantes. Creo que nos entenderíamos mejor si aceptáramos esta matización.

A tenor de lo escuchado hasta ahora, resulta evidente que el proyecto gubernamental ha sido severamente vapuleado. Son muchas las críticas vertidas hacia un proyecto que tiene aspectos muy discutibles. Tampoco el Gobierno lo ha defendido de la forma más inteligente, a pesar de haberse mostrado abierto al diálogo y favorable a la incorporación de cuantas mejoras fuesen necesarias. Pero la culpa no es sólo del Gobierno central. Algunos Gobiernos autonómicos no sólo evitan en sus documentos legales toda referencia a la idea de España, sino que hacen todo lo posible por silenciarla deliberadamente. Para enjuiciar la situación de manera correcta convendría tener presente esta doble circunstancia.

Algunos historiadores hemos apoyado el proyecto desde una cierta idea de España más reflexiva que emocional. Nos parecía indispensable la enseñanza de una historia de España, aunque tanto los contenidos como la forma de abordarlos queden sujetos a discusión. En este sentido me parece intelectualmente plausible y políticamente conveniente la idea de España como «nación de naciones», suscrita entre otros por Carlos Seco y José María Jover. Este último la formulaba en los siguientes términos: «... la forma adecuada de expresar en tres palabras la complementariedad y recíproco encaje existente entre España y el conjunto de regiones y naciones que la integran, definidas estas últimas por su lengua y tradición histórica peculiares, así como por la voluntad de conservar y desarrollar su respectiva personalidad en el mareo de una realidad histórica, no sólo estatal, que las trasciende: España» (00). Una España que no es una creación de los Reyes Católicos, sino «una creación romana y visigoda, latente como utopía durante la Edad Media y restaurada en el Renacimiento gracias a la política peninsular de aquellos Reyes». Una España que no es sólo un Estado «sino una gran nación, si es que las hay en Europa occidental, cuya grandeza consiste precisamente en la diversidad de tradiciones y lenguas que comprende». En esta entrevista publicada en *Nueva Revista*, febrero-marzo de 1996, Jover pedía también hacer abstracción de un castellanismo excesivo, que en determinados momentos ha dificultado el entendimiento con otras culturas peninsulares. Me pregunto si este concepto pudiera

ser operativo, si pudiera servir como punto de encuentro de las distintas sensibilidades o como punto de arranque de una idea de España que nos permita superar los problemas actuales. Me gustaría conocer la opinión de BOLja de Riquer.

Moderador: Esta propuesta exigiría, seguramente, un debate monográfico. Ahí queda expuesta por si alguien desea contestar. Siguiendo con los turnos de palabra, ahora la tiene Justo Beramendi.

Justo Beramendi (Universidad de Santiago): He escuchado con extraordinaria atención la ponencia de González Malina, que me ha parecido muy interesante, lo que no impide que discrepe en algunos puntos.

Estoy de acuerdo con Borja de Riquer cuando asegura que a la historia le resulta difícil emanciparse de la política. Pero si hemos de resignarnos a que ambas vayan unidas, sería bueno determinar de qué política queremos que dependa la historia y cuál ha de ser el grado o la naturaleza de esa dependencia. Evitaríamos más deformaciones historiográficas inducidas por la aparición de nuevos proyectos políticos. Lo digo porque González Malina, que niega sentido tanto a la historia del Estado-nación como a las historias nacionales periféricas concebidas al modo clásico, se pregunta si no sería mejor sustituirlas por una historia de Europa. De sus palabras pudiera pensarse que en una historia de Europa quedarían difuminadas las historias nacionales. Pero de la misma forma que no es de recibo afirmar la existencia del Estado-nación en la Edad Media o en la Hispania romana, con todos mis respetos para el profesor Jover, tampoco lo es utilizar Europa para hacer desaparecer otras realidades. En tres siglos el Estado español no ha conseguido nacionalizar a la población en una única dirección y, en consecuencia, ahora hay varias sensibilidades. Ambos procesos históricos deben ser explicados y no podemos prescindir de ellos por el simple hecho de que no nos gusten.

Soy menos pesimista que González Malina sobre el papel de los medios de comunicación en la crisis social de la historia. Resulta muy discutible afirmar que la innegable presencia social de los medios de comunicación amenaza el papel de la escuela. Antes de hacer afirmaciones de este tipo sería conveniente conocer qué contenidos les llegan a los niños y a los adultos que no pertenecen a nuestro entorno cultural —y que son la mayoría de la población— a través de los medios de comunicación. Sospecho que el *Marca* se lee más que los

artículos de opinión de los periódicos, y que *¿Quién sabe dónde?* sigue estando entre los programas preferidos de los telespectadores. Estos programas ni proporcionan elementos constructores de identidad ni transmiten una determinada visión histórica. A falta de estudios empíricos, me parece arriesgado minusvalorar el papel de la escuela como agente transmisor de una determinada visión histórica. Máxime teniendo en cuenta que en la actualidad toda la población pasa por la escuela.

Por otro lado, no es nueva la existencia de los historiadores mediáticos que tanto parece lamentar González de Malina. Ya en el siglo pasado los historiadores utilizaron la prensa para la difusión de sus ideas. Seguramente muy pocos leían directamente a los Bofarull; pero las ideas sobre la historiografía romántica llegaron a la gente –a los pocos que sabían leer– a través de la prensa. Siempre ha habido historiadores mediáticos, aunque cada época tiene una escala diferente. No debemos escandalizarnos por su existencia.

Manuel Pérez Ledesma (Universidad Autónoma de Madrid): Puede creerme Ioan Cuÿla si le digo que ni liménez Losantos, ni Romeu de Armas, ni esa revista llamada *Razón y Fe* que él ha mencionado están entre nuestras lecturas habituales. Borja de Riquer decía que le da miedo el término patria; a mí también. Pero puesto en boca de determinadas gentes también el término nación o nacionalismo –que tiene diversos usos– me asusta un poco; incluso más que el de patria, porque tiene una pretensión más absolutizadora. Estoy de acuerdo con ambos cuando afirman que todos tenemos, confesas o inconfesas, simpatías nacionalistas. Pero no me preocupan las simpatías, sino las declaraciones explícitas.

Por otro lado, no creo que la disyuntiva sea historia nacional o historia universal. Existe un término medio, que los americanos han comenzado a denominar historia transnacional. Aunque la expresión no me parece muy afortunada, esta forma de entender la historia no tiene en cuenta las fronteras. Sucede más bien al revés: el historiador traza los límites de lo que quiere explicar. No es una concesión a la posmodernidad: Braudel hizo eso mismo cuando abordó el Mediterráneo. ¿Por qué no reivindicar una historia donde las fronteras no nos vengán dadas, donde no nos impongan límites, donde no nos marquen las cuestiones que querernos analizar? Estoy abogando por una vía intermedia, equidistante entre esa historia universal a lo Baudrillard que nos lleva a fundirnos con la naturaleza y la historia cuyo único sujeto posible sea la nación, con o sin Estado. Por mi trayectoria política

viví aquella época en la cual creíamos que la clase era el único sujeto; no tengo ningún deseo de volver a otra fase de sujeto único, o cuando menos prioritario. Prefiero construir en cada relato histórico el sujeto, sin más límites que los que yo me imponga, y explicar que las fronteras son artificiales; prefiero enseñar a los estudiantes a construir relatos históricos no predeterminados.

y si los historiadores debemos fomentar alguna identidad, que sea la de ciudadanos. No ya de simples ciudadanos españoles o europeos, sino de ciudadanos desde la perspectiva de un cosmopolitismo ilustrado. Esto es: sujetos con vocación universal, conscientes de sus responsabilidades cívicas y también de que tienen entre sí muchos más elementos comunes que diferenciales.

Ioan Cultra (Universidad Autónoma de Barcelona): Joaquim Nadal me ha reprochado no haber aplicado al discurso nacionalista catalán los mismos reparos que al nacionalismo español. Claro, porque el discurso nacionalista catalán aparece confeso y convicto en todas sus manifestaciones. No se manifiesta de forma vergonzante o encubierta. Ciertamente que si lo hiciera así tampoco pasaría inadvertido, porque los centinelas del nacionalismo español lo denunciarían desde la atalaya mediática.

Hablando más en serio, los historiadores catalanes siempre se han distinguido en el combate contra los mitos historiográficos. Baste recordar la polémica sostenida a mediados de los años treinta sobre Fernando el Católico entre Jaume Vicens Vives y Antoni Rovira y Virgili, este último exponente paradigmático de la historiografía romántico-nacionalista catalana. Mientras Rovira lo consideraba un rey nefasto para Catalunya, Vicens, que había dedicado su tesis doctoral a estudiar la relación de este monarca con la ciudad de Barcelona, tenía una visión mucho más matizada y compleja. Sin querer establecer ningún paralelismo con Vicens, un servidor dedicó ocho años y publicó más de quinientas páginas tratando de desmontar el viejo tópico de Lerroux como agente saboteador enviado por Madrid a Barcelona para desbaratar el arranque del catalanismo político. No son, desde luego, los únicos ejemplos. Convendrán conmigo, por tanto, en la existencia desde hace mucho tiempo de una riquísima corriente historiográfica en Catalunya profundamente crítica con los estereotipos del nacionalismo catalán. Sin ningún tipo de autocomplacencia colectiva o gremial, creo que la comunidad historiográfica catalana posee un sistema de anticuerpos sobradamente capaz de contrarrestar las tendencias mitologizadoras y autistas, que también las hay. Sirva como ejemplo la labor colectiva

de *L'Avenç* o de *Recerques*, por citar dos revistas con más de veinte años de existencia.

Debo aclarar que el listado de personas y periódicos citados en nuestra ponencia –y que según confesión propia no lee Manuel Pérez Ledesma– no han sido elegidos por su mayor o menor representatividad, sino para subrayar la diversidad de las personas y los medios que defienden el Decreto Aguirre. Por algo será. En todo caso, si esa lista ha servido para que Antonio Morales constataste en voz alta la heterogeneidad de las actitudes nacionalistas, tanto españolas como catalanas, la doy por bien empleada.

Borja de Riquer (Universidad Autónoma de Barcelona): Tiene razón Manuel González Portilla: los historiadores jugamos con la ventaja de conocer el desenlace. Pero debemos explicar cómo y por qué se han producido los hechos. Desde luego, el Estado de las Autonomías es fruto de una experiencia histórica compleja y peculiar, en la que, además de reflexionar sobre el Estado, hay que hablar también de diferentes solidaridades y de diferentes formas identitarias. Por eso me parece necesario denunciar determinadas deformaciones y actitudes autistas. Como fundamentalmente somos el resultado de la evolución de los últimos doscientos años, ciertas interpretaciones simplificadoras, o peor aún maquilladoras, de la realidad de la Restauración o del franquismo tienen que ver menos con planteamientos historiográficos que con la situación política actual. Debemos estar muy atentos a esas manipulaciones; debemos propagar determinados valores cívicos, como la tolerancia o la aceptación de la diversidad. Pero sobre todo tenemos que asumir la herencia del pasado para no coartar el futuro. Cualquier imposición gubernativa sobre qué es España o sobre qué historia de España se debe enseñar, se convierte en una coacción, en una hipoteca de futuro contra la que debemos reaccionar. Ahí se une nuestra doble condición de historiadores y ciudadanos. No podemos permanecer neutrales frente a proyectos que nos quieran imponer una determinada visión de la historia.

Pregunta Antonio Morales nuestra impresión sobre la idea de España como «nación de naciones». Personalmente me parece una propuesta bien intencionada, pero creo que es un sofisma. No se puede aplicar el actual concepto de nación a la Hispania romana y suponer que desde entonces existe ya una identidad nacionalitaria. ¿Cómo entender entonces el significado de los reinos medievales como Cataluña, Aragón, Valencia o Navarra, como una primera ruptura nacional? De poco sirve

elucubrar sobre lo que pudo haber pasado. Lo indiscutible es la existencia de un Estado unitario y centralista desde el siglo XVIII, que ha intentado imponer una determinada identidad y no lo ha logrado. Ésa es la realidad. A los historiadores nos compete explicar por qué no lo ha logrado y por qué existen otras formas de identidad. Por tanto, y aun admitiendo la buena intención de la definición de España como «nación de naciones», no me satisface.

Quisiera terminar con una anécdota familiar, pero muy ilustrativa, sobre el impacto social de la crisis del 98 antes aludida. En cierta ocasión mi abuela me contó que a sus trece años lloró al enterarse de la pérdida de Cuba. Al verla llorando, su madre se acercó y le dijo que no se preocupara, que a los seis meses nadie se iba a acordar de aquello. Y así fue: seis meses después nadie se acordaba del «desastre».

NÚMEROSPUBUCADOS

1. Miguel Artola, *Las Cortes de Cádiz*.
2. BOLja de Riquer, *La historia en el 90*.
3. Javier Tusell, *El sufragio universal*.
4. Franeese Bonamusa, *La Huelga general*.
5. 1. J. Carreras, *El estado alemán (1870-1992)*.
6. Antonio Morales, *La historia en el 91*.
7. José M. López Piñero, *La ciencia en la España del siglo XIX*.
8. 1. L. Soberanes Fernández, *El primer constitucionalismo iberoamericano*.
9. Germán Rueda, *La desamortización en la Península Ibérica*.
10. Juan Pablo Fusi, *La historia en el 92*.
11. Manuel González de Molina y Juan Martínez Alier, *Historia y ecología*.
12. Pedro Ruiz Torres, *La historiografía*.
13. Julio Aróstegui, *Violencia y política en España*.
14. Manuel Pérez Ledesma, *La Historia en el 93*.
15. Manuel Redero San Román, *La transición a la democracia en España*.
16. Alfonso Botti, *Italia, 1945-94*.
17. Guadalupe Gómez-Ferrer Morant, *Las relaciones de género*.
18. Ramón Villares, *La Historia en el 94*.
19. Luis Castells, *La Historia de la vida cotidiana*.
20. Santos Juliá, *Política en la Segunda República*.
21. Pedro Tedde de Lorca, *El Estado y la modernización económica*.
22. Enrie Ueelay-Da Cal, *La historia en el 95*.
23. Carlos Sambrieio, *La historia urbana*.
24. Mario P. Díaz Barrado, *Imagen e historia*.
25. Mariano Esteban de Vega, *Pobreza, beneficencia y política social*.
26. Celso Almuiña, *La Historia en el 96*.
27. Rafael Cruz, *El anticlericalismo*.
28. Teresa Carnero Arbat, *El reinado de Alfonso XIII*.
29. Isabel Burdiel, *La política en el reinado de Isabel II*.

DE PRÓXIMA APARICIÓN

Josefina Cuesta Bustillo (ed.), *Historia y memoria*.

Miguel Gómez Üliver (ed.), *Los campesinos en la Europa mediterránea*.

