

# *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 amplificada 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. EIIO 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 -**yen** esto coinciden también con Carlos Forcadell, con Antonio Morales, con Joan Culla 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 asimilaban el nacionalismo español y la 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 Cuñà, 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 dado 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 Iover, 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.