

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 19(8), 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, demolidores 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 Cataluña 7, 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- perfectibles. 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 los 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.

«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 Gareña 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 -**Io** 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 Churchill¹⁶. 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 francesa¹⁷. 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 Geografía¹⁸. En último término, se trata de mantener una «cierta idea de Francia», inseparable de un conjunto de valores, los de la República¹⁹, culminación, como mostró François Furet, de los auténticos ideales de la Revolución francesa, antes de su *dérápaje* 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 regles principales du cõde 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 Establet 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 tang, ministro de Educación, sostenía que «le système éducatif progresse (...): en dépit de faiblesses connues, les élèves de la Francia en savent plus que leurs carnades 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 muestra²¹. 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...²² 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*, trátese 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

²¹ *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.

²² *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 entonces²⁶: 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 postmoderno³⁰.

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»³⁸. Más lejos va Arcadi Espada: «¿Nacionalista español...? *Connais pas* (oo.) ¿Nacionalista español...? Sólo un insulto, casi siempre eufemístico: lo mismo que *cabestro*, *rancio ofascista* (oo.)

³⁸ «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» :). 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,

;) «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 permitirnos 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 CuIla 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 CuIla 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.