

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 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 contrapone 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 II, 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 13 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-

pendente, 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 Almuíña, 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 arroje 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 irreprochable. Por el contrario, los que critican el proyecto

«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,

) «Los puntos sobre las fés», *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 partidos 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 Sabater¹², 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 carpetovetónica. 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 participaran 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- o 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 Iover, 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 españoles 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, ICF, 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 Augsburg (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 \\ al \\111 y 10 de «derechos humanos», «comunidad intenJacionaJ" y «educación vial». Pues bien, en Historia hay siete capítulos dedicados a Europa, cinco a España y uno a la Cataluña de los siglos \\1 y \\11.

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 II 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 II. *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 yesos 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.