

Los silencios de la “ciencia”

Notas para el debate sobre la enseñanza escolar de la historia

Enrique Ibáñez Rojo

Departamento de Historia e Instituciones Económicas. Universidad Rey Juan Carlos
enrique.ibanez@urjc.es

Contaba hace un tiempo el *Washington Post* que Miss Manners (la señorita Modales) presentó de este modo la oferta de los padres conservadores al sistema escolar público norteamericano: «vosotros les enseñaréis inglés, historia, matemáticas y ciencias y nosotros nos encargaremos de sus almas». ¹ Tal vez, al decidir incluirla en el currículum básico regulado por el Estado, Miss Manners pensara equivocadamente que la enseñanza de la historia puede limitarse a instruir habilidades cognitivas y conocimiento objetivo, sin relación alguna con la formación en valores o el “cultivo del alma” de sus retoños. Lo más probable, sin embargo, es que diese sencillamente por supuesto que la historia que iban a aprender sus hijos en las aulas era la narración cerrada y consagrada de los logros de la civilización occidental y las glorias de la nación, la que enseña respeto a los héroes patrios, sumisión a la autoridad y a una determinada manera de entender la tradición. Si hubiese imaginado otra cosa, seguro que, como buena madre conservadora, se habría apresurado a retirarla del ámbito público, defendiendo su derecho a decidir sobre la educación moral de sus vástagos.

Pero, se debiese a una ilusión cientifista o a una confianza ciega en el apego natural de la historia a los buenos valores tradicionales, lo cierto es que la alegre despreocupación de Miss Manners resultaba mucho más disculpable en su momento, hace ya casi tres décadas, de lo que lo sería hoy en día. Entonces apenas estaba comenzando a arreciar la tormenta escéptica que se ha abatido últimamente sobre los saberes sociales y que solemos identificar con la crítica

¹ *The Washington Post*, octubre de 1984. Citado en Gutmann, *La educación democrática*, 75.

“posmoderna”. Hoy, por poca atención que hayamos prestado a lo que se ha dicho en esos debates y por mucho que hayamos querido combatir los “excesos” del relativismo, estamos obligados a dudar de las credenciales “científicas” de la historia y a saber que puede acoger una amplia variedad de relatos distintos, en ocasiones contradictorios y cada uno con su propia carga moral y política.

No pretendo sugerir que en una clase de historia se pueda enseñar cualquier cosa.² Al debatir sobre su enseñanza escolar no estamos eligiendo (o no sólo) qué fábulas deseamos contar alrededor de la hoguera para educar a nuestros hijos, inculcarles valores, inspirar sus conductas o estimular su capacidad de razonamiento. No cabe negar que los adolescentes tienen derecho a exigir que en una clase “de historia” el profesor se atenga a «la verdad de lo que realmente ocurrió, hasta donde podamos conocerla»,³ y por eso al diseñar la asignatura estamos obligados a tener en cuenta el conocimiento experto de los historiadores y a respetar las reglas de una disciplina que aspira a la veracidad.⁴ Ocurre, sin embargo, como veremos de inmediato al revisar el debate sobre la legitimidad “científica” de las historias patrias, que esas reglas son tan laxas que no nos ofrecerán en la práctica ninguna guía útil cuando nos propongamos discutir sobre los contenidos de la historia escolar. Tendremos que reconocer que «la Historia

2 Algunos autores “posmodernos” sí lo hacen. Es el caso, por ejemplo, de Beverley Southgate, que parece pensar que los hechos del pasado pueden ser combinados y re combinados sin límite para “enseñar” o “justificar” cualquier cosa. Southgate, *History: What and Why?*, 132-133. Véase también, del mismo autor, *¿What is History For?*

3 Brighouse, *On Education*, 110.

4 Aunque el riesgo real que corremos al debatir sobre la enseñanza escolar de la historia no es que en el proceso hagamos caso omiso a la voz de los que saben, sino más bien el contrario: que sucumbamos a lo que Michael Walzer denominó la «insolencia del profesional», renunciando a someter a escrutinio crítico la pretensión autoritaria de los expertos de recortar al máximo, en nombre de la ciencia, el margen para la deliberación ciudadana (Walzer, *Las esferas de la justicia*, 165 ss.). En nuestra última gran discusión pública sobre el asunto, el infame “debate de las humanidades”, tuvimos ocasión de comprobarlo sobradamente. Los expertos sólo coincidieron entonces en el desprecio arrogante a la “politización” de la polémica. Así, en su *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, los miembros la Real Academia de la Historia lamentaron que el debate se hubiese politizado en lugar de centrarse, como debía, en «las cuestiones puramente académicas» sobre las que ellos pretendían impartir doctrina. Desde el campo de la didáctica, Joaquín Prats fue un poco más allá, deplorando que «de un tema aparentemente técnico, que en principio parecía que debía interesar, sobre todo, a educadores e historiadores, se pasó a un debate público que llenó espacios de tertulias radiofónicas y televisivas, que dio lugar a decenas de artículos de prensa y que, por fin, ocasionó una serie de debates parlamentarios» (Prats, *Enseñar historia*, 89). Se sigue que el debate no debía interesar a los ciudadanos o que éstos, en cualquier caso, no estaban autorizados a intervenir en él.

como disciplina científica» apenas puede hacer nada para ayudarnos a decidir qué relatos debemos transmitir a nuestros hijos o cuál es la mejor manera de enseñar la historia.⁵ Y tendremos que reconocer, al cabo, que nuestras respuestas sólo pueden ser de orden moral y político porque nuestras preguntas también lo son.

Sin duda resulta incómodo discutir al raso, renunciando al paraguas que nos ofrece la ficción unitaria del modelo científico del saber. Y sobra decir que no será nada fácil que nos pongamos de acuerdo acerca de qué historias debemos narrar en las aulas y cómo nos conviene hacerlo, cuando no contamos con el amparo de “la ciencia” y ocurre, además, que vivimos en una sociedad moderna, abierta y cada vez más plural, en la que «las propuestas morales y políticas se enfrentan con multiplicidad cacofónica».⁶ Pero es lo que toca.

El valor de las historias patrias: las dudas
de la historia “académica” (lo que no importa)

Todos los grupos humanos se cuentan relatos (stories) para inspirar conductas y crear solidaridades colectivas, pero las naciones tienen la peculiaridad de “imaginarse” y reforzarse apelando al pasado “real” (history). Pretenden que su existencia se remonta muy hacia atrás, en muchos casos incluso que sus orígenes se pierden en las nieblas del tiempo. Por eso el imaginario de la identidad nacional siempre ha comprometido en sus trabajos a la historia académica y a la enseñanza escolar de la historia. En realidad, fue la sed de historia de las naciones lo que dio alas a la disciplina, de modo que cuanto más se situó la nación «en el corazón del currículum intelectual y moral de las escuelas» más motivos tuvo la historia para sentirse valorada, orgullosa y segura de su lugar en la sociedad y las escuelas.⁷

Pero, ¿no ocultaba acaso aquel compromiso tan fructífero un pacto faústico que corrompía el alma de la buena historia? Hace ya ciento treinta años, Ernest

5 La expresión entrecomillada la he tomado de Escuela, “Entrevista con Joaquín Prats Cuevas”, 22. La mayúscula de “Historia” es del original.

6 Savater, *El valor de educar*, 47.

7 Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, 107-108.

Renan, en la que tal vez sea la conferencia más citada de todos tiempos, afirmó que la buena historia académica es incompatible con la narración de las glorias y los pesares compartidos que sostiene el imaginario nacional y vaticinó por ello que el progreso de los estudios históricos terminaría destruyéndola. Desde entonces, la sombra de la sospecha ha perseguido a los relatos que se cuentan las naciones y son muchos, tal vez cada vez más, los historiadores que piensan que las historias patrias están condenadas a presentar una imagen particularmente falsa o distorsionada del pasado.⁸ Y también son muchos, al parecer, los expertos en didáctica que creen que las escuelas sufren porque la presencia masiva en las aulas de contenidos de historia nacional atenta contra los fundamentos de la pedagogía ilustrada. Obliga, según dicen, a «impartir formación a costa del conocimiento». Perpetúa y amplía la distancia entre la mala historia que se relata en las escuelas y la buena (y, al parecer, cada vez mejor, dado que la distancia aumenta) historia que escriben los profesionales. Abre una «brecha creciente (...) entre la versión escolar y la versión académica» del pasado,⁹ que deberíamos intentar cerrar. ¿Es esto cierto? ¿Hay realmente algo en las reglas de la disciplina que nos obligue a eliminar, o al menos reducir, la presencia de las historias patrias en el curriculum si queremos enseñar buena historia a nuestros adolescentes? Veamos.

Sabemos que para contar como “histórica” una narración debe, en primer lugar, proponerse recoger acontecimientos que ocurrieron realmente en el pasado. Parece difícil, sin embargo, que en una democracia liberal los relatos patrios atenten directamente contra la “realidad del pasado” en este sentido. En general no cabe esperar que inventen acontecimientos, nieguen otros conocidos o avalen interpretaciones insostenibles de los mismos. Cuando ocurra algo así, lo más probable será que nos hallemos «ante una nación aferrada a una ideología monolítica» y no en una democracia liberal.¹⁰ Siempre que exista un debate abierto en un contexto institucional que proteja la investigación libre y promueva el acceso igualitario a sus resultados, las situaciones de falseamiento radical o negación de datos relevantes para cualquier historia que se relate no podrán

8 Tal como lo expresa Eric Hobsbawm, todas ellas nos obligan a «creer demasiado en lo que es evidente que no es como se pretende». Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo*, 20.

9 Carretero, *Documentos de identidad*, 291 y 292.

10 Miller, *Sobre la nacionalidad*, 58.

normalmente sostenerse durante mucho tiempo. Habrá, por supuesto, “mitos” de la historia nacional que se resistirán firmemente a sucumbir a la crítica de los historiadores mientras continúen cumpliendo funciones importantes en la autocomprensión de las comunidades.¹¹ Sin embargo, en una democracia liberal la erosión final de las distorsiones más graves ocurrirá necesariamente. Y ocurrirá siempre gracias a la historia, en sus dos sentidos: como estudio profesional del pasado en un entorno libre de prohibiciones, y como paso del tiempo, que alivia traumas, resta relevancia a determinados problemas y altera nuestras percepciones sobre los “otros”.¹²

Pero las dudas sobre la legitimidad “científica” de las historias nacionales no se reducen, por supuesto, a su tendencia a negar hechos conocidos o a “embellecer” otros de un modo inadmisibles. Apuntan a algo mucho más decisivo y profundo. No sé qué podía ocultarse exactamente tras las palabras de Renan cuando dijo que la historia nacional depende inevitablemente del recuerdo selectivo, del olvido u omisión sistemática de buena parte del pasado.¹³ Si pensaba en la importancia de eliminar del relato patrio episodios brutales o degradantes que podrían, de conocerse, llevar a los ciudadanos a repudiar a su nación, seguramente estaba equivocado. Uno puede muy bien ser un patriota cabal sintiendo arrepentimiento y culpa por las acciones de sus antepasados. Pero tal vez apuntase también al hecho de que la historia nacional, cualquiera de ellas, sólo “recuerda” lo que unió a nuestros supuestos ancestros entre sí y lo que nos vincula con ellos y “olvida” en cambio sistemáticamente lo que los diferenciaba y lo que nos separa a nosotros de ellos. De manera que la historia nacional crea, siempre y necesariamente, una imagen *artificial* de unidad y continuidad allí

11 Puede que los historiadores hayan sido en general demasiado optimistas en sus previsiones sobre el impacto práctico de los trabajos que “deconstruyen” mitos nacionales valiosos y muy arraigados (Archard. “Myths, Lies and Historical Truth: a Defence of Nationalism”, 478). Un caso extremo es tal vez el de la gesta de los “Niños Héroes” en la guerra entre México y los Estados Unidos, que relata Mario Carretero. Ese mito, insostenible a la luz de la investigación histórica más rigurosa, contaba al parecer con un amplio respaldo popular y se mantuvo en los relatos escolares porque es, al parecer, muy importante para el imaginario de un pueblo que se siente «pequeño como un niño frente al gran invasor, pero capaz de defenderse heroicamente». Carretero, *Documentos de identidad*, 131.

12 Judt, *Postguerra*, 1182.

13 «El *olvido*, e incluso diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación»; «La esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también que todos hayan *olvidado* muchas cosas». Renan, *¿Qué es una nación?*, pp. 14 y 16.

donde un estudio desapasionado revelaría, por el contrario, multitud de rupturas y profundas diferencias.¹⁴ Es, por lo tanto, radicalmente *parcial* e inevitablemente *anacrónica*.¹⁵

Estas parecen ser las objeciones “científicas” de fondo a cualquier historia nacional. Es esto lo que nos tienta a descalificarlas como narraciones históricas legítimas. A pensar que podríamos, si quisiéramos, contar el cuento de las peripecias de la comunidad ancestral en una asignatura dedicada expresamente a la educación cívica o a la formación del carácter, pero nunca hacerlo pasar por historia. El problema, sin embargo, es que si llegásemos a esta conclusión puede que tuviésemos que condenar a todas las “historias”, nacionales o no, a sufrir el mismo destino. Porque ocurre, en efecto, que la parcialidad y el anacronismo son sencillamente rasgos estructurales de cualquier narración histórica.

Según expuso Arthur Danto en su obra clásica de filosofía analítica de la historia,

14 En su exhaustivo estudio sobre el “revival” contemporáneo de las historias de España, Gonzalo Pasamar nos informa de que todas ellas, aunque ahora evitan en general la nostalgia y la exaltación de los tradicionales mitos patrióticos, continúan haciendo «hincapié en la tesis de la continuidad y de los orígenes remotos» de la nación (Pasamar, “Las historias de España a lo largo del siglo XX”, 377). No cabría esperar otra cosa, porque esos son sencillamente los rasgos definitorios de la estructura narrativa de la historia nacional. El texto de Pasamar sirve para comprobar, de paso, que la avalancha de críticas historiográficas no ha logrado evitar que las historias nacionales sigan gozando de una excelente salud en nuestros días. De hecho, parece que la “nueva popularidad” de la historia se debe en gran medida (además de al inagotable interés por los temas bélicos, los fascismos y los genocidios) al aumento de la demanda de historia nacional (Evans, “How History has become Popular Again”). Y está claro que no faltan historiadores profesionales dispuestos a atender esa demanda desempeñando con entusiasmo el papel de juglares de la nación. Por supuesto, vitalidad y virtud no son sinónimos, porque el mercado puede muy bien estimular la producción de basura, y por ello conviene detenerse a pensar si las historias nacionales son necesariamente mala historia y existen realmente razones “científicas” para desaconsejar su enseñanza en los colegios.

15 Es difícil no sentir que nos están contando un “cuento” (una fábula con moraleja, que puede resultar hermosa o ridícula, pero que es en cualquier caso una fábula) cuando leemos cosas como que el destierro de un poeta judío del siglo XI «permite fechar el momento histórico en el que el hombre español descubre, espantado, el exilio», o que él fue «uno de los primeros en hablarnos del español arrancado de su tierra, condenado a vivir en la patria inmaterial de la lengua mucho antes de que Machado evocara desde Francia los días azules de la infancia» (García de Cortázar, *Los mitos de la historia de España*, 55). Desde luego, la ampulosidad del lenguaje contribuye a agravar en este caso el efecto de fraude, pero el núcleo del aparente problema (la raíz del carácter extremadamente artificioso, inapelablemente “mítico”, ajeno y enfrentado a la “ciencia”) de éste o cualquier otro relato de historia nacional, es su parcialidad radical, su énfasis unilateral en la unidad de la comunidad y en los vínculos de continuidad a través del tiempo.

16 Danto, *Historia y narración*. Véase también Abinzadeh, “Historical Truth, National Myths and Liberal Democracy”.

toda narración histórica es un modo de *organizar* (o “explicar”, si se prefiere) lo que sucedió en el pasado a partir de *criterios de relevancia y significación* que varían con los intereses y lenguajes de los sujetos en el presente. Si esto es así, y parece difícil discutirlo, se sigue que todas ellas incluyen necesariamente elecciones, omisiones, énfasis y descripciones distintas, y siempre de algún modo anacrónicas, de los acontecimientos y los actores del pasado. Se sigue también que la historia nacional, con sus sesgos específicos y sus descripciones idiosincrásicas, es simplemente una más entre las múltiples estructuras narrativas que pueden organizar de un modo peculiar, con unos criterios de significación determinados, algún conjunto de hechos y acontecimientos “verdaderos” del pasado. Sería, por lo tanto, una narración histórica perfectamente legítima. En principio, ni menos “científica” ni menos “objetiva” (ni más incompleta, ni más sesgada, ni más anacrónica) que las demás. Un relato nacional (o, de hecho, nacionalista) puede contarse “en el modo de la verdad” característico de la disciplina en la misma medida que cualquier relato cosmopolita.

Recordemos que se suele agrupar a quienes se han ocupado de estudiar la evolución del nacionalismo y las identidades nacionales en dos casillas: los “primitivistas” y los “modernistas”.¹⁷ Los primeros enfatizan los elementos de continuidad, defendiendo que la historia de las naciones puede vincularse a diferencias significativas entre los grupos humanos que se remontan a un pasado remoto. Los segundos se centran en las rupturas que trajo consigo la edad contemporánea y en sus efectos sobre la “construcción” de las naciones y las identidades nacionales. El debate es complejo y la bibliografía sobre el asunto es ya inmensa. Pero lo único que me interesa señalar aquí es que todos los autores, incluidos los más “modernistas”, admiten que debajo de todas las identidades nacionales *viables* hay siempre algún conjunto de hechos históricos que pueden ser interpretados como “reales”.¹⁸ Pues bien, podemos imaginar que lo que hacen

17 También se puede describir la primera posición como “perennialismo” o “primordialismo”. En cualquier caso, la variedad de matices y perspectivas es, por supuesto, mucho mayor de lo que insinúa esa dicotomía elemental. Véase, por ejemplo, Özkirimli, *Theories of Nationalism*, o Smith, *Nacionalismo y modernidad*.

18 Así, Eric Hobsbawm, que milita en el campo “modernista” y recalca ante todo el elemento de artefacto, invención o ingeniería social que interviene en la construcción de naciones, reconoce sin embargo la existencia de variados vínculos “protonacionales” que pueden remontarse muy atrás en el pasado. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo*, 55 ss.

los historiadores que optan por ejercer de juglares de la nación es seleccionar, resaltar y estructurar esos hechos “reales” en una narración.¹⁹ Un relato sin duda incompleto (porque hay hechos, acontecimientos y personas que *pertenecen* a la historia que se cuenta y otros que no) y sesgado (porque unos y otras adquieren *un valor o un significado específico* dentro de esa historia). Pero no lo es más que cualquier narración histórica.

Del mismo modo, podemos pensar que las descripciones anacrónicas de la historia nacional no son sino una variedad específica del estilo de descripción “profética” que los historiadores utilizan necesaria y sistemáticamente en sus narraciones. Que la única diferencia entre describir como “españoles”, “vascos” o “catalanes” a unos individuos de la Edad Media y afirmar que «el autor de *El sobrino de Rameau* nació en 1751», es que cada una de esas expresiones adquiere sentido sólo a partir de los criterios de significación que estructuran una narración determinada que se construye necesariamente en el futuro.²⁰ La investigación histórica “desapasionada” no puede proscribir esos modos de expresión que forman parte del núcleo mismo del género narrativo. Sólo puede obligar a los juglares de la nación (y, de hecho, les ha obligado hace tiempo) a añadir que aquellas gentes del pasado remoto carecían todavía de «conciencia nacional»,²¹ de manera que no habrían podido reconocerse en las descripciones del narrador. Pero sólo por las mismas razones por las que el enunciado “el autor de *El sobrino de Rameau*” no habría tenido sentido para nadie que presenciara o tuviera noticia del nacimiento del bebé Diderot en 1751.

Resumiendo. Si concedemos que la negación o el falseamiento radical de los hechos del pasado *no es* un problema relevante en nuestras sociedades democráticas y reconocemos a continuación que la selección “sesgada” y un cierto

19 Todo esto es muy complejo, pero las limitaciones de espacio me obligan en este texto a no fundamentar suficientemente mis afirmaciones y a dejar que muchas ideas resulten aún más vagas de lo que es habitual (e inevitable) cuando se abordan estos asuntos. Es evidente, por ejemplo, que el modelo de la narración que “selecciona” hechos es inadecuado, porque sugiere que todos los candidatos posibles para la selección están ahí, dispuestos a ser seleccionados o dejados de lado, cuando la realidad es que tienen que ser “descubiertos” y que los intereses que conforman las narraciones también conforman la investigación que los descubre. Son los intereses del investigador los que descubren los hechos y los convierten en “hechos históricos” o, más precisamente, en “evidencia histórica”. Una buena lectura sobre estos problemas es el cap. 3 (“Historians and their Facts”) de Evans, *In Defence of History*.

20 Danto, *Historia y narración*, 47.

21 García de Cortázar, *Mitos de la historia de España*, 127.

“anacronismo” son rasgos *estructurales* de cualquier organización narrativa del pasado, tendremos que conceder que las historias nacionales son una variedad perfectamente legítima de narración histórica. O, dicho de otro modo, que no hay ninguna razón para pensar que exista una «línea crucial de división» entre «la verdad de la historia “real” y la falsedad de la historia “nacional”»²² que recomiende expulsar a esta última de las escuelas. Las historias patrias, en principio, sólo “falsea” o “fabula” por las mismas razones por las que lo hacen necesariamente todas las narraciones históricas.

Lo cierto es que en general, como afirma David Archard en su defensa del nacionalismo, no conviene dejarse impresionar por ningún argumento que presuponga «que hay una verdadera historia esperando a ser contada, en lugar de una variedad de posibles historias desde diferentes perspectivas y al servicio de propósitos diversos».²³ Los propósitos de la historia patria pueden parecernos irrealizables, desagradables o simplemente absurdos. Pero combatir su presencia en las aulas apelando a alguna imaginaria “brecha” con la historia académica equivale a confundir los términos el debate.

Cuando discutimos sobre los contenidos del curriculum escolar, la historia académica en realidad importa muy poco. No cabe esperar que nos oriente demasiado ni que apoye causa alguna. He defendido en estos párrafos que la buena historia no es necesariamente cosmopolita. Pero debería resultar evidente que tampoco es patriota, y menos aún aliada de alguna nación frente a otras, como pretendió nuestra Real Academia al afirmar que el conocimiento del «proceso histórico propiamente dicho» nos exigía incrementar los contenidos de historia de España en el curriculum escolar a costa de las historias regionales o los relatos patrios de los nacionalismos “periféricos”.²⁴ Nada de esto es cierto, porque el hecho es que la historia académica puede militar en (casi) todos los bandos.

22 Miller, *Sobre la nacionalidad* , 58.

23 Archard. “Myths, Lies and Historical Truth”, 478.

24 La expresión entrecomillada pertenece al citado *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*.

El valor de las historias patrias: nuestras dudas éticas y políticas (lo que sí importa)

Se sigue de lo anterior que lo realmente importante cuando debatimos sobre la presencia y el peso de determinadas narraciones históricas en el curriculum escolar es *deliberar sobre los criterios de significación* que las estructuran. Cuando se trata de las historias nacionales, puede muy bien ocurrir que esos criterios nos resulten abominables a la inmensa mayoría (si, por ejemplo, definiesen en términos excluyentes la nación cuya historia “verdadera” cuentan), absurdos, carentes de sentido o irrelevantes (si la identidad nacional, por ejemplo, no significa nada para nosotros). Pero esto es algo que tiene muy poco que ver con los dictámenes o los progresos de la “ciencia de la historia” y todo, en cambio, con nuestros intereses y nuestros compromisos éticos y políticos. El debate no trata de la verdad de la historia, sino de nuestras prioridades y nuestras necesidades, sobre quiénes debemos y queremos ser. Lo que tenemos que evaluar cuando discutimos sobre los contenidos de la historia escolar es, por lo tanto, la calidad moral y política de los variados relatos que podemos contar en el “modo de la verdad”. Una vez desechadas las falsedades más burdas y las interpretaciones más extravagantes (y éste es el limitado trabajo de la historia académica), lo que importa no es en qué medida esos relatos reflejan una verdad inasible sobre el pasado, sino el valor que tienen para nosotros: qué nos dicen sobre el tipo de gente que somos y qué actitudes y reflexiones inspiran en el presente.

Es evidente que, aunque las historias nacionales pueden ser muy diversas, los criterios que comparten *todas* ellas (la continuidad y la unidad de la nación, lo que hace de ellas historias “nacionales”) sólo serán significativos para nosotros, como he sugerido, si concedemos un valor a la identidad nacional. Mantener los contenidos de historia nacional en el curriculum escolar e incluso insistir en ampliarlos es una opción perfectamente compatible con las reglas de la disciplina. Pero sólo será una apuesta razonable si de verdad queremos que entre los fines de la educación ocupe un lugar prominente el *propiciar en la generación que está surgiendo un sentido de su nacionalidad*. Lo que deberíamos hacer, por lo tanto, es dejar de preocuparnos por las supuestas “brechas” entre las versiones académicas y escolares del pasado, para dedicarnos en cambio a discutir sobre *las*

implicaciones morales y políticas que tiene el proyecto de construir nación con la enseñanza de la historia en las aulas.

No es una tarea sencilla. Lo sería si fuese cierto que buena parte del «problema nodal de la enseñanza de la historia en el presente» estriba en «la dificultad para conciliar lógicas y sistemas de valores que se oponen crecientemente»: los de la «épica nacional/particular» y los de la «ética global/universal». ²⁵ Si fuese cierto que las afiliaciones a grupos y los vínculos emocionales que podemos mantener con ellos no deben tener en ningún caso relevancia moral porque *la ética es universalista*, entonces la escuela forzada a impartir historia nacional estaría realmente abocada a una situación «absurda y trágica» ²⁶ y nosotros estaríamos obligados a intentar minimizar el daño moral que la asignatura inflige a los adolescentes limitando el peso de las historias nacionales en el currículum hasta conseguir erradicarlas por completo. Fin de la deliberación. Lo que no decidió por nosotros una “ciencia de la historia” que resultó ser demasiado laxa en sus prescripciones, lo solucionaría la ética. La historia académica no es anti-nacionalista; pero la ética, afortunadamente, sí lo es. Por desgracia, no es así.

El razonamiento ético no es necesariamente universalista. Las éticas comunitarias o particularistas (como las del nacionalismo) también están vivas y bien. Son éticas que no implican en absoluto antagonismo o desdén hacia quienes no pertenecen al propio grupo. Aunque son desde luego incompatibles con el igualitarismo global, pueden acomodar sin problemas nuestro compromiso con los derechos humanos y sostener políticas de cooperación internacional infinitamente más justas, generosas y solidarias, que las que caracterizan al mundo presente. ²⁷ Son menos elegantes y sistemáticas que las variantes del universalismo, aunque seguramente también son más realistas. ²⁸ Y son, en cualquier caso, legítimas. Todos los nacionalistas atribuyen un valor ético a la comunidad nacional. Todos defienden que tenemos obligaciones especiales para con nuestros compatriotas, distintas y mayores de las que tenemos contraídas con

²⁵ Carretero, *Documentos de identidad*, 284.

²⁶ *Ibid*, 307.

²⁷ Véase, por ejemplo, Miller, *National Responsibility and Global Justice*.

²⁸ Los comunitaristas han argumentado siempre que la ética universalista «exige asumir una posición abstracta y artificial -quizás hasta imposible-, la de un ser meramente racional, que responde a los requerimientos de la moralidad no qua padre o granjero o mariscal de campo, sino qua agente racional que se ha abstraído de toda particularidad social». MacIntyre, *Is Patriotism a Virtue?*, 12. Citado en Miller, *Sobre la nacionalidad*, 78.

otros seres humanos. Puede que esas ideas a muchos nos resulten desagradables de entrada y que parezcan saltar por encima de un poderoso sentimiento humanitario. Pero en ningún caso cabe apelar a una supuesta contradicción con la ética para expulsarlas, junto a las historias nacionales, de las escuelas. Podríamos, si quisiésemos, entretenernos un rato largo diferenciando patriotismo y nacionalismo o repasando una vez más las distintas variedades de este último, más o menos “saneadas”. Ha habido y hay nacionalismos que provocan comportamientos inmorales. Ha habido también, por cierto, universalismos o cosmopolitismos perversos.²⁹ Pero el nacionalismo no es inmoral.

Tampoco iríamos muy lejos si intentamos despachar el asunto imaginando que el nacionalismo y sus relatos patrios son hostiles a la política democrática. De hecho, es bien sabido que en los últimos años ha ido ganando respetabilidad académica una tesis que defiende exactamente lo contrario: que la democracia liberal es más viable, más sólida y más vibrante, cuando opera sobre el trasfondo de una comunidad nacional integrada con una cultura común y una historia (supuestamente) compartida. Quienes defienden esta idea pretenden que tanto la justicia, en particular la justicia distributiva, como la legitimación y la deliberación democráticas, presuponen un *sentido de comunidad*, una identificación afectiva de los ciudadanos con el colectivo amplio que debe ir más allá que el mero acatamiento racional de sus normas de convivencia. Y continúan avisándonos de que cuanto más débiles sean la cultura común y la identificación emocional con los miembros de la nación, menores serán la solidaridad y la confianza mutua entre los ciudadanos, y que con ellas disminuirán tanto el interés por la justicia social como la calidad de la deliberación pública.

Por supuesto, es muy posible que los nacionalistas liberales o socialdemócratas no tengan razón en lo esencial. Puede que la democracia no necesite en absoluto de ciudadanos que se sientan vinculados a una comunidad nacional con una historia o una cultura distintivas, y que la escuela, por lo tanto, no pierda nada renunciando a los relatos patrios. Por mucho que sea cierto que en la base de la sociedad política tenga que haber siempre algo más que el simple cálculo racional de los individuos que la conforman (y esto es prácticamente un lugar común de la teoría social), tal vez baste y sobre con que la gente se identifique con sus instituciones y prácticas esenciales para que se sienta “como en casa” dentro de

²⁹ Walzer, “Hay también un cosmopolitismo peligroso”.

un colectivo con cuyos miembros no comparte nada más: ni culturas ni historias peculiares.³⁰ Se trata, sin duda, de un debate muy complejo que no cabe resumir aquí.³¹ Mi único interés al mencionarlo en el contexto de este artículo es recordar que los defensores contemporáneos del nacionalismo disponen de argumentos sólidos y legítimos que nos obligan a discutir, en serio y sin tomar falsos atajos, sobre el valor moral y político de proseguir y profundizar el viejo proyecto de construcción nacional y de continuar implicando en él a la enseñanza escolar de la historia.

Si en el epígrafe anterior mantuve que las historias nacionales son una variedad perfectamente legítima de narración histórica, lo que he venido añadiendo en éste apunta a que nuestras dudas sobre su valor, sobre lo que corresponde hacer con ellas en la escuelas, no pueden solventarse por la vía rápida recurriendo sin más al dictamen de la ética o invocando compromisos genéricos con la democracia. No hay prescripciones nítidas, de manera que estamos condenados a agarrarnos a esa cualidad elusiva que llamamos “buen juicio” para decidir qué es lo que nos conviene hacer a partir de un magma de ideas contradictorias y pronósticos imprecisos. Y lo que sí es indudable es que el buen juicio en estas materias exige, para empezar, que hagamos un esfuerzo por traducir los debates abstractos sobre las virtudes e inconvenientes de la enseñanza de la historia nacional a *las condiciones concretas de cada contexto local*. Deberíamos preguntarnos qué queremos y qué podemos hacer, *aquí y ahora*, con los materiales de *nuestra* historia nacional.

No todas las historias patrias valen lo mismo siempre y para todos: la fortuna y el contexto

Recordemos que las historias pueden servir a propósitos diversos. Recordemos también que uno de los fines de la escuela es *crear* el tipo de público que la

³⁰ Este es la tesis de Mason en *Community, Solidarity and Belonging*.

³¹ Para una exposición de los principales argumentos y una reseña de la bibliografía relevante puede verse Abizadeh, “Does Liberal Democracy Presuppose a Cultural Nation?”

democracia necesita para sobrevivir y prosperar.³² Que debe inculcar por ello a los alumnos «unos principios unificadores o una visión común», y que la posibilidad de hacerlo «depende por completo de la existencia de *narrativas compartidas*, así como de la *exclusión de narrativas que conduzcan a la alienación y la división*».³³ No nos preguntamos si promover la cohesión social debería ser uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo. Sin duda debería serlo. A todos los demócratas, no sólo a los nacionalistas, nos interesan la integración social y el compromiso público. Con la probable excepción de algún libertario radical, todos queremos construir en las escuelas algún tipo de “comunidad”. Nadie desea una sociedad rota por los agravios grupales ni plagada de consumidores egoístas e indiferentes al destino de sus conciudadanos. De lo que se trata es más bien de determinar cuál es la mejor manera de alcanzar ese propósito integrador y, para lo que estamos discutiendo en este texto, cuál podría ser la contribución de la enseñanza de la historia nacional a esa tarea. ¿Puede construirse la historia nacional como una de las narrativas compartidas que necesitamos? ¿O deberíamos temer que fuese, por el contrario, una de esas otras que conducen a la alienación y la división?

La respuesta a esas preguntas dependerá, en primer lugar, de cuál sea la *estrategia de integración* que consideremos más deseable y realista, aquí y ahora. Hay entre nosotros quienes están convencidos de que la cuestión central que debe configurar la agenda política es cómo restaurar comunidades culturales fuertes y homogéneas. Hay quienes responden, desde la otra orilla, que lo que debería preocuparnos de ahora en adelante es «cómo hacer que la diversidad de individuos y comunidades de las sociedades tardomodernas coexistan en instituciones que todos acepten como legítimas».³⁴ Pero, en segundo lugar, el valor de la enseñanza de la historia nacional para unos y otros variará también en función de elementos azarosos y de datos del contexto que están más allá de

32 No es el fin único de la escolarización, pero sí es uno de sus objetivos básicos. La escuela debe también formar individuos capaces de participar en la economía y capaces, en general, de llevar una vida autónoma (individuos que conozcan y puedan evaluar diversas alternativas de vida, aunque sin dejar de orientar a los adolescentes hacia las que consideramos más satisfactorias o plenas, proponiendo modelos de conducta y haciéndoles partícipes de actividades culturales enriquecedoras). El que he mencionado el texto, la formación para la *ciudadanía* democrática, es el objetivo más “colectivo” de la educación liberal y laica (y siempre discutido, a veces con una absurda virulencia, como un posible caballo de Troya del adoctrinamiento partidista).

33 Postman, *El fin de la educación*, 30 y 218.

34 Gray, *Las dos caras del liberalismo*, 141.

nuestro control. Para empezar, si la historia escolar debe construirse en “el modo de la verdad”, con precisión y rigor, la fortuna importa. El pasado no es infinitamente maleable y cabe esperar que no todas las historias nacionales ofrezcan en la misma medida los materiales apropiados para elaborar la “narrativa compartida” que desearía cada uno. Tal vez unos y otros puedan seleccionar en el depósito de su historia nacional los hechos “reales” que necesitan, o tal vez sólo puedan encontrarlos quienes desean defender o restaurar una cultura homogénea.

Pensemos por un momento en un contraste que llama poderosamente la atención. Se trata de que en los Estados Unidos, que es tal vez donde más se ha discutido sobre la enseñanza escolar de la historia nacional, hay muchos filósofos y educadores progresistas que la reivindican abiertamente,³⁵ mientras que en Europa el interés en promoverla parece tener un aire inevitablemente conservador. Podríamos imaginar que los progresistas norteamericanos aspiran en cierto modo a construir con la historia (con la enseñanza de la historia nacional) una comunidad que nunca tuvieron. Y que en Europa, por el contrario, es como si intentásemos defender, con la enseñanza de la historia nacional y contra la historia (contra el paso del tiempo), las que tuvimos. Si esto es así, todos nuestros nacionalistas serían, con independencia de lo que piensen sobre sí mismos y a diferencia de sus colegas norteamericanos, necesariamente conservadores: gente que añora y desea proteger las comunidades nacionales relativamente homogéneas y cohesionadas (y soberanas) que heredamos del pasado. ¿A qué se debe este contraste?

En primer lugar, ocurre que en los Estados Unidos resulta muy creíble presentar la enseñanza de la historia nacional, la narración de las peripecias del «experimento americano», casi como un curso completo de educación para la ciudadanía democrática.³⁶ En Europa no. Cualquier educador progresista podría argumentar que es importante que los adolescentes conozcan en profundidad la historia de las instituciones *locales* con las que van a tener que lidiar como

³⁵ Véase, por ejemplo, Rorty, “La academia antipatriótica”, y el aluvión de respuestas y artículos sobre el tema que siguió a su publicación. Entre los educadores progresistas, Neil Postman (autor, entre otros libros, de *La enseñanza como actividad crítica*) insistió, con la pasión que le caracterizaba siempre, en la necesidad de revitalizar y ampliar en las aulas el relato del “experimento americano” para promover entre los jóvenes el «amor por el propio país». Postman, *El fin de la educación*, 141 ss.

³⁶ Postman, *El fin de la educación*, 147 ss.

adultos y con las que desearíamos que se comprometieran, a ser posible de un modo reflexivo y crítico. Que si queremos que valoren los derechos y libertades que amparan nuestras instituciones es necesario contar en las aulas «su historia, las luchas de que provienen contra poderes y tradiciones».³⁷ Pero, entre nosotros, esto no equivale en absoluto a recomendar la enseñanza de la historia nacional. Los Estados Unidos tienen a este respecto una clara ventaja con su herencia: son en cierto modo el estado más antiguo del mundo porque sus instituciones han cambiado menos a lo largo de los últimos siglos que las de cualquier otro, de manera que allí la historia nacional y la historia del actual sistema político son prácticamente la misma cosa. Las historias nacionales a este lado del Océano resultan, por el contrario, innecesariamente extensas (por mucho que nos resistamos a extenderlas ide Atapuerca al euro!³⁸) y casi siempre excesivamente angostas si lo que nos proponemos es fomentar el compromiso reflexivo y crítico con las instituciones de la democracia liberal. El relato de nuestras aventuras nacionales es en su mayor parte, por decir lo mínimo, muy poco relevante para ilustrar el vaivén de las luchas democráticas y los conflictos sobre el valor y la extensión de las libertades y los derechos ciudadanos. Porfiar con ellas sólo robaría tiempo al profesor, privándole de paso de la oportunidad de contar otros relatos y acudir a otros episodios, ocurridos allende nuestras fronteras y probablemente mucho más poderosos, significativos y evocadores.

En segundo lugar, ocurre que si en los Estados Unidos la historia nacional puede presentarse como el terreno de juego común para equipos que defienden alternativas diversas para lidiar con los “excesos” del multiculturalismo,³⁹ entre nosotros sólo puede militar, como he sugerido arriba, a favor de quienes apuestan

³⁷ Savater, “Instruir educando”.

³⁸ García de Cortázar, *Historia de España: de Atapuerca al euro*.

³⁹ Cuando filósofos o educadores progresistas como Richard Rorty o Michael Postman expresan su preocupación por el declive del patriotismo y recomiendan el estudio de la historia americana, imaginan una patria y unos relatos sobre la historia nacional que se parecen muy poco a los que promocionan conservadores como Lynne Cheney. Unos apuestan por una comunidad política que tolere la diversidad en las culturas y los modos de vida. Los otros creen, por el contrario, que debe haber una cultura o un modo de vida preponderante y propiamente “nacional”. Dirimen sus disputas discutiendo los contenidos de una historia nacional (la lucha por “definir” América) que todos tienen motivos para desear promover en las escuelas. Todos desean combatir en algún punto los “excesos” del multiculturalismo para fomentar la cohesión social, pero unos asumen la realidad multicultural de los Estados Unidos mientras otros se proponen revertirla promoviendo con la enseñanza de la historia una tradición cultural dominante.

por proyectos de *asimilación* cultural de las minorías. Los progresistas norteamericanos pueden imaginar fácilmente una historia nacional a la vez integradora y plural porque la diversidad de etnias y culturas que componen la sociedad americana contemporánea estuvo allí siempre, o lo estuvo, al menos, durante una gran parte del recorrido. Nuestro caso es muy distinto. Nuestras historias nacionales difícilmente pueden abarcar de un modo creíble las herencias de las poblaciones inmigrantes para conseguir que éstos se reconozcan en ellas como protagonistas y asuman el legado como propio en algún sentido significativo. Son, en general, territorios mucho más inhóspitos, mucho menos apropiados que la peripecia del “gran experimento” de la América joven y multiétnica, para alojar narraciones contadas al “modo de la verdad” y capaces promover la integración social respetando a la diversidad de tradiciones étnicas y culturales que *ya* conviven entre nosotros. De nuevo, son demasiado viejas y angostas: nos sobran godos y no disponemos ni de un equivalente magrebí de Martin Luther King ni de un César Chávez ecuatoriano.

Nada de lo anterior nos obliga, por supuesto, a dejar de insistir en la enseñanza de la historia nacional. Tan sólo apunta que a que aquí, a diferencia de en los Estados Unidos, sus contenidos no resultan particularmente interesantes para la pedagogía democrática y que parecen comprometernos, además, con una política cultural asimilacionista. Puede que pensemos que las políticas asimilacionistas dirigidas a conservar o reforzar la cultura nacional son útiles para alcanzar el objetivo integrador que nos proponemos. O puede que pensemos lo contrario. Algunos confían en que el nacionalismo cultural al que la enseñanza de la historia nacional sirve necesariamente (al menos *aquí*) como instrumento, es parte de la solución al problema de la cohesión en nuestras sociedades. Otros tememos que sea uno de los principales obstáculos ideológicos para comenzar a resolverlo.

Claro que tenemos fundados motivos para temer que a medida que vayamos perdiendo “comunidad” tendamos a vivir en sociedades más dominadas por la lógica del mercado y, por lo tanto, más desiguales.⁴⁰ Las sociedades más

⁴⁰ Cuando «la nación es una forma de comunidad -escribe Stephen Marglin-, la política y la economía están inexorablemente entrelazadas, y la existencia de un ámbito económico centrado exclusivamente en la eficiencia no puede sostenerse». Los estándares comunitarios de la nación, por ejemplo, subyacen a la idea misma de un salario mínimo legal y tal vez la erosión del sentido de comunidad nacional explique en parte su hundimiento durante las últimas décadas en los Estados Unidos y el enorme incremento de las desigualdades en la distribución de la riqueza. Marglin, *The Dismal*

comprometidas con la justicia social, las que ha sostenido los Estados del bienestar más generosos y sólidos, han sido sociedades compactas y culturalmente homogéneas, y se ha comprobado que existe una estrecha correlación entre el aumento del número de inmigrantes y el declive de la cohesión social.⁴¹ No resulta fácil, desde luego, imaginar comunidades amplias y sólidas en contextos “posnacionales” y multiculturales, y Estados Unidos, el paradigma de la nación cívica multicultural, es para nosotros tanto una fuente de inspiración como un destino inquietante y amenazador. También sabemos, sin embargo, que la forja de las identidades nacionales ha tenido costes importantes, en ocasiones terribles, y que puede muy bien continuar teniéndolos en nuestro tiempo. Cabría sospechar incluso que la quiebra de las solidaridades en nuestras sociedades plurales puede deberse en buena parte a que tenemos por ahí circulando a demasiados nacionalistas convencidos de la necesidad imperativa de crear o defender comunidades homogéneas, obsesionados con sus culturas nacionales y obcecados con políticas de asimilación que pueden ser no sólo ineficaces, sino contraproducentes para cualquier propósito integrador. Si, como es mi caso, tendemos a pensar que lo más sensato (lo más saludable y realista) en nuestras circunstancias es renunciar al proyecto de preservar una monocultura ya inexistente o en vías de desaparición, la insistencia en la enseñanza de la historia nacional carecerá por completo de sentido para nosotros. Pero no hay ganancia sin pérdida y no hay, por lo tanto, una solución evidente a estos dilemas.

Sabemos además que en España, como en muchos otros países de nuestro entorno y a diferencia de en los Estados Unidos, ocurre que «entre la “nación” y el “mundo” existe ese término medio decisivo que es Europa».⁴² De manera que quienes apuestan aquí por mantener o ampliar los contenidos de historia nacional en el curriculum deberían pensar si, además de restar tiempo y recursos a la pedagogía de la democracia y embarcar a la escuela en un programa de asimilación de las minorías inmigrantes, no estarán haciéndola militar también en los hechos, tal vez sin saberlo, en el partido euroescéptico. Contribuir a alimentar la insurrección de las viejas naciones celosas de la Europa común es, de nuevo, una opción legítima. Pero conviene ser consciente de lo que se hace.

Science, pp. 191 y 193.

41 Judt, *Ill Fares the Land*, 68-70.

42 Rusconi, “Descender de la cosmopolis”, 65.

Finalmente, y para terminar de agravar el problema, resulta que en nuestro estado conviven varias identidades nacionales en competencia. De lo que dije en el primer epígrafe de este texto sobre la legitimidad “científica” de las historias patrias se sigue que todos los colectivos que se imaginan como naciones pueden en la misma medida contarse y contar en las aulas sus propios relatos en el “modo de la verdad”. Deberíamos pensar entonces si cualquier propuesta de promover los contenidos de uno de ellos no tendrá siempre el efecto de alimentar el interés de los otros por reforzar la enseñanza del que consideren propio. En este caso, los adalides de la historia nacional en nuestras escuelas provocarán constantemente, hoy y en cualquier futuro previsible, una cascada de “guerras culturales”. Crearán división y desafecto con mucha mayor seguridad que al enfrentarse con las culturas inmigrantes, porque nuestras identidades nacionales son, al contrario que aquéllas, identidades políticamente activas. Y por supuesto, los conflictos sólo podrán agriarse, derivando en insultos a la inteligencia ajena, cuanto más insistamos en apelar a los dictámenes de la “ciencia” para respaldar la selección de contenidos que proponga cada uno. Si pretendemos, con la Real Academia de la Historia, que «el proceso histórico propiamente dicho» está de nuestro lado, es casi inevitable que terminemos concluyendo que «el desprecio al conocimiento es esencial» para los otros; que quienes insisten en contar la historia de otras naciones son gentes con «una actitud rancia, cavernícola, salvaje, tribal, primitiva», e incapaces, por lo tanto, de participar en una conversación civilizada.

43

Nuestra herencia común y nuestros relatos morales y políticos: los contenidos y la didáctica de la historia escolar

Jacques Derrida dijo una vez que «ser significa siempre heredar», que «somos herederos» porque «lo que somos es en primer lugar nuestras herencias, nos guste o no, lo sepamos o no».⁴⁴ Y cuando definimos los contenidos de la historia escolar lo que estamos haciendo en realidad es seleccionar «el marco de

43 Esta y otras lindezas sobre las “tropelías” educativas de nuestros nacionalismos periféricos en Heras, *La España raptada*. Las citas son de las páginas 94-95 y 111.

44 Citado en Jenkins, *Refiguring history*, 30.

referencias culturales compartidas» que vamos a transmitir a nuestros jóvenes como herencia.⁴⁵ Porque esa herencia no es algo que nos venga dado o impuesto: es más bien una tarea. Ni «el proceso histórico propiamente dicho» ni los expertos que hablan en su nombre pueden dictaminar cómo debemos construirla, sencillamente porque en una sociedad democrática la última instancia de apelación en política es la soberanía popular, no la autoridad del pasado. Los historiadores profesionales están para recordarnos buena parte (cada vez más, hasta el punto de que corremos el riesgo de perecer aplastados por su peso) de lo que “realmente” tuvo lugar allí. Pero no pueden elegir por nosotros. Nosotros elegimos el contenido de la historia que queremos transmitir en las aulas, nos apropiamos de los fragmentos que consideramos relevantes a partir de unos criterios de significación que, como recordaba Arthur Danto, son los *nuestros*. Es, por lo tanto, de relevancia de lo que debemos hablar cuando discutimos de los contenidos de la historia escolar.⁴⁶ Y la relevancia de la historia (“nacional” o no) para nosotros dependerá, como he estado sugiriendo, de quiénes seamos y de lo que nos propongamos hacer con ella.⁴⁷

Si queremos que los contenidos obligatorios de la enseñanza escolar de la historia

45 Lowenthal, “The past of the future”, 210

46 Es cierto que hoy la comunidad empresarial parece haberse adueñado del discurso sobre la “relevancia” que propagaron los activistas estudiantiles en la en la década de 1960, reduciéndolo a una caricatura y convirtiéndolo en un arma de destrucción masiva de los estudios humanísticos. Pero esto nos obliga a intentar a descontaminar el concepto, no a prescindir de él.

47 «Como no podemos cubrir todo lo que ocurrió en el pasado (...) y no hay una aproximación “neutral” u “objetiva” a la historia que pueda orientar nuestras elecciones, éstas sólo pueden guiarse por los objetivos que desarrollemos para la materia» (Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 27). Por eso la historia más relevante no es ni la más cercana en el tiempo, como parece pensarse a veces, ni la más próxima a nuestro espacio local, regional o nacional, pero tampoco la más alejada. Todo depende de lo que nos propongamos hacer con ella, de modo que en principio vale tanto concluir que «el único período de la historia que debería prescribirse y al que no se puede renunciar es el siglo XX» (Pagés, “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?”, 27), como que haríamos bien olvidando en la medida de lo posible ese siglo XX y dedicando mucho más tiempo al estudio del XVIII (Postman, *Building a Bridge to the 18th Century*, 14), o que las historias del pasado son más relevantes para la formación de los jóvenes cuanto más extrañas, ajenas y, cabe suponer, alejadas en el tiempo (Wineburg, *Historical Thinking*). A mi me parece, por ejemplo, que una de las mejores historias que podemos contar en clase para combatir nuestros prejuicios “etnocéntricos” empieza con la gran migración desde África de nuestros primeros ancestros, sigue con los diversos orígenes de la domesticación de plantas y animales y concluye con el peso determinante del azar geográfico en los destinos de los grupos humanos de los distintos continentes. Es la que cuenta Jared Diamond en *Armas, gérmenes y acero*, un relato fascinante e infinitamente “relevante” para nosotros hoy y que no es precisamente “historia del tiempo presente”.

incorporen verdaderamente nuestra herencia común, el “marco de referencias culturales” que todos deseamos transmitir las nuevas generaciones, deberíamos pensarlos como un *depósito* de personas, hechos y acontecimientos “verdaderos” que nos *permita* contar en el aula los relatos que son relevantes “para todos” nosotros. He apuntado que en los Estados Unidos, por razones de juventud, azar y buena suerte, la estructura narrativa de la historia nacional resulta mucho más apropiada que en nuestro caso para acomodar o contener esos relatos. Por eso allí dudan menos de la conveniencia de incorporar al currículum mucha historia nacional.⁴⁸ Sabemos, sin embargo, que ese consenso relativo afecta únicamente al *terreno* en el que se dirime la discusión *política* sobre los contenidos. Que mientras nosotros debatimos sobre la pertinencia de enseñar más o menos historia de España, de Euskal Herria o de Cataluña, y dudamos del valor de todas ellas para integrar a nuestras minorías culturales, en los Estados Unidos asumen el marco de la historia nacional, pero polemizan, con igual o mayor virulencia, sobre el peso y el significado de un sinfín de personas, hechos y acontecimientos para *la* historia nacional en la que cada uno desea que los ciudadanos americanos se reconozcan y encuentren inspiración.⁴⁹

El problema, por supuesto, es que si en todas las sociedades, tradicionales y modernas, existen relatos que sostienen lo que podríamos denominar, siguiendo a Rorty, su «sentido común moral y político»,⁵⁰ en las nuestras, además, conviven y compiten distintas narrativas vinculadas a otras tantas identidades morales y

48 Aunque no falten quienes defienden, con muy buenas razones, que tanta historia nacional resulta peligrosa (potencialmente muy peligrosa de hecho, porque ellos sí pueden hacernos mucho daño) para “los demás”: para todos los que no somos ciudadanos americanos. Que sería bueno, por lo tanto, que tuviesen una educación mucho más cosmopolita, con más contenidos de la historia de otros pueblos y menos de la suya propia, para aprender que, antes que nada, «son ciudadanos en un mundo de seres humanos». Nussbaum, “Educar ciudadanos del mundo”, 37.

49 Podría argumentarse que la pugna por incluir a todas las “identidades” y grupos étnicos en el relato americano ha *reducido* las disputas sobre los contenidos de la historia escolar a polémicas en cierto modo ridículas sobre las “cuotas” que deberían corresponder a cada uno. Es evidente, sin embargo, que la definición de los contenidos del relato de la historia nacional es un problema político en mucha mayor medida que un problema “académico”. En el debate sobre la reforma del currículum que tuvo lugar en Texas a lo largo de los dos últimos años, los historiadores expusieron argumentos tanto o más variados que los de los representantes de los partidos políticos y los movimientos sociales, y quedó meridianamente claro que al final no había ninguna razón que no fuese “política” para determinar la presencia o no, el lugar o la relevancia para la historia escolar de figuras como el mentado César Chávez (el líder sindical que organizó por primera vez a los jornaleros agrarios, mayoritariamente hispanos) o Anne Hutchinson (la mujer más conocida de la primera oleada de pioneros).

50 Rorty, “Education without Dogma”, 200.

políticas, o “culturas” diferentes. Tenemos entre nosotros, en efecto, *diversos públicos*, con una variedad de opiniones en torno a lo que es importante y valioso, que se cuentan distintos relatos que dan un sentido *global*, en ocasiones antagónico, a períodos o secuencias de hechos y acontecimientos del pasado. Junto a ellos hay una variedad de escritores que comparten o refutan esos relatos. Por esta razón es del todo natural hablar de historiadores “nacionalistas”, “izquierdistas”, “feministas” o “conservadores”.⁵¹ Y por eso mismo la disputa política sobre los contenidos de la historia escolar resulta simplemente inevitable en democracia. Pero será tanto más enconada cuanto más pretendamos, en el estilo didáctico “tradicional”, que lo que corresponde hacer en clase es *contar una historia*: una narración estructurada y más o menos sencilla sobre lo que ocurrió en el pasado.⁵²

Es cierto que hay historias sobre las que apenas discutimos, porque cuando decimos que son relevantes y “verdaderas” para nosotros hablamos en verdad de “*todos nosotros*”. Esas historias expresan que queremos (y que creemos que *debemos*) sumergir a la juventud en el «sentido común moral y político» de nuestra sociedad. Esperamos que los adolescentes aprendan y *asuman* las enseñanzas de esos relatos unívocos que todos tenemos razones para dar por “verdaderos”. A esta clase pertenecen, por ejemplo, las narraciones que sostienen el liberalismo del miedo: los relatos que nos enseñan el sufrimiento humano que han causado siempre la intolerancia y el totalitarismo, los que sustentan nuestros compromisos básicos y las instituciones que los expresan.⁵³ Pero seguramente no muchos más. Al menos, no cuando llegamos a la historia más contemporánea.⁵⁴ Y

⁵¹ Williams, *Verdad y veracidad*, 242.

⁵² «Children need a straightforward narrative and a good story». Del resumen de la intervención de Neil Ferguson en la conferencia sobre enseñanza escolar de la historia que auspició en 2002 el Príncipe de Gales. *Telegraph.co.uk*. (<http://www.telegraph.co.uk/comment/personal-view/3582499>)

⁵³ No rememoramos en las aulas el Holocausto y otras atrocidades del pasado reciente sólo porque ocurrieron, sino, ante todo, porque no queremos ser el tipo de sociedad que echa al olvido esas cosas, y esto vale *para todos nosotros*, excepto, si acaso, minorías que defienden modos de vida incompatibles con los compromisos básicos de la sociedad liberal y que tenemos buenas razones para combatir.

⁵⁴ No tanto porque la historiografía haya “zanjado” las disputas interpretativas sobre el significado de los períodos más remotos, como porque las hemos zanjado nosotros al asumir colectivamente las ideas y valores básicos del “imaginario social moderno” (Taylor, *Imaginario social moderno*). Sospecho que muchos conflictos “irresolubles” entre narraciones se resuelven finalmente tan sólo porque se pierden en el horizonte: sus problemas no nos conciernen, no nos apelan ni nos dividen, porque hemos “superado” los conflictos de valores e intereses que les dieron forma.

el hecho es que cualquier relato “grande”, cualquier narración única y cerrada que contemos en el aula como un relato “de todos”, es siempre un vehículo para *inculcar valores morales e inspirar conductas políticas*. Por eso, si pensamos enseñar historia “contando una historia”, deberíamos limitarnos a los relatos que son igualmente significativos o “verdaderos” para todos nosotros, que son muy pocos. Todo lo demás es *adoctrinamiento partidista*.

Quienes apuestan por la estrategia didáctica “tradicional” suelen recurrir al alibi del «proceso histórico propiamente dicho» para legitimar la narración que proponen.⁵⁵ Pretenden justificar su pedagogía nacionalista o cosmopolita, liberal, conservadora o socialista, apelando a “la realidad del pasado”. No nos conviene tomarlos en serio. También es posible que, en una vena más reflexiva, reconozcan el mutismo del “proceso histórico” y reclamen para las escuelas y los docentes el derecho a elegir, «entre un enorme abanico de opciones», aquéllo que cada uno «crea que es correcto».⁵⁶ Pero, al menos por el momento, en nuestra agenda política no figura la propuesta de renunciar por completo al control público de la educación, para dejar que los padres, profesores y escuelas decidan por su cuenta impartir las historias más afines a su ideario. De manera que, siendo como somos nosotros mismos muchos públicos, seguiremos polemizando sin pausa sobre cuáles son las historias más apropiadas para formar al futuro público de nuestras democracias. El desacuerdo sobre los contenidos de la historia escolar parece simplemente inevitable en una sociedad abierta y plural. Tanto como el peligro de que su enseñanza derive hacia un adoctrinamiento partidista ilegítimo.

Nada de lo anterior sería cierto (y todo lo que he dicho hasta ahora en este artículo sería completamente *irrelevante*) si lo fuera que *lo propio* de la disciplina «no es tejer narraciones o contar historias» para responder a nuestras «grandes preguntas» sobre quiénes somos y qué podemos y *debemos* hacer para mejorar nuestro futuro colectivo, sino abordar «cuestiones claramente definidas y manejables» aplicando los «métodos rigurosos» que hacen de ella una ciencia.⁵⁷

55 La expresión es de la Real Academia de la Historia, *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*.

56 «We need to give children a framework of the broad chronology of global history - the sense of history on a grand scale - and then restore to teachers the freedom to teach what interests them. They should be free to choose from an enormous range of options, taking care to place what they teach in the bigger picture (...) Teachers should teach what they believe to be right». De la intervención de Niall Ferguson en la conferencia sobre enseñanza de la historia citada en la nota 53.

57 Marwick, *The New Nature of History*, 6 y 28.

Podría argumentarse entonces que la enseñanza de la historia debería «consistir en la simulación de la actividad del historiador» para instruir a los jóvenes en esos métodos científicos.⁵⁸ La disputa *política* sobre los contenidos de la historia escolar se disolvería por completo, ya que el único criterio relevante sería que la selección de «los hechos, fenómenos históricos y acontecimientos» resultase útil para ejercitarse en el aula con los métodos. Daría lo mismo que «sean de aquí o de la China»,⁵⁹ del siglo XV o del XX.⁶⁰ También se eliminaría de raíz la amenaza del adoctrinamiento partidista. El producto de esa instrucción “científica” sería, en efecto, un joven dotado con unas habilidades y capacidades cognitivas básicas que harían de él un individuo más autónomo, «un sujeto más resistente a las manipulaciones».⁶¹ Averiguaría en clase de historia cómo analizar y contrastar las fuentes de información y se iniciaría en cosas como «el aprendizaje de la causalidad» y de «la explicación histórica».⁶² Todo esto suena muy bien, y podría de paso dar la razón a nuestra Miss Manners si hubiera pensado que la enseñanza de la historia es pura instrucción científica. Pero es una salida en falso.

Lo que ocurre es que por mucho que sea verdad que “la historia”, como registro de datos, casos y “problemas”, es indispensable para desarrollar todas esas habilidades y capacidades, una asignatura “de historia” con denominación propia, en cambio, no lo es en absoluto. Porque lo cierto es que, *en materia de métodos*, la historia, como disciplina, *no añade nada de valor* a las ciencias sociales. El problema de fondo, dicho en un exabrupto, es que el “método histórico” es un

58 Escuela, “Entrevista con Joaquín Prats Cuevas”, 23.

59 Prats, *Enseñar historia*, 110.

60 Joan Pagés, por ejemplo, propone el ejercicio de comparar los movimientos remensa y zapatista (Pagés, “La comparación en la enseñanza de la historia”). La verdad es que la comparación y la disciplina de la historia nunca se han llevado bien y es más que probable que una amplia mayoría de historiadores no haya oído hablar nunca de los “métodos de Mill”. Los historiadores son fuertes en el conocimiento local “denso” y suelen por ello considerar “superficiales” o excesivamente “esquemáticas” las incursiones en sus territorios de sociólogos o politólogos. Pero esa especialización intensa en períodos y ámbitos nacionales específicos, que configura el «Zoo histórico» como un espacio en el que «cada especie de historiador está confinada en un hábitat artificialmente reducido» (Tilly, *As Sociology Meets History*, 16), tiene también sus costes. Y tal vez el principal sea precisamente que les ha alejado siempre de la comparación. El resultado es que muchas de las obras “de historia” más interesantes y sugerentes han surgido de la pluma de sociólogos que sí han adoptado una perspectiva comparativa amplia (Michael Mann, Perry Anderson, Theda Skocpol o el propio Charles Tilly).

61 Escuela, “Entrevista con Joaquín Prats Cuevas”, 23.

62 Ibid.

animal fantástico,⁶³ la “explicación histórica” tampoco existe, porque sólo hay explicación social,⁶⁴ y los historiadores no tienen nada particularmente interesante que decir sobre la “causalidad” ni disponen de técnicas *propias* para el análisis de las fuentes de información que merezca la pena enseñar a los alumnos.⁶⁵ De manera que si nos tomamos realmente en serio esta propuesta didáctica y la llevamos hasta el final, transformando las clases en «un laboratorio de análisis social», estaríamos obligados en buena lógica a recomendar *la*

63 Quien piense lo contrario puede tomarse el trabajo de leer con detalle el libro de Arthur Marwick, *The New Nature of History*. Marwick pretende convencernos de que la “ciencia de la historia” dispone de un arsenal de métodos rigurosos y complejos, desconocidos para los mortales corrientes hasta que él hizo el esfuerzo de exponerlos sistemáticamente (con la intención de enseñarlos en la Open University, donde fundó el departamento de historia y fue, según cuentan sus alumnos, un profesor excepcional). Pero si prescindimos de las diatribas contra los relativistas “posmodernos”, más bien repetitivas, y de las páginas de rigor sobre la evolución histórica de la disciplina (que en este caso ocupan casi la mitad del texto), el lector descubrirá que casi puede resumir su contenido en un único párrafo. Por mi parte, terminé la carrera de historia sin haber tenido la menor noticia sobre dicho “método”. Hoy tengo alguna idea al respecto, pero no se la debo a Marwick sino a Charles Berquist (*Labor and the Course of American Democracy*, 197-208), quien viene a argumentar que la historia tiene unas credenciales democráticas superiores a las de las ciencias sociales precisamente por carecer de jerga propia y eludir los rigores del “método”.

64 Más bien muchas estrategias explicativas, cada una con sus propias bondades y miserias (Little, *Varieties of social explanation*). Paul Veyne, un historiador ilustre, dijo que la “explicación histórica” sería, de existir, un ente «completamente sublunar». (Veyne, *Cómo se escribe la historia*, 68). La expresión “explicación histórica” podría tal vez referirse a la idea de que los procesos económicos, sociales y políticos tienen lugar en la historia y que el dónde y el cuándo ocurren influye en cómo lo hacen. Pero, si se tratase de esto, no estaríamos identificando un modelo de explicación propio de la disciplina, sino recomendando a las ciencias sociales que se tomen en serio la historia si quieren mejorar *las suyas* (Tilly, “Why and How History Matters”). El hecho, finalmente, es que no hay “explicación histórica”. Hay explicaciones elaboradas por historiadores, pero sólo hay explicación social.

65 Puede que sea realmente importante para los jóvenes «aprender a clasificar las fuentes» de información, pero... ¿qué es lo que añade el calificativo de “históricas” más allá de la obsolescencia?. «Aprender a analizar las fuentes» y «aprender a analizar la credibilidad de las fuentes» sí es sin duda algo muy útil en un mundo sobresaturado de información y propaganda, pero... ¿debemos suponer que los historiadores saben más sobre estos asuntos que los sociólogos o, peor aún, los antropólogos o los lingüistas? Y si lo que pretendemos con esta instrucción científica en el manejo de las fuentes es crear «un sujeto más resistente a las manipulaciones», ¿acaso no serán las supuestas habilidades del historiador bastante menos útiles para lograr ese objetivo que un buen conocimiento de la estadística y sus trampas? (Todas las expresiones entrecomilladas están tomadas de Escuela, “Entrevista con Joaquín Prats Cuevas”, 23). En realidad, las técnicas más o menos formalizadas para el análisis de textos no son un producto de la historia. Arthur Marwick asegura que los préstamos de otras disciplinas no tienen ningún valor para los historiadores, porque ellos ya saben todo lo que hay que saber sobre la lectura de las fuentes, y que si no hubieran sido tan «reticentes a hacer públicos sus supuestos y métodos» habría quedado claro desde el principio que no tienen nada que aprender «de los posmodernos y sus teorías sobre la deconstrucción y el análisis del discurso». Ocurre, sin embargo, que los “sofisticados” métodos que

disolución de la asignatura en los cursos de ciencias sociales. Puede que no perdiéramos mucho, y desde luego no perderíamos nada si lo que nos proponemos son cosas como el «aprendizaje de la causalidad», la «explicación histórica» o «el análisis de la credibilidad de las fuentes». Pero conviene saber que es eso lo que se está proponiendo.⁶⁶ Y si el programa de renovación didáctica se limitase en la práctica (como ocurrirá normalmenete) a arañar la superficie de la asignatura con algún ejercicio más o menos interesante para “simular” la actividad de quienes se dedican a investigar el pasado, no nos ayudaría mucho, porque dejaría intacto el problema principal: el adolescente pasaría la mayor parte del tiempo escuchando una sola voz, reteniendo y reproduciendo, y tal vez asimilando, el contenido de una “gran” historia.⁶⁷

Marwick resume en su «catecismo para el análisis, la evaluación y el uso de fuentes primarias» se reducen al listado de preguntas que uno puede encontrar en cualquier manual escolar sobre “cómo se hace un comentario de texto” (Marwick, *The New Nature of History*, 172 y 179-182). Sam Wineburg, por su parte, reconoce que los historiadores «han guardado un extraño silencio acerca de cómo lo hacen» cuando analizan las fuentes y que cuando se han expresado al respecto han tendido al misticismo (diciendo cosas como que el análisis crítico de las fuentes depende de «una suerte de sexto sentido que alerta a los historiadores sobre las señales reveladoras»). También él parece creer que detrás de ese silencio se oculta algún valioso secreto que debemos empeñarnos en descubrir estudiando cómo lo hacen en la práctica. Su propio análisis, sin embargo, revela que no hay nada sistemático en el trabajo de los historiadores con las fuentes, nada más allá de una disposición aprendida a abordarlas con “espíritu crítico”, experiencia y conocimiento del contexto (Wineburg, *Historical Thinking*, 63-88). El mutismo de los historiadores sobre sus métodos no se debe a que no quieran revelar sus secretos a la competencia (como la masa de Telepizza o la fórmula de la Coca-Cola), sino a que en realidad no tienen nada que ocultar (ni, por lo tanto, nada que enseñar).

66 Lo más coherente si se sigue esta línea de razonamiento sería sin duda organizar los contenidos de la asignatura como proponen Fontana y sus asociados: no a la manera “tradicional” que recoge «los acontecimientos más importantes ordenados cronológicamente», sino partiendo de una selección de «algunos de los grandes problemas que afectan a los hombres y a las mujeres» considerados «en una perspectiva temporal, evolutiva, que es la propia de la historia» (Fontana, *Introducción al estudio de la historia*, 13). Quedaría añadir a continuación, que “lo propio” de las ciencias sociales es lo contrario: tratar esos mismos problemas (cada una los suyos) desde una perspectiva atemporal o ahistórica. Puede que muchos economistas, e incluso algunos politólogos y sociólogos fanáticos de la teoría de la elección racional, estuvieran de acuerdo con esa afirmación, pero la mayoría la considerarían una distorsión intolerable. En el mejor de los casos, podríamos impartir una asignatura de “Ciencias sociales históricas” y otra de “Ciencias sociales ahistóricas”, pero no veo cómo podría tener sentido mantener una de “Historia” con denominación propia.

67 Ciertamente que cabría argumentar que los productos de la historia “científica” pueden recogerse en un texto o unas exposiciones purificadas de «sesgos políticos», que contengan algo así como «un destilado imparcial de las diferentes interpretaciones» de los historiadores profesionales sobre los diversos problemas que han abordado (Marwick, *The New Nature of History*, 8). Por supuesto, en esas clases de historia habrá necesariamente una narración o, mejor, una selección de muchas

Conviene, por supuesto, evitar la tentación de ponerse a legislar sobre qué es la “auténtica” historia, diciendo que “lo propio” de ella es hacer esto o aquello. La historia “ciencia social” no es ni el origen de la “degradación” de la disciplina,⁶⁸ ni tampoco lo contrario. Está viva y bien, aunque lo esté sobre todo en la pluma de los sociólogos y algún economista. Es verdad, por lo tanto, que los historiadores se dedican a analizar o “explicar” problemas «claramente definidos». Pero también lo es que se ocupan de «tejer narraciones y contar historias» de diferente escala y ambición. En realidad, hacen una enormidad de cosas diversas.⁶⁹ Nuestro problema, en cualquier caso, no es lo que hagan los historiadores, sino lo que podría hacer una clase “de historia” en las escuelas. Lo que acabo de sugerir es sencillamente que en materia de análisis y explicación de casos o problemas no hace nada *distinto*, ni lo hace *mejor* que las ciencias sociales; que no añade nada, y podría, por lo tanto, desaparecer sin pérdida. Si asumimos esto y renunciamos en consecuencia al atajo de la instrucción en los “métodos”, nos quedaremos con las “historias”, diversas y siempre “sesgadas”, y volveremos al punto de partida: a preguntarnos qué historias deseamos transmitir y cómo podemos lidiar con la amenaza del adoctrinamiento ilegítimo.

Una salida posible sería prescindir en el aula de las historias “grandes” sobre el

“minirraciones”, combinadas, expandidas y estructuradas secuencialmente en el tiempo por una narración más amplia. Sería una narración que, queriendo ser “científica”, imparcial y objetiva, deberá tender al “minimalismo”, absteniéndose de dar un sentido global a la sucesión de hechos y acontecimientos que contenga. Representaría tal vez nuestro pasado del mismo modo en que Diderot contó la vida de *Jacques el fatalista*: un relato que hace inteligible el que el protagonista haya llegado a cada etapa de su vida, pero que no da un sentido ulterior global a la secuencia de acontecimientos que permita describir esa vida como un éxito, un fracaso heroico o algún esquema interpretativo de este tipo (Williams, *Verdad y veracidad*, 230). Se alejaría así lo más posible de esas narraciones que «cuentan historias» para responder a nuestras «grandes preguntas» y que son al parecer la antítesis de la “historia científica”. Vendría a afirmar que una vez que se ha visto cómo y por qué ocurrieron las cosas (y discutido o expuesto las explicaciones alternativas), no queda mucho más que decir. Tal vez esto sea lo más “científico”, pero también puede resultar enormemente aburrido y echar por tierra buena parte del atractivo y el potencial educativo de la historia. Es un estilo de relato que, en el límite, transmite la sensación de que la historia no es más que “una maldita cosa detrás de la otra” (aunque uno pueda entender más o menos, después de debatir “explicaciones” alternativas, cómo y por qué se llegó de la una a la otra). Si lo que buscamos es transmitir esa sensación, ya estaríamos dando a todo ello un significado ulterior, imponiendo a los jóvenes un “gran relato” irónico, más bien triste y desesperanzado. Y si lo que pretendemos es que sean ellos quienes construyan sus propios significados, imaginando y reflexionando por su cuenta sobre las diversas “enseñanzas” morales y políticas que cabe extraer de lo que nos ha ido ocurriendo, sospecho que estaríamos pidiéndoles demasiado.

68 Harlan, *The Degradation of American History*.

69 Para un panorama reciente, Cannadine (ed.), *¿What is History Now?*

pasado de las naciones, los grupos sociales o la humanidad toda, eliminar todos esos relatos doctrinarios que encarnan, siempre y necesariamente, «prédicas colectivistas», para dedicar en cambio las clases a la lectura de una multitud de “microhistorias” sobre acontecimientos y vidas.⁷⁰ En esos “pequeños” encuentros con el pasado, los adolescentes podrían descubrir universos mentales muy distintos a los suyos, tropezar con gentes con razones extrañas, acontecimientos ambiguos y difíciles de interpretar y una multitud de dilemas morales encarnados en una pluralidad de vidas, que les ofrecerán una ocasión inmejorable para «ensanchar su existencia». Enseñando a evaluar las conductas de cada personaje «en su contexto, un contexto siempre material e informativamente limitado», esta historia de las “microhistorias” puede contribuir a desarrollar la «imaginación moral» de los adolescentes, ampliando sus oportunidades de llevar una vida más *autónoma*, más reflexiva y más rica, ayudando así a su proceso de “autocreación madura”. Pero aproximarse en serio a «la experiencia de los otros» es, además, un buen ejercicio para educar en la *tolerancia*, de manera que, esta historia «bien enseñada» podría resultar «crucial» en unos momentos en los que «el problema de la diversidad domina las agendas nacionales».⁷¹

Se trata de una perspectiva que concibe a la historia, al modo clásico, más como *disciplina humanística* que como “ciencia social”,⁷² que percibe su estudio como *una de nuestras formas primarias de reflexión moral y política* y describe sus contenidos como *un depósito de historias de diversas sobre las que pensar en el aula*. Son, me parece, la perspectiva y las imágenes más adecuadas para diseñar la historia como materia escolar. Mi única objeción se refiere a la propuesta de privilegiar las “microhistorias” o incluso limitar a ellas el repertorio, y arrinconar o expulsar del aula a los grandes relatos “adoctrinadores” y “colectivistas”.

En primer lugar, porque no es en absoluto evidente que la asignatura de historia tenga alguna ventaja comparativa frente a otras para formar individuos autónomos y tolerantes. Para esos trabajos, por ejemplo, no parece que haga

⁷⁰ Tomo esta idea de Justo Serna. Todos los entrecomillados del párrafo, salvo el último, son citas de sus textos “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente” y “El historiador como educador”. Serna dice muchas cosas muy interesantes, que no puedo resumir aquí, pero espero al menos no haber malinterpretado en exceso el espíritu de su propuesta.

⁷¹ Wineburg, *Historical Thinking*, 23-24.

⁷² De hecho, según Williams (“La filosofía como disciplina humanística”, 1), la materia que ocupa «*el centro* entre las disciplinas humanísticas».

mucha diferencia el que los textos y las vidas sobre los que se piensa en serio en el aula pertenezcan al pasado “real” o al registro literario. El propio Justo Serna reconoce que para adquirir esa «otra forma de conocimiento del pasado» que recomienda, esa que nos permite «medirnos, contrastarnos, averiguarnos» y crecer como individuos, tanto da que se reflexione sobre «lo que hicieron los personajes reales o imaginados». ⁷³ De modo que si aquella historia que explica, introduce en el aprendizaje de “la causalidad” y enseña a analizar la credibilidad de nuestras fuentes de información, no encontraba razones para justificar una presencia en la escuela independiente de las ciencias sociales, ésta otra se funde peligrosamente con la literatura. Para lo que se propone, la historia de la literatura podría servir igual de bien que la historia a secas, si se enseñase de la misma manera. ⁷⁴

En segundo lugar, y esto me parece mucho más importante, porque seguramente esos “grandes relatos”, colectivistas y sesgados todos ellos, pero también narrados en el riguroso “modo de la verdad”, esos que la literatura no cuenta pero que sí forman parte de la disciplina de la historia, pueden ser indispensables para alcanzar otros objetivos educativos igualmente importantes para nosotros. Liberales como somos, queremos formar individuos autónomos y tolerantes, pero también necesitamos, probablemente más que nunca, que de las escuelas salgan ciudadanos *interesados en nuestros problemas colectivos y capaces de deliberar sobre ellos*. Es posible que los adolescentes no aprecien la «cualidad colectiva de la historia» y que tiendan a rechazar «con hostilidad o con indiferencia a quien los sermonee con esas pamemas». ⁷⁵ Pero seguramente deberíamos esforzarnos por cambiar eso. Después de todo, la escuela pública no está servir al público,

⁷³ Serna, “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente”, 10.

⁷⁴ Cabría alegar, por supuesto, que la lectura crítica de fuentes históricas, que hablan sobre personas, conductas y dilemas “reales”, permite, además, desarrollar *otras* capacidades *cognitivas* valiosas. Los ejercicios de análisis de fuentes pueden ser muy útiles, y es indudable que si las clases de historia sirvieran realmente para aprender que nuestras “fuentes de información” no son un reflejo neutral de los hechos del mundo, sino instrumentos sociales elaborados con un objetivo determinado, que contienen presupuestos ocultos y buscan imponer una cierta definición de la realidad, sería sin duda un enorme logro educativo. En ningún caso se trataría, sin embargo, de los rutinarios “comentarios de texto” sobre fuentes aisladas, sino de la comparación y análisis crítico de juegos de documentos que contengan perspectivas distintas de los mismos actores, hechos o acontecimientos, entre los que sin duda sería muy importante incluir, como una fuente más, el propio manual de la asignatura (Wineburg, *Historical Thinking*, 67 ss.).

⁷⁵ Serna, “El historiador como educador”, 1 y 2.

sino para crearlo. Y si tenemos buenas razones para intentar rescatar a los adolescentes del dictado del grupo y el adocenamiento de la moda y el consumo, ayudándolos a crecer como individuos autónomos y a llevar *vidas privadas más ricas*, también deberíamos preocuparnos en serio por la posibilidad cierta de arrojarlos a una *sociedad* incapaz de imaginar formas nuevas y mejores de *organizar la vida colectiva*. Una sociedad que ni siquiera sepa ya «cómo hablar sobre ello»; una democracia cuyos ciudadanos se hayan desprendido definitivamente de todas esas “pamemas” colectivistas y hayan terminado reduciendo el *debate público* «a cuestiones de costes y beneficios: a los problemas económicos en el sentido más estrecho». ⁷⁶

Si queremos evitarlo, probablemente necesitamos asignaturas de historia que cuenten nuestros “grandes” relatos morales y políticos. Que enseñen los que son “de todos nosotros” y reflexionen sobre los que son “de algunos de nosotros”. Para interesarnos en nuestros problemas colectivos tenemos que sentirnos de algún modo partícipes de una herencia común, reconocernos en ella, regocijarnos en ella, reflexionar sobre ella y tratar de ser dignos de ella. Si cualquier futuro que avizoremos sólo puede ser una proyección de alguna historia (porque no hay nada que ver en el futuro que no sea una reflexión sobre el pasado⁷⁷), no imaginaremos un futuro común sin una historia compartida. Seguramente la historia de la nación, por las razones que he sugerido, no puede hacer bien ese trabajo, y por eso lo más probable es que nos sobren contenidos de historia nacional en las escuelas. Pero aunque no sea la historia de todos los ciudadanos de la polis y no debamos enseñarla *de esa manera*, podríamos muy bien contar en el aula los relatos nacionales de unos y otros y reflexionar sobre sus “enseñanzas”, si es que el nacionalismo es uno de los problemas de nuestro debate público. Porque esta historia de los grandes relatos (o de las «narrativas poderosas e inspiradoras»,

⁷⁶ Judt, *Ill Fares the Land*, 34. Tony Judt comienza éste que muy bien podría ser su último libro (escribirlo ha sido realmente un acto heroico), contándonos que «durante treinta años, los estudiantes me han estado diciendo “era fácil para ti”: tu generación tenía ideales e ideas, creíais en algo, erais capaces de cambiar las cosas». La historia que nos cuenta sobre nuestros últimos cincuenta años, profundamente comprometida y sesgada, pero igualmente “verdadera”, pretende precisamente ofrecerles algunas ideas e ideales. Es hermosa y emocionante, nada “aburrida”, y es un magnífico ejemplo de los “grandes relatos” en los que pienso. Esos sobre los que merece la pena reflexionar en el aula. Intentando mantener el equilibrio, contrastándolos con otros relatos verdaderos que dan un sentido global distinto a la misma sucesión de acontecimientos.

⁷⁷ Postman, *Building a Bridge to the 18th Century*, 5-6.

como prefiere decir Postman⁷⁸), con la didáctica adecuada, debería servir también para enseñarnos a *razonar en voz alta sobre nuestros desacuerdos*. Si no hay imágenes del mañana sin imágenes del ayer, ni compromiso colectivo sin un sentido del “nosotros”, no habrá democracia sin una diversidad de narrativas morales y políticas (una pluralidad de “prédicas colectivistas”) que interpreten el pasado de un modo peculiar y sesgado, dando un sentido global a períodos, vidas y secuencias de acontecimientos y extrayendo “enseñanzas” variadas para proponernos diversos modelos de conducta ciudadana y distintos proyectos de futuro. Puede que casi todos esos relatos se estén muriendo y que terminemos, como teme Tony Judt, limitándonos a discutir sobre los “incentivos”, sobre la eficiencia económica de las políticas públicas (y seguramente también, supongo, sobre la conveniencia de borrar o crear una nueva frontera). La escuela, por supuesto, no puede inventar esos relatos. Pero sí *seleccionarlos, adaptarlos* a su público y decidir *insuflarles vida, enseñándolos y reflexionando con ellos* en el aula. Creo que es en esto en lo que deberíamos pensar al debatir sobre los contenidos y la didáctica de la historia escolar. Y es una tarea en la que la “ciencia” de la historia no puede prestarnos ninguna ayuda.

Bibliografía citada

- Abizadeh, “Does Liberal Democracy Presuppose a Cultural Nation? Four Arguments”. *American Political Science Review* 96, no. 2 (2002): 495-509.
- , “Historical Truth, National Myths and Liberal Democracy: On the Coherence of Liberal Nationalism”. *The Journal of Political Philosophy* 12, no. 32 (2004): 291-313.
- Archard, David. “Myths, Lies and Historical Truth: a Defence of Nationalism”. *Political Studies*, XLIII (1995): 472-481.
- Barton, Keith C., y Linda S. Levstik. *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum, 2004.
- Bergquist, Charles W. *Labor and the Course of American Democracy: US History in Latin American Perspective*. London: Verso, 1996.
- Brighouse, Barry. *On Education*. Londres: Routledge, 2005.
- Brubaker, Rogers. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1992.
- Cannadine, David (ed.). *What Is History Now?* Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2002.
- Carretero, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Danto, Arthur C. *Historia y narración*. Barcelona: Paidós, 1989.

⁷⁸ Postman, *El fin de la educación*, 75.

- Diamond, Jared. *Armas, gérmenes y acero. La sociedad humana y sus destinos*. Madrid: Debate, 1998.
- Escuela. "Entrevista con Joaquín Prats Cuevas." *Escuela*, Junio 21, 2007.
- Evans, Richard J. *In Defence of History*. Londres: Granta Books, 1997.
- . "How History has become Popular Again". *New Statesman*, 12/02/2001: 25-27
- Fontana, Josep. *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica, 1999.
- García de Cortázar, Fernando. *Los mitos de la historia de España*. Barcelona: Planeta, 2003.
- Gray, John. *Las dos caras del liberalismo*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Gutmann, Amy, *La educación democrática*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Harlan, David. *The Degradation of American History*. Chicago: Chicago University Press, 1997.
- Heras, Pedro. *La España raptada : la formación del espíritu nacionalista*. Barcelona: Ediciones Áltera, 2009.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Barcelona: Crítica, 1991.
- Jenkins, Keith. *Refiguring History*. Londres: Routledge, 2003.
- Judt, Tony. *Postguerra*. Madrid: Taurus, 2006
- . *Ill Fares the Land*. Nueva York: Penguin, 2010.
- Little, David. *Varieties of Social Explanation. Introduction to the Philosophy of Social Science*. Boulder, Col.: Westview Press, 1991.
- Lowenthal, David. "The Past of the Future: From the Foreign to the Undiscovered Country". En *Manifestos for History*, editado por K. Jenkins, S. Morgan y A. Munslow, 205-219. Londres: Routledge, 2007.
- Marglin, Stephen A. *The Dismal Science: How Thinking Like an Economist Undermines Community*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2008.
- Marwick, Arthur. *The New Nature of History: Knowledge, Evidence, Language*. Chicago: Lyceum Books, 2001.
- Mason, Andrew. *Community, Solidarity, and Belonging: Levels of Community and Their Normative Significance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Miller, David. *Sobre la nacionalidad. Autodeterminación y pluralismo cultural*. Barcelona: Paidós, 1997.
- . *National Responsibility and Global Justice*. Oxford University Press, 2008.
- Nussbaum, Martha. "Educar ciudadanos del mundo". En M. Nussbaum, et. al. *Cosmopolitas o patriotas*, 33-43. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Özkerimli, Umut. *Theories of Nationalism. A Critical Introduction*. Nueva York. St. Martin's Press, 2000.
- Pasamar, Gonzalo. "Las 'Historias de España' a lo largo del siglo XX: las transformaciones de un género clásico". En *La construcción de las Historias de España*, editado por R. García Cárcel, 299-381. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Pagés, Joan. "La comparación en la enseñanza de la Historia", en *Clio y Asociados. La Historia enseñada* no. 9-10 (2005): 17-35.
- . "¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?". *Revista Escuela de Historia*, año 6, 1, no. 6 (2007): 17-30.
- Postman, Neil. *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro, 1999.
- . *Building a Bridge to the 18th Century*. Nueva York: Vintage Books, 1999.
- Prats, Joaquín. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida:

- Junta de Extremadura, 2001.
- Renan, Ernest. *¿Qué es una nación?* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1983.
- Rorty, Richard. "Education without Dogma." *Dissent* 36, no. 2 (1989): 198-204.
- . "La academia antipatriótica". En M. Nussbaum, et. al. *Cosmopolitas o patriotas*, 27-31. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Rusconi, Gian Enrico. "Descender de la cosmopolis". En M. Nussbaum, et. al. *Cosmopolitas o patriotas*, 65-90. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- . "Instruir educando." *El País*, Agosto 23, 2007.
- Serna, Justo. "El historiador como educador. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 47 (2001): 21-30.
- . "Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente". *Revista Clio & Asociados. La historia enseñada* 9-10 (2006): 71-83.
- Smith, Anthony D. *Nacionalismo y modernidad*. Madrid: Istmo, 2000.
- Southgate, Beverley. *History: ¿What & Why?. Ancient, Modern, and Postmodern Perspectives*. Londres: Routledge, 1996.
- Southgate, Beverley. *What is History for?* Londres: Routledge, 2005.
- Taylor, Charles. *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Tilly, Charles. *As Sociology Meets History*. Londres: Academic Press, 1981.
- . "Why and How History Matters". En *Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, editado por R. Goodin y Ch. Tilly. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Veyne, Paul. *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza, 1984.
- Walzer, Michael, *Las esferas de la justicia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- . "Hay también un cosmopolitismo peligroso". En M. Nussbaum, et. al. *Cosmopolitas o patriotas*, 61-64. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Williams, Bernard. *Verdad y veracidad*. Barcelona: Tusquets, 2006.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.