



## Enseñar historia en convivencia plurinacional<sup>1</sup>

*Ramón López Facal*

### **La enseñanza de la historia al servicio de la formación patriótica**

La creación y extensión de los sistemas educativos estuvo relacionada, al menos en Europa occidental, con la construcción de los estados liberales y su necesidad de que los habitantes de cada país asumiesen supuestos ideológicos comunes. Era necesario promover la cohesión social para un proyecto político que no se legitimaba ya en dogmas religiosos (monarquía de origen divino que sólo cabía acatar) sino en la participación de los ciudadanos. En ese modelo, se atribuyó un papel central a enseñanza de la historia patria, junto con la geografía, las «lecturas escolares», la enseñanza de la lengua y posteriormente la de la literatura «nacional».

Los estados europeos que fomentaron un nacionalismo más agresivo fueron los que mayor empeño pusieron en la orientación patriótica de la enseñanza. La enseñanza de la geografía y de la historia se convirtieron en verdaderas armas para la guerra. Las consecuencias de las guerras europeas en las que se recurrió a la exaltación patriótica como factor movilizador fueron cada vez más terribles, implicando crecientes pérdidas y sufrimientos para la población hasta llegar al genocidio como consecuencia «lógica» de concebir el enfrentamiento como una pugna entre *naciones* y no entre ejércitos o gobiernos como lo habían sido anteriormente. Las luchas se plantearon a partir del siglo XIX como combates por la supervivencia o por las *legítimas* aspiraciones de las naciones, aspiraciones que se justificaban históricamente apelando a un pasado más o menos mítico y a seculares agravios con naciones vecinas.

La enseñanza y aprendizaje de la historia impelía a la población a asumir supuestas deudas y deseos de revancha, descontextualizando y deformando viejos agravios. Se recrearon odios proyectando globalmente las *culpas* sobre *otros* colectivos nacionales: Todos los españoles se volvían responsables de la ejecución de Egmont y Horn en el siglo XVI (y no sólo el tercer duque de Alba) o del genocidio de millones de indígenas americanos. Todos los ingleses eran responsables de los asaltos de Drake; los franceses de las vísperas sicilianas o de las invasiones napoleónicas; los alemanes de la invasión de Bélgica o de la barbarie nazi; los italianos del exterminio de los abisinios; los turcos de la piratería en el Mediterráneo durante el siglo XVII... Y en sentido contrario, los actuales ciudadanos de uno u otro estado eran educados en el orgullo de antiguos actos heroicos que encarnaban *el espíritu* de cada nación: Viriato, el Cid, el Gran Capitán o Agustina de Aragón compartían su gloria con cada uno de los españoles de igual manera que Juana de Arco o Napoleón con los franceses, Solimán con los turcos y Nelson con los ingleses.

### **Crisis del nacionalismo historiográfico en las escuelas europeas**

Tras la primera guerra mundial se inició una reflexión en determinados ambientes intelectuales de Alemania y Francia para tratar de superar la orientación xenófoba en los manuales escolares de historia. Los tiempos no fueron propicios para ello de manera inmediata, pero tras la segunda gran catástrofe la idea contó con mayores apoyos. Las viejas interpretaciones historiográficas del siglo XIX resultaban contradictorias con una Europa occidental crecientemente integrada en estructuras políticas, económicas, financieras y militares comunes (OTAN, OCDE, comunidades europeas). La historia y su enseñanza se acomodaron a estas nuevas demandas poniendo desde entonces el acento en lo que había de común en el pasado y presente de este conjunto de países: la cultura grecorromana y la romanización, la difusión del cristianismo, el feudalismo, la ilustración, la revolución industrial y la difusión del capitalismo, las revoluciones liberales, la progresiva implantación del *welfare state*... Se señalaron en cada etapa, fundamentalmente, los rasgos y características comunes, olvidando las diferencias «nacionales», al revés de lo que había venido sucediendo en la historiografía romántica y positivista. Así, del proceso de romanización lo que se trae a primer plano ya no son las luchas de resistencia frente a los romanos (Viriato, Vercingetorix, Boudicca) sino la construcción de ciudades y vías que comunicaban toda

Europa o la difusión de un derecho común; el feudalismo de las regiones centrales de Francia pasó a ser el modelo para explicar la sociedad de la época en toda Europa occidental, quedando desdibujada la extraordinaria diversidad de la Europa medieval; la revolución industrial en Gran Bretaña se convirtió el marco explicativo del proceso de modernización de toda Europa... La vieja historia patriótica de tradición romántica perdió virtualidad política y eso tuvo reflejo en las aulas.

El éxito en la historiografía escolar desde el principio de los años sesenta del paradigma de *Annales*, y en menor medida de la *New History*, se puede explicar en relación con esta modificación de los valores que se quisieron difundir entre la población. La pretensión globalizadora de *Annales* que excluía la historia política fue el cauce para abandonar las interpretaciones del pasado orientadas a la construcción de la identidad nacional y sustituirlas por una «identidad europea» o incluso «occidental» (incluyendo Estados Unidos, Canadá, Australia...). La «identidad» inducida por esta reinterpretación del pasado, que sigue siendo hegemónica en los actuales manuales escolares, se basaría en asumir diversas aportaciones culturales fundidas en el crisol de la historia común europea: la contribución mediterránea en la antigüedad y renacimiento (pensamiento e instituciones de la Grecia clásica, el proceso integrador de la romanización...); similares sociedades feudales con ocupaciones y preocupaciones comunes; el racionalismo ilustrado como base de los procesos paralelos de *modernización* económica, política y social... hasta desembocar en un modelo de sociedad actual, bastante homogénea, que *debe* tender a la integración política. Los países extraeuropeos, fundamentalmente los de África y Asia, *no pueden* aspirar a converger con Europa occidental en la medida en que no han compartido ese pasado común.

### **Crisis del nacionalismo historiográfico en el sistema escolar español**

Esta sustitución de los antiguos mitos nacionales tuvo en España perfiles diferentes, condicionada por la crisis de valores del franquismo terminal. Aquel régimen que había sido, entre otras cosas, una manifestación exacerbada de nacionalismo español acabó por propiciar, paradójicamente, la crisis de esa identidad nacional que pretendía exaltar. Al vincular la idea de nación a valores premodernos, abiertamente enfrentados a la idea de progreso, contribuyó a que entrase en crisis tan pronto como se inició en los años sesenta un proceso de modernización de la sociedad española. El cambio es perceptible a partir de la aprobación de la LGE en 1970.

Con la LGE, los sectores *tecnocráticos* trataron de adaptar el régimen franquista a los modelos dominantes en el mundo capitalista desarrollado, abriéndose paso valores asociados al liberalismo y a las democracias, hasta entonces negados y perseguidos. A partir de la LGE la enseñanza de la historia disminuyó drásticamente la presencia de la dimensión política en los contenidos escolares, incrementándose notablemente la económica y social. Se eliminaron las referencias más tópicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (iberos, visigodos, Reyes Católicos) no relacionando la construcción del estado nacional con ninguna época, ni siquiera con las transformaciones liberales del siglo XIX; sencillamente se eludió el problema. Se da la paradoja de afirmar explícitamente en casi todos los manuales que con los Reyes Católicos *no* se alcanzó la unidad nacional sino que se trató simplemente

de una «unión dinástica», pero sin aclarar en qué momento se alcanzó esa «unidad nacional» que posteriormente se da por supuesta. La ausencia de la más mínima información y reflexión sobre el proceso de construcción nacional en España y el correspondiente nacionalismo español, motor de ese proceso, no ha impedido que se perpetúen de manera implícita las concepciones tradicionales, histórico-organicistas, sobre la nación española, tanto a través de mapas (los mapas histórico suelen incorporar la frontera pirenaica, incluso los referidos a la época romana) como en el discurso o en las actividades

### **Conflicto de identidades o identidades conflictivas**

El final de la dictadura franquista fue acompañado por un rechazo popular generalizado a sus símbolos. Se cuestionaron sus *valores* excluyentes que había tratado de inculcar por la fuerza. El deseo de superar cuanto antes el régimen que acababa de desaparecer facilitó el abandono de las ideas en las que se había sustentado el nacionalismo español desde sus orígenes, tanto los mitos fundacionales de la nación como la concepción centralista y uniformizadora. Al mismo tiempo, adquirieron legitimidad democrática ideas y prácticas alternativas al viejo nacionalismo centralista español; esta reacción contribuye a explicar la eclosión de los nacionalismo periféricos, no sólo el vasco, catalán o gallego sino también otros con menor implantación como el aragonés o el asturiano. También la casi nula oposición popular a la profunda transformación política y administrativa del estado que significó la nueva estructura autonómica.

Los nuevos ámbitos de poder nacidos con la transición democrática se apresuraron a crear los elementos simbólicos que legitimasen su existencia, recurriendo de nuevo al *descubrimiento* de las esencias regionales o nacionales a través de elementos historicistas y organicistas. En pocos años todas las Comunidades autónomas se han dotado de sus correspondientes historias y geografías que *demuestran* su unidad orgánica en el tiempo y el espacio; casi todas ellas financiadas con fondos públicos, bien de Cajas de Ahorro, bien de las nuevas instituciones políticas.

La nación es una idea, un sentimiento, no una realidad material; es una construcción político-ideológica que se ha desarrollado a partir del siglo XIX tratando de garantizar la cohesión social de una colectividad a partir de la asunción de una identidad compartida. Casi todos los nacionalismos europeos son deudores de la tradición esencialista romántica y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esta idea hasta que el contexto internacional propició su superación, al menos en sus aspectos más xenófobos y belicistas. Este proceso no ha ido acompañado de una reflexión crítica —es decir, histórica— sobre la naturaleza del concepto de nación, su génesis y evolución. Simplemente se ha ocultado ante una avalancha de nuevos contenidos y enfoques tendentes a *demostrar* la identidad común de los países democráticos de Europa occidental.

La pervivencia de concepciones esencialistas, vergonzantemente ocultadas por los viejos nacionalismos europeos (español, francés o británico) se manifiesta sin complejos en aquellos otros que les son alternativos por estar referidos a ámbitos que, desde el siglo pasado, han tratado de englobar y negar, sea el véneto, el frisón o el asturiano que, en el caso español,

se revisten además de legitimidad democrática por su pasado antifranquista. De este contraste nace la sensación de crisis en aquellos sectores de la sociedad que se siente huérfanos de las únicas referencias nacionales que han conocido y en las que se han formado (la historia *común*, el territorio *común*, el carácter *común*... de los españoles) cuestionado por quienes tiene un referente nacional alternativo que se basa en la *diferencia* y en afirmar una *comunidad* distinta. El fracaso relativo del nacionalismo español ha facilitado un mayor desarrollo de nacionalismos con un referente alternativo (catalán, gallego, vasco) aunque tampoco estos hayan logrado la *derrota*, eliminación o superación del sentimiento nacional español en sus respectivos territorios. Como afirma Núñez Seixas, nos encontramos en este momento con un «empate histórico» entre el nacionalismo español y los periféricos, «cuando no con la constatación de un doble y paradójico fracaso» en que ambos se bloquean mutuamente ante la imposibilidad de implantarse uno de ellos de manera exclusiva o hegemónica.

### **Racionalismo crítico frente a esencialismos**

Las naciones no tienen esencias sino historia y la historia nos enseña que todas las naciones, también España, son un producto de complejas circunstancias y no de ningún plan divino que la predeterminase tal cual ha llegado a ser. Lo que hoy existe bien podría haber sido de otra manera: podría haberse consolidado un área cultural islámica en Al Andalus si no se hubiese producido lo que, con mentalidad actual, debería calificarse de genocidio; podrían haberse constituido en la península ibérica tres estados diferentes, o uno sólo, en vez de los dos actuales; Cataluña podría haber llegado a formar parte del estado francés, o Galicia del portugués. No se trata de hacer historia virtual, sino de cuestionar las explicaciones teleológicas tan habituales en la historiografía del pasado y todavía presentes en muchos discursos. Ninguna nación ha existido desde siempre ni han dejado de cambiar continuamente. El conocimiento de la historia pueden ayudarnos a afrontar más racionalmente ese futuro también cambiante e incierto en el que nada está definido o predeterminado, pero que parece caminar hacia el mestizaje y el pluralismo

El sentimiento de crisis de identidad que se ha ido extendiendo en buena parte de la sociedad española en los últimos años hace que algunos sientan las actitudes y proclamas de los nacionalismos periféricos como una amenaza a su propia identidad. En este sentimiento se ha apoyado el gobierno para emprender una agresiva política nacionalista española «sin complejos» (Aznar dixit) que, por su parte, es percibida igualmente como intolerable imposición por los que asumen un referente nacional distinto. Una de las manifestaciones de ese «golpe de timón» es la propuesta de reforma de la enseñanza y, más concretamente los nuevos contenidos de historia, geografía y ciencias sociales en los que se reintroduce un arcaico discurso esencialista.

Promover un nacionalismo esencialista, con independencia del referente nacional del que se parta, puede llegar a ser, en mi opinión, un peligro para la convivencia democrática. Para lograr la cohesión social interclasista, que es el objetivo y la virtualidad política de los nacionalismos, es necesario que la sociedad asuma valores comunes. La sociedad española es plural también en sus sentimientos de identidad nacional aunque las sucesivas encuestas

del CIS coinciden todas ellas en mostrar que la mayoría de la población, en comunidades en las que la presencia de nacionalismos alternativos al español es muy relevante, asume como compatibles la doble identidad española y autonómica. Esta situación no es necesariamente estable o permanente, y puede cambiar por motivos variados (los efectos de una crisis institucional o económica serían imprevisibles). En los ambientes nacionalistas-esencialistas (con uno u otro referente nacional, insisto) se percibe la inestabilidad de esta situación, y por ello hipervaloran la importancia de la educación histórica-patriótica, creyendo que con ello pueden llevar el agua a su exclusivo molino.

Tratar de erradicar los nacionalismos diferentes por la vía de imponer el propio, no parece que sea el camino más sensato para lograr un mayor consenso sino que más bien puede desestabilizar el precario equilibrio actual, en el que ninguna opción esencialista tiene posibilidades reales de anular o eliminar a las otras si no es por la fuerza. En mi opinión, es posible organizar la convivencia sobre otros fundamentos: basar la legitimidad de las instituciones en valores democráticos en el sentido de lo expresado por Habermas cuando alude al *patriotismo constitucional*: una apuesta por la convivencia para personas con distintos referentes simbólicos pero que comparten unas normas comunes que les garantizan derechos por igual a todas ellas.

### **Educación democrática y pluralismo**

La invención de las historias nacionales fue un instrumento útil en su momento para construir una conciencia de pertenencia a un ente colectivo que compartía un mismo substrato cultural, sirviendo de legitimación al Estado liberal y posibilitando que esa conciencia de pertenecer a una misma nación convirtiese en ciudadanos portadores de derechos a quienes hasta ese momento eran sólo súbditos. Pero, como señala Habermas, esa virtualidad quedó agotada tras la segunda guerra mundial. Desde entonces el horizonte de la ciudadanía como portadora de derechos se amplió notablemente y hemos ido asumiendo que los derechos a la educación, a la sanidad, a la igualdad o a las libertades no se derivaban de la pertenencia o no a determinado estado nacional ni a un grupo social concreto, sino que son inherentes a la propia naturaleza humana.

La formación histórica de la población debe asumir por ello nuevas perspectivas. El compromiso activo con la dignidad de todas y cada una de las personas nos mueve a desear que la enseñanza de la historia sustituya la nostalgia del pasado, adormecedora de las mentes, por un ajuste de las cuentas que propicie el desarrollo de una conciencia más lúcida y crítica acerca de dónde estamos y cómo y por qué hemos llegado hasta aquí.

No se trata de olvidar u ocultar la historia de las naciones o de los estados; antes al contrario, se trata de recuperar toda su genealogía para entender la intención que determinó su aparición y desarrollo. Como afirma Habermas (y perdonad la reiteración con la que lo cito) «el pasado, la historia, sólo puede convertirse en *magistra vitae* en tanto que instancia crítica. Nos dice en el mejor de los casos qué es lo que no debemos hacer. De lo que aprendemos es de las experiencias de tipo negativo». Debemos acudir a la historia para denunciar las trágicas consecuencias de imponer una determinada uniformidad cultural, o de

aplicar cualquier otra política de exclusión. Apelar a la existencia de supuestos valores de identidad colectiva como superiores a los derechos de las personas conduce a la injusticia o, en el peor de los casos, al genocidio. Ninguna diferencia de identidad, y mucho menos si se fundamenta en el pasado, es defendible por su esencia (por sí misma) sino por el derecho de las personas a ser diferentes (a hablar una lengua o a proponer un proyecto distinto de futuro). Tampoco parece razonable la alternativa de construir sociedades multiculturales, como vienen proponiendo algunos, en el sentido de pergeñar una sociedad dividida en pequeñas parcelas de identidades estancas que se autoexcluyen y limitan mutuamente; la lucha por la identidad es contradictoria con el rechazo a cualquier discriminación. Si situamos como horizonte la dignidad humana (como proponen Marina y Válgoma) nuestra meta debe ser una sociedad pluralista, es decir, una sociedad que asuma que los derechos de todas y cada una de las personas son un valor supremo común e irrenunciable y que de ellos deriva cualquier otro, incluidos el de la identidad que nunca puede ser contradictorio con aquellos.

Tal vez haya defraudado las expectativas que tenáis en esta charla por no abordar de manera más concreta la situación de la enseñanza de la historia en la España actual. No quisiera eludir el asunto, aunque por obvias razones de tiempo tan sólo lo deje apuntado. Podremos precisarlo algo más en el coloquio posterior.

La enseñanza de la historia se ha convertido en España en un campo para el enfrentamiento ideológico. Sería engañoso atribuir posiciones ideológicas más conservadoras o más progresistas a quienes defienden la necesidad de orientar la historia escolar en una determinada dirección nacionalista porque opten por España o por un referente nacional alternativo. Desde una perspectiva democrática, es decir crítica, en mi opinión es relevante que el alumnado conozca las razones por las que se creó y difundió, por ejemplo, el mito de la batalla de Covadonga como acto fundacional de la «nación española»; o contrastar el alcance real, en su momento, de episodios como la destrucción de Numancia o el monte Medulio, con el que les han atribuido posteriormente las interpretaciones nacionalistas. Porque sólo desde la deconstrucción de los mitos se puede construir la racionalidad. Pero sin caer en la trampa de desmontar únicamente los mitos de los *otros* sino todas las explicaciones teleológicas, todos los mitos, y siempre y en primer lugar los propios, ya que son los que en mayor medida oscurecen nuestras mentes. Y ocuparnos al mismo tiempo de analizar la génesis de los problemas y que hoy nos afectan a todos y todas, como personas que aspiramos a un mundo mejor: cómo y por qué existen desigualdades ante la vida y la muerte y ante el acceso a los recursos; cómo se han relacionado las personas con la naturaleza y el origen de los desequilibrios ecológicos; los orígenes de las discriminaciones y la historia de la lucha de la humanidad por mayor justicia y por la dignidad... Sobre esa base cultural común, de activo compromiso con la dignidad, podremos aspirar a una sociedad plural y no excluyente. Desde esa racionalidad será posible aceptar todas las diferencias, todos los cambios que están por producirse con la incorporación de cientos de miles de inmigrantes con referencias culturales muy distintas. No deben ser las naciones el objeto de estudio de la historia, sino la vida de las personas que las han inventado y, de manera especial, los combates por conquistar mayores espacios de libertad y justicia.

## NOTAS

1 Una primera versión de esta conferencia fue expuesta en Asturias en el marco de unas jornadas sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Asturias (abril de 2001) organizadas por la Federación de Enseñanza de CC OO, el Ateneo Obrero de Gijón y Fedicaria

## NOTA BIBLIOGRÁFICA

Este texto, pensado para su exposición oral y no tanto para ser publicado, carece por ello de notas explicativas o de las referencias bibliográficas que en otro caso serían obligadas. Con esta nota quiero dejar constancia de algunas de las deudas intelectuales que he contraído en lecturas siempre dispersas y poco sistemáticas.

En primer lugar, por ser el más mencionado, el siempre lúcido Jürgen HABERMAS del que cabría citar al menos las obras traducidas al castellano más relacionadas con el objeto de mi disertación: *Escritos sobre moralidad y eticidad* (Barcelona: Paidós-ICE UAB, 1991); *Más allá del Estado nacional* (Madrid: Trotta, 1997); *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona: Paidós, 1999); y, de manera muy especial, *La constelación posnacional* (Barcelona: Paidós, 2000). En la misma línea resulta también obligado mencionar la antología de escritos de su compañero y amigo Theodor W. ADORNO publicada con el título *Educación para la emancipación* (Madrid: Morata, 1998).

Raimundo CUESTA nos ha proporcionado el que en mi opinión es el mejor análisis publicado sobre los orígenes de la historia escolar: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona: Pomares Corredor, 1997).

La deuda intelectual contraída con Josep FONTANA es muy grande. Gracias a él me he aproximado a otra manera de entender la historia, Quisiera mencionar al menos dos de sus obras más recientes: *Introducción al estudio de la historia* (Barcelona: Crítica, 1999) que me ha sugerido posibles enfoques para la enseñanza de la historia desde una perspectiva emancipatoria, y su *La historia de los hombres* (Barcelona: Crítica, 2001) revisión y actualización de una obra anterior, ya clásica, a la que debo buena parte de mi limitada formación historiográfica.

El filósofo José Antonio MARINA aún en sus obras el compromiso ético con una contundente lógica. Mencionaré únicamente su última obra, a la que he aludido, y que escribió en colaboración con María de la VÁLGOMA: *La lucha por la dignidad* (Barcelona: Anagrama, 2000).

De Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS, una de las personas que más sabe sobre nacionalismos, he citado un párrafo de su breve pero excelente libro *Los nacionalismos en la España Contemporánea (siglos XIX y XX)* (Barcelona: Hipòtesi, 1999). También he aludido a estudios del CIS que se pueden consultar en su colección de cuadernos «Opiniones y Actitudes» (números 2, 10, 18...) o en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, por ejemplo, en el n. 76: HERRANZ DE RAFAEL, Gonzalo, 1996, «Estructura social e identificación nacionalista en la España de los noventa», pp. 9-35.

Aún sin el menor ánimo de ser exhaustivo, no puedo dejar de mencionar a Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN, a Eduardo MANZANO y a Aurora RIVIÈRE, con los que he tenido el honor de compartir la publicación de *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (Barcelona: Crítica, 2000). Esa colaboración me ha servido entre otras cosas para reestructurar algunas de las ideas que aquí he tratado de exponer.

## RESUMEN

Este trabajo comienza, por una parte, desarrollando la idea de que la enseñanza de la historia, desde sus orígenes, ha estado al servicio de ideologías nacionalistas y, por otra, la idea de que en la España actual la población se identifica con diversos referentes nacionales mutuamente excluyentes. En mi opinión esto explica, en buena medida, la actual ofensiva para imponer un determinado sesgo ideológico en los nuevos planes de estudio que tratan de erradicar otras identidades diferentes a la española. El análisis concluye con una alternativa basada en el racionalismo crítico para favorecer la convivencia democrática en una sociedad pluralista.

## LABURPENA

Lan honen hasieran ideia bat garatzen da. Nonbait, historiaren irakaskuntza, sorreratik, ideologia nazionalisten zerbitzuan egon da. Ondoren, beste ideei baten garapena dator. Antza denez, egungo Espainian, populazioak hainbat erreferente nazionalistekin bat egiten du, eta erreferente horiek, elkarren baztertzailak dira. Egilearen iritziz, honek guztiak, neurri handi batean azaltzen du irakaskuntza plangintza berriarekin gertatzen ari dena. Plangintza berriak, ideologia jakin baten mende jarri, eta gisa horretan, espainiarrak ez diren beste identitateak zokoratu nahi dira. Azterketa honek alternatiba bat eskaintzen du, errazionalismo kritikoa oinarri duena, bizi gaituen gizarte anitz honetan, elkarbizitza demokratikoa bultzatu nahi duena.

## ABSTRACT

This paper begins discussing first that teaching history, from its origins, has served to the purposes of nationalist ideologies and second, that currently in Spain people identify themselves with different national references mutually exclusive. In my opinion this explains, to a certain extent the current backlash which pretends to impose a given ideological bias in the new curricula, trying to uproot other national identities (different from the Spanish one). The analysis concludes offering an alternative based on the critical rationalism in order to promote democratic coexistence in a pluralist society.