

El decreto de Humanidades: el debate de la Historia

Josep Maria Sòria / Periodista

Si preguntásemos a los ciudadanos españoles si son partidarios de que sus hijos sepan más historia, más geografía, más gramática, más historia de la literatura, de la filosofía y del arte, más del noventa y nueve por ciento contestarían, con toda seguridad, que sí. Si preguntásemos a los mismos ciudadanos qué prefieren que sus hijos conozcan mejor, si las matemáticas o la historia, un altísimo porcentaje se decidiría por la primera opción. Finalmente, si la pregunta fuese dirigida a primar el inglés y la informática o la matemática, seguro que se decantarían por el inglés y la informática.

Es decir, la sociedad tiende a que la enseñanza dedique su esfuerzo fundamental a proveer a los alumnos de los instrumentos que considera más prácticos para la vida, aunque no rechaza lo que considera el saber por el saber (las Humanidades). En general, valoran mucho peor un fracaso en ciencias naturales que en historia. Éste es un primer elemento a tener en cuenta a la hora de hacer un análisis de lo que pasa en la enseñanza de las Humanidades.

Pero ésta no es una cuestión solamente española, sino que es general en las sociedades modernas. Hace poco más de un año, el filósofo alemán Peter Sloterdijk, autor entre otros de la *Crítica de la razón cínica*, provocaba una polémica al asegurar, durante un coloquio sobre Heidegger celebrado en Baviera, que "la era del humanismo como modelo de escuela y de formación se ha acabado. Ya no se puede mantener la ilusión según la cual las grandes estructuras políticas y económicas pueden organizarse desde el modelo amable de las sociedades literarias (...) La domesticación del hombre es la gran incógnita ante la que el humanismo ha escondido la cara desde la Antigüedad hasta ahora (...) ¿La evolución a largo plazo llevará a una reforma genética de las propiedades de la especie? ¿La tecnología antropológica del futuro llegará al estadio de una planificación explícita de las características? ¿Podrá la humanidad, en toda su especie, realizar el salto del fatalismo en los nacimientos al nacimiento opcional y a la selección prenatal? Éstas son las cuestiones en las cuales empieza a aclararse ante nosotros el horizonte de la evolución, aunque sea de una manera vaga e inquietante", acaba diciendo Sloterdijk.

Una potente corriente de fondo

Las Humanidades, como se ve, tienen cada día un papel más secundario en la enseñanza, de abajo arriba y de arriba abajo. Es una potente corriente de fondo. Pero, ¿qué entendemos por Humanidades? El concepto de humanismo fue acuñado a comienzos del siglo XIX en Alemania para reivindicar la vigencia de unas enseñanzas que eran progresivamente arrinconadas por el saber científico-técnico. También entendemos por humanismo una visión antropocéntrica del mundo, pero también nos podemos referir a las "Humanidades", que aparecen en la segunda mitad del siglo XV

en Italia, y en toda Europa en el siglo siguiente, para diferenciarlas de los "estudios clásicos", y que hacían referencia a la gramática, la retórica, la historia y la filosofía moral, una especie de urbanidad o civismo. Cabe, pues, que especifiquemos qué entendemos por Humanidades y qué papel tienen que jugar en la enseñanza. Parece evidente que nos referimos a las Humanidades según el concepto del siglo diecinueve. Por ejemplo, ¿hay que saber griego y latín para desplegar una formación libre y humana? ¿O hay que tomar posiciones con relación a la humanidad y a su obra en la historia, una manera de recordar el pasado para definir el presente, una experiencia del tiempo humano?

Un profesor de historia de bachillerato se preguntaba recientemente en Barcelona: "¿cómo puedo enseñar historia a un conjunto de jóvenes a quien la sociedad está constantemente presionando para que se preparen para el futuro, y luego yo y les hablo del pasado?" ¿Merece la pena, realmente? Hay una hipótesis de trabajo de expertos en didáctica, nada menospreciable, que dice que la historia interesa a partir de una cierta madurez de la persona. Ponen como ejemplo el interés generalizado por las revistas de historia en los Estados Unidos, que ganan mercado espectacularmente, o como las instalaciones museísticas y de interpretación de la historia interesan masivamente en toda Europa. "¿No será que estamos enseñando mal la historia?", se preguntaba dicho profesor. Y añadía que sus estudiantes se interesaban por la materia cuando un hecho cercano les tocaba de cerca. Citaba el caso del asesinato cometido ahora hace unos meses por una banda neonazi cerca del Puerto Olímpico de Barcelona, para explicar como sus alumnos se habían interesado por el nazismo y por Hitler.

Por tanto, cuando nos preguntamos por la enseñanza también tenemos que preguntarnos si la historia tiene que aprenderse como un contenido-información, que hay que repetir, o como un instrumento siempre en construcción, que no construye nunca certezas absolutas y que ayuda a reflexionar sobre lo humano en el pasado para hacer una aproximación al presente. Si la historia es un instrumento para ayudar a pensar y a reflexionar sobre lo humano en el pasado, ¿realmente tiene que hacerse de manera continua y cronológica? Sabemos de sobra que, si se hace así, es la historia de nunca acabar y tendremos unos alumnos que conocen muy bien el Egipto de los faraones, pero que no tienen ni idea de la guerra civil, de la Segunda Guerra Mundial o de Franco, como sucede en la realidad. ¿Para qué sirve entonces la Historia? Explicada así, para presentarse a concursos televisivos, como mucho.

La reforma de las Humanidades

Vayamos con cuidado. Cuando el PP gana las elecciones generales, el año 1996, y accede al Gobierno del Estado, se pone en marcha la idea de reforzar la enseñanza de las Humanidades, muy centrada en la historia de España. La ministra del ramo, Esperanza Aguirre, se sacó de la manga un proyecto de enseñanza de las Humanidades que provocó una auténtica hecatombe. Se hablaba, entonces, de la unificación de la enseñanza de la historia de España en todo el país. El proyecto naufragó al ponerse en contra no solamente las autonomías históricas (de las que necesitaba entonces los votos en el Congreso), sino el profesorado, que decía que no era una polémica científica ni siquiera sobre la enseñanza, sino política. El PP pretendía matar varios pájaros con ese tiro: reforzar el unitarismo, es decir, una visión unitaria de la historia de España; recuperar para el Estado, vía decreto, unas competencias que eran de las comunidades autónomas e imponer una enseñanza enciclopédica, memorística y cronológica de la historia, quizá también para satisfacer las expectativas de un sector de su *intelligentsia*: la Real Academia de la Historia, que

no veía con buenos ojos los "localismos y particularismos" en la enseñanza de la historia común, "el tronco común".

Parémonos un momento. ¿Tiene España una historia unitaria? Desde un punto de vista historiográfico, hay claras divergencias. Hagámonos la pregunta de cuándo nace España como nación. Para algunos historiadores, como Cánovas del Castillo, es cuando los visigodos establecen su capital en Toledo. Para los historiadores románticos y nacionalistas españoles (Menéndez Pidal), la nación española nace con la Reconquista (periodo, por otro lado, en que conviven en la península hasta seis reinos que luchan entre sí, como es sabido). En general, la mayor parte de los historiadores citan el matrimonio entre Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, periodo en que las Cortes Catalanas siguen legislando. Hay quien sostiene, sin embargo, que la nación española nace con la llegada de los Borbones, en 1715, pero incluso hay quien discrepa y señala la fecha de 1875, con la Restauración.

Pero hay más. La enseñanza de la Historia gana interés a partir de la segunda mitad del XIX, cuando nace como disciplina escolar desde una base formativa y no instructiva. El nacimiento del concepto nación plantea la Historia desde una base ideológica, no para instruir personas, sino para formar patriotas. Las nuevas naciones necesitan formar ciudadanos patriotas y recurren a la enseñanza masiva de la historia del pasado nacional, aunque sea inventándose. Es decir, como propagación de unos valores: los del entonces emergente Estado-Nación. Así se construye una Historia llena de tópicos de exaltación de las propias virtudes y de los defectos de los otros que perdura en el tiempo. El diplomático José M. Ridao escribe en *Contra la historia* que "los relatos nacionalistas obedecen a una morfología que se repite en unos y en otros, según pautas semejantes a las que Vladimir Propp reconoció en los cuentos infantiles".

Volvamos al uso de la historia por el poder. El profesor de la London School of Economics y fundador de la prestigiosa revista *Nations and Nationalism*, Anthony D. Smith, explica en *Nacionalismo y Modernidad* (Istmo, 2000) que "los precedentes históricos pueden resultar de gran utilidad para la retórica nacionalista (...) El 'pasado nacional' sirve para cubrir las necesidades, intereses y preocupaciones de los líderes del presente y sus seguidores, algo evidente en la multiplicidad de reclamaciones territoriales planteadas por los nacionalistas de todas partes". Añade Smith más adelante: "Los nacionalistas pueden, en ocasiones, utilizar el 'pasado étnico' para sus propios fines, pero a la larga no pueden controlar el proceso. Rápidamente se encontrarán encerrados en el marco interpretativo que han creado e inmersos en sus secuencias y deberán atenerse a las asunciones que subyacen a las interpretaciones que de él hagan las sucesivas generaciones".

El historiador Pep Termes, en su recentísima *Història del Catalanisme*, explica que "la revolución liberal iba acompañada de la proliferación de obras de temática histórica, cuyo objetivo era ayudar a definir y justificar el nuevo orden social y, sobretudo, los estados nación que se iban definiendo". "El siglo XIX fue testimonio de la aparición de una historiografía liberal romántica que enseguida se decantó hacia el historicismo como reacción en contra de la historiografía racionalista de la época anterior (...) En contraste con este racionalismo cosmopolita, el romanticismo opuso la nación como un ente intemporal y a veces mítico, recuperó el interés por la edad media como fundamento de la nacionalidad contemporánea de los estados nación en construcción". Aparecieron así los "perennialistas", es decir, los que creen que las naciones son comunidades históricas básicas, antiguas e inmemoriales, y los "primordialistas", que consideran la nación como la base de toda la historia humana. Y así se rescribe la historia, desde los ignotos inicios, las primeras migraciones, las épocas doradas, con sus santos y sus héroes, sus vicisitudes y contingencias, sus

épocas de decadencia, el renacer y el futuro glorioso. "El impulso romántico –escribe Pep Termes– sirvió tanto para justificar las reclamaciones nacionales que sacudieron la Europa napoleónica y que llevaron a la formación de los nuevos estados, como también para estimular, en el caso de los estados consolidados, la aparición de una tendencia contraria dedicada a preservar la identidad de las minorías lingüísticoculturales".

Los adversarios de la Historia

En la primera mitad del siglo XX, cuando el poder ideologizador de las masas lo asumían los grandes medios de comunicación y cuando la Historia gana terreno por su vertiente científica y se abre el gran debate entre las diferentes concepciones historiográficas, esta disciplina deja de ser el medio por el cual se forma a los patriotas. Pasa a ser un medio para hacer reflexionar sobre el pasado, desde un punto de vista científico. Así lo predicaban, entre otros, los del grupo *Annals*, en Francia, o Vicens Vives en España. Después, con el tiempo, entrados los 70, a la Historia le aparecerán unos potentes adversarios: las ciencias emergentes como son la sociología, la antropología, la psicología e incluso la arqueología, que provocan una pérdida de peso de la Historia en la enseñanza, hasta entrar a formar parte de este cajón de sastre que son las Ciencias Sociales y a una cierta marginación en el interés docente. El desprestigio de la Historia le viene dado por su pretendido acientifismo en relación con sus competidoras. Y así estamos ahora, cuando parece que el interés por la Historia vuelve a ganar terreno, como ya hemos dicho más arriba, o como lo demuestra el creciente interés entre nosotros por la novela histórica o por la biografía histórica en el mundo editorial.

Esto explicaría también la revuelta que emprenden algunas *vacas sagradas* que ven peligrar sus puestos de trabajo. Pero no es sólo una cuestión gremialista o corporativista. Los estados europeos pierden competencias en favor de la Unión Europea; y España, con el Estado de las autonomías, también las pierde en favor de las comunidades autónomas. Esto hace que los sectores más centralistas y antiautonomistas se alarmen. Dicen que la lengua castellana y la historia de España están en peligro y se apuntan a las tesis ambivalentes de que es necesaria una reformulación de la enseñanza y una potenciación de las Humanidades. Espoleados, además, por la gran mayoría de los medios de comunicación y por intelectuales del neonacionalismo español, estos sectores claman al cielo. "La Patria está en peligro". Hay que volver a los orígenes. El PP y algunos sectores socialistas se apuntan al bombardeo, y el partido de Aznar promete en su programa electoral para el 2000 "la reforma de la enseñanza secundaria obligatoria, con el fin de lograr elevar su capacidad cualificadora para todos los alumnos, lo cual requerirá, entre otras medidas, potenciar el estudio de las Humanidades que aseguren la vinculación de los alumnos con las ideas, los conocimientos y los valores que definen la historia del mundo occidental, configuran su tradición y nutren el acervo común".

Detrás de esta formulación general, aceptable para todo el mundo, se esconde, sin embargo, una visión unitarista de la Historia y de las Humanidades. Hay que devolver a la enseñanza de la Historia aquella perdida capacidad formativa más que la instructiva, como queda claro cuando los miembros de la Real Academia de la Historia denuncian que en los libros de texto de Cataluña no aparece la palabra "España". Una gran mentira. En un manual de historia de segundo curso de bachillerato, de clara tendencia nacionalista catalana, junto a las dos páginas dedicadas al ideario de *Convergència Democràtica*, la palabra "Espanya" sale citada

561 veces en sus 342 páginas. Nos referimos a *Espill*, de los autores M. Llorens, R. Ortega y J. Roig, de la editorial Vicens Vives. ¿Es suficiente, según los señores académicos?

La crítica de Ernest Lluch

El añorado Ernest Lluch, en un artículo publicado en *La Vanguardia*, hacía referencia a estas cuestiones comentando el libro *España. Reflexiones sobre el ser de España*, de los académicos Anes Álvarez y Benito Ruano. "Sorprende –escribía Lluch– la repetición de la palabra 'España' en el título. Un título más correcto hubiera sido 'España. Reflexiones sobre su ser', aunque no hubiera contenido tanta pasión. En segundo lugar, sorprende la introducción de la palabra 'ser' con toda su fuerza. Efectivamente, la Real Academia de la Lengua la hace equivalente a 'esencia' y a ésta a 'lo que constituye la naturaleza de las cosas, lo permanente e invariable de ellas'. Si algo es 'permanente e invariable' está al margen de la historia. Por ello estoy también en contra de que se hable del 'ser de Cataluña' o del 'ser de Galicia'. En la misma radical orientación, a Benito Ruano, en la primera línea del libro no le basta escribir España con mayúscula inicial, sino –contra lo que es normativo y culto– que la escribe como ESPAÑA". Finalmente, para remachar el clavo de lo que piensan los dos máximos dirigentes de la Real Academia de la Historia, citaba Lluch las dos frases con que se cierra dicho libro, insistiendo los autores en "los latidos de la preocupación patriótica" y "haciendo con los más humildes rayicos de nuestra alma experimentos de nuevas Españas". Aparte de la cursilería, es evidente que no se trata de un ensayo sobre historia sino de una muestra del ensayismo españolista más chusco y decimonónico. Como si no hubiera llovido desde entonces, aunque la intención es bien clara.

Después del fracaso del decreto de la ministra Aguirre, Aznar promete, como decíamos, en la campaña electoral de 2000 que, si gana con una mayoría suficiente, volverá a las andadas con la reforma de las Humanidades. La ministra Del Castillo, con la holgada mayoría absoluta, empieza muy pronto. Pero antes de hacerlo, la inefable Real Academia de la Historia sale con un manifiesto tan descabellado que origina una nueva polémica. Como escribía el historiador Borja de Riquer a raíz de la citada polémica, "las preguntas que nos hacemos hoy los historiadores sobre el ayer no son las mismas que se formularán dentro de veinte años. La función social de la historia va cambiando y hoy tiene poco que ver con la de hace un siglo. El actual sistema escolar no tiene que ser ni un instrumento de adoctrinamiento, ni de nacionalización, ni tampoco la enseñanza de la historia tiene que utilizarse para justificar nada del presente. Para los adolescentes de hoy, que serán adultos en pleno siglo XXI, la enseñanza de la historia tiene que servirles básicamente para dos cosas. La primera, para explicarles nuestros orígenes, nuestra genealogía y la compleja formación de nuestra identidad actual. Los contenidos de la Historia enseñada tienen que ser congruentes con el actual marco democrático, con el mundo cada vez más intercomunicado e interrelacionado y con la realidad plurinacional y pluricultural que nos rodea. Por esta razón, los valores fundamentales a difundir hoy tienen que ser los de la cultura cívica que combine el conocimiento y la aceptación de la diversidad y la autoestima para lo propio. La segunda función de la Historia es la de ser un instrumento de análisis social imprescindible para poder entender el mundo en que vivimos. Su enseñanza, lógicamente, tiene que proporcionar conocimientos, pero sobretudo criterios para que los alumnos puedan comprender y razonar la situación presente a partir de las experiencias del pasado. Debe dotarles de capacidad intelectual para analizar de forma coherente las causas y las consecuencias de los

fenómenos históricos y para adquirir una actitud crítica frente a todo tipo de mistificaciones o manipulaciones del pasado y del presente".

Borja de Riquer va más lejos en su análisis, y cree que la propuesta de la reforma de la enseñanza del PP "se ha programado al margen de lo que pasa en las aulas, de los problemas reales que tienen los profesores y los alumnos, y sin haber valorado seriamente la aplicación de la LOGSE. Además, se aprecia no solamente la influencia del lamentable debate político que ha acompañado la propuesta de reforma, sino también las presiones gremiales de algunos colectivos universitarios ávidos por participar en el reparto del pastel: más temas para mi especialidad y más horas para mi asignatura".

Por tanto, para decirlo con palabras del citado profesor Anthony D. Smith, "cuanto más rico y mejor documentado esté el pasado y cuanto mayor sea nuestro conocimiento y el grado de comprensión que de él tengamos, más compleja y difícil será la tarea de transformar esas culturas y las interpretaciones que hagamos del pasado".

Hay, no obstante, un último obstáculo nada menospreciable. La presión sobre los historiadores para que unifiquen sus criterios investigadores. El neonacionalismo español presiona y, en todo caso, menosprecia toda aquella investigación histórica que no esté de acuerdo con la ortodoxia de lo que es considerado común. Cuando Ernest Lluch demuestra en *La Catalunya vençuda del segle XVIII* y en *L'alternativa catalana 1700-1714-1740* que el austriacismo constituyó una alternativa razonable en la construcción del nuevo Estado, los historiadores del "régimen" neoespañolista lo menosprecian por "romántico" y "nacionalista". Ya no hay debate histórico. Sólo hay una verdad histórica, la que marcan desde la Real Academia.

Así está el debate de las Humanidades. ¿Qué hace falta? Primero, que haya un auténtico debate histórico, científico. Dejemos, pues, que sean los historiadores los que hagan la Historia y que enfrenten argumentos. Dotemos, después, a los profesores de los medios necesarios (ordenadores, instrumentos audiovisuales, etc.) con tal que la enseñanza de la Historia sea menos pesada; huyamos de las enseñanzas meramente cronológicas y apoyemos las enseñanzas hechas desde un espíritu crítico, con el fin de que los estudiantes se acostumbren a tener criterio propio; y respaldemos las iniciativas de toda índole, que las hay, para acercar el conocimiento de la Historia a los ciudadanos. ¿Es mucho pedir?