

Usos y abusos de la educación histórica*

Raimundo Cuesta**

“Exijo que el hombre aprenda, ante todo, a vivir y que no utilice la historia más que para ponerla al servicio de la vida” (Nietzsche, *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos*).

Cuando, en 1874, Nietzsche formulaba este deseo, quería poner en evidencia las lacras del sistema educativo alemán y su canon cultural llamado a producir un tipo humano, “el filisteo cultivado, el filisteo estético-histórico” (1), incapaz de conocerse a sí mismo y al mundo circundante. Ya entonces el filósofo de la sospecha podía atisbar la inocultable separación entre la cultura y la vida instalada en las instituciones educativas de la modernidad, que, bajo la forma de escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, ya viera la tradición marxiana, y que, en cier-

ta manera, también invade otros ámbitos de la vida social de la era del capitalismo, expresándose como una lacerante esquizofrenia entre el dominio de la práctica productiva y el del placer subjetivo. Los abusos y excesos de los estudios históricos, denunciados por Nietzsche, venían a ser una manifestación más de este conocimiento desvitalizado y artificioso engendrado en el seno de la escuela. La voluntad de reconciliar la historia con la vida sigue siendo hoy un programa digno de un proyecto de enseñanza de la crítica, pero la artificiosidad del conocimiento

(*) Este artículo es la versión en castellano de otro escrito similar en lengua gallega en la revista *dezeme* (nº 1, abril, 2000, 17-23).

(**) Grupo Cronos-Fedecaria.

histórico escolar sólo encuentra explicación satisfactoria mediante la exploración genealógica de las modalidades de educación histórica efectuada dentro de los contextos escolares.

En efecto, lo que es y pueda ser la historia escolar adquiere pleno sentido acudiendo, una vez más, siquiera brevemente, a la historicidad de los usos de educación histórica. Empero, muy habitualmente el negligente olvido de la dimensión histórica del propio conocimiento del pasado comparece como simple reificación de las disciplinas académicas, de suerte que el saber historiográfico y los contenidos históricos asignados a la enseñanza de la ciudadanía se presentan y admiten como realidades terminadas, ya hechas y “naturales” cuando, en realidad, constituyen construcciones sociohistóricas, auténticas tradiciones sociales inventadas en el curso de una incruenta pero tenaz pugna de poderes-saberes. La historia como materia de enseñanza autónoma es una invención instituida formalmente en el siglo XIX y, por lo tanto, relativamente reciente, pues durante siglos el conocimiento del pasado, limitado en exclusiva a las clases dominantes, fue “une discipline introuvable” (2), que se mantuvo subordinado a otra constelación de saberes de más lustre social, tales como la retórica. Durante buena parte de la Edad Moderna, el modelo humanista cristianizado impuso el molde curricular sin historia (o, si se prefiere, con historia al servicio de la formación latina y litera-

ria), aunque en el Antiguo Régimen se asiste en Europa a la emergencia de unos nuevos usos de educación histórica asociados a las necesidades del Estado moderno y a las experiencias ensayadas en el seno de un nuevo espacio pedagógico, que tiene en el colegio jesuítico y en la *Ratio sudiorum* su máximo exponente. Entonces empieza a moldearse y sedimentarse una tradición de usos de educación histórica, una especie de protohistoria escolar, que servirá de base para la invención y fijación del *código disciplinar*, esto es, del conjunto de discursos, contenidos y prácticas de la educación histórica que se pondrán en marcha con la erección de los sistemas educativos modernos en el siglo XIX. Resulta sumamente interesante seguir el rastro de cómo se fabrica este nuevo conocimiento escolar, esta tradición social original (no es una mera réplica de una ciencia histórica en buena medida todavía inexistente), que se plasma en el *código disciplinar*, porque allí acontecen procesos de transformación singulares, por ejemplo, cómo los manuales de educación histórica *ad usum delphini* (cuyo arquetipo científico-pedagógico se remonta a las postrimerías del siglo XVII) acaban recalando con inusitado éxito en las aulas de las escuelas decimonónicas (3). Este tránsito de los palacios a las aulas implica una metamorfosis consistente en reformular la utilidad social del conocimiento histórico en función de los destinatarios del mismo y del nuevo espacio institucio-

nal (el sistema escolar) donde se aloja . Para dar cuenta de este proceso en España he distinguido, en la época fundacional del *código disciplinar* y dentro del *modo de educación tradicional-elitista*, que se prolonga hasta los años sesenta del siglo XX, distintos tipos jerarquizados de educación histórica: la “historia sin pedagogía” de los centros de enseñanza secundaria y universitaria, dirigida a las clases acomodadas, y la “historia con pedagogía”, cuyos receptores ocasionales eran un sector de las clases populares, los cuales durante muchos años tuvieron como dieta principal de su educación histórica escolar los relatos en versión catequística de la historia sagrada . De modo que: a tal clase, tal historia.

Así, en términos generales, puede afirmarse que durante mucho tiempo la educación histórica fue cosa principalmente de las clases dirigentes y los estratos mesocráticos subordinados a las mismas, de forma que el *código disciplinar* de la historia, una vez conquistada una cómoda residencia dentro del currículo oficial, se caracterizó por rasgos muy duraderos: el elitismo, el arcaísmo, el memorismo y el nacionalismo. Por consiguiente, la invención de la historia escolar consistió en ocasionar una asignaturización del pasado que se levantaba sobre la inseparable y convencional pareja constituida por la historia universal y la historia de España. Una historia en la que se daban la mano el providencialismo y la idea de progreso, el destino de la nación y los intere-

ses de la monarquía y las clases dominantes. Todo ello configuraba, parafraseando a Citron, una “memoria oficial”, un pasado sometido al “dogma de la continuidad histórica”, al arbitrario cultural occidentalizante de las edades, que se estudiaba, continuando una vetusta costumbre heredada de la retórica, de acuerdo con unos métodos memorísticos de fuerte impregnación literaria y de claras connotaciones clasistas. Llama poderosamente la atención el poder de supervivencia de algunos de algunos de estos rasgos, que aún todavía pueden percibirse en la educación histórica de la actualidad.

Sin embargo, conforme el sistema educativo fue ampliando el radio social de sus usuarios, este tipo de educación histórica entró inevitablemente en crisis, lo que ocurrió con la progresiva implantación en los países del capitalismo tardío del *modo de educación tecnocrático de masas*, que implicaba una revisada lógica social y simbólica con vistas a la legitimación del capitalismo en su versión keynesiana. De esta forma, en las cuatro últimas décadas, después de la reformas curriculares de la segunda postguerra mundial, el conocimiento histórico en las aulas, muy tradicional en sus contenidos y métodos de aprendizaje, fue sometido a implacables críticas y empezó a perder, en beneficio de otras ciencias sociales y otros saberes hipotéticamente más útiles, la confortable posición de que se había gozado dentro del mosaico curricular de la escuela capitalista. Desde

los años sesenta las “batallas por la historia”, con muy desigual intensidad y extensión pública según los países, protagonizadas por diversas corporaciones de profesionales de la historia y de la docencia, han desembocado, desde los años ochenta en un “regreso a la historia”, que significa, en gran parte, una vuelta a las formas tradicionales de enseñanza, un afianzamiento de la historia como disciplina autónoma y una recuperación del control de la historia escolar por parte de las comunidades de historiadores profesionales. Este fenómeno de redisciplinamiento del conocimiento histórico escolar, de regreso al conocimiento oficial, se plasma en España, con cierto retraso, después de la Ley General de Educación, pero muy especialmente ha tenido lugar con motivo del llamado debate de las humanidades desencadenado gracias a las modificaciones de los planes de estudios intentadas por la exministra Aguirre, que sólo pueden comprenderse como un dato empírico de la pleamar contrarreformista que nos inunda (4).

Al tiempo que en los espacios capitalinos se hacen grandes esfuerzos por hallar la momia de Velázquez, esta pretendida sustantivación y cosificación de la historia escolar representa un grave retroceso, y supone la más palmaria prueba de un fiasco social: el de la escuela capitalista incapaz de extender democráticamente el conocimiento dentro del *modo de educación tecnocrático de masas*. Así, después de una

periodo reformista en el que se impugnó, al menos discursivamente, el tradicional *código disciplinar*, la historia escolar no ha sabido adaptarse a la expansión cuasiuniversal de sus destinatarios, a la superposición de memorias y subculturas de los nuevos estudiantes. Es más, los docentes y las autoridades públicas, sabedores de estar afincados en una difícil encrucijada, han optado, en su gran mayoría, ante la dificultad de reconstruir la “memoria rota” (5) y fragmentaria de las clases subalternas, por la solución más sencilla: el retorno a la historia de siempre, el regreso al viejo canon de historia escolar fundado en una reacionalización del pasado (importa poco que sea a la española, a la gallega o a la andaluza) y en un afianzamiento de los esquemas cronológicos y conceptuales de siempre.

Ante esta situación, ¿qué tipo de educación histórica se puede reclamar? Sin duda, una muy diferente a la que se viene solicitando por corporaciones académicas, poderes gremiales y otras gentes de orden.

Acudiremos para ayudarnos a responder a esta pregunta a alguna de las consideraciones intempestivas de Nietzsche, donde el severo enjuiciamiento de la cultura histórica de su tiempo arranca de la concepción de lo histórico y lo no histórico, de la memoria y el olvido, como componentes imprescindibles de vida humana. El difícil equilibrio entre ambos debe evitar el perverso “sentido histórico” de

acumular el recuerdo de manera que el pasado se convierta en “sepulturero del presente” (6) y se apodere de nosotros esa especie de “nostalgia retrospectiva” (7), al punto de hacer cierto el aserto de Marx según el cual la tradición de todas las generaciones pasadas pueda llegar a pesar como un mal sueño sobre el cerebro de los vivos (8). La conciencia histórica, individual y colectiva, resultante de una intersección de “memorias” sociales, constituye un componente imprescindible de nuestras sociedades. Pero recordar el pasado, mirar hacia atrás, estudiar lo histórico, puede revestir, al decir de Nietzsche, tres formas: *la historia monumental, la historia anticuaría y la historia crítica*. Ellas, se diría, componen y completan las caras de la conciencia histórica, y pronunciarse sobre la dosificación escolar de cada una equivale a realizar una opción valorativa sobre el tipo de educación histórica deseable.

La historia monumental se vuelve hacia atrás para contemplar las grandes gestas del pasado y de ahí que la mirada se recree en lo conmemorativo, aquello que, por su grandeza, se considera digno de recordar, venerar y resucitar. Aunque no exclusivamente, es la historia que habitualmente practican los estados, la “memoria oficial y desde arriba” a la que también son muy proclives las comunidades de los historiadores profesionales implicados en todo tipo de fiestas, recordatorios y ceremonias promovidos por el poder político.

Por su parte, *la historia anticuaría* materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las raíces, que se degrada fácilmente en un coleccionismo estéril rayano en el fetichismo histórico-cultural, y que se plasma, en nuestro tiempo, en el compulsivo y voraz afán consumista del turismo histórico-artístico. Pese a ello ambas historias son componentes imprescindibles de la conciencia histórica, pero es preciso señalar su alto potencial de degradación como instrumentos de educación. En efecto, los usos de la historia escolar (desde los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes) han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaría del pasado puesta al servicio de la construcción y perpetuación de los estados nacionales. De ahí que la nacionalización de la conciencia haya constituido el principal objetivo de la educación histórica, recurriendo para ello a inventar sobre el territorio de los estados actuales (o de los que aspiran a serlo) pasados legendarios, “malos sueños”, que, a través de la enseñanza practicada dentro del sistema escolar, de la conmemoración oficial y de los despojos fetichistas (santuarios, enterramientos, puntos geográficos y otros *lieux de mémoire* nacionalizante) esparcidos aquí y acullá, han operado y operan como elemento de identificación individual y colectiva de una conciencia histórica pervertida por un

“creciente anhelo de pasado” y una fuerte proclividad a escapar del presente (9). Estos abusos retrospectivos y teleológicos de la educación histórica hicieron que Paul Valéry, en un célebre texto, se refiriera a la historia como “el más peligroso producto elaborado por la química del intelecto” (10). Hoy, después de Auschwitz, ya nada puede ser igual y, como bien señalaba Adorno (11), la no repetición de la experiencia del holocausto ha de ser la base de una nueva educación, que en el caso de la historia no puede descansar en el regreso a una contemplación acrítica y nacionalizante del pasado. Hoy más que nunca la experiencia del fascismo, forma más alta del nacionalismo xenóforo y genocida, nos debe llevar a pensar de otra manera, a superar la historia como instrumento de identificación nacional y buscar, en el camino de una emancipación, siguiendo la pista habermasiana, nuevas formas de “identidad razonable” (12), que algunos consideran viable a través de la elaboración de un referente identificador de carácter universal (13). Pero no parece, ni mucho menos, que ello sea suficiente. Es preciso volver la mirada hacia la tercera forma de concebir el pasado: *la historia crítica*.

La historia crítica significa ajustar cuentas con el pasado porque “todo pasado es digno de ser condenado” (14) y “únicamente a aquel a quien tortura una angustia de presente y que a todo costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ése siente la necesidad de

una historia crítica, es decir, de una historia que juzga y condena” (15). Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como señala Foucault (16), la historia deviene en una auténtica contra-memoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, desplaza, relega y arrincona los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar la mirada crítica.

¿Cómo llegar a ello? A través de una didáctica crítica y genealógica, que consiste, siguiendo la pista de otras tradiciones de pensamiento social radical, como en España intentan algunos grupos de renovación pedagógica adscritos a Fedicaria (17), en romper el primado de las disciplinas académicas en beneficio de la relevancia social de los asuntos seleccionados como objetos de aprendizaje. De modo que se propugna, frente al fosilizado canon del *código disciplinar*, fundamentado en la pareja historia universal/historia nacional, donde los contenidos vienen ya dados y ahormados dentro de un artificioso embalaje cronológico, teleológico, nacionalizante y occidentalista, una muy distinta construcción del

conocimiento histórico en las aulas, que persigue la formación de una nueva conciencia histórica, entendida ésta como una “intepretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender la actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (18). Una conciencia histórica que se verifica, dentro y fuera del ámbito escolar, como construcción resultante de la selección “interesada” de los distintos discursos historiográficos y las variadas memorias (de clase, de género, de etnia) que se confrontan entre sí en el espacio social. Allí, en el encuentro entre los discursos y las memorias que nos ayudan a pensar de otra manera, ha de erigirse el lugar de esa contramemoria crítica imprescindible para la auténtica renovación de la educación histórica.

Por tanto, dentro de una enseñanza de la historia y otras ciencias sociales orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo, adjudico a Clío la misión de desentrañar e interpretar la naturaleza de tales cuestiones problemáticas, y particularmente su insoslayable vertiente histórica inherente a la misma explicación de lo social. De esta suerte, una historia crítica quiere decir, en primer término, una enseñanza capaz de *problematizar el presente*, de poner en cuestión las representaciones ideológicas de la realidad vivida a través del estudio de los problemas sociales que,

dentro de las sociedades del capitalismo tardío, impiden a los seres humanos una vida mejor. Y esa problematización incluye el cuestionamiento del propio saber histórico oficial y sus trasuntos escolares, levantando y destruyendo las barreras de extraterritorialidad y de cosificación mediante las que la ciencia histórica y el conocimiento escolar han ocultado la historicidad de su significado. Porque una historia crítica también supone, en segundo término, conforme a la metodología genealógica que le es propia, *pensar históricamente*, esto es, “pensar a partir del presente...no partiendo de su aceptación, sino de su posible supresión” (19). Ambos postulados, problematizar el presente y pensar históricamente, integran el centro de las proposiciones que nos pueden acercar al ejercicio de una didáctica de la crítica. Detengámonos algo más en el segundo de ellos.

El pensamiento crítico es indisociable de una mirada histórica porque la dimensión temporal es una propiedad del funcionamiento del mundo social hasta el punto de que, en nuestra mejor herencia intelectual, las ciencias sociales han sido, en cierto modo, consideradas como ciencias históricas, porque, como bien dice Bourdieu “recordar que todo es histórico (...) significa (...) devolver a la historia, y a la sociedad, lo que se ha atribuido a una trascendencia o a un sujeto trascendental” (20). Por consiguiente, la cuestión no reside en si debe enseñarse más o menos historia (o cualquier otra disci-

plina social), sino en que el aprendizaje de lo social debe adquirir un cierto “sentido histórico”, un cierto estilo de pensamiento que, en concordancia con el método genealógico, rebusca en el pasado la génesis de los problemas del presente, rompiendo así con todo esencialismo y reduciendo los valores y las instituciones existentes a su auténtica condición de elaboraciones sociohistóricas perecederas. Y esa negación del presente en el pasado se aleja muchas millas del vulgar pensamiento histórico que presenta el hoy como una consecuencia racional del ayer y el proceso histórico como una mera concatenación causal necesaria orientada hacia el presente. Teniendo en cuenta que el pasado pudo ser distinto y el presente también, una vez reconocida la mutabilidad de todo lo social, es posible y deseable la apertura de la conciencia histórica del alumnado hacia el cambio y la transformación de la sociedad. En definitiva, se trata de favorecer una educación cívica superadora de la mimesis repetitiva de la actual cultura histórica escolar encerrada en los estrechos marcos del canon oficial del conocimiento histórico-académico.

Finalmente, pensar históricamente también conlleva rehacer la conciencia histórica de los alumnos a través de una introspección crítica de sus propias necesidades y deseos, de modo que, en los procedimientos de comunicación del conocimiento histórico en las aulas (que deben ser profundamente modificados si quieren ser congruen-

tes con los dictados de la crítica), se contribuya a una “educación histórica del deseo”. Cuando el conocimiento se haga deseo y éste se encamine a la consecución de un orden social más justo, entonces sí podrá decirse que la historia se habrá puesto al servicio de la vida... de una vida mejor.

Notas

- (1) F. Nietzsche: “De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”, en *Consideraciones Intempestivas* II, (1873-1875), *Obras Completas*, tomo II, Aguilar Editor, Madrid, 1932, pp. 69-154. Además de esta edición por la que hacemos todas las citas, esta obra ha sido reeditada recientemente en castellano (Biblioteca Nueva, Madrid, 1999), con traducción, introducción y notas a cargo de Germán Cano.
- (2) A. Bruter: *L’Histoire enseignée au Gand Siècle. Naissance d’une pédagogie*, Belin, Paris, 1997.
- (3) Para el caso de Francia, A. Bruter, op. cit. En España, por ejemplo, el manual de uno de los preceptores de los hijos de Felipe V, escrito en francés por el jesuita J. B. Duchesne y traducido al castellano por el padre Isla (*Compendio de la historia de España*) fue de los libros más célebres en el sistema escolar del siglo XIX. Para más información sobre este asunto y, en general, sobre la

- historia de la enseñanza de la historia en España, véase R. Cuesta: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.
- (4) Véase el editorial sobre “El debate de la historia: de restauraciones y santas alianzas”, *Con-Ciencia Social*, nº 2, pp. 5-13.
- (5) “La mémoire brisée” es término que se utiliza frecuentemente en S. Citron: *Enseigner l’histoire aujourd’hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Les Éditions Ouvrières, Paris, 1984.
- (6) F. Nietzsche, op. cit., p.75.
- (7) D. Lowenthal: *El pasado es un país extraño*, Akal, Madrid, 1998, p. 72.
- (8) Opinión de Marx citada por D. Lowenthal, op. cit., p. 111.
- (9) D. Lowenthal, op. cit., p. 11.
- (10) En *Regard sur le monde actuel*. Citado por L. Verniers: *Metodología de la historia*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1933, p. 7.
- (11) T. W. Adorno: *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid, 1998, p. 79.
- (12) Expresión que se recoge en un interesante artículo R. Valls: “La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características”, *Iber*, nº 21 (1999), p. 97.
- (13) Así lo propone, por ejemplo, la francesa S. Citron en su libro *L’histoire de France autrement*, Les Éditions de L’Atelier, Paris, 1992.
- (14) F. Nietzsche, op. cit., p. 93.
- (15) F. Nietzsche, op. cit., p. 88.
- (16) M. Foucault: “Nietzsche, la genealogía y la historia”, en *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, p. 25.
- (17) La tradición alemana queda reflejada en el ya citado artículo de R. Valls: “La didáctica de la historia en Alemania...”. Por mi parte, he abordado este tema en mi libro *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998, y también en mi artículo: “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, *Con-Ciencia Social*, nº 3 (1999), pp. 70-97. Y, en general, resulta provechoso consultar los tres números aparecidos hasta ahora de la revista *Con-Ciencia Social*, que en forma de anuario edita Akal y que viene a ser la plataforma de difusión de las ideas de los grupos de renovación pedagógica de la enseñanza de las ciencias sociales integrados Fedicaria.
- (18) J. Rüsen: “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”, *Iber*, nº 12 (1997), p. 12. Tomado de R. Valls, op. cit., p. 91.
- (19) J. C. Bermejo Barrera y P. A. Piedras Monroy: *Genealogía de la historia. Ensayos de historia teórica III*, Akal, Madrid, 1999, p. 123.
- (20) P. Bourdieu: *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999, p. 152.