

¿PARA QUÉ SIRVE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?¹

JOSEPH FONTANA²

¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? Para contestar a esta pregunta conviene que reflexionemos por unos momentos acerca de la naturaleza y de la función de la memoria, que es el territorio en que se desenvuelve el trabajo del historiador. La memoria personal es el componente fundamental de nuestra identidad como individuos, aquello que nos hace ser nosotros mismos y no otros. Lo mismo sucede, en otra escala, con esa memoria colectiva que es, o que pretende llegar a ser, la historia, cuya función es expresar la identidad de un grupo. Lo decía un historiador norteamericano recientemente desaparecido, Arthur Schlesinger jr.: “La historia es a la nación como la memoria al individuo. Del mismo modo que una persona privada de memoria vaga desorientada y perdida, sin saber de dónde viene o hacia dónde va, una nación a la que se niega una concepción de su pasado será impotente para enfrentarse a su presente y a su futuro”.

Sólo que el problema es aquí más complejo que en el caso de la memoria personal, porque esta memoria social debería reflejar una pluralidad de experiencias, debería ser capaz de escuchar y armonizar las diversas voces de quienes integran este grupo. Y ocurre que, por lo general, la definición de esta identidad suele caer en el dominio de lo que llamamos el uso público de la historia, eso que un historiador italiano ha descrito como “todo lo que no entra directamente en la historia profesional, pero constituye la memoria pública (...); todo lo que crea el discurso histórico difuso, la visión de la historia, consciente o inconsciente, que es propia de

¹ Conferencia leída en el marco de la estadía académica de Josep Fontana en Chile, organizada por la Carrera de Historia y Geografía de la Universidad de Viña del Mar y el Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, 21 al 25 de octubre del 2008. Colaboró en ella también la Vicerrectoría Académica de la Universidad Arcis.

² Joseph Fontana, Universitat Pompeu Fabra.

todos los ciudadanos. Algo en que los historiadores desempeñan un papel, pero que es gestionado substancialmente por otros protagonistas políticos y por los medios de comunicación de masas”³.

La historiografía académica parece tener como objeto central el de legitimar retrospectivamente las construcciones estatales del presente y la estructura del poder social de nuestro tiempo, o sea, el orden establecido. Escoge para ello como objetos dignos de estudio, como “hechos históricos”, los que se refieren a la vida del Estado y elige como protagonistas a sus dirigentes. Una historia de la que, por tanto, están ausentes los más, los que no son ni gobernantes ni personajes sociales destacados. La alternativa sería construir un tipo de historia que permita escuchar, a la vez, las diversas voces que hay en la sociedad y no sólo las de los dirigentes; que recoja las de unos grupos subalternos que hasta ahora han quedado al margen del relato central, como sucede en el caso de las mujeres.

Pero no es esto lo que se espera de quienes enseñan historia. Más bien al contrario. Los gobiernos han sido siempre conscientes de la importancia de controlar el uso público de la historia. En un pasado más lejano, nombrando cronistas oficiales (Luis XIV de Francia tenía en nómina hasta diecinueve historiadores) o controlando la forma en que se recordaban los acontecimientos: Napoleón se encargaba de fijar todos los detalles de los cuadros que reproducían sus victorias.

Esta preocupación aumentó considerablemente, y tomó un nuevo sentido, a partir del siglo XIX, con la formación de los estados-nación modernos. Los gobiernos decidieron vigilar estrechamente los contenidos que se transmitían en la enseñanza, porque eso de la historia, como dijeron en su momento tanto la señora Thatcher como Nikita Jrushchov, que al menos en esto coincidían, era demasiado importante como para dejarlo sin vigilancia en manos de quienes se dedican a la enseñanza. La historia que los gobiernos imponían debía cumplir la doble función de legitimar cada estado-nación, construyendo una visión que solía pasar por alto las crisis y las disidencias que se hubiesen producido en su evolución, y de asentar, a la vez, la aceptación de los valores establecidos, transmitiendo una determinada concepción del orden social.

Esto es lo que garantiza la presencia de la historia en la enseñanza. Cuando en los años ochenta del siglo pasado hubo tentaciones de reemplazarla por otras disciplinas sociales o por métodos que se encaminaban a desarrollar habilidades,

³ Gianpasquale Santomassimo, “Guerra e legittimazione storica”, en *Passato e presente*, (Firenze) nº 54 (settembre-dicembre 2001), pp. 5-23 (citado de pp. 8-9).

tanto el gobierno socialista francés como el conservador británico rectificaron inmediatamente, ante el riesgo de perder el más eficaz instrumento de enseñanza del patriotismo. Una preocupación que llevó a Christopher Hill a decir que cuando los políticos “empiezan a hablar de inculcar patriotismo en la enseñanza escolar de la historia hemos de felicitarnos por su interés, pero preocuparnos por sus intenciones”.

En Francia se ha llegado al extremo de que se publiquen leyes que fijan los contenidos acerca de una serie de cuestiones históricas, con lo que convierten en delictivo apartarse de la ortodoxia establecida: en 1990 fue la ley sobre el holocausto, en 2001 otras dos sobre el genocidio armenio y sobre la trata negrera y en 2005 una acerca de que se reconozca un papel positivo a la colonización francesa. Todo lo cual culminó con la propuesta de Sarkozy de crear un ministerio que tuviera entre sus objetivos la “identidad nacional”⁴.

En otros casos no hace falta siquiera la actuación del Estado, sino que los mismos efectos se consiguen con la presión social. James W. Loewen explica en *Las mentiras que me contó mi maestro* cómo los libros de texto norteamericanos actuales manipulan lo que se refiere a la guerra de Vietnam, y nos dice que los profesores temen meterse en controversias en estas cuestiones por miedo a ser despedidos. Son allí los propios padres los que ejercen la vigilancia intelectual sobre la escuela: los que exigen que no se enseñe a sus hijos el evolucionismo, en el terreno de la ciencia, y quienes cuidan de que en lo referente a la historia se apliquen criterios de “puro americanismo”, de “mi país, con razón o sin ella”⁵.

¿Por qué este miedo a lo que pueda aprenderse en la escuela acerca de temas como la guerra de Vietnam? No es tanto porque se puedan difundir contenidos antipatrióticos, lo cual no es previsible, como por el riesgo de que se deje a los alumnos que piensen por su cuenta. Si lo hicieran, podrían descubrir que esta guerra, que acabó en 1975, la ganaron los malos, y que entonces se pudo ver que no ocurría ninguno de los desastres con los que se había justificado la propia contienda: no hubo la temida operación dominó —ningún otro país “cayó” bajo un régimen comunista, como se había profetizado—, y no sólo no se produjo un retroceso de la civilización, sino que el nuevo Vietnam unificado ha avanzado desde entonces por un camino de prosperidad. La reflexión lógica a que los alumnos podrían llegar

⁴ René Rémond, *Quand l'état se mêle de l'histoire*, Paris, Stock, 2006.

⁵ James W. Loewen, *Lies my teacher told me*, New York, Touchstone, 1996.

sería la de que aquella guerra, que les costó a los norteamericanos 58.000 muertos y 300.000 heridos (y unas pérdidas inmensamente mayores a los vietnamitas) y que tuvo para los Estados Unidos un coste directo de 140.000 millones de dólares, con lo que, según dice la *Guía para el estudio de la guerra de Vietnam* de la Universidad de Columbia⁶, “absorbió recursos que se necesitaban para los servicios sociales”, había sido un error estúpido de los dirigentes de su país, engendrado por la ignorancia y por el miedo. Está claro que no se puede tolerar que los alumnos que estudian historia descubran, pensando por su cuenta, estas cosas; de otro modo no se les podría engañar de nuevo para llevarlos a Irak o a Afganistán.

Con esto, sin embargo, estamos pasando ya del terreno de la memoria como signo de identidad al de otra de sus funciones, más importante todavía, si cabe. Un gran neurobiólogo, el premio Nobel de Medicina Gerald Edelman, nos dice que una de las funciones esenciales de la memoria individual es la de permitirnos hacer una especie de reordenación constructiva de nuestros recuerdos cada vez que nos enfrentamos a una experiencia nueva. Esta reelaboración no es una simple reproducción de una secuencia anterior de acontecimientos, sino una estrategia para evaluar las situaciones nuevas a que hemos de enfrentarnos, construyendo con los elementos que conservamos en la memoria, fruto de nuestras experiencias anteriores, un escenario al cual puedan integrarse los datos nuevos que se nos presentan, para elaborar lo que Edelman llama “presentes recordados”. Esta interacción de nuestra memoria y de las percepciones que recibimos del exterior es precisamente lo que da nacimiento a la conciencia⁷.

Lo mismo debería poder decirse de esta memoria colectiva que es, o que aspira a ser, la historia. El valor fundamental de la memoria colectiva, como de la individual, debería ser el de proporcionarnos una herramienta de análisis de la realidad que nos rodea con el fin de ayudarnos a construir “presentes recordados” con los que podamos enfrentarnos a los problemas nuevos que se nos presentan. Se trata de aquello que mi maestro Pierre Vilar llamaba “pensar históricamente”, que no quería decir mantenerse permanentemente aferrados al pasado, sino, por el contrario, usar lo aprendido en él para tratar de comprender mejor el mundo en que vivimos.

⁶ David L. Anderson, *The Columbia guide to the Vietnam war*, New York, Columbia University Press, 2002, p. 78.

⁷ Gerald M. Edelman y Giulio Tononi. *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*, Barcelona, Crítica, 2002 y Gerald M. Edelman, *Wider than the sky. A revolutionary view of consciousness*, Londres, Penguin, 2005. De modo semejante, Gilles Fauconnier y Mark Turner en *The way we think. Conceptual bending and the mind's hidden complexities*, Nueva York, Basic Books, 2002, señalan la importancia de “la construcción de lo irreal”, mediante el uso de escenarios contrafactuales.

Entendida así la historia, nuestra función al enseñarla a nuestros alumnos no debe ser la de inculcarles unas verdades determinadas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con elementos de conocimiento histórico para que puedan operar con ellos, sino también, y yo diría sobre todo, con un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, con los “presentes recordados” que elaboren, el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable.

Nuestros alumnos podrán aprender de este modo a asimilar las noticias que les llegan cada día a través de los medios de comunicación con un espíritu crítico, en lugar de aceptarlas sin discusión, porque con mucha frecuencia lo que parece un relato objetivo de acontecimientos viene envuelto en todo un ensamblaje de tópicos y prejuicios interesados. Una enseñanza adecuada de la historia debe servir, ante todo, para que aprendan a mirar con otros ojos su entorno social; para que aprendan a “pensar históricamente”, puesto que todos los datos sociales que puedan ser objeto de reflexión, incluyendo los que contiene el periódico de hoy, son ya pasado y, por ello mismo, objeto potencial de análisis histórico.

Raphael Samuel escribió, celebrando el pleno retorno de la historia a la escuela: “Como una disciplina intelectual la historia requiere un grado de distanciamiento: la habilidad de establecer contrastes y hacer conexiones, de descubrir un principio de orden en medio de un caos aparente, de explicar, o tratar de explicar, los porqués y las razones de hechos aparentemente misteriosos, de pensar lo impensable. Como una forma de investigación es un viaje a lo desconocido. Como una materia de enseñanza, se supone que ensancha la mente, que desafía las suposiciones admitidas en la vida cotidiana al mostrarnos la contingencia de mucho de lo que consideramos natural y permanente, la modernidad de mucho de lo que equivocadamente suponemos tradicional, y la antigüedad de mucho de lo que pasa por nuevo”⁸.

Hace muy poco recibí un mensaje de un antiguo alumno mío, que había estudiado historia en la universidad en que trabajaba a fines de los años setenta. Me contaba que su vida le había llevado lejos del terreno de la investigación o de la enseñanza de la historia, pero añadía: “Nunca me he arrepentido de haber estudiado historia, porque lo que aprendí entonces me ha permitido ver las cosas con más claridad en estos años turbios. Muchas veces, mientras hacía sindicalismo

⁸ Raphael Samuel, “The return of history”, en *London Review of Books*, 14 de junio de 1990, pp. 9-12.

o participaba en movimientos sociales, he recordado lo que había aprendido en la facultad y he comprobado hasta qué punto me resultaba útil”.

Este ha sido uno de los momentos en que me he sentido más orgulloso de mi oficio; mucho más que cuando he recibido premios o distinciones públicos por mi trabajo como investigador. Pienso que lo más importante que he realizado en mi vida profesional ha sido enseñar a algunos de los que pasaron por mis clases a orientarse en medio de la sociedad en que viven y a pensar por su cuenta.

Para realizar este trabajo de estimular las conciencias, el profesor de historia tiene dos privilegios. El primero, que es el único que se ocupa globalmente de todas las dimensiones del ser humano, desde sus necesidades vitales y sus trabajos, hasta sus aspiraciones y sus sueños. El segundo, que la historia es la única disciplina de cuantas se dan en las educaciones primaria y secundaria —esto es, en la educación que va a recibir un mayor número de ciudadanos— que tiene la capacidad de crear una conciencia crítica respecto del entorno social en que vivimos, lo cual puede convertirla en una herramienta eficaz de educación cívica. Recuerdo aquella afirmación de Voltaire de que, una vez que los hombres han aprendido a pensar por su cuenta, no se les puede ya seguir tratando como a bueyes: una de las misiones esenciales de la enseñanza de la historia es precisamente la de abrir los ojos de los seres humanos para que no se les pueda manipular como a bueyes. Algo que, por desgracia, sigue ocurriendo con frecuencia.

No se trata, quiero insistir en ello, de fijar e inculcar un nuevo canon contra el de las verdades históricas establecidas, sino de enseñar una historia entendida sobre todo como método, como instrumento de comprensión de nuestro entorno y, por ello mismo, en perpetua transformación. El historiador no es el guardián de un repertorio de datos sobre el pasado establecidos para siempre, sino alguien que se ocupa en una investigación abierta y dinámica de este pasado. Como escribía Arthur Schlesinger jr., a quien he citado antes, en un artículo al que dio el título de “Historia y estupidez nacional”, para aludir a la forma en que los norteamericanos estaban repitiendo en Irak los errores de Vietnam: “Las concepciones del pasado están muy lejos de ser estables, puesto que se revisan constantemente de acuerdo con las urgencias del presente. La historia no es nunca un libro cerrado o un veredicto final. Está siempre en construcción (...) Cuando aparecen nuevas urgencias en nuestro tiempo y en nuestra vida, el historiador vuelve su foco, examinando las sombras, sacando a primer plano cosas que siempre estuvieron allí, pero que los historiadores anteriores habían dejado al margen de la memoria colectiva. Nuevas voces surgen de la oscuridad histórica y piden nuestra atención”.

El papel de quienes enseñamos historia en la tarea de ayudar a que los alumnos desarrollen una conciencia crítica es mucho más importante de lo que habitualmente pensamos. Lo entendió en los días finales de su vida, cuando luchaba en la resistencia contra los nazis, Marc Bloch, que en momentos de tantas dificultades, que acabaron con su asesinato a manos de la GESTAPO, reivindicaba la capacidad del historiador para ayudar a cambiar las cosas. Una conciencia colectiva, escribió, está formada por “una multitud de conciencias individuales que se influyen incesantemente entre sí”. Por ello, “formarse una idea clara de las necesidades sociales y esforzarse en difundirla significa introducir un grano de levadura en la mentalidad común; darse una oportunidad de modificarla un poco y, como consecuencia de ello, inclinar de algún modo el curso de los acontecimientos, que están regidos, en última instancia, por la psicología de los hombres”⁹.

Pienso en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir. Para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las supuestas certezas que querrán venderles día a día unos medios de comunicación domesticados y controlados. Como dijo Bloch, lo que hay que hacer es introducir un grano de levadura en la mentalidad del estudiante. Esta es la gran tarea que pienso que podemos hacer los que enseñamos historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

David Anderson, *The Columbia Guide to the Vietman War*, New York, Columbia University Press, 2002.

Marc Bloch, *La derrota extraña*, Barcelona, Crítica, 2003.

Gerald Edelman, *Wider than the Sky. A Revolutionary View of Consciousness*, London, Penguin, 2005

⁹ Marc Bloch, *La extraña derrota*, Barcelona, Crítica, 2003, pp. 164-165.

Gerald Edelman y Giulio Tononi, *El universo de la conciencia*, Barcelona, Crítica, 2002.

James W. Loewen, *Lies my Teacher Told Me*, New York, Touchstone, 1996

René Rémond, *Quand l'état se mêle de l'histoire*, Paris, Stock, 2006.

Gianpasquale Santomassino, "Guerra e legittimazione storica", *Passato e presente*, Florencia, N° 54, 2001.