

Una conversación con Julio Aróstegui

pp. 93-104

Honorio Cardoso y Guillermo Castán
Fedecaria-Salamanca

Algunos de los componentes de Fedecaria entramos en contacto con Julio Aróstegui a comienzos de la ya lejana década de los 70. A partir de las prácticas del CAP se inició una larga y guadianesca relación en la que en confluencia y, también, en debate hemos compartido el amplio abanico de asuntos, temas y perspectivas por los que su trayectoria intelectual, docente e investigadora ha ido transcurriendo y ha ayudado a las nuestras.

J. Aróstegui ha sido un historiador con una sorprendente capacidad para tratar en profundidad diferentes cuestiones históricas: su extensa producción intelectual así lo atestigua. Igualmente lo refleja el homenaje del que fue objeto por parte de la Universidad Complutense con la participación de un variado número de historiadores. Pero de su trayectoria habrá que destacar la preocupación por los aspectos de reflexión teórica y metodológica que lo han convertido en un profesor singular en el seno del conjunto de historiadores españoles. Sobre estos aspectos mantuvimos una *conversación electrónica* de la que damos fe en esta sección.

Itinerario biográfico

PREGUNTA.- Comenzaste tu vida profesional en los Institutos de Bachillerato ¿Qué valoraciones o reflexiones destacarías de aquellos años?

RESPUESTA.- Para ser sincero, debo decir que la experiencia educativa en la Enseñanza Media que desarrollé durante más de una década (1967-1980), la considero como años iniciáticos, insustituibles, imborrables, tal vez los más plenos, los más entusiastas, desde luego, dedicados a una vocación que luego ha ocupado mi vida activa completa. Aunque mi vocación docente nunca fue dudosa, desde que empecé prácticamente la etapa universitaria, creo que nunca la consideré suficiente por sí misma. Por ello, mi

paso por este escalón de la enseñanza creo que tuvo, pese a todo, cierto carácter circunstancial. Sinceramente, nunca pensé permanecer en él. Quiero decir que mi comienzo como profesor en el Instituto de Enseñanza Media fue, en gran manera, resultado simple de las expectativas profesionales que se ofrecían a fines de los años sesenta. Para jóvenes licenciados que queríamos continuar nuestra actividad en el sistema educativo (con lo que aludo a la vida en la docencia y la investigación) las opciones eran pocas y se reducían a dos: intentar permanecer en la Universidad con una absoluta inseguridad de futuro, al albur y arbitrio de "maestros" y protectores, en el campo de los PNN por un tiempo que nunca podía ser calculado, etc., o la de optar a plazas en la Enseñanza Media mediante oposiciones que en aquellos finales sesenta se convocaron con cierta asiduidad dada la expansión real de la red educativa, derivada de la expansión económica que se estaba produciendo en la segunda mitad de aquella década. Cabe señalar que en los segundos sesenta hubo años con más de una convocatoria de oposiciones a plazas de Catedrático, dada la cantidad de Institutos nuevos creados.

Ciertamente, pues, una experiencia de inicio. Pero puedo decir también, por el contrario, que nunca sentí mi salida de la Enseñanza Media como corte alguno en mi trabajo. Lo consideré una nueva etapa estrechamente ligada a la anterior. Hay que tener en cuenta que esta experiencia del paso de la EM a la Universidad, la hicieron muchos profesores en los años sesenta y setenta, que luego fueron grandes profesionales de la enseñanza y la investigación, y que entonces era posible, incluso, compartir ambas cosas, como ocurría con muchos de mis mejores profesores en la Universidad Complutense. Sencillamente, creo yo que habría sido un tipo distinto de profesor universitario de no



haberlo sido antes de Instituto. Y esto nos lo decían nuestros propios colegas a quienes teníamos esta condición. En realidad, yo tengo el sentimiento de que nunca dejé de ser profesor de Enseñanza Media. Lo que ocurre es que mi campo profesional se amplió, claro está, y pude trabajar en condiciones mucho más cómodas.

Nunca he dejado de estar ligado a las preocupaciones, las ilusiones, las decepciones que el profesorado de Enseñanzas Medias ha experimentado desde entonces, ¡y cuántas han sido y son! Mi interés por la Didáctica y el Método nunca estuvo separado de esta experiencia primera.

P.- ¿Y cómo se produjeron los primeros contactos con la Universidad? Nos imaginamos que debieron plantearse dificultades, obstáculos organizativos, resistencias corporativas, etc. para conllevar el trabajo en ambos campos ¿o no?

R.- Responder a esta pregunta en extenso sería contar una historia de no poco interés, seguramente, cuyo desarrollo y tendencias han cambiado radicalmente con el paso de los años y del sistema educativo español y, por supuesto, no para mejorar. Una historia que sólo podemos esbozar aquí y que tiene una vertiente pública y otra personal. La cuestión es que antes de la Ley General de Educación de 1970 las cosas tenían un cariz que después fue progresivamente cambiando. La relación entre el enseñante en el nivel medio y el universitario fue relativamente, sólo relativamente, fluida hasta esa fecha. El paso de un nivel a otro era pensable y posible, si bien grandes figuras no lo consiguieron. Cito sólo, como más descarnado y siniestro, el caso de Antonio Domínguez Ortiz y no es el único, desde luego. Después fue siendo más dificultoso progresivamente

te hasta llegar a los años ochenta en los que esa fluidez fue disminuyendo hasta prácticamente desaparecer, como ocurre hoy. Hoy son dos mundos, a mi modo de ver, prácticamente incomunicados. Una inmensa pérdida para la calidad y la preparación del profesorado español. Pero parece como si la selección a la inversa de que hablase Ortega fuese nuestro irremediable destino

Digamos que, en mi caso, y en el de otros, la relación con la Universidad no se perdió nunca, aunque fuese cambiante. Y esto es un factor clave. Cuando marché a un Instituto, en 1967, a Vitoria, en concreto, mi relación con el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense no cesó en forma alguna. Participé en trabajos colectivos de publicación e investigación. Además, realicé la Tesis Doctoral en una situación "híbrida": mis fondos documentales y mis objetivos de investigación eran vascos y la tesis se elaboró en la UCM. Ser Doctor fue crucial para mi traslado de Vitoria a Salamanca. Más tarde, cuando marché de Vitoria al Instituto Fray Luis de León en Salamanca, en 1971, esa relación se amplió también a la Universidad de Salamanca. Pero cuando quedó claro que mi objetivo no era permanecer en la Enseñanza Media sino ejercer en la Universidad, las cosas empezaron a tener ciertos perfiles nuevos. Entonces empezaron las reticencias... En este nuevo escenario intervinieron personas, grupos, intereses, para bien y para mal, que no quiero identificar aquí, pero todo ello abrió la etapa de la lucha por las "oposiciones", las influencias, los padrinazgos, y todo lo que ello conllevaba para intentar pasar a la Universidad. Semejante lucha acabó en 1980 con la obtención de una plaza de Profesor Agregado de Historia Contemporánea tras algunos intentos anteriores. Digo que toda esta es una historia personal larga, compleja, y, en general, nada grata que no es para contar aquí y ahora. Pero si no se había perdido el contacto con la Universidad como era mi caso, había algunas ventajas indudables.

Los años setenta, entre 1971 y 1980, que pasé en Salamanca fueron, como es sabido, los de las grandes luchas de los PNN por su situación en la Universidad. Yo las viví de

una manera particular por mi condición de Catedrático de Instituto que aspiraba a integrarse la Universidad teniendo ya un puesto fijo de trabajo... Debo decir que las resistencias corporativas entonces fueron fuertes: por parte de los PNN, en primer lugar, que necesariamente veían un intruso (aunque no siempre te lo dijeren directamente) y de cierto sector del profesorado numerario, tanto de derechas como de izquierdas, que mantenían que “la Universidad prepara su propio profesorado”. No es difícil de entender. En los medios asociativos de los Catedráticos de Instituto –paréntesis: gentes por lo general muchísimo mejor preparados que la inmensa mayoría de los PNN– había una fuerte lucha para conseguir una vía de acceso reglada a la enseñanza superior. Esa vía no se consiguió abrir nunca de forma normativa; las resistencias fueron de toda índole y no ocuparon poco lugar en ellas nuestros venerables Opus Dei y Orden Secular Tereiana. Al final, el resultado es el que conocemos con la nueva estructura universitaria, además. Progresivamente, el profesorado de Enseñanza Media ha visto cerrarse prácticamente el acceso reglado al profesorado universitario. Esto se consumó en los años ochenta. Las consecuencias casi no hay que comentarlas. Son bien conocidas.

Vuelvo a insistir en que, en todo caso, en mi breve trabajo universitario siendo aún profesor de Instituto, en las funciones docentes que desempeñé en la Universidad de Salamanca durante un breve lapso de tiempo no hubo nunca dicotomías de orden intelectual o profesional, ni interferencias, ni problemas de tipo que no fueran estos sociales a los que acabo de referirme. Yo enseñé con toda libertad y entendía ambas funciones como perfectamente enlazadas. Y fue entonces, justamente, cuando se despertó mi interés por la teoría de la Historia, de la Historiografía y la Didáctica. El contacto con el ICE de la Universidad de Salamanca fue un hecho muy decisivo en todo ello y del contacto con esa institución tengo recuerdos buenos y malos, según las personas con las que hube de entenderme.

P.- Evidentemente este origen profesional que nos refleja habrá tenido proyección en tu dedicación universitaria...

R.- Pues profundizando en la contestación a la pregunta anterior, los condicionantes del paso de un nivel educativo de secundaria a uno universitario resultan en mi experiencia personal muy particulares, creo, semejantes en cierto modo, claro, a los de otros colegas, más o menos de mi generación que vivieron la misma experiencia, antes siempre del final de la década de 1980. Y ese paso tuvo, en cierto sentido, un carácter progresivo y pautado. Como decía, las cosas cambiaron radicalmente a partir de entonces. Los niveles educativos en que el profesorado ejercía pasaron a convertirse, desde entonces, en claros compartimentos estancos. Muy lejos, por ejemplo, de una experiencia como la francesa donde la permeabilidad fue siempre mucho mayor.

Un hecho decisivo en esta experiencia del trasvase fue, como he señalado, no haber perdido nunca el contacto del todo con el mundo universitario una vez integrado en la Enseñanza Secundaria. Lo cual no quiere decir que el procedimiento legal para el cambio no fuera el regulado legalmente: el Concurso-Oposición. En general, la resistencia del estamento docente universitario a la entrada en él de profesorado procedente de la Secundaria fue siempre muy notable. Debo señalar, desde luego, que la pertenencia a ciertos grupos de trabajo universitarios, la relación con viejos “patronos” y “maestros”, pudo hacer las cosas más viables. A partir de los años ochenta y pese a la expansión de las universidades en España, o precisamente por ello, este trasvase se hizo cada vez más difícil y raro. Si bien, nunca desapareció del todo hasta tiempos muy recientes.

En lo que respecta a mí personalmente, debo decir con toda claridad que la preocupación e interés por pasar al profesorado universitario estuvo absolutamente condicionado por mi interés insobornable en hacer de mi profesión algo no limitado a la docencia sino convertirla en una carrera investigadora. ¿Que ésta podía compatibilizarse con la docencia Secundaria? Cierto. Pero no parece que pueda escaparse a nadie que las condiciones eran y son distintas. Quienes permaneciendo en la Enseñanza Media han hecho una labor historiográfica reseñable, razonable y productiva no son pocos. Pero

siempre en condiciones mucho más precarias. Por ello son unos héroes, empezando por quienes han hecho su Tesis Doctoral compatibilizándola con el trabajo en el Instituto. No hay otra razón alguna en mi caso: la única diferencia entre un estatus y otro que yo experimenté claramente no estuvo ligada nunca a la docencia sino a la tarea productiva investigadora.

Por fin, he de decir que mi procedencia de la Enseñanza Secundaria no tuvo nunca reflejo obstaculizador, sino más bien todo lo contrario, en mi dedicación universitaria. Una vez aceptado el hecho nadie tuvo nunca nada que decir.

P.- *Y en el desempeño de tu actividad como profesor universitario ¿cómo has percibido las transformaciones producidas en los contextos sociales, políticos, y administrativos?*

R.- Digo lo mismo. Ninguna variación sustancial, pero sí algunas, tal vez menores, que han ejercido determinaciones claras. Cuando llegué a la Universidad de manera ya completamente profesionalizada, a principios del decenio de los ochenta, me parece perfectamente claro que la calidad del alumnado era absolutamente superior a la que ha caracterizando al alumnado universitario en los años posteriores. Y creo que, en buena parte, puede decirse lo mismo del profesorado. Sé que esta es una visión en buena parte subjetiva, pero no renuncio a considerar que tiene aspectos que me parecen objetivos, aunque desgraciadamente no pueda explicarlos aquí en extenso. En el caso del estudio de la Historia esto me parece difícilmente negable. Piénsese que en los primeros ochenta la situación política, intelectual, las orientaciones públicas, la “politización” del país, la general expectativa de progreso y libertad, la salida del túnel ideológico del franquismo (¡Con qué fruición y sensación de libertad podíamos dedicarnos entonces a la investigación de la IIª República y la guerra civil, a ver archivos invisibles hasta entonces, a encontrar libros difícilmente asequibles antes si no ibas a Hendaya como mínimo, a ver cuánto nos habían mentido!) eran absolutamente favorables para el estudio de la Historia, especialmente la Contemporánea.

El alumnado era mucho menos “masivo”, y no me refiero al número de nuestros

alumnos sino a su conformación mental. Estaban tan interesados por la cosa pública como el que más. Las lecturas eran mucho más generalizadas. La Historia era un asunto bastante más serio y menos opinable. Entre los años 1981 y 1983 ejercí de profesor en la universidad del País Vasco. Aquella experiencia en la que no puedo detenerme aquí comprensiblemente fue decisiva y se reflejó muy directamente en mi vida universitaria.

Si he de hacer un pequeño balance profesional de lo que ha sido mi experiencia universitaria, diría que, como siempre, lo que más lamenta uno es *lo que no hizo*. Podría haber mejorado muchas cosas pero no reniego de ninguna de las que hice. Y una cosa más: cuando llegó la hora de acabar con ciertos patrones intelectuales, ideológicos, metodológicos que inevitablemente nos habían sido impuesto en la época de estudiante bajo el franquismo que se mostraron como absolutamente insostenibles, no dude un instante en desembarazarme de ellos. Ello me costó, críticas, enemistades, repudios. Se cayeron con estrepito viejas estatuas y aparecieron otros modelos mucho más fructíferos. No me arrepiento ni me acuso por ello en absoluto. Al contrario.

[Me atrevo a recomendar, si alguien está verdaderamente muy interesado en esto, el breve texto mío que, junto a los de otros colegas, apareció como una pequeña autobiografía intelectual en la revista *Cuadernos de Historia Contemporánea* (Universidad Complutense de Madrid), 2005, vol. 27, titulado *Autorretrato en escorzo (y nada complaciente) con figuras al fondo*. Fueron unos textos publicados en homenaje al recién desaparecido Javier Tusell (puede verse en red). Está reproducido en *El valor de la Historia*, Madrid, Editorial Complutense, 2009.]

La importancia del método

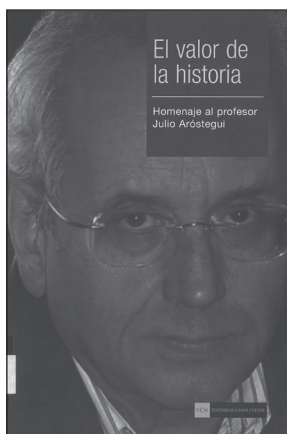
P.- *Entrando ya en tu labor como historiador, uno de los campos a los que has dedicado una atención preferente ha sido el relacionado con la reflexión sobre el método y la teoría de la Historia. Desde hace mucho tiempo vienes señalando que uno de los déficits que condicionaban el desarrollo de la Historia como disciplina bien cons-*

truida se originaba porque rara vez los profesionales de la Historia hacen Teoría de la Historia, ¿en qué medida ha cambiado esta situación?

R.- Por desgracia, a mi modo de ver, prácticamente en ninguna. O ha cambiado para empeorar. Lamento ser tan negativo y terminante. Después de un florecimiento de la historiografía entendida a la manera "racionalista" en el segundo tercio del siglo XX, la reflexión teórica sobre la Historia y la Historiografía se ha derrumbado. No sólo la teoría de lo histórico y lo historiográfico sigue sin ocupar el lugar debido entre los profesionales, sino que el asunto afecta de manera muy directa a la propia formación básica que se ofrece a las nuevas generaciones de historiadores. Disto mucho de pretender que esta apreciación sea algo que haya descubierto yo. Se trata de una vieja constatación que ya pusieron de relieve los positivistas y que puede verse prolongada en los tímidos pronunciamientos sobre el postmodernismo. Esta situación no ha cambiado, a mi modo de ver, por dos géneros de realidades: el peso de la tradición pedestremente empirista y, a consecuencia de ello, la banalización de la preparación teórica que el historiador joven recibe. Creo que el panorama, especialmente en lo que a España se refiere, es desolador.

P.- Probablemente fuera Pierre Vilar, uno de los historiadores del que más hemos bebido todos nosotros, quien manifestó claramente la necesidad de esclarecer las bases epistemológicas y metodológicas desde las que operamos quienes trabajamos sobre los hechos históricos y sociales. Él consideraba este planteamiento tanto una exigencia de honestidad intelectual como de rigor científico.

R.- Pues sí. Además podríamos señalar algún elemento más actual: la propia evolución que vivimos de la producción cultural y la práctica intelectual a fines del siglo XX. La respuesta contiene elementos que continúan lo dicho en la respuesta a la pregunta anterior. Yo atribuyo, al menos en un 90%,



la responsabilidad de este asunto a la enseñanza universitaria que, a su vez, claro está, explica sus carencias por las vicisitudes generales de las ciencias sociales y las Humanidades en nuestro país en los últimos decenios. Me explico: pese a que en los planes actuales existen ciertas asignaturas dedicadas a la metodología y la historia de la historiografía (en la antigua Licenciatura "Métodos y técnicas de la investigación histórica" y "Tendencias historiográficas actuales", además de una "Introducción a las ciencias sociales", en el nuevo Grado "Métodos y tendencias historiográficas"), carecemos de una evaluación de lo que estas materias han dado y dan de sí (en el Grado el asunto parece empeorar al mezclar métodos y tendencias). No podemos hacer presuposiciones que no se apoyen en datos firmes, pero me permito señalar únicamente que estas materias carecen de especialistas suficientes para su impartición, que son adjudicadas mediante el aleatorio sistema de la elección de materias por antigüedad y grado del profesorado (lo que viene representando por el hecho de que, muy generalmente, estas materias son impartidas por los profesores de menor antigüedad y grado, aunque no siempre, ciertamente) y que los programas carecen de toda formalización, que yo sepa. En definitiva, una tradición en la enseñanza de la fundamentación científico-técnica de la práctica historiográfica no se improvisa y no parece haber voluntad de formalizar su enseñanza. Prueba de ello es la escasa producción en España de materiales didácticos y científicos en tal campo. Lo que se dice de España no es enteramente aplicable a otros países y resulta llamativo el interés que estas cosas despiertan en ciertos ámbitos universitarios latinoamericanos. En España no existen revistas dedicadas al asunto; la que más podría parecerse, *Historiografías*, tiene una orientación que no me parece que satisfaga la carencia que denotamos. El papel de la preparación científica del historiador no

la responsabilidad de este asunto a la enseñanza universitaria que, a su vez, claro está, explica sus carencias por las vicisitudes generales de las ciencias sociales y las Humanidades en nuestro país en los últimos decenios. Me explico: pese a que en los planes actuales existen ciertas asignaturas dedicadas a la metodología y la historia de la historiografía (en la antigua Licenciatura "Métodos y técnicas de la investigación histórica" y "Tendencias historiográficas actuales", además de una "Introducción a las ciencias sociales", en el nuevo Grado "Métodos y tendencias historiográficas"), carecemos de una evaluación de lo que estas materias han dado y dan de sí (en el Grado el asunto parece empeorar al mezclar métodos y tendencias). No podemos hacer presuposiciones que no se apoyen en datos firmes, pero me permito señalar únicamente que estas materias carecen de especialistas suficientes para su impartición, que son adjudicadas mediante el aleatorio sistema de la elección de materias por antigüedad y grado del profesorado (lo que viene representando por el hecho de que, muy generalmente, estas materias son impartidas por los profesores de menor antigüedad y grado, aunque no siempre, ciertamente) y que los programas carecen de toda formalización, que yo sepa. En definitiva, una tradición en la enseñanza de la fundamentación científico-técnica de la práctica historiográfica no se improvisa y no parece haber voluntad de formalizar su enseñanza. Prueba de ello es la escasa producción en España de materiales didácticos y científicos en tal campo. Lo que se dice de España no es enteramente aplicable a otros países y resulta llamativo el interés que estas cosas despiertan en ciertos ámbitos universitarios latinoamericanos. En España no existen revistas dedicadas al asunto; la que más podría parecerse, *Historiografías*, tiene una orientación que no me parece que satisfaga la carencia que denotamos. El papel de la preparación científica del historiador no

es hoy solo un campo absolutamente marginal, sino que, además, carece de prestigio entre los propios historiadores. A ello no es ajeno, obviamente, el hundimiento ya lejano de lo que estuvimos acostumbrados a llamar los grandes “paradigmas” historiográficos de la segunda mitad del siglo XX. Después han progresado tópicos inmensos que van contra la formalización de la investigación histórica: la Historia debe llegar al gran público, lenguaje llano, narración amena – véase lo que decían hace días un grupo de “ilustres” historiadores en el periódico *El País* sobre la obra de un periodista-historiador, Jorge Martínez Reverte, que, por cierto, no es de los peores–, nada de notas documentales, argumentaciones lógicas, deducciones correctas... etc. Pero también es cierto que la investigación de la Historia no puede ser campo acotado de gremio alguno. La única diferencia sería que puede establecerse es entre una Historia en manos de gentes preparadas y otra de aficionados o publicistas de tres al cuarto, al servicio, muchas veces, de otros intereses. Véase la publicación nueva de las memorias de Alcalá-Zamora y la preparación y lenguaje de su editor.

P.- Resulta innegable que la producción histórica se ha enriquecido y renovado con las aportaciones de diferentes ramas de las ciencias sociales. En este sentido quisiéramos preguntarte sobre dos autores que, en nuestra opinión, desde su recepción en España, han jugado un papel clave: el auge y desarrollo de la perspectiva genealógica de Foucault o la teoría del campo de Bourdieu. ¿Qué consideración te merecen? ¿En qué medida consideras que amplían el foco del entendimiento histórico? ¿O, más bien, eres de los que creen que lo desestructuran?

R.- Ciertamente, la aportación de ciertos tratadistas – historiadores fundamentalmente, como es el caso de Foucault, pero atípicos– o corrientes que han penetrado el conjunto de las ciencias sociales, es de importancia relevante para la formalización teórica y metodológica de la investigación histórica. Por supuesto, no hay ejemplo más claro de esto que la penetración del Marxismo “occidental” en la ciencia social del segundo tercio del siglo XX. Ahora bien, la trascripción más o menos lineal de propuestas teóricas y prácticas cognoscitivas y exploratorias generadas

en determinadas disciplinas a otras, y esto es plenamente aplicable a la historiografía, no podemos considerarla tampoco como la solución o panacea contra el mero empirismo documental. Una disciplina no progresa si no crea sus propios instrumentos analíticos y explicativos. Ello no quiere decir que la permeabilidad de que las ciencias sociales han dado prueba en los últimos tiempos no sea enteramente positiva. ¿Quién puede dudar de la importancia de determinadas difusiones de planteamientos teóricos procedentes de la sociología, la lingüística, la antropología, la economía, por supuesto, para el progreso sustancial de las ciencias sociales? Constatemos que fue el marxismo la única concepción de la ciencia social que llegó a tener un calado suficiente en la práctica historiográfica. Y, sin embargo, hay una cuestión que debe hacer reflexionar: ¿qué científicos sociales creen relevante las aportaciones del método historiográfico reciente a ese progreso general?...

La Historiografía tiene que esforzarse en crear su propio acervo teórico y metodológico. Ello no quiere decir, naturalmente, que deba aislarse o ignorar las aportaciones conjuntas de la investigación social. Esto constituiría un suicidio, si es que podemos suicidarnos aún más... Pero ¿cuántas investigaciones no pretenden adornarse, y hasta basarse en recientes hallazgos en otras ciencias, para luego desarrollar una práctica rutinaria o descubrir el Mediterráneo? El verdadero trabajo del conocimiento social se hace, según se ha dicho muchas veces, “en la frontera”. Hay quien no se entera de esto.

Respondiendo a la segunda parte de la pregunta, quiero hacer notar mi convencimiento de que hablando de “desestructuración” de la práctica historiográfica, la más nefasta influencia sobre la producción del último decenio, o algo más, ha sido la de lo que de manera genérica hemos llamado posmodernismo y, en concreto, la pretensión de asimilar la investigación del pasado, o del curso temporal de los hechos humanos y su encadenamiento, a la visión narrativa de la realidad, la confusión entre “presentación” y “representación”, la dilución lingüística en la interpretación de las fuentes, etc. La renuncia a la explicación...

P.- *Y la emergencia del “revival”, del interés por la historia, pero con un claro componente sentimental y de “no entrar en profundidades”, con la invasión de publicaciones históricas de quiosco con un abanico de rigor y de intereses muy variado. Si la historiografía es una realidad vinculada –de manera oculta, explícita o infraconsciente– a las prácticas de la corporación o comunidad científica, ¿con que está vinculado el proceso de banalización que conoce la Historia en el espacio público actual?, ¿todo esto es producto de la configuración de la producción histórica como una mercancía más, de la hegemonía de la perspectiva postmoderna o de qué otros factores (libertad de opinión, perspectiva sentimental, relato novelado, avance del pansicológico, etc.)?*

R.- Esta pregunta no puede tener como respuesta adecuada sino una larga disquisición sobre las perspectivas sociales en que se desenvuelve hoy la cultura en general, la producción intelectual, la naturaleza de los movimientos sociales, las formas de comunicación, la naturaleza global del mercado, etc., y, en definitiva, el estado histórico mismo de la formación del capitalismo global y tecnológico y las concepciones del mundo y la historia que de todo ello se derivan. La dilución de la cultura de elite, la alta cultura, la falta de diferenciación de su productos es algo que ha sido denunciado desde analistas respetables –Steiner, Habermas, Magris, Bourdieu, Baumann, por citar unos poquitos bien conocidos– hasta saltimbanquis del tipo Vargas Llosa. Por tanto, no parece caber duda. Pero es una disquisición que no podemos abordar aquí. Hagamos meramente unas observaciones acerca de los puntos más ostensibles de la nueva situación.

Lo primero a observar, como señaláis en la pregunta, es que la producción historiográfica no parece estar en crisis. Al contrario, parece haber aumentado la publicación de obras históricas o que se presentan con tal marchamo. La banalización general de estas producciones historiográficas no parece que pueda ser negado. ¿Quién se atrevería hoy a escribir como Braudel, Foucault, Wallerstein, etc., aportando no sólo nuevas historias sino una forma nueva de analizarlas y entenderlas? Hoy escribe una historia “cualquiera”, sin especial preparación profesional, con absoluto desparpajo. Por

supuesto que el posmodernismo tiene mucho que ver con esto, pero no solo. Hay otra cosa llamativa: las grandes campañas en favor de la lectura, el libro, etc. nunca hablan del “ensayo”, sino de literatura de mejor o peor especie. Las ciencias sociales están en una encrucijada bastante compleja. Hay que hacer literatura. Y lo que es peor: tomar el gato por liebre es una maniobra habitual, sin que nadie lo denuncie. Un ejemplo: un libro reciente sobre la IIª República española que se titula con el impactante rótulo de *Palabras como Puños* debería suponer que es un tratado sobre el lenguaje político, sobre la democracia en España hace tres cuartos de siglo, sobre comportamientos de masas que deben explicarse en su preciso contexto histórico. Pues bien la inmensa mayoría de sus colaboradores carecen de la más mínima preparación sobre tal tipo de análisis, lo escriben todo desde la perspectiva de lo es la democracia hoy, son incapaces de penetrar en el lenguaje y sus referentes, con un anacronismo insultante, con una superficialidad escandalosa que, de hecho, según la voluntad de sus coordinadores (véase la luminosa Introducción), es una diatriba contra la supuesta democracia española en los años treinta. Y es un libro de éxito alabado por “ilustres” historiadores.

El problema no es sólo que la extensión del mercado acaba no distinguiendo acerca de la calidad de las mercancías, sino que a semejante fraude contribuyen quienes deberían ser los críticos de la situación y “todo vale igual”. Hay quien dice, como el Sr. Luis Alberto de Cuenca, que lo que se expone en el Diccionario de la RAH, está justificado por la libertad de expresión, ¡meu pare!

P.- *Para ir finalizando este apartado y como puente hacia otro de los campos de tu tarea como historiador, la historia del presente, una última cuestión: ¿Pueden establecerse o no diferencias en la naturaleza del saber histórico cuando este versa sobre un pasado más o menos lejano y cuando versa sobre problemas que inciden sobre el conflicto y el cambio en el tiempo actual?*

R.- El saber histórico es unitario y no fragmentable. Las únicas diferenciaciones que pueden introducirse en función de la relación temporal de determinadas realidades “del pasado” con lo que consideramos

nuestro presente son de índole metodológica y, si apuramos un poco, técnica. Pero no derivadas de la “historicidad” de los comportamientos humanos. Nos vale tanto entender con corrección histórica lo que representan los Reyes Católicos como el proyecto de Adolfo Suárez. Empecemos por decir que la línea categorial que separa pasado y presente no puede ser sino una elección, una convención. La Historia no termina en ningún momento preciso del “presente”. Pero, obviamente, la Historiografía normalizada no accede al conocimiento del pasado con los mismos instrumentos en etapas lejanas del pretérito que en aquellas de las que aún existe una huella cuya contrastación dispone de mayores posibilidades. Nos referimos, en primer lugar, a la existencia y manejo de lo que denominamos *fuentes*. En uno y otro caso, hay mayores disponibilidades de fuentes o mayores carencias de otras. Lo que hoy conocemos como *testimonio* —que no es ya el testimonio escrito— es uno de esos condicionantes metodológicos para el tiempo cercano que no está exento de problemas de método, pero con el que no podemos contar para épocas más lejanas. Pero parece completamente inútil volver a incidir en los conocidos tópicos acerca de la “implicación” del historiador, el desconocimiento de la conclusión de los procesos y demás. Insisto, la Historia es lo histórico y lo que cabe únicamente es perfilar cada vez más nuestros instrumentos para su conocimiento.

Historia del presente

P.- Existen historiadores que utilizan la denominación de “Historia reciente” junto a otros que hablan de “Historia del presente”: ¿Existen diferencias entre ambas? ¿Qué tradiciones historiográficas y sociológicas las sostienen? Y también ¿en qué medida no constituyen categorías nuevas de “historia-período” que tú has criticado?

R.- Historia del presente / historia reciente suelen tomarse como denominaciones análogas. No creo que en ello haya mayor problema. La cuestión preocupante es que historiadores de cierto prestigio e influencia: Toni Judt, Josep Fontana, Garton

Ash, etc., no parecen haber tomado en serio esta nueva categoría de la investigación histórica.

Los franceses creadores del IHTP (*Institut d'Histoire du Temps Présent*) no han elaborado nada serio de verdad sobre el asunto. De alguna mayor calidad es la producción alemana (Koselleck, Frei,). Por no remontarnos a consideraciones sobre la historiografía antigua en la que se pueden encontrar concepciones del historiar que encajarían perfectamente en nuestras concepciones actuales y que Koselleck ha estudiado con finura extrema, digamos que la tradición más operante hoy procede de Marc Bloch y que el hecho de la IIª Guerra Mundial es clave para el nacimiento de la idea de una historia del presente en varios países. El precedente inmediato de Pierre Nora es también bastante relevante. La idea de Nora del presente histórico es muy indicativa. Remito igualmente a lo que expongo en *La historia vivida*. La tradición sociológica tiene que ver especialmente con Charles Wright Mills, por ejemplo, con la sociología histórica, con Bourdieu. Creo que las ideas más serias se han expuesto en Alemania con la *Zeitgeschichte*. Pensar que la historia del presente no es sino una nueva historia-período es cosa que practican no pocos ignorantes. Modestamente, yo he escrito bastante sobre el asunto y no me gustaría repetirme.

La Historia del Presente es una nueva categoría de lo histórico o es una mera fórmula sin contenido. Ha dicho cosas serias sobre esto François Hartog (*Régimes d'Historicité. Présentisme et expériences du temps*) y a él me remito también. Pero, como siempre, hay quien no quiere enterarse.

P.- ¿En el contexto histórico actual de regresión y vaciamiento democrático, la Historia del presente es un componente de un proyecto de formación ciudadana o de una labor historiográfica?

Ambas cosas, porque lo primero no es viable sin lo segundo. No hay ni dicotomía ni contradicción entre ambas, como ocurre realmente con el análisis social en su conjunto. Ahora, yo pienso que, en general, toda tarea científica seria, sea cual sea el grado en que el adjetivo “científica” pueda ser atribuido a una empresa de conocimiento e investigación, no puede ser transcrita de for-

ma *inmediata* a la función social de la formación ciudadana. Me explico: el conocimiento científico es la base de toda acción social que promueva valores deseables y fundamentados en el desenvolvimiento de una sociedad con un grado de justicia y libertad que debe ser perseguido sin descanso. Pero no puede confundirse el progreso del conocimiento científico con la prosecución y socialización de tales valores. Lo uno es presupuesto para lo otro, pero son estadios distintos de un proceso. Si el conocimiento de la Historia que buscamos y difundimos podemos considerarlo “verdadero” ello es el presupuesto irrenunciable para la propuesta de esos valores que pretendemos. Pero ambas cosas no se confunden. Dicho más claro: creo que el conocimiento riguroso del pasado de una sociedad no se confunde con la mejora de los valores sociales. Lamento disentir en esto de ciertas propuestas razonables y atendibles, pero que no son las mías. La clave de una obra científica es la “racionalidad” –por ello hablo últimamente de una “Historiografía racionalista”–, no la “moralidad”. La Historia, incluida la del Presente, no es un “proyecto social”, es el presupuesto para ello. Los valores morales no los aporta sólo un conocimiento digno del pasado sino un “autoconocimiento”. Y en ello no juega sólo la Historia.

Lo que la Historia del Presente debe aportar es, justamente, a mi juicio, el entendimiento “histórico”, genealógico, libre de tergiversaciones, completo y contrastable, de la realidad presente. Y, por lo tanto, lo primero a categorizar es justamente la idea de presente histórico. La idea de mejorar la sociedad en la que estamos inmersos debe proceder sobre la base de ese sentido histórico, si bien el conocimiento riguroso de nuestra Historia en curso no garantiza la mejora de nuestra sociedad.

P.- Esta tarea, esfuerzo o reto de vincular trabajo histórico con construcción de ciudadanía democrática ha alimentado sin duda tu tarea al frente de la Cátedra de “Memoria Histórica del siglo XX”. ¿Qué podrías explicitarnos sobre la vinculación entre Historia del presente y memorias vividas? Y, sobre todo, sobre Historia del presente y desvelamiento de las memorias oficiales o memorias establecidas.



¡Uf!, ¡La cuestión de la memoria! Otro tratado teórico sería necesario para pronunciarse seriamente sobre esto, pero esta vez, como decía Tierno Galván de la exposición del marxismo, la tarea equivale a una desesperada lucha contra un inmenso batiburrillo de ignorancias, tópicos, prejuicios, intereses bastardos y manipulaciones. Y todo ello sobre una realidad ineludible que algunos quieren ignorar o minusvalorar: el sentido que tiene hoy, en nuestras sociedades, la “visibilidad” de la reclamación de una memoria reparadora de los conflictos pasados-recientes. El panorama español no puede ser más desolador. Y no porque haya un debate político amplio sobre el caso de la “memoria histórica”, sino por los términos de tal debate y la manera en que se presentan en él las consideraciones sobre el asunto. Hay quienes no quieren enterarse de que la “reivindicación de la memoria”, de las memorias traumáticas justamente, es un fenómeno sociohistórico que debe ser analizado en nuestro tiempo en profundidad. Que no se confunde en forma alguna con las memorias históricas de otras épocas (véanse las barbaridades de un libro como *La herencia del pasado. Las memorias históricas en España*, de un historiador modernista llamado Ricardo García Cárcel). Y que el papel fundamental en tal análisis lo tienen los historiadores, pero no en exclusiva. El caso argentino de convergencia disciplinar es una buena muestra de las ventajas de tal convergencia en el estudio del fenómeno. Y también de sus problemas, desde luego.

La actitud de los historiadores en España y otros sitios sobre la cuestión de la memoria es bastante divergente y contrastada. En

ciertos ámbitos no se ve esta irrupción del afán memorialista sino como una intrusión en la consideración del pasado que compete con el análisis histórico y lo desvirtúa. Esto significa que no se ha entendido nada del asunto. Por parte de no pocos “emprendedores de la memoria” –la expresión es de E. Jelin– la desconfianza hacia la labor de la historiografía es igualmente clamorosa y no menos errónea. Hoy la reivindicación de la memoria, sobre todo, insisto, una reivindicación de los conflictos y las víctimas del siglo XX, es vista por muchos como una mera operación política. Por no hablar ya de las memorias hagiográficas propias de los nacionalismos. Esa operación existe, desde luego, pero resulta ridículo que por ese hecho se descalifique a la memoria como movimiento espurio y falsificador. Para no prolongar demasiado estas observaciones, concluiré diciendo que la Memoria es, en el más simple de los casos, un “dato” para la Historia, un campo a explorar y optimizar. No podemos concebir una Historia del Presente sin el recurso a los datos de la memoria. Las Memorias oficiales y establecidas son otro dato histórico y tienen desde la historiografía su tratamiento



específico, sus instrumentos de análisis y crítica, aunque no guste a muchos. Los historiadores desconocen por lo general aquella imperecedera proposición de Marc Bloch de que la mentira y el error son ellos mismos un dato fundamental para explicar los comportamientos históricos de las gentes.

P.- No podríamos cerrar este apartado sin adentrarnos en el “pantanos” asunto del Diccionario Histórico de la Academia. No nos atreveríamos a hablar de “mentira”, pero desde luego sí habría que señalar el compendio de error y horror intelectual que sintetiza esta obra. ¿Podría considerarse la elaboración del Diccionario Histórico de la Academia como la confirmación sobre la ilusoria pretensión de la existencia de una historia objetiva, desvinculada de las luchas

y conflictos del presente, hállese de Franco, de Fernando VII o de los RR.CC., de la Transición, del Carlismo o de la Conquista de América?

R.- Ciertamente la pregunta lleva ya prácticamente implícita la respuesta. La “pretensión” de una historia objetiva –con todas las matizaciones que tal pretensión demanda– no es “ilusoria”. Es, por el momento, un “fracaso”. Pero esta situación que ha provocado la aparición del Diccionario de la RAH lleva en sí alguna dimensión más: la de la *vergüenza*, porque una cosa como ésta pueda ser producida por una institución que, en términos normales, en un país normal, debería ser acreedora de respeto. Y no se trata ya sólo del miserable producto que se ha generado sino del cinismo con que

se defiende. Este país no sólo carece de ciencia sino que practica a ultranza el “sostenella y no enmendalla”. El diccionario de la RAH necesita un profundo estudio histórico de su génesis, de los condicionantes de todo tipo, de las intenciones últimas de sus promotores y realizadores y de la manera en que ha sido elaborado y por quiénes. Ese estudio en toda regla no podremos realizarlo hasta que esté publicado en su totalidad.

Sospechamos que la gran manipulación afecta fundamentalmente al siglo XX español, pero no podemos asegurarlo aún. El Diccionario es un síntoma preocupante de las propias condiciones de este país, en “democracia”, y de la altura, lamentable, de ciertas instituciones como la Academia, una situación a la que no es ajena la Monarquía y sus asesores. Es un completo desastre, porque, en cualquier caso, se trata de una obra cara –y conste que no puede ser barata–, ingente, que ha sido ya contaminada irremediablemente, aun en el caso de que su mayor parte fuese una obra correcta. Piénsese que en cierta prensa extranjera acreditada se ha dicho ya que es una obra “de los amigos de Franco”. Nada más cierto. Es una vergüenza para el país, su práctica

científica y sus gobernantes. Y tiene muy difícil arreglo –para el que no hay voluntad, desde luego– si no fuese el de elaborarlo de nuevo, al menos en aquellas partes insostenibles. La sensación que todo historiador o intelectual honesto en este país no puede dejar de tener es la de una rabia impotente. Y esta es la que yo tengo.

Didáctica

P.- El interés por la didáctica ha estado presente en tus exigencias como docente y en tu producción intelectual. Tu trabajo inicial en las Enseñanzas Medias, como has expresado al principio, sin duda marca tu interés por este campo. Interés que se ha extendido a épocas más recientes como la que plasma la colaboración de tu cátedra con diferentes miembros de Fedicaria y que se materializó en la realización (en 2006) de las Jornadas sobre “La Historia reciente en el aula. El conflicto como materia educativa”. Desde Fedicaria entendemos que la Historia que pretendemos enseñar, en las condiciones de posibilidad de los contextos institucionales en los que nos movemos, debe configurarse no como el producto de dar a conocer la evolución del pasado, sino como la tarea de cuestionar el presente desnudando su historia. ¿Cómo te planteas tú esta cuestión?

R.- En este caso tengo ciertas prevenciones, dudas y cautelas ante el uso de la escritura de la Historia, o los planteamientos de cualquier otra ciencia social, como un “cuestionamiento del presente”. O, al menos, como un cuestionamiento tomado como objetivo central. Y no es que tal cuestionamiento no sea la última realidad a la que el conocimiento sociohistórico nos lleva. Mis dudas proceden del hecho de que ese cuestionamiento pueda entenderse como “programa”. Lo digo como lo veo... Tal cuestionamiento no puede ser sino el resultado de una determinada actividad científica y una concepción precisa del valor de la ciencia, no un axioma. El presente realmente se cuestiona desde un movimiento social, desde una acción del pueblo –valga la expresión–, desde movimientos de protesta. No creo, sin embargo, que esta sea la función precisa del científico y del docente, aunque es irrenunciable el aporte de éstos. En esto prefiero ser

cauto. La ciencia, incluida la historiografía, no puede ser entendida desde su puro valor instrumental. La ciencia tiene un valor aplicado, sin duda, pero hay que estar atento a los riesgos de la “ingeniería social”. Sinceramente, tengo serias dudas sobre el “valor moral” de la Historia o los valores morales transmisibles a través de la enseñanza de la Historia. Como he dicho antes, es preciso diferenciar la práctica de la ciencia de sus aplicaciones sociales. Ciertamente ambas cosas son correlativas pero desarrollan funciones diferentes.

P.- Una de las derivadas de este planteamiento es el rechazo a seguir manteniendo hoy la consideración de la Didáctica de la Historia como función del estado de la historiografía, como construcción del para qué, el qué y el cómo enseñar y aprender de la disciplina científica de referencia. ¿No deberían revisarse los presupuestos que han guiado la construcción y difusión del “poder de los especialistas didactas” en el mundo académico: guías y críticos de la experiencia práctica del profesorado de los niveles anteriores a la Universidad?

R.- “¿De qué planteamiento estamos hablando?” ¿Quién lo plantea? Se dice que es rechazado. ¿Quién lo rechaza? ¿Cuál es el poder de los “especialistas didactas” en el mundo académico, si vamos al fondo de la cuestión? ¿En qué mundo académico? La verdad es que la estructura de la pregunta se presta a reflexiones muy variadas. Sintetizando: el mundo de la práctica del profesorado en niveles docentes anteriores a la Universidad tiende a ser cada vez más autónomo y diferenciado de la propia Universidad. Indudablemente esto tiene unas razones claras, significa un movimiento esperanzador en buena parte (dada la atonía de la Universidad misma) por el fortalecimiento de un agente de socialización esencial como es la educación de ciudadanos en la edad preuniversitaria, aunque tiene también visibles riesgos sobre los que no puedo extenderme aquí. La didáctica tiene un impacto mucho más poderoso en la enseñanza de la Historia en los niveles preuniversitarios que en la Universidad, donde ese impacto es, lamentablemente, mínimo.

Por supuesto que la Didáctica de la Historia es una función, o debe serlo, del esta-

do de la Historiografía. Y yo debo afirmar rotundamente que en los últimos tiempos la contribución de los didactas al progreso de una concepción de lo histórico crítica, renovadora, combativa y, desde luego, progresista, es fundamental. Me parece que una posición de rechazo a las aportaciones de los especialistas didactas es un completo error, si es de ello de lo que estamos hablando. Pero no sé si la pregunta incluye entre lo rechazado lo que debe ser llamado, a mi juicio, la influencia, nefasta, esta sí, de los “especialistas pedagogos”. Y son cosas diferentes. La Didáctica, por supuesto, si he entendido bien el sentido de la pregunta, debe seguir siendo guía y crítica de la práctica del profesorado, y en todos los niveles, por supuesto. Lo que la didáctica no debe invadir es el campo mismo de la investigación, si bien puede dar pistas enormemente fecundas.

P.- Otra de esas derivadas es la de la relativización de la escuela en la era del capitalismo como un “instrumento de progreso y emancipación” en sí misma. Creemos que lo que la escuela hace es concretar la hegemonía del proyecto de naturalización de la desigualdad constitutivo del hoy más que nunca, sistema ultraliberal. ¿Crees que esto puede ser considerado como un componente ineludible del “pensar históricamente” o se trata de una mera disquisición de militancia política?

R.- Relativizar la escuela como instrumento de progreso y emancipación es, desde luego, un ideal de ciertos sectores del mundo capitalista que todos identificamos sin dificultad. Y lo de relativizar es una palabra en exceso suave, me parece. Si es posible, se trata de “eliminar” la escuela como “instrumento de progreso y emancipación”. Que el sistema educativo reproduzca las condiciones reales de la formación social que lo crea

y mantiene parece lo que lógicamente y en buena teoría cabe esperar. ¿Qué representa la lucha por establecer un sistema educativo a gusto del grupo hegemónico que lo implementa? Pues representa hoy un aspecto más de la imposición de la hegemonía capitalista en su versión “ultraliberal”, lo que me parece también un término en exceso suave. La hegemonía del capitalismo más depredador, más inhumano, más degradante y desigualitario es hoy una realidad que no podemos ignorar, claro, que dice mucho también acerca de las posibilidades de un mundo más justo en el sistema capitalista y acerca del marasmo en que se encuentra el pensamiento liberador y crítico de algo así como la izquierda clásica.

Lo ocurrido en España en los últimos cuarenta años –es decir, desde 1975, por no bucear más en el asunto en el tardofranquismo– es una experiencia histórica que muestra con evidencia cómo la educación es un arma de dominación en manos de la fracción que tiene el Poder. La Historia, es decir, su manipulación, es puesta en primera línea al servicio de esa dominación. Cabe, pues, preguntarse cuál es realmente el valor de una Historia “verdadera” en la lucha contra el capitalismo depredador. Digo que esa Historia verdadera no puede tener mejor función social que la emancipadora, claro. Pero que la Historia verdadera es liberadora creo que debe entenderse como una atribución implícita en ella. Es decir, la lucha por la Historia verdadera y emancipadora no puede ser simplemente un reverso –otra cosa sería hablar de antítesis– de lo que hacen los grupos capitalistas dominantes. Por supuesto, creemos que “pensar históricamente” es esencial en ese camino de liberación.