

CAMBIOS EN LA PERSPECTIVA TEMPORAL EN EL CURRÍCULUM. EL CONCEPTO TIEMPO HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO: DE LOGRO CIENTÍFICO A PROBLEMA DIDÁCTICO

José Luis Gómez Urdáñez
Universidad de La Rioja

El concepto tiempo histórico, un logro científico

Los teóricos de cualquier disciplina nunca han obviado el gran problema del tiempo propio científicamente elaborado, la dicotomía entre tiempo natural y tiempo *histórico* (o tiempo *geológico*, tiempo *biológico*, etc.), la duración del fenómeno a estudiar y su convencionalidad y posibilidades de representación, en definitiva, el viejo problema filosófico del tiempo objetivo y las condiciones subjetivas de su percepción. Las reflexiones de los historiadores sobre el problema y los fructíferos debates a que dieron lugar en los años de las grandes construcciones historiográficas demuestran la importancia que se le ha concedido al problema. Desde que Berr y L. Febvre afirmaran en 1937 "*no hay en el campo de la Historia un problema metodológico de mayor importancia*" que el de la cronología¹, los grandes *annalistes* como Bloch, Braudel, Labrousse, Vilar reflexionaron intensamente sobre las diferentes densidades del tiempo histórico, los ciclos, la larga y la corta duración y su entrecruzamiento, lo que, finalmente, no era sino reiterados intentos de solución objetiva del problema del *tiempo desigual*, necesariamente subjetivo.

El tiempo ha sido obligatoriamente un argumento de primera índole en la construcción histórica desde el positivismo –al que tanto debe la constitución de la historia como ciencia–, porque para la historia científica el tiempo debía ser como en las otras ciencias, al menos uniforme o sometible a uniformidad convencional. Eso era fácil con el concepto de tiempo individual –de ahí las primeras historias de personajes, las biografías de los grandes hombres, el interés por la fijación exacta de los hechos (logros del positivismo)–, pero más difícil con el *tiempo colectivo*, un concepto que la *Económico-social* tenía obligación de desarrollar *programáticamente*. El tiempo individualmente sentido y representado empezó a dejar de ser un factor de interés científico preponderante gracias a los logros de esta escuela, por lo que las nuevas periodizaciones rebasarían por primera vez en la historia la convencional división en eras o edades y quedarían abandonados los grandes hitos históricos clásicos como límites. Ya no se hablaría de la caída de Constantinopla como frontera entre dos edades; lo que contaba ahora era un conjunto de factores menos convencionales con los que se podía definir *científicamente* el marco del *tiempo colectivo*. Los conceptos

1 Cfr. Berr, H. y Febvre, L., "History", Enciclopedia of Social Sciences. New York, 1937. La tradición continúa: véase un reciente monográfico de Cahiers du Groupe de Recherches Ibériques et ibero-américaines de l'Université de Saint Etienne dedicado al tiempo. En él, por ejemplo, mi contribución "El artificio temporal y su responsabilidad en la reconstrucción histórica: la tónica periodización del XVIII español", Mouvement et discontinuité, Saint Etienne, 1995, pp. 235-255.

de *transición* y de *crisis*, *cambios estructurales* y *coyunturas*, las elaboraciones más emblemáticas de la *económica-social*, sustituían a la fecha testigo e introducían como objeto de investigación y conocimiento precisamente los propios cambios: los límites de las nuevas periodizaciones se obtenían *científicamente* a través de variables *medibles* obtenidas del estudio de los procesos *colectivos* –demografía, producción, mercado, nuevas ideas, innovaciones en la sensibilidad, etc., lo que interesaba más que cualquier fecha por “redonda” que fuera. (Pensemos incluso en 1492, *annus mirabilis*, y, por contra, en la eficacia del concepto *transición del medievo a la modernidad*).

La historia se hacía así todavía más *ciencia de los cambios*. Tanto el concepto *transición* como el de *crisis* eran propuestas teóricas que respondían a la contradicción entre larga y corta duración, entre estructura y coyuntura, en definitiva, entre lo que permanece y lo que cambia en la historia. Por poner algunos ejemplos, recuérdese la larga crisis del Antiguo Régimen o la aún más agotadora *transición del feudalismo al capitalismo*. Podían pasar generaciones en *crisis* y siglos en *transición*, pues las *rígidas estructuras feudales* ...etc., pero, al final, lo que se obtenía era movimiento, cambio, tendencia, procesos que requerían diferentes *tempos* y daban lugar a reflexiones sobre un tiempo histórico no convencional ni uniforme.

Pensemos, por ejemplo, en el tiempo braudeliano o en la novedosa concepción de Le Goff cuando al referirse al tránsito entre un *temps de l'Eglise* y un *temps du*

marchand, hacía coexistir dos *tempos* y dos horizontes sociales distintos en el seno de un *único* proceso de transición entre el mundo medieval y la modernidad². En adelante, importará el concepto de tiempo vivido por los propios agentes históricos³, una novedad para la historia que, sin embargo, había sido siempre un recurso, por ejemplo, en el mundo de la literatura. Daniel Defoe proporciona un buen argumento cuando hace que su Robinson reparta las horas del día como un perfecto occidental inglés... ¡en una isla desierta! Es ni más ni menos que la expresión inconsciente de la concepción de la ordenación del tiempo asumida como virtud burguesa de racionalización en contra de un tiempo del campesino –y de un tiempo del proletario, como describirá E. P. Thompson⁴– regido por la desordenada naturaleza en el primer caso o por la oferta y la demanda de trabajo en el segundo: el propio cambio en la concepción del tiempo es, pues, un signo de cambio histórico.

A partir de estos logros científicos, las teorizaciones fueron adaptando tesis antropológicas y sociologizantes, con un fuerte peso de la economía, como querían los defensores de lo que ya se llamaban *ciencias sociales*. Las influencias se hicieron evidentes como préstamos, pero muy pronto produjeron las primeras reacciones críticas por su presunta hegemonía: el núcleo duro debía ser obligatoriamente la historia concebida como un todo *–historia total–*, lo que dejó de estar claro cuando aparecieron síntomas de *autonomía* y pérdida de la concepción global sobre todo en los estudios de índole sociológica y econó-

2 Véase el clásico *La civilización del Occidente Medieval*. Madrid, 1969 y el más reciente, *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval*. Madrid, 1984. También sus reflexiones en *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, 1991.

3 Un interesante trabajo al respecto, Bouza Alvarez, F.J., “El Tiempo. Cómo pasan las horas, los días y los años. La cultura del reloj”, en Alcalá Zamora, J.N. (dir.), *La vida cotidiana en la España de Velázquez*. Madrid, 1994, pp. 21-28.

4 Thompson, E.P., *Costumbres en común*, Barcelona, 1994.

mica. La *sociología histórica* comenzó a ser "la práctica de sociólogos que, fatigados de la jerga parsoniana, leyeron de nuevo a Weber⁵", pero ni con Weber ni con Marx se evitaban las tipologías sociales atemporales y la separación de los objetos de estudio de la necesaria globalización. La nueva prosopografía que aislaba a los grupos humanos en función de un espacio preestablecido –los estudios sobre las élites locales o regionales– o de un rol determinado –los estudios sobre la corte, sobre un grupo de presión, etc.– respondía a esa sociologización de carácter digamos *parsoniano*.

Entre las críticas al economicismo, las más duras fueron las lanzadas contra la *New Economic History*, una corriente en la que pueden llegar a desaparecer el tiempo o incluso el sujeto, sustituidos por la hegemonía de las variables y su explotación atemporal; pero, sin llegar a estos extremos, lo que se entendió como *perversión cliométrica o economicista* –achacada sobre todo al determinismo mecanicista de índole marxista– fue paulatinamente rechazada: no sólo por su peligro de inficción sobre la historia, sino porque, desarrollándose al margen de la historia y de las ciencias sociales, ensimismada y atrapada por el dominio del número y del mercado, la propia Economía se deshumanizaba. "La historia era y sigue siendo la disciplina humanística por antonomasia. En cambio la economía se ha distanciado progresi-

vamente de la historia y las ciencias humanas desde los tiempos de Ricardo⁶", palabras de C. Cipolla, uno de los historiadores que más ha contribuido a conjugar la historia económica con la *historia total*.

Pero, pese a las críticas, se mantenía el consenso sobre los logros que la conjunción de la historia y el resto de las ciencias sociales estaba produciendo, lo que se beneficiaba del hecho de estar consiguiendo las máximas cotas de profesionalización de nuestra disciplina de toda su historia. Quizás por ello se pensó un tanto petulantemente que la conjunción historia-ciencias sociales –y de ahí historia social– podría lograr la comprensión de la complejidad de los fenómenos humanos en el seno de una única ciencia de la sociedad enriquecida por el entrecruzamiento del *pasado explicador* y el *presente comprobador*⁷. La historia dispondría así de un laboratorio –en la conocida expresión de L. Febvre– que con la suma de aportaciones –empíricamente establecidas– permitiría establecer leyes científicas que engrosaban una teoría comprobable en el tiempo. Finalmente, el impacto del marxismo renovador⁸ –también la renovación del marxismo y sus consecuencias políticas deben mucho a la historiografía– transportó al gremio de los historiadores a un mundo científico realmente prometedor, mientras al calor de esta amplia *ciencia social* que ahora era la historia se desperta-

5 Juliá, S., *Historia social...* Una excelente crítica de Talcot Parsons y la teoría del cambio social funcionalista en Casanova, J., *La historia social y los historiadores*, Barcelona, 1991.

6 Cipolla, C., *Entre la historia y la economía. Introducción a la historia económica*. Barcelona, 1991, especialmente pp. 15-29.

7 Pierre Vilar lamentaba "esta tendencia a escindir la realidad (que) ha condenado a la economía, la sociología y la historia a un perpetuo juego de escondite". Vilar, P., "Marxismo e historia en el desarrollo de las ciencias humanas. Para un debate metodológico", *Crecimiento y desarrollo*, Barcelona, 1974, 367-368.

8 "¿Acaso no escribieron Marx y Engels en *La ideología alemana*, aunque luego lo tachasen, que sólo reconocían una ciencia, la ciencia de la historia?", Trías Vejarano, J., intervención en la mesa redonda "Marxismo e historia en los años 90", en Barros, C. (ed.), *Historia a debate*, Santiago. 1995, I, p. 40.

ban grandes esperanzas de cambios sociales profundos. Sin duda, esta concepción teórica es la que comparte la mayoría de los profesores de historia en España: tal fue el éxito de los *Annales* y de la historia marxista anglosajona, probablemente las escuelas historiográficas que más impacto han producido en nuestra generación en España.

La revolución historiográfica traspasó realmente el límite que suelen ponerle sus detractores, pues no se quedó en mera cliometría, ni en sociologismo ni en economicismo, por más que haya muchos ejemplos de estas tendencias y duras críticas como las lanzadas por J. Fontana a lo que ha ido viniendo después⁹. Tampoco se cerró a las innovaciones, lo que se ha llamado el tercer nivel, el inconsciente colectivo, la sensibilidad y sociabilidad, en suma, *las mentalidades*. Antes al contrario, las innovaciones que ahora parecen más rabiosamente rupturistas se estaban ensayando ya por los grandes maestros, tanto en la historiografía francesa como en la marxista británica, donde nunca se abandonaron las tradiciones liberales (por ejemplo, la biografía o la historia narrativa). Así, aparecían nuevos temas que pretendían una reconstrucción del inconsciente o de las actitudes colectivas incluso a partir de biografías de personajes, procesos judiciales, etc., pero

todavía, en palabras de Le Goff, como "*conjunción de lo individual con lo colectivo, del tiempo largo y de lo cotidiano, de lo inconsciente y lo intencional, de lo estructural y lo coyuntural, de lo marginal y lo general*"¹⁰. Algunos ejemplos podrían ser la obra de Delumeau sobre el miedo, la aplicación de la demografía histórica a estudio de la paternidad, la infancia, etc., las obras sobre la conciencia religiosa y la religiosidad¹¹ o las dedicadas a las manifestaciones festivas, los rituales, incluso la propia concepción del tiempo por distintas sociedades históricas, préstamos evidentes de la Antropología estructuralista¹². Igualmente, los nuevos tratamientos de la espiritualidad la presentaban como un sentimiento humano susceptible de evolución histórica al margen de la uniformación y la atemporalidad pretendida por los dogmas, lo que ya había hecho Febvre con Lutero, por ejemplo¹³. Desde ese punto de vista se presentaban nuevos enfoques sobre la herejía, la rebelión individual, las actitudes marginales. La tragedia individual empezaba a ser irresistiblemente atractiva, pero nada había de contradictorio con la fuerte tradición totalizadora de la escuela.

Sin embargo, en la cima del éxito, se entreveía lo que iba a ser el gran problema en el futuro: el tiempo histórico podía llegar a

9 Fontana, J., *La Historia después del fin de la historia*, Barcelona, 1993. Sobre el predominio de algunos paradigmas, Ovejero Lucas, F., *La quimera fértil. El despropósito de la teoría de la historia*, Barcelona, 1994.

10 Le Goff, J., "Las mentalidades. Una historia ambigua", en Le Goff y Nora, P., *Hacer la historia*, Barcelona, 1980, III, p. 81.

11 Algunos ejemplos: Delumeau, J., *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident, XIIIe-XVIIIe siècle*. París, 1983. Thomas, K., *Religion and the decline of magic*. Londres, 1978; del mismo, "En el jardín de la naturaleza. Los cambios de sensibilidad en la Inglaterra de la época moderna (1500-1800)", *Debats*, 11 (1985), pp. 75-84. Kolakowsky, L., *Cristianos sin iglesia. La conciencia religiosa y el vínculo confesional en el siglo XVI*. Madrid, 1983.

12 Véase Cardini, F., *Días sagrados*. Barcelona, 1985, Lanterini, V., *Festa, carisma, apocalisse*, Palermo, 1983.

13 Cognet, L., *La spiritualité moderne. L'essor: 1500-1650*. París, 1965. Bataillon, M., *Erasmus y España. Estudios sobre la historia espiritual del siglo XVI*. México, 1966 Bertelli S., *Rebeldes, libertinos y ortodoxos en el Barroco*. Barcelona, 1984.

ser de nuevo un artificio convencional, riesgo cada vez más evidente a medida que se conseguía –gran paradoja– la ansiada conjunción con las ciencias sociales, especialmente con la sociología, la etnografía o la psicología. Los tintes psichistóricos aislaban más al sujeto individual mientras lo desvinculaban de la causalidad de los procesos colectivos. Piénsese en los estudios sobre la *personalidad patológica* de Hitler o sobre la pasión enfermiza del conde -duque, un adelanto de Marañón de lo que cincuenta años después iba a ser una corriente muy transitada. Por otra parte, el influjo de la etnografía –recuérdese el impacto de los *tristes trópicos* de Levi Straus– producía el aislamiento del grupo de estudio, al que se dotaba de su propio *tempo*, en buena parte ahistórico, pues se perdía de vista su relación dialéctica con el contexto general. Así se estudió frecuentemente el mundo de la marginación, el de los pobres, en parte como respuesta a la historiografía influida por el catolicismo a la manera de P. Gutton¹⁴.

Cada vez más se aceptaba por el historiador la percepción subjetiva del tiempo histórico y su papel secundario, que en el caso de la explicación de la historia iba a quedar relegado a la necesidad de buscar comprobantes de la teoría. Dada por sentada, por ejemplo, la *teoría de la transición del feudalismo al capitalismo*, se trataba de recorrer hitos demostrativos –aparición de instrumentos capitalistas, rebeliones campesinas, presión fiscal, precios, etc.–, es decir, las tan manidas *contradicciones*. Pero como en algún sitio debían ir los reyes y los ministros, los condes y las princesas, se seleccionaba al personaje paradigmático. Así se volvía a ver “el siglo de Luis XIV”, “Carlos III el

rey de la Ilustración”, etc. En apariencia se reflexionaba sobre el *tiempo colectivo*, pero en realidad se investigaba el hecho o la suma de hechos que vinieran a comprobar las grandes líneas de los grandes periodos, siempre en función de la teoría general, pero sólo aparentemente. Donde más claramente se manifestaba esta contradicción entre teoría y *praxis* era en las aulas de los institutos de los años ochenta.

Daba la impresión de que había dos terrenos, el de las comprensiones (económico-social, historia total, historia social) que permitía debates, construcción de gráficas, comparación de variables, *investigación* del estudiante, etc. y que siempre funcionaba en torno a siglos y grandes tractos temporales, y el de la historia *de lo que no podía faltar* en el zurrón de cualquier persona culta, el terreno de las explicaciones –Carlos V o Hitler, la reforma luterana o la guerra de Sucesión–, en fin, la lección a escuchar y lo fáctico, lo que exigía la fecha exacta, el año y el periodo corto. Piénsese, por ejemplo, en la Revolución Francesa como elemento de reflexión sobre la transición al capitalismo y en el mismo hecho histórico cuando se explicaba en función de los cambios políticos –Asamblea, Constitución, Convención, Brumario, etc.– o de los personajes –Sieyes, Robespierre, Tayllerland, Napoleón, etc.–.

¿Qué es lo que pasaba en las aulas? Sencillamente que la historia científicamente elaborada durante la revolución historiográfica de los años sesenta y setenta y la pretensión de que condujera a un *proyecto social* exige un determinado nivel intelectual, que el profesor no podía encontrar en los estudiantes. La *historia ciencia social* fue

14 Gutton, P., *L'Etat et la mendicité dans la première moitié du XVIIIème siècle (Auvergne, Beaujolais, Forez, Lyonnais)*, Lyon, 1973; *La Société et les pauvres en Europe (XVIème-XVIIIème siècles)*, Paris, 1974 (hay trad. española).

llevada a la enseñanza con un enorme optimismo por la generación mejor formada de la historia de España, pero pronto se empezaron a ver los defraudados resultados. En efecto, como veremos luego, el error no era fruto de la escuela, de la *económico-social, la historia social, la historia total*; por el contrario, provenía de la imposibilidad real de que los escolares comprendieran los fundamentos de la nueva concepción y llegaran a la síntesis (en muchos casos, los historiadores tampoco lo lograban), a lo que se unió la falta de tradición didáctica en España y, por ello, la *deslumbrante irrupción del psicopedagogo*, un fenómeno que un día habrá que estudiar porque realmente ha marcado una época¹⁵.

Al comprobar el fracaso, muchos profesores, orgullosos de los logros reales de la ciencia histórica –muchos hacían la tesis doctoral, publicaban excelentes trabajos empíricos, participaban en la renovación teórica de la disciplina, formaban colectivos de estudio sobre didáctica–, reaccionaron introduciendo más y más paradigmas individuales o culturales, pues eran conscientes de que de sus lecciones no podían desaparecer Napoleón, Felipe II, Augusto o el Renacimiento, el Siglo de Oro o Altamira; de manera que aumentaron inconscientemente los contenidos haciendo de los programas de historia un enorme *vademecum*¹⁶. Lo que antes fue memorizar

fechas y nombres, ahora era interpretar gráficos y curvas, ciclos históricos, crisis y transiciones, y además lo de siempre pero más complicado, pues tras interpretar la gráfica había que saber relacionar sus datos con un ciclo económico, con un personaje político, con un movimiento cultural, con una corriente filosófica: flotaba en las aulas un aplastante *investigacionismo estudiantil*, fruto de la exigencia de la nueva didáctica basada en la deducción por el estudiante, pero, claro, también era aparente, pues luego venía la *materia* de examen, es decir, la rutina de memorizar. Los propios estudiantes diferenciaban entre el *rollo* y el *empolle*.

Mientras esto ocurría en las aulas, en la vertiente de la producción historiográfica y la reflexión teórica irrumpían las corrientes más emblemáticas del resto de las ciencias sociales, a la cabeza el estructuralismo y el funcionalismo americano, y se producía la crisis de los grandes paradigmas historiográficos ahora sustituidos por una *nouvelle histoire* cuya único fundamento aglutinador parecía ser el desinterés por los grandes procesos históricos, el retorno de la tragedia individual de vivir¹⁷ –o del gozo y el placer de hacerlo en el seno de la élite culta y rica–, el abandono de la ecuación *cambio-conflicto-cambio*, en fin, el predominio de lo que permanece, lo que se ha venido en llamar *cotidianeidad*¹⁸. El pensamiento

-
- 15 R. Cuesta Fernández ha dedicado páginas excelentes a la “ingenuidad” piagetiana aportada a la didáctica de la historia en estos años. Véase su excelente *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, 1998; y *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, 1977.
- 16 Véase Ruiz Torres, P., “La historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades”, *Ayer*, 30 (1998), pp. 63-100.
- 17 Domenach, J. M., *Le retour du tragique*, Paris, 1967, edic. castellana, *El retorno de lo trágico*, Barcelona, 1969, p. 237-238.
- 18 “La cotidianeidad se entiende como ‘el agua sucia’ de la sociedad para Goffmann, el ‘lado nocturno’ de la vida para Certeau, la lucha constante de un lúdico Dionisos frente a un Prometeo agobiante para Maffesoli o el contraste continuo entre el espíritu de Fausto contra el de San Francisco para Lalli”. Gracia Cárcamo, J., “Microsociología e historia de lo cotidiano”, *Ayer*, 19 (1995), 189-222, p. 198.

débil, la deconstrucción, la postmodernidad y otros hitos que irrumpen en el vacío dejado por la crisis del marxismo y por el apogeo del zoco mundial creado por el mal llamado liberalismo sirvieron de pantalla amplificadora a la pretendida nueva historia, que sobre todo produjo una enorme desazón entre los profesores, a partir de ahora desmoralizados también por la situación en que quedaba su disciplina en los planes de reforma.

Se empezó a hablar de oleada conservadora en la historia, mientras se producía la llegada a las aulas de las generaciones de la educación obligatoria generalizada, cuya característica no es tanto la desmotivación por el estudio como la posición pragmática *contra* lo que había que estudiar, en buena parte porque es ilusorio intentar transmitir a unos estudiantes no seleccionados previamente esperanzas en un proyecto social que, en realidad, estaba definido en los años sesenta por la ecuación hombre culto y progresista \neq cambio de status socio-profesional individual, toda vez que los nuevos reclamos –incluso los que lanzan algunos rectores– se dirigen directamente al más puro utilitarismo (técnica, mercado, empresa) como norte y guía de los estudios. En este contexto de desprestigio de la cultura, de las *letras*, los profesores de historia se sintieron enormemente frustrados y, a diferencia de sus colegas franceses por ejemplo, no reaccionaron sino con tibieza, volviendo en muchos casos a la exigencia, a la reinvin-

dicación de la *disciplina historia*, en una palabra, a la hegemonía de la historia, tal y como hizo valientemente el profesor J. Valdeón casi en solitario.

En esa situación de crisis del modelo educativo y frustración de los profesores llegaron la *nouvelle* y sus comparsas y finalmente Fukuyama y su *fin de la historia*. Realmente, incidirían poco y serían desprestigiadas en bloque. Las novedades eran difíciles de aplicar en el aula, pues no venían a resolver ninguno de los problemas que tenía planteados el historiador o el profesor, mientras en el campo de la investigación no pasaban del ejercicio individual y de un cierto oportunismo. En cuanto al *fukuyamazo* sólo sirvió para ver en el pacífico gremio de historiadores algunas posturas airadas, un tanto ridículas vistas desde hoy, grandes pronunciamientos y defensas numantinas y fundamentalistas, aunque, en general, la simpleza de los planteamientos del tal señor casi fue una válvula de escape de los verdaderos problemas del gremio¹⁹.

En buena parte, el influjo de la nueva historia creció al calor del marketing de las editoriales –lo nuevo es bueno– y del atractivo de la literaturización, que venía a poner fin a los tiempos en que los libros de historia parecían haber sido escritos para no ser leídos. Sin embargo, los logros objetivos de la novedad –que algunos hay y de gran interés para la explicación, en la microhistoria por ejemplo– no han pasado a los manuales y a las aulas, seguramente a causa de

19 En vez de vociferar, algunos historiadores desmontaron la falacia con serenidad, por ejemplo, en el debate del Congreso de Santiago; véase especialmente, la intervención de C. Martínez Shaw, que resalta tres "puntos débiles" en la tesis de Fukuyama: la contaminación teleológica, "la crítica de la utopía desemboca (...) en la propuesta de una nueva utopía" y el papel de la democracia, que ni siquiera en la actualidad permite "hacerse demasiadas ilusiones". Martínez Shaw, C., intervención en la mesa redonda "El final de la historia", en Barros, C. (ed.), *Historia a debate*, Santiago, 1995, t. I, pp. 35-37. Véase también, en el mismo lugar, la opinión de L. Stone, rechazando previsiones de futuro, sean de historiadores o de adivinos o astrólogos, p. 38.

la escasa renovación generacional que sufre la disciplina.

En cualquier caso, la nueva historia ha producido cambios interesantes en el objeto histórico²⁰, en la forma –retorno de la narrativa, la prosopografía, la literaturización–, en el método –microhistoria, psichistoria, retorno de la biografía–, pero sobre todo ha afectado drásticamente al concepto de tiempo histórico, cuyo interés es, para los más rabiosos *nouvelles*, simplemente marginal.

Las innovaciones en la periodización y la construcción intelectual de grandes procesos con intención totalizadora, que habían sido uno de los resultados más interesantes y más favorecidos por el consenso científico, dejaban paso a una *historia cronológicamente abierta*, mientras los cambios sociales del presente –el triunfo de la *sociedad del bienestar* y la definitiva *periferización* de las clases pobres en occidente, el abandono de las reflexiones filosóficas mundialistas y la pérdida de prestigio de los proyectos colectivos– encontraban una nueva historia a la medida de la burguesía individualista y hedonista, de culto al presente y desideologización, menos teórica por tanto y que no pretendiera resolver problemas sino “leer”, “traducir” “interpretar” los hechos, como decía N. Zenon Davies²¹.

Véase, como ejemplo, lo que pedía Fernando Savater con su peculiar estilo:

“Los tres terroristas que firmamos este decreto de revocación [de la historia] somos, claro está, sumamente aficionados a leer historias. No la gran historia necesaria, la causa suprema, racionalizada en estadísticas de producción, movimientos ascendentes de clase o crisis del petróleo y restantes materias energéticas. No, las historias que nos gustan son aquellas que se contaban antes, las historias de la alcoba y el puñal, de los soldados que comían cadáveres en las estepas heladas y de los Papas envenenadores, las que narraban con minucia los movimientos del flanco izquierdo de la caballería en la batalla de Queronea y resaltaban la importancia de la longitud de la nariz de Cleopatra. ¡Ah, la nariz de Cleopatra! Ahí está todo el secreto del deseo, la más perentoria revocación de la historia²²”

La salida del filósofo puede parecer una *boutade*, pero no lo es. En el fondo, Savater se manifestaba plenamente *nouvelle* al desear literaturización, narrativa, en suma, una historia que *no obligue*; es decir, una historia que no sea “causa suprema” del presente y del devenir como se había llegado a pretender en los buenos años de las ciencias sociales. Puesto que en España *su* historia no puede servir como paradigma de la democracia y la convivencia y sí, y mucho, como permanente recuerdo del cainismo *incivil*, que no amenaza con convertirse en un nuevo campo de batalla como en efecto ha vuelto a ocurrir. El filósofo de la realidad hedonista –falta

-
- 20 Burke, P. (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid, 1993, por ejemplo el texto de Levi, G., “Sobre microhistoria”. Sobre el interés por la biografía y las diversas opiniones de historiadores, véase mi “El proyecto político enseñadista...”, *Brocar*, 19 (1995), pp. 85-129. Un par de ejemplos de libros rupturistas ya clásicos: Brown, J.C., *Afectos vergonzosos. Sor Benedetta: entre santa y lesbiana*. Barcelona, 1989. Ginzburg, C., *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, 1981.
- 21 Zenon Davies, N. “Las formas de la Historia Social”, en *Historia social*, 10, 1991, pp. 177-182 (publicado originalmente en *Storia della Storiografia*, 17 (1990))
- 22 Savater, F., “La revocación de la historia”, en *Perdonadme, ortodoxos*, Madrid, 1986, p. 92 (la 1ª ed. es de 1976).

nos hacían en España estos pensadores a los que no les doliera alguna cordillera o alguna boina mal encajada-, en realidad se manifiesta como muchos profesores de secundaria que han visto mantenerse en los manuales las máximas de la *Económico-social* y han tenido que aportar por sus propios medios lo que deontológicamente consideraban obligado para la formación del estudiante, esfuerzo al que hay que sumar el que han debido hacer para solventar los problemas extracientíficos devenidos del debate político sobre la definición estatal de España (hay que decir que la mayoría está, en cualquier comunidad autónoma, muy lejos de lo que sugieren ciertas noticias estúpidas del tipo "el Ebro, río catalán que nace en España²³").

Tras este apresurado recorrido, es posible concluir que la historia y la enseñanza de la historia en España se encuentra, cuando menos, en una situación paradójica. La primera paradoja es que la generación de profesores mejor formada y más entusiasta en toda su historia se enfrenta, sin embargo, a los mayores disensos sobre los objetivos y los métodos de su trabajo: la "pluralidad epistemológica y el debate permanente" en palabras de S. Juliá. El *gran paradigma* -si se quiere, como dijo J. Fontana, las tres escuelas del "mapa acotado": "la historia marxista, la académica conservadora y alguna supuesta tercera vía, como la escuela de los Annales"- se

ha hecho "universo en expansión", "historia en migajas", historia disuelta en "polvo de individuos²⁴", mientras el gremio de historiadores no reacciona llevando el debate al lugar que le corresponde: al seno de la historia.

Quizás una segunda paradoja sea la explicación de la anterior: la generación actual de investigadores jóvenes, que ha tenido más medios que ninguna -dedicación de los profesores, directores de investigación entusiastas, becas de investigación, formación en el extranjero, acceso a todos los libros, etc.-, está siendo sistemáticamente *desprofesionalizada* en el momento en que supera los primeros años de beca, contrato de investigación o ayudantía, es decir, cuando está en condiciones de aportar dinamismo y renovación al gremio.

No es de extrañar que hayan disminuido los debates y las controversias y que domine un aparente consenso, sólo roto por razones políticas e ideológicas: no otras han dominado en realidad la reciente polémica sobre el decreto de la ministra Aguirre, lo que supone, en fin, una última paradoja: el proyecto que, en efecto, contiene algunos puntos muy controvertidos -sería impensable lo contrario-, ofrece, sin embargo, lo que podríamos llamar *máximo consenso posible objetivo* en cuanto a los contenidos, precisamente, lo más criticado del trabajo de los expertos.

23 Con todo, hay que estar relajado para soportar la lectura de textos como el que sigue (que traduzco del catalán al castellano): "Si queremos ser coherentes y originales, y por tanto universales, hemos de interpretar el mundo y su historia desde una óptica catalana, es decir, con el bagaje cultural y las cosmovisiones que ha construido a lo largo del tiempo nuestra colectividad nacional". Hernández Cardona, X., *Ensenyar Història de Catalunya*, Barcelona, 1990, citado en Cuesta Fernández, R., *Sociogénesis...*, p. 355.

24 Juliá, S., "La historia social y la historiografía española", *Ayer*, 10, (1993). Fontana, J., *La historia después del fin ...*, p. 9. Dosse, F., *La historia en migajas. De Annales a la nueva historia*, Valencia, 1988; Burke, P. (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, 1993; Morales Moya, A., "En torno al auge de la biografía", *Revista de Occidente*, 74-75, (1987), 61-76.

El concepto tiempo histórico en la didáctica de la historia

Los esfuerzos del profesorado para remediar los errores que experimentaron más que nadie –les llamaremos *esfuerzos compensatorios*– han traído como consecuencia el aumento de los contenidos, lo que, seguramente sin pretenderlo, ha contribuido a resucitar las referencias cronológicas puntuales. El interés por la comprensión del gran logro que supuso el concepto científico de *tiempo histórico* y su aplicación como *tiempo colectivo* ha sido relegado en la práctica, por más que, en recuerdo de la tradición, ningún profesor admita que su disciplina exige más memoria para recordar fechas que la empleada para recordar teoremas o números atómicos. Desde luego, nadie aceptará que, en el fondo, la principal herramienta empleada en las aulas para *compensar* acabó teniendo como soporte el denostado y poco comprendido positivismo. (Algún día habrá que pensar con calma por qué la corriente científica que contribuyó a profesionalizar la historia, que la dotó de su primer estatuto científico y que la hizo metodológicamente viable se convirtió en un arma arrojadiza y en un insulto. Nos llevaríamos grandes sorpresas si hiciéramos una encuesta seria sobre lo que los profesores de historia entendemos por positivismo.

Nadie mejor que los profesores comprendían que cuando la historia económico-social se intentaba trasladar a la enseñanza no universitaria el resultado era frustrador: la supuesta *historia racionalizada*, el *investigacionismo*, la comprensión de la *totalidad* se convertían en obstáculos en sí para los adolescentes antes de ser lo que se pretendía, una nueva metodología que debía facilitar la comprensión. Al renunciar al componente narrativo, el resultado era excesivamente abstracto y sólo se evitaba el *colapso* por la habilidad del profesor, es decir por su mayor

o menor capacidad para *narrar*: poner ejemplos reales, relatar hechos que dieran vida a los números, vestir personajes e incluso sorprenderlos en la alcoba –¡qué irresistible tentación!–: es decir, lo que hemos llamado *esfuerzos compensatorios*, los que realmente hacían un currículum paralelo. Así, la noción simplista de la cronología positivista no vuelve por decreto; antes al contrario, cualquier contrarreforma educativa se encontrará un terreno ya preparado.

La ministra Aguirre introducía en su lista de errores el olvido de la Cronología como uno de los más funestos. Como no podía ser menos, lo relacionaba con la memoria y con los contenidos; es decir, planteaba un marco tradicional, alejado de todo lo que oliera a ciencias sociales y a renovación científica de la disciplina, tanto en la vertiente historiográfica como en la didáctica. Pero esto lo hacía la ministra en declaraciones públicas desde su responsabilidad política y no como experta que tuviera obligación de *comunicar ciencia* al gremio de historiadores. Se podrá estar de acuerdo o no con los criterios cronológicos defendidos por la comisión de historiadores, y para eso están los medios de diálogo e intercambio de ideas entre científicos, pero es injusto que los historiadores profesionales se batan en duelo desde su propio campo científico con una *in-experta*, cuando, si era tal el desacuerdo en cuestiones científicas, debían haber acudido al debate con la comisión de historiadores, sobre cuya composición en cuanto a la altura científica de sus miembros –de nuevo la paradoja– existe un consenso casi total.

Seguramente, la mayoría de los historiadores estaba de acuerdo con la existencia de casi todos los "errores" que señalaban la ministra y la comisión, incluso con la necesidad de atajarlos desde arriba –no estamos ya en tiempos de entusiastas reuniones para cambiar el mundo–; pero la reacción era esperable en cuanto se pudo intuir cua-

les eran a juicio de la ministra los orígenes y la naturaleza de los "errores" denunciados, pues todo parecía dirigirse contra lo que la mayoría de los profesores había sentido alguna vez con orgullo como un logro de su mejor preparación científica y didáctica por más que tras años de experiencia desearan sinceramente una *reorientación*. La forma de presentar el proyecto y la inevitable reacción de los nacionalismos –no podía ser de otra manera tal y como están las cosas– atrajeron toda la atención, mientras, por lo general, las cuestiones de fondo, las que verdaderamente afectan a la disciplina y su didáctica pasaban a segundo plano.

En el asunto de la Cronología, la argumentación que subyace en muchas declaraciones de la ministra es cierto que se desvía de la que goza de mayor consenso científico en la historiografía europea y española²⁵–le hubiera pasado lo mismo al ministro de obras públicas si hubiera tenido que explicar la composición físico-química de un nuevo hormigón para hacer un puente– pero no creo que esto mismo ocurra con los argumentos de Julio Valdeón o Antonio Domínguez Ortiz, por poner dos ejemplos de historiadores a los que tanto debe la historia en España. Quizás, si se hubiera dedicado más *pedagogía* para explicar el origen del error se habría visto que no se trataba tanto del efecto de la programación de las asignaturas o de que la historia haya sido "arrinconada" y sea sólo una disciplina más entre las ciencias sociales, según decía la ministra, como de una reacción natural de estudiantes y profesores ante las contradicciones producidas en el

seno de la comunidad científica y, correlativamente, en la sociedad. En definitiva, se hubiera visto que el problema no estaba en la cronología, las fechas –*recordar*–, sino en los conceptos –*saber*– y en la pedagogía –*enseñar*²⁶–, mientras en la cuestión epistemológica hubiera explotado el gran problema: el efecto de nuevas corrientes *conservadoras* –incluyo, claro está, los nacionalismos vasco y catalán– sobre la base historiográfica económico-social-historia social, agotada y en muchos casos vencida, sin que se observen reacciones y tomas de posición claras ante lo que va a sustituirla²⁷.

Ya no hay pasado provocador y presente comprobador y menos cualquier veleidad sobre un proyecto futuro (recuérdese el célebre libro de J. Fontana, *Historia, análisis del pasado, proyecto social*, emblema de toda una generación), lo que, en efecto, se muestra con todo el poder disgregador especialmente en España. Pero, es inútil pedirle a la historia un cambio cívico-social –*historia como formación*–, que es lo que, en realidad, deseaba la ministra (y supongo que también algunos intereses nacionalistas), y menos incidiendo en los contenidos o incluso en los métodos. Al fin, la pretensión cronológica ministerial ponía de relieve el olvido de tantos años de esfuerzos investigadores y didácticos, y dejaba ver en toda su expansión los nuevos presupuestos sociológicos, políticos, burdamente presentistas y utilitarios a que se somete a la historia. Pero, evidentemente, esto no estaba en las declaraciones de los historiadores que formaron parte de la comisión ni se reflejaba en el programa de contenidos.

25 Pagès, J., "El tiempo histórico", en Benejam, P y Pagès, J. (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales...*, Barcelona, 1997, pp. 189-208; Trepal, C.A. y Comes, P., *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, 1998.

26 Véase Pagès, J., "La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado", *Signos*, 13 (1994); Carretero, M. (comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, 1989.

27 Véase Gómez Urdáñez, J. L., *En el seno de la historia*, Lleida, Milenio, de próxima aparición.

La paradoja, en lo que nos concierne, debe ser abordada, de nuevo, desde el seno de la historia. Ahí encontraremos las causas últimas de la *crisis*, entre ellas, el incierto panorama que los historiadores y los profesores de letras ven en el presente y el próximo futuro a causa del advenimiento de las nuevas corrientes historiográficas, y los problemas de la nueva sociedad, entre ellos, la desprofesionalización de la historia, la escuela obligatoria y la *tecnologización* de la cultura. El presentismo, la sociologización, la influencia de ciencias como la etnografía y la antropología, la vuelta al historicismo de raíz culturalista, etc. son factores paralelos desde el punto de vista *constitucional* de nuestra ciencia.

La *sociologización* de la historia –ideológicamente, bien diferente a la de hace treinta años– ha producido un gran trasvase de terminología y conceptos presentes a los hechos del pasado. En efecto, de hablar de los “reyes de España en el siglo XIII” hemos pasado a hablar de “los reyes del Estado español” –nótese que curiosamente, se mantiene sin embargo Carlos V de Alemania, Médicis príncipe italiano, Abderraman III califa árabe, y hasta, por ejemplo, Indibil y Mandonio, que eran, según Ferrán Soldevilla, “l’anima d’aquesta lluita per la llibertat de nostra terra²⁸”, es de suponer que pasen a ser de iberos rudos a catalanes luchadores–, sin embargo no es menos cierto que mientras se critica este extremo presentista, que alarma por razones extracientíficas, triunfa la pretensión, desgraciadamente lograda, de dar una orientación contemporaneísta a la historia. Así, se desliza inconscientemente la existencia de un punto de llegada preestablecido: en vez de plantear la historia de la humanidad como encrucijada o como problema susceptible de variadas soluciones, queda reducida a un

camino que conduce a la sociedad actual. No se trata evidentemente de censurar que predomine un área de conocimiento –por lo que no parecen oportunas algunas críticas a opiniones parecidas por parte de colegas contemporaneístas–, sino de otro predominio: el de una sociedad satisfecha de su presente que mira a sus orígenes y, evidentemente, los selecciona con más o menos intención en función de sus propios intereses de supervivencia. De diez siglos de Edad Media se obtiene como noción “la convivencia de las tres culturas”; de Grecia, la idea de democracia; de los reinos cristianos peninsulares, la idea originaria más acompañada con el actual estado administrativo de la España de las Autonomías que, como es comprobable, parece exigir más y más sustento histórico (no del conjunto, claro).

En fin, el *presentismo* llega también al concepto de tiempo histórico. La traslación al *camino que conduce al presente* del concepto de tiempo vertiginoso actual torna en incomprensibles los fenómenos históricos duraderos, pues todo parece aconsejar reducir el largo tiempo de espera y llegar cuanto antes a los hitos relevantes que anuncian el mundo actual, aislándolos. Pero, el efecto más pernicioso es, con mucho, la reducción del tiempo histórico a soporte de una concepción meliorativa de la historia: las etapas se “superan” por las que les suceden: las lacras del esclavismo fueron superadas por el feudalismo y los gemidos bajo las corveas de los campesinos del mundo feudal terminaron con el Antiguo Régimen, mientras en cualquier factor se puede ver un *antecedente*, una anticipación, una premonición de nuestro mundo. Los efectos negativos de la revolución industrial se irán remediando con el tiempo (por supuesto, el movimiento obrero tiene punto de llegada en nuestra democracia sin conflictos),

28 Citado en Cuesta Fernández, R., *Sociogénesis...* pp. 335-336.

mientras perduran las ideas de los grandes hombres que hicieron el mundo mejor, el nuestro, nunca otro posible.

Esta desviación ya fue diagnosticada como permanente amenaza a combatir en la concepción económico-social, pues era evidente que suponía la presencia del determinismo y la supremacía del concepto de progreso como fin de la historia. Precisamente, el agigantamiento de la crisis del XVII –*la crisis general*– fue una respuesta a la tendencia de progreso interrumpido que aparecía en la teoría. Tras la segunda guerra mundial se vio claro que era posible el paso atrás y se buscó deliberadamente, por lo que todo el XVII se hizo siglo de crisis –y además, mundial– mientras se solicitaban explicaciones generales. Hobsbawn se preguntaba por qué se había interrumpido el crecimiento del XVI que pudo haber adelantado la revolución industrial si no hubiera habido una crisis; Mousnier defendía la traición de la burguesía –mucho tiempo traicionando– como causa general; hubo quien recurrió incluso al cambio climático o a la influencia del factor religioso. En cualquier caso, la búsqueda del paso atrás fue una preocupación general traída por la percepción del dominio de la idea de historia meliorativa, que, sin duda, vuelve en nuestros días.

La defensa de la concepción del tiempo como instrumento de reflexión no tiene nada que ver, pues, con la memoria o los contenidos, con la cronología –memorizar–, sino con la necesidad de ampliar la visión global del hombre y del mundo, una visión que esta so-

riedad de nuevas tecnologías, sociológicamente autoanalizada al instante, presa de un tiempo exacto, reducido al que marca la pervivencia de la noticia –no más de 48 horas–, se empeña en reducir a una única vía posible: la que nos ha traído a nuestro actual bienestar.

Pero, además de las influencias presentistas y sociologistas, la historia que viene a las aulas es fruto también de otra novedad, de nuevo trascendente en la disolución del concepto *tiempo histórico*: la influencia de la etnografía. En lo que nos interesa, la influencia etnográfica se ha dejado notar más en la parte del currículum correspondiente a las historias regionales y, además, en proporción inversa al peso de las tradiciones historiográficas; por ejemplo, ha sido menor en Cataluña, donde había una gran tradición historiográfica, y mayor en La Rioja, Extremadura o el País Vasco.

La influencia etnografista se desarrolló con fuerza en España a partir de los años setenta a través del interés suscitado por los marginados y las minorías, aportando excelentes estudios sobre moriscos, gitanos, agotes, chuetas, pobres, prostitutas, etc.; pero, las tendencias fueron evolucionado hasta hacer del estudio interno del grupo, de sus manifestaciones culturales y comunitarias –artesanía, folklore, arquitectura popular, lengua–, el objetivo preferente, tal y como los autodenominados “recuperadores culturales” venían haciendo con determinadas comunidades que desaparecían arrolladas por el proceso modernizador²⁹.

29 Hace 13 años, publiqué unas reflexiones sobre el asunto que comenzaban así: “Al margen de la hiperpolitización interesada del sentimiento regional que ha producido el nacionalismo epígono, y de la confusión que ha introducido en la cultura histórica de las regiones españolas, hay algunos errores metodológicos que están lastrando la investigación regional desde su punto de partida. En La Rioja hay al menos dos destacables. Uno está producido por el empeño en acordonar una pretendida cultura tradicional propia, original y excluyente por medio de unas fronteras artificiales, políticas, de reciente creación, sin tener en cuenta el choque anacrónico resultante. El otro tiene su origen en la búsqueda de factores culturales delimitadores sin base histórica suficiente”. “Resultados culturales de algunos errores históricos en La Rioja”, *Actas del Congreso de AEPE*, 1985, pp. 131-137.

Por poner un ejemplo de nuestra región, los Cameros, una región montañosa, históricamente ganadera-trashumante y definitivamente despoblada, se estudió con los métodos etnográficos: costumbres, tradiciones y artesanía sustituían al proceso general de evolución histórica de las sociedades silvopastoriles de montaña en occidente. Si aparecía un dato, una fecha, era la simple referencia a las fuentes de datos –catastro, amillaramientos, padrones– o a referencias servidas por la oportunidad o por la divulgación histórica. El estudio de un grupo en sí (que nunca pensó haberlo sido) obviaba las razones de su periféricización en un gran proceso histórico general, mientras de él lo que se daba al público no era tanto su constitución y avatares a lo largo del tiempo como sus “caracteres diferenciales”, únicos y atemporales. Todavía se volvió a insistir en lo mismo en el congreso sobre “Serranos emprendedores” celebrado en la Universidad de La Rioja en 1997. En este caso, el pretendido nexo de unión del grupo era su “carácter emprendedor”, lo que se llevaba por igual a los buenos tiempos de la Mesta y a los de la crisis final de la economía de montaña que vieron la consiguiente despoblación y ruina. Unos cuantos nombres –de indianos, de emigrantes enriquecidos–, unos cuantos ejemplos de paternalismo –fundación de unas escuelas por el indiano rico que vuelve– sobresalían por encima del drama humano que llevó a la inmensa totalidad de cameranos y serranos a emigrar y a servir de criados y, más recientemente, de trabajadores sin cualificar.

La necesidad de recurrir al origen primigenio diferenciador en las comunidades autónomas con bases nacionalistas fue no sólo un requerimiento forzado por la politización, por más que este factor sea primordial, sino el resultado de políticas culturales que encontraron métodos de investigación y formas de explicación ya en funciona-

miento. Se medían cráneos, se buscaban apellidos y se analizaba el RH sanguíneo para descubrir el “carácter del pueblo” y por él su historia: los hombres vivos eran objeto arqueológico pues tenían en su misma constitución biológica los caracteres del arquetipo originario. Sin olvidar los antecedentes racistas y deterministas en la línea de Ratzel o de la vieja antropología cultural que buscaba la pureza racial originaria en los años treinta, lo interesante es que ya no se trataba de estudiar dialécticamente la evolución histórica de un determinado grupo humano y del conjunto de grupos y sus relaciones como de conocer la condición natural de la minoría para resistir cohesionada. Aparecieron los caracteres regionales/nacionales y aquella historia de los pueblos de España que conformó la época de la Transición (1975-1978) dejó paso a la historia (no comprobada) de las agresiones indeterminadas entre unos y otros, generalmente atemporales, pues no se trataba de hechos probados sino de sentimientos heridos, inconscientemente incorporados al presunto “hecho diferenciador”. La historia quedaba convertida en un reclamo cultural más y la historia de los pueblos de España en 17 historias únicas –cuando eran historia y no un conjunto de elementos dispersos y atemporales–, propias, con su propio programa en la escuela, lo que es sencillamente injustificable.

El empeño en demostrar estos hechos diferenciales hizo obligada la necesidad de nuevas periodizaciones y nuevos hitos, es decir, de nuevo una cronología tradicional, mientras en el terreno de la investigación, frecuentemente invocando nuevos métodos y nuevos presupuestos, se obviaba la dictadura del tiempo histórico. Desgraciadamente, hay que decir que lo que un historiador no es capaz de probar en el tiempo y en el espacio no es historia. Véase aquí hasta que punto es necesario en algunos terrenos el bendito po-

sitivismo. En Euskadi, por ejemplo, para superar la epopeya, la leyenda y el mito y entrar en la ciencia histórica (esto no tiene nada que ver con los sentimientos, respetables, de los que se inclinan por la independencia).

Amontonar los hitos históricos fundamentadores de las autonomías, como se ve en algunos trabajos, puede ser necesario para enriquecer el sentimiento de solidaridad regional –hasta Feijoo habló ya de ello y sólo vio negativa su exageración–, pero no es historia sino propuestas para una historia. Hay que reconocer que muchos trabajos se han titulado así, tal es el grado de honestidad intelectual de la mayoría de los historiadores que se han ocupado de la historia regional, algo absolutamente imprescindible para acabar con la España uniformada.

Quizás, nuestra propia especialización en áreas cronológicas ha contribuido a seleccionar y aislar muchos de los trectos históricos que luego devendrían en símbolos autonómicos propios; por eso, han sido las reconstrucciones de los historiadores económicos, que han cultivado más la onda larga, las que más han contribuido a formar opinión histórica. Con nuestros trabajos acotados en periodos cortos se podía producir más fácilmente la impresión de que cada Comunidad Autónoma tenía un “momento histórico” o varios, no una “evolución temporal” ni un espacio mayor que el que delimitan sus actuales “fronteras”, con lo que pusimos en manos de la Consejeros de cultura un escaparate barato perfectamente acoplado a la ocasión. En cualquier caso, un vistazo al panorama actual de las historias regionales que se enseñan y divulgan pone de relieve que los momentos históricos se eligen sin fundamento *histórico*, menos aún didáctico, y se enlazan –pocas veces– por medio de categorías extrahistóricas que obvian causas, efectos y evolución temporal.

Un ejemplo: el profesor que deba explicar el complejo Glosas-San Millán-Berceo está manejando cuatro siglos de historia, pero sólo se le pide que sepa inculcar en los estudiantes la importancia “fundacional” que para La Rioja tienen las glosas y que sepa relacionarlas con el monasterio-símbolo autonómico. Al día siguiente, el mismo profesor puede ser que tenga que explicar el feudalismo, los poderosos monasterios y el régimen señorial, incluso la desamortización, una medida que el día anterior causaba la desaparición de la rica biblioteca monástica y ahora será presentada, en el tema correspondiente a estructuras agrarias, propiedad de la tierra, etc., como un instrumento más en el avance del capitalismo contra las pervivencias feudales.

Así las cosas, concluiremos con unas reflexiones finales con intención constructiva.

La didáctica de la historia no ha de renunciar a un objetivo preliminar a la comprensión de la evolución histórica que es hacer comprensibles los diferentes *tempus* históricos. No se trata de abrir un periodo con comienzo y final y tratar luego de llenarlo de contenidos –da igual hacerlo desde la cronología tradicional que desde otros paradigmas–, sino de proponer al estudiante la encrucijada que se plantea en un momento determinado en amplios campos del hacer humano: los nuevos tiempos vienen de nuevas necesidades, de nuevos interrogantes, del efecto sobre las sociedades de novedades técnicas y culturales, de su propia percepción de lo pasado y lo que está por venir: en definitiva, de la conjunción de factores interrelacionados que definen el orden social, político, económico, cultural.

El estudiante ha de poder plantearse tras nuestras explicaciones la existencia de fuerzas mucho más profundas que la simple suma de las aparentes de los individuos y de su “vitalidad” en la marcha de la humanidad. La historia, ciencia social, ha de ayudar

a comprender a los hombres en función de su libertad individual, de sus aspiraciones y de sus condicionantes de clase, nacionalidad, religión, cultura: lo que ya pensaban los hombres más preclaros de la Ilustración y que Marx –para algunos, el último hijo del *Aufklärung*– llevó a la historia al observar que los hombres reaccionaban ante esos condicionantes modificándolos constantemente. Esa relación dialéctica encierra el juego permanente tiempo-espacio, las coordenadas de nuestra posibilidad racional de comprender el pasado.

Las referencias al propio tiempo vivido de los agentes históricos, a la experiencia de los hombres del pasado de vivir una nueva época, a su propia percepción de los cambios, son, en sí mismas, instrumentos didácticos de gran interés. El historiador necesita periodizar –el artificio–, pero el hombre en cada época ha hecho inconscientemente lo mismo. Obsérvese las sugerencias que despiertan lemas como los siguientes: *carpe diem*, la vida es sueño, *dolce far niente*, el tiempo es oro, no tengo tiempo. Pensemos en la percepción que tenían los hombres del Renacimiento o los petulantes ilustrados sobre la época anterior, el medioevo o el barroco, épocas rechazadas por oscuras y bárbaras por los el *hombre nuevo* renacentista (tanto que se atreve a dividir tripartitamente la historia y hace de su tiempo Edad Moderna) o por el *penetrado por las luces* de la razón, la *nueva era* racionalista. ¿No seremos nosotros en el futuro los primeros hombres de la *era atómica*?

La propia historia ofrece constantemente argumentos sobre el *tempo* en sí mismos de gran poder didáctico. Aunque la nueva historia ha sido rechazada de plano, convendría utilizar algunas de las innovaciones porque son perfectamente aplicables a las aulas. La nueva historia *literaturizada* no sólo se preocupa por la calidad literaria y la belleza de la presentación en términos editoriales, sino que busca entroncar con la estética dominante –joven– y amplía las referencias argumentales a *lecturas* de objetos, elementos simbólicos, vestidos y modas, manifestaciones artísticas, etc., lo que falta hacía para ayudar a definir las épocas por elementos más fácilmente aprehensibles por los estudiantes³⁰.

En el fondo, era lo que pedía L. Febvre en los *Combats* cuando proponía el símil de la casa en construcción en la que hacía falta todo tipo de materiales. La magna publicación dirigida por P. Nora, *Les lieux de mémoire*, es un buen ejemplo. Presentada como una "*yuxtaposición pour dresser une vaste topologie de la symbolique française*" partiendo de "*monuments et haut lieux, mais aussi fetes, emblèmes, commémorations, dictionnaires, personajes...*" puede ser que arrastre todos los defectos que los detractores de la *nouvelle* han generalizado contra todo lo que provenga de las viejas tradiciones histórico-culturales³¹, pero sin duda es una vía perfectamente adaptable a las necesidades didácticas que, no olvidemos, pasan por hacer atractiva nuestra misión.

30 Entre tantos antecedentes, Stuart Hugues, H., *La historia como arte y como ciencia*, Madrid, 1967 (la 1ª ed. es de 1964)

31 La obra, según los más críticos, no oculta el deseo de una "*veritable rupture épistémologique, s'emancipant de l'école des Annales par l'importance donnée au politique et aux besoins du temps présent, qui cessent de s'opposer aux déterminismes de la longue durée*", Magazine littéraire, 307, février, 1993, pp. 16- 57. Las reflexiones sobre la nueva historia de P. Nora en "Comment écrire l'histoire de France?", *Les lieux de memoire*, Paris, 1993, III, Les France, t. I.

Un segundo nivel en complejidad es la comprensión de los tiempos desiguales. La historia se acelera en determinado momento, en otros parece haber quietud. Sin embargo, subyace siempre algo que se mueve y que no es mensurable con el tiempo elaborado convencionalmente, ni en la época ni en la reconstrucción histórica. La expansión del eurocentrismo es constante desde el siglo XV, pero los grandes momentos –descubrimientos, imperio mundo, colonización, neocolonialismo– son presentados como saltos, generalmente en relación con otros procesos históricos más relevantes – inventos y Renacimiento, capitalismo, revolución burguesa y nacionalismo, liberalismo económico y mundialización–. Es evidente que obra aquí el peso del eurocentrismo explicativo, posiblemente en ascenso en la medida en que entramos en nuevos tiempos de orgullo a causa de la unidad de Europa. En efecto, no hay que aceptarlo resignadamente, pero tampoco se puede rechazar de plano un condicionante histórico que obra todavía en nuestro mundo globalizado. J. Fontana ha propuesto recientemente una óptica “pluridimensional” para “estudiar las sociedades humanas en el gran libro del mundo” con intención de aunar la inexcusable universalidad y la necesaria atención a Europa y su *diversidad*³². No sería un despropósito, volviendo al ejemplo, plantear los tiempos desde el punto de vista de las otras orillas extraeuro-

peas –narraciones indígenas de la conquista, esclavitud, aculturación occidentalizante y pérdida de las culturas autóctonas, aparición del rechazo en el tercer mundo– y conjugar dialécticamente los diversos tiempos históricos resultantes.

Otra de las grandes innovaciones a aprovechar viene de la recuperación de las viejas tradiciones liberales, las que los marxistas británicos no abandonaron ni en los tiempos *duros* de Dobb y sus debates sobre la transición. Por ejemplo, el tema clásico del Estado y las instituciones había sido marginado drásticamente por los annalistas, como el propio Mousnier lamentaba al observar el rechazo de su obra sobre las instituciones del absolutismo³³. Hoy es un punto de confluencia de una gama de estudios que van desde la corte y las instituciones hasta el complejo fenómeno de los grupos de poder, las élites políticas, los grupos profesionales –obsérvese que la propia profesión de historiador empieza a despertar interés³⁴–, probablemente lo que con más ínfulas de novedad se presenta en España en la actualidad³⁵. Además de las altas jerarquías cortesanas, eclesiásticas o nobiliarias —lo que no es nada nuevo—, este tipo de estudios incorpora el mundo de los mercaderes ricos, los funcionarios de segundo nivel, las oligarquías urbanas, los círculos culturales. La mayor novedad es que se estudian, las más de las veces, desde la perspectiva del grupo en sí, recurriendo a la

32 Fontana, J., *Europa ante el espejo*, Barcelona, 1994.

33 Mousnier, R., *Les institutions de la France sous la Monarchie Absolue*, Paris, 1974-1980.

34 Peiró, I., y Pasamar, G., “la vía española hacia la profesionalización de la historia”, *Studium*, 3, (1991), pp. 135-162.

35 Para el caso español, el antecedente remoto hay que buscarlo en los trabajos de Vicens Vives (especialmente en “Estructura administrativa estatal en los siglos XVI y XVII”, en *Coyuntura económica y reformismo burgués*, Barcelona, 1974). En Francia, por ejemplo, Mousnier, R., *La vénalite des offices sous Henry IV et Louis XIII*, Rouen, 1947; Ellul, J., *Institutions françaises*, vol. I, Paris, 1956; Swart, K.W., *Sale of offices in the Seventeenth Century*, La Haya, 1949. L. Stone ha sido su revitalizador en el marco de la historiografía prerupturista en obras como *La crisis de la aristocracia (1558-1641)*, Madrid, 1976.

prosopografía como método, lo que hace que, para los más detractores, el tiempo vuelva a ser convencional, amplio y natural –regido por las propias leyes biológicas del devenir de la vida individual y de su inmersión en el grupo aislado previamente– a lo que se suma la dificultad de construir una tendencia que sobrepase el marco dado por el propio grupo, generalmente periodizado en función de la vigencia de las ideas y estrategias de personajes relevantes. Para entendernos, es el caso del *individuo por el todo* en los partidos políticos, en los sindicatos, pero también en la abadías, en el ejército, en las diputaciones provinciales o en los ayuntamientos: la era Stalin, el tiempo de Ensenada, el franquismo, etc. (por no tocar estudios locales en los que encontraríamos ejemplos similares).

Sin embargo, hay logros de indudable eficacia didáctica en esta nueva vieja corriente. Por una parte, permite acceder al mundo de las instituciones desde el punto de vista de la acción humana. Si la económica-social planteaba las instituciones políticas como una necesidad finalista obligada por factores generalmente originados por abstracciones y planteamientos dialécticos –lo que ha sido centro constante de críticas–, la comprensión de las decisiones y condicionantes del propio grupo permite introducir factores irreductiblemente humanos en los procesos históricos. Comprender la personalidad de un ministro, conocer las condiciones de vida de los integrantes del grupo, entrar en el mundo de las rivalida-

des de facciones, grupos, partidos en función no sólo de estrategias generales y coyunturas económico-sociales, amplía la comprensión y no se ve que despoje de la intención totalizadora a la historia ni que le devuelva la obsesión cronológica positivista.

En conclusión, es obligatorio atender a las innovaciones, reflexionar y discernir sobre lo que aportan, mantener frente a la renovación de la disciplina –necesaria, evidentemente, ¿cómo podría ser de otra manera?– el viejo lema *fortiter in re, suaviter in modo*, o de otra manera: atarse al poste como Ulises cuando arrecie la tempestad, pero saber disfrutar de un buen día de sol en la primavera mediterránea. No todo lo nuevo es bueno, ni todo lo bueno es nuevo, pero a veces *lo mejor es enemigo de lo bueno* como pensaron los griegos. “Serías mejor –le decía el duque de Huéscar al testarudo y honesto ministro José de Carvajal– si no quisieras ser tan bueno”.

Son éstos tiempos de cambios profundos y de incertidumbres como quizás todos han sido sentidos por los hombres, pero nada impide convertirlos en lo que hace al trabajo diario del historiador en *tiempos de espera*, de estudio y reflexión y, lógicamente, de búsqueda de la mejor manera de enseñar la historia y su inexorable conductor, el tiempo, hoy afortunadamente, una variable científica inseparable de cualquier corriente o escuela a la hora de las demostraciones, un argumento imprescindible a la hora de las explicaciones.