



Discursos pronunciados en el Acto de Investidura
del profesor

D. Joaquín Prats Cuevas

como

Doctor Honoris Causa por la Universidad de Murcia

Murcia
29 de abril de 2016

Universidad de Murcia
Servicio de Publicaciones, 2016

Depósito Legal: MU – 414 – 2016

Imprime: Servicio de Publicaciones



ÍNDICE

Francisco Chacón Jiménez y Pedro Miralles Martínez <i>Laudatio in honorem</i> <i>del doctor Joaquín Prats Cuevas</i>	9
Joaquín Prats Cuevas <i>Combates por la historia en educación,</i> discurso de Investidura como Doctor Honoris Causa	25

Francisco Chacón Jiménez y Pedro Miralles Martínez

Laudatio in Honorem del doctor

Joaquín Prats Cuevas

*Señor Rector Magnífico de la Universidad de Murcia,
Excelentísimas e Ilustrísimas Autoridades,
Excelentísimo Doctor Joaquín Prats Cuevas,
Distinguidos miembros del Claustro de la Universidad de Murcia.
Profesorado, Estudiantes y miembros del Personal de Administración y Servicios
de esta Institución Docente,
Invitados pertenecientes a distintas Instituciones,
Señoras y señores,*

El Claustro de la Universidad de Murcia acordó, tras su aprobación por parte de la Comisión de Distinciones Académicas, conceder en su sesión ordinaria del pasado 15 de junio de 2015, a propuesta de dos departamentos de esta institución: Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales e Historia Moderna, Contemporánea y de América, integrados en las facultades de Educación y Letras, respectivamente, conceder el doctorado Honoris Causa por la Universidad de Murcia al Dr. D. Joaquín Prats Cuevas, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, en reconocimiento a su vocación, entrega, dedicación por la historia y las ciencias sociales y su labor de difusión y enseñanza de las mismas, que le han convertido en un científico social y una personalidad de referencia internacional en dicho campo del conocimiento.





En nombre del profesor Pedro Miralles Martínez y en el mío propio y en representación de las áreas de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Historia Moderna, y como impulsor y defensor de la propuesta, tengo el honor y el privilegio —a la vez que difícil tarea— de llevar a cabo la *laudatio* que explique las cualidades que hacen digno merecedor al profesor Prats Cuevas de la más alta distinción de nuestra Universidad.

Si tuviésemos que buscar una definición que caracterizase y definiere la personalidad científica y académica del profesor Prats Cuevas, ésta se basaría en tres pilares: su pasión por la historia y el papel público de la misma, su compromiso institucional con la gestión que potencie la enseñanza y didáctica de la historia y el tercero, que viene a ser una síntesis de los dos anteriores: la traslación del relato y la narrativa científica al conjunto de la sociedad mediante una continua innovación y creación de equipos de trabajo y proyectos que impliquen a dicha sociedad y la hagan partícipe de su pasado y su presente.

Pero creemos que el Dr. Prats se integra plenamente en el binomio ciencia-sociedad a partir de los valores educativos y sociales que viene cultivando desde los primeros años de la década de los setenta del siglo pasado. Los más de 40 años que transcurren desde 1972 en que concluye su licenciatura en la Universidad de Valencia, obtiene una beca y posteriormente se incorpora a una Cátedra de Instituto (1975-1983) y lee su tesis doctoral en 1987, hasta el momento actual, demuestran la amplia, dilatada y fructífera trayectoria de quien ha conseguido y continúa logrando, que el modelo científico-humanista de la historia y su enseñanza a través de la didáctica se implante en el currículum académico, en el sistema universitario y, sobre todo, se traslade, mediante toda una serie de acciones, al conjunto de la sociedad española.

Conozcamos su formación.

Formado en las universidades de Valencia y Barcelona, en las que se vincula a la escuela de Vicens Vives a través de los profesores Joan Reglá, Emili Giralt, Josep Fontana y Jordi Nadal, con tan sólo 24 años es catedrático de instituto, y después, director del centro; profesor titular de Historia

Moderna en las universidades de Barcelona y Lleida. Actualmente desempeña la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Barcelona, especializado en Didáctica de la Historia. Fue el primer catedrático en nuestro país de esta área de conocimiento.

Una de las virtudes del profesor Prats es que ha sabido mantener unidas en la sociedad del conocimiento, donde rige una necesaria y obligada especialización, el recorrido vital y cronológico de la historia desde los centros educativos de Primaria y Secundaria hasta los propiamente universitarios, aportando, incluso, su propia experiencia. Es decir, formación pero, a la vez, y, simultáneamente, difusión y traslación a la sociedad. Es una combinación difícil de practicar, pero necesaria y obligada para una básica puesta al día y difusión del conocimiento. Historia y Didáctica se unen así en un binomio que tienen al profesor Prats Cuevas como modelo.

Por ello se explica el —no habitual, pero sí muy significativo— hecho de que la propuesta surgiese de las dos áreas de conocimiento implicadas: Historia Moderna y Didáctica de las Ciencias Sociales y desde dos facultades: Letras y Educación. Y, además, son dos, precisamente, las perspectivas y responsabilidades que aúna y reúne el profesor Prats: la responsabilidad de recuperar el pasado y la responsabilidad de construir el relato histórico y hacerlo llegar a la sociedad.

De la misma manera que cuando en el mes de noviembre del año 2015 el físico y miembro de la Real Academia de la Lengua Española Dr. José Manuel Sánchez Ron señalaba, al participar en Murcia en unas Jornadas conmemorativas sobre el centenario de la publicación de la teoría de la relatividad de Einstein, la necesidad de difundir y divulgar el conocimiento científico para así construir la imprescindible relación entre ciencia y sociedad, es preciso también —en el ámbito de la historia y las ciencias sociales— trasladar a la sociedad los avances científicos mediante el necesario proceso de divulgación.

El profesor Prats ha sabido otorgarle carácter universitario a la necesaria y obligada relación entre ciencia histórica y sociedad. Ha logrado transferir a la sociedad, en general, a través de innovación, experiencias, proyectos y acercamiento a las nuevas tecnologías, el conocimiento cientí-





fico en el ámbito de una de las ramas más sensibles y controvertidas del conocimiento: la Historia.

Creemos que no exageramos si afirmamos que estamos ante un pionero en un campo de trabajo que se inicia a finales de los setenta y principio de los años ochenta del siglo pasado. De una personalidad innovadora, sensible, con curiosidad y gran inquietud; excelente gestor científico y protagonista de los cambios educativos. Pertenece a la generación que se iniciaba en la vida universitaria cuando los movimientos sociales de París del 68 inquietaban y transmitían un germen de rebelión frente a la dictadura franquista a la vez que comenzaba una transición protagonizada por el pueblo español en un arduo y difícil camino hacia la libertad y la recuperación del sistema democrático. Es en este contexto en el que se explica su compromiso tanto científico, como social y también político; y en el que surgen iniciativas con implicación y creación de grupos de renovación histórica y didáctica como Germanía 75, Historia 13/16, Eidos, o liderando proyectos como Sida Saber Ayuda, Euroaventura, Ciudadanía o Aprenem a votar. Alguno de los cuales ha recibido premios nacionales e internacionales además de ser recomendados por la UNESCO.

Una aproximación al ciclo de vida académico y profesional del Dr. Prats nos dibuja dos grandes líneas que se cruzan y superponen: por una parte corrientes de continuidad en toda su larga y extensa trayectoria científica como son: creación de materiales educativos innovadores, edición de libros de texto para todas las etapas educativas, la puesta en marcha de proyectos de investigación y el liderazgo en la creación científica y expansión de un área de conocimiento, la Didáctica de las Ciencias Sociales, que en el momento en la que ingresa como primer catedrático de Universidad, no contaba casi ni con doctores y con solamente cuatro titulares de Universidad, además del profesorado proveniente de las escuelas de Magisterio y, en segundo lugar, la asunción de responsabilidades públicas. Sobre ambas líneas se superponen tres períodos, un tanto borrosos y sin definición cronológica clara pero sí que se pueden independizar y, hasta cierto punto, han ido sucediéndose casi de forma natural y sin una cronología fija ni precisa.

El primero, que podría englobarse alrededor de los veinte años que transcurren desde el inicio de los setenta hasta la finalización de su etapa en 1993 como primer responsable de la educación en la provincia de Barcelona (delegado provincial de la recién nacida Generalitat), y pocos años después Subdirector General de Formación del Profesorado en el Ministerio de Educación, implica la puesta en práctica de los cambios necesarios para convertir a la historia y a las ciencias sociales en palancas de progreso social, explicación de las contradicciones sociales y construcción de futuro. Se crean espacios de análisis y debates como revistas (*Íber, Aula de Historia Social, Espaci y Temps*), proyectos de investigación, organización y participación en congresos, constitución de equipos e inicio de la fase de internacionalización. Debemos hacer especial referencia a libros de texto, que han constituido, además, una actividad a lo largo de toda su etapa científica. Se puede afirmar que en determinados cursos uno de cada cinco alumnos españoles ha estudiado con los libros escritos por el equipo del Dr. Prats, que han tenido el reconocimiento de alcanzar dos premios nacionales al mejor libro de texto. Es necesario subrayar la dirección desde hace más de treinta años de la Biblioteca Básica de la Historia, editorial Anaya, con más de 120 títulos en la que han colaborado muy destacados historiadores, algunos de ellos verdaderos *bestsellers* de ventas con más de 150.000 ejemplares.

Tras ser asesor en el gobierno provisional de Josep Tarradellas, al asumir la Generalitat las competencias en Educación fue nombrado Cap de Serveis Territorials, cargo equivalente a delegado provincial de Barcelona con responsabilidades sobre más de un millón de estudiantes y cincuenta mil profesores.

El punto más notable, destacado y de gran repercusión nacional son los cinco años de colaboración en el Ministerio de Educación bajo la responsabilidad de Javier Solana, con Alfredo Pérez Rubalcaba como secretario de Estado. Etapa en la que pudo llevar a la práctica medidas y acciones reivindicativas, propias del primer momento. Se trata de la incorporación del profesorado de enseñanzas medias a la Universidad al considerar la enseñanza como un proceso continuado y en la necesidad de que el profesorado de Secundaria actualizase, aparte de integrarse en nuevos métodos de enseñanza, sus contenidos y su formación. Lo que





significó la promoción e incorporación de profesores de instituto a universidades con la figura de profesores asociados (casi 800). Esta etapa se concretó, también, en la puesta en marcha de uno de los procesos formativos más trascendentales en la puesta al día del profesorado. Hablamos de los Centros de Profesores y Recursos, verdadero granero de acciones de formación permanente, puesta al día y planes y proyectos de renovación que llegaban hasta el centro más apartado de la geografía española, y que supuso una expansión de actividades como no se había conocido hasta entonces. Precisamente, en el curso 1996-97, el Centro de Profesores y Recursos de Yecla rindió homenaje al profesor Prats en un multitudinario acto que representaba a todos los centros de formación del profesorado de la Región. Desgraciadamente, la situación de recorte y notable disminución de dichos centros, por parte de las administraciones públicas, pese a que se afirma la necesidad de la formación del profesorado, constituye una triste nota que muchos esperamos se corrija en un futuro inmediato.

Una segunda fase, más imprecisa temporalmente, pero que podría girar circa 1993-circa 2004, se caracteriza por un continuo incremento de responsabilidades públicas. No puedo dejar de mencionar explícitamente, aunque sólo estuvo un año (2006), el cargo de secretario de Universidades e Investigación de la Generalitat bajo la presidencia de Pascual Maragall, y mencionar una de las medidas adoptadas, sobre todo por la comparación que supone con nuestra Universidad. Se trata de la puesta en marcha de un plan estratégico de financiación de las universidades públicas catalanas que casi dobló el presupuesto de 780 millones de euros a 1.200, incremento que estaba condicionado, eso sí, a los objetivos que las universidades se comprometían a alcanzar. Otra característica de esa etapa es la continuación con proyectos académicos y profesionales como la dirección del Programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, hoy en extinción, pero que ha supuesto más del 35% de las tesis doctorales leídas en el conjunto de esta área de conocimiento, y que se continúa en la actualidad dentro de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Barcelona con la dirección de un nuevo programa de Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades con más de cien tesis inscritas todas ellas en didáctica de las disciplinas curriculares; el fortalecimiento del grupo de investigación en Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias So-

ciales con más de 40 proyectos competitivos a lo largo de sus quince años de existencia, a la que se une una actividad frenética de congresos, investigación, clases, dirección de tesis e internacionalización con expansión hacia América Latina (México, Argentina, Chile, Colombia y otros países), y también Europa.

Y una tercera, que es la de la institucionalización y gestión académica de responsabilidad pública y máxima internacionalización, con plena incorporación de los nuevos medios tecnológicos, que se iniciaría en 2004 y proseguiría hasta el momento presente. La creación de la web Histodidáctica en 2004 implica un eje de cambio y nueva dimensión. En los seis últimos años ha tenido más de un millón doscientas mil visitas (con un 40% procedentes de países latinoamericanos). Este mismo año se le nombra presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña, puesto que desempeña hasta el año 2010. En 2008 asume la Presidencia de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, evaluada durante su presidencia como la agencia europea que alcanza la mayor parte de objetivos establecidos por ENQUA y, por lo tanto, la primera de entre las 26 existentes en Europa. Etapa en la que es miembro del Consejo de Gobierno del Programa PISA de la OCDE.

Asimismo, ha presidido durante cinco años (1987-1993) el Centre for European Education in Spain, vinculado a la Comisión Europea. Ha sido miembro de delegaciones españolas para el estudio de sistemas educativos entre otros países, Italia y Alemania (Fundación Neuman), Japón (Consejo de Europa), Francia (Programa Arión), miembro del consejo rector del programa PISA, y ha pertenecido a comisiones de Educación del Consejo de Ministros de la Unión Europea.

Como asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos ha trabajado con los ministros de Educación de Chile, con el presidente Lagos; en México, con Zedillo como secretario de Estado que después fue presidente, en El Salvador, en Nicaragua, en Argentina. Fue evaluador de los programas de Historia de Organización de Estados Iberoamericanos, por encargo directo de la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana).





Actualmente, es miembro de importantes patronatos de fundaciones, como el Círculo de Economía, lo que le permite trasladar a esferas no educativas los problemas de la historia y la educación en general. También es miembro de la Junta Consultiva de la Universidad de Barcelona, formada por exrectores, responsables públicos y personalidades de máximo relieve científico y profesional de Cataluña; y que guarda cierta similitud con el grupo de asesoramiento sénior del equipo rectoral de la Universidad de Murcia, formado por sus exrectores.

En el campo internacional es especialmente reseñable que haya sido seleccionado y nombrado por el presidente de la República de Ecuador para contribuir como Rector a la creación de la Universidad Nacional de Educación de aquel país, junto con una profesora de Stanford, candidata a premio Nobel, un catedrático de UNAM, exministro de Educación, y un exrector de Colombia.

Hasta 2015 participó en 18 proyectos de investigación y acaba de concedérsele hace unos días el titulado: “Desarrollo de la formación socio-política para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales”. Cuenta con más de doscientas publicaciones científicas o de divulgación académica sobre historia moderna, didáctica de la historia y las ciencias sociales y análisis de sistemas educativos. Ha dirigido 13 tesis doctorales.

Y también tiene tiempo para publicar en prensa: *La Vanguardia*, *El Periódico*, *El País*, *El Punt-Avui*, *Escuela* y otros periódicos; donde se pueden leer artículos sobre: mujer y universitaria hacia la normalidad; potenciar la educación infantil; la desmemoria histórica; más allá de las imposuras intelectuales o Finlandia no es Lourdes, en referencia a los informes PISA, por ejemplo.

Pero una de las virtudes a la vez que problema es que el Dr. Prats, aunque ha ido pasando de una etapa a otra, tal vez hasta sin ser consciente de ello, lo ha hecho no sólo sin solución de continuidad, sino sin abandonar responsabilidades directas, aunque con gran capacidad de delegación, pero que no ha sido suficiente para liberarle de la responsabilidad

de estar presente en parte de las iniciativas puestas en práctica a lo largo de estos últimos cuarenta años.

Esta intensa actividad investigadora, docente e institucional, sólo ha sido posible gracias a dos virtudes que adornan, aparte de otras muchas, que he mencionado anteriormente, al profesor Prats: nos referimos a su capacidad de liderazgo y reconocimiento del mismo por parte de quienes colaboran con él y, en segundo lugar, derivada de esta primera virtud, la creación de equipos y saber rodearse de personas y colaboradores que le han apoyado y hecho posible preparar proyectos y extender y profundizar en el campo de la historia su enseñanza y su didáctica. Con mis disculpas porque siempre me dejaré alguna persona, pero no puedo dejar de mencionar en el campo de la historia a Ricardo García Cárcel, Premio Nacional de Historia 2012, Roberto Fernández Díaz —quien nos acompaña hoy como Rector de la Universidad de Lleida y último Premio Nacional de Historia—, Carlos Martínez Shaw y Javier Paniagua, de la UNED, o Antonio Escudero de la Universidad de Alicante; y en el de la didáctica, a Joan Santacana (quien lleva trabajando junto al Dr. Prats desde los años setenta), Cristòfol Trepà, de la Universidad de Barcelona, Ignacio Izuzquiza y Pilar Rivero, de la Universidad de Zaragoza, Ramón López Facal, de la Universidad de Santiago de Compostela, de universidades americanas, como las brasileñas María Auxiliadora Smith y Tania Braga, Laura Lima (México) Darío Campos (Colombia), Patricia Moglia (Argentina), Nelson Vásquez (Chile) y una larga lista de colaboradores de Nicaragua, Ecuador, Venezuela etc. Y de esta misma Universidad, varios de los citados presentes en este acto.

Este ha sido, precisamente, el gran proyecto de vida que ha venido realizando a lo largo de su existencia y durante estos últimos cuarenta y cuatro años (1972-2016) el próximo doctor honoris causa por Murcia. En realidad, a través de su aportación, estamos asistiendo a uno de los debates más apasionantes —superado el relativo al concepto de utilidad de la historia y el desarrollo económico-técnico en relación con la idea de progreso— en una sociedad altamente tecnificada y posindustrial en la que, incluso, la educación se ha degradado. Empezó con un impulso igualitario y ha evolucionado hacia la formación para el mercado laboral. Y en el mundo universitario cada vez se escuchan voces que plantean un patrón





mercantilizado en el que solamente cobra valor, y son palabras del propio Dr. Prats, “el saber que el mercado considera rentable (con la miopía e inmediatez que caracteriza a los mercados)”. En este contexto tendríamos que hacer referencia a un texto de 1973 publicado en *American Psychologist* por el psicólogo cognitivo norteamericano David McClelland sobre el origen del concepto de competencias educativas.

Es cierto que el principio rector de cualquier aprendizaje es la adquisición de competencias, pero este nuevo paradigma orientado hacia el mercado laboral ha desvirtuado, por completo, el sentido, el alcance y la proyección de la ciencia histórica. Es preciso incluir y reflexionar sobre, en palabras de Carlos Barros, la incorporación de competencias pero corrigiendo, siempre —y aquí se encuentra el punto neurálgico del debate y la gran aportación historiográfica, epistemológica y heurística del profesor Prats— las directrices tecnocráticas y economicistas. Que pueden ser válidas para determinadas orientaciones profesionales, pero nunca para la explicación de la organización social donde aquellas se integran. Se trata de considerar el uso público de la historia, promoviendo la responsabilidad social de los historiadores y haciendo accesible la información histórica a la ciudadanía en general y a los estudiantes y escolares de todas las edades en particular. Para entender que la aldea global en la que estamos, sin la historia y sin las ciencias humanas y sociales, será el futuro de las cosas pero jamás el futuro de los hombres y mujeres de una sociedad.

Tengamos en cuenta que el ser humano sólo se entiende a través de sus relaciones con los demás. La llave y la clave de la historia son, precisamente, el ser humano y sus relaciones. La construcción del futuro en un mundo que se pretende sin historia, es decir, sin necesidad de desvelar ni descubrir las legitimaciones del presente y para el cual el historiador es innecesario, no es más que un síntoma de la enorme degradación y complejidad que atravesamos y también de la dificultad de dar respuesta desde el presente.

Dicha complejidad arrastra consigo la modificación de las estructuras simbólicas con las que hemos pensado y legitimado los diferentes factores que constituyen nuestra cultura. A lo largo de este proceso de transformaciones profundas y aceleradas, el mapa con el que nos habíamos

acostumbrado a pensar la historia y representarnos el orden del mundo parece ahora modificarse, desplazando sus límites, construyendo nuevos espacios sociales y de comunicación e imponiendo nuevas estrategias. Las obras de Eric Hobsbawm (1994). *The Age of Extremes: the Short Twentieth Century 1914-1991 (Historia del siglo XX)*; Santos Juliá (2011), *Elogio de historia en tiempo de memoria* ; Tony Judt (con Timothy Snyder) (2012), *Pensar el siglo XX* y Yuval Noah Harari (2014), *De animales a dioses*, confirman esta transformación. Estamos ahora en un planeta multipolar, donde todo son interdependencias y soberanías compartidas.

Zygmunt Bauman habla de sociedad líquida; Daniel Innerarity se refiere al magma social como un flujo sin dirección reconocible; Manuel Cruz describe el presente con la palabra vértigo; Peter Mair prefiere incertidumbre; Josep Fontana sostiene que no sabemos cómo será el futuro, aunque nada volverá a ser como era; para Christian Laval y Pierre Dardot la crisis afecta a la propia noción de razón. Y es lamentable, y deseamos manifestar nuestro personal rechazo, a la actuación de los responsables europeos ante el drama de hombres, mujeres y niños huyendo de guerras y conflictos causados por el control geoestratégico de los recursos por parte de las grandes potencias, que no les permiten conseguir una vida en paz y con futuro y en los que sólo encuentran la muerte. España debe recordar el recibimiento del presidente mexicano Lázaro Cárdenas en 1939, por ejemplo.

Y este es el gran mérito y sensibilidad de esta Universidad al integrar en su claustro de doctores a quien representa el uso de una disciplina tan necesaria y, sin embargo, tan poco considerada y escasamente valorada en rankings de excelencia institucional.

Cuando con las palabras protocolarias: *Rogo igitur Rector magnifice honoris causa doctorem creare*, tenga el honor de solicitar al Rector Magnífico de la Universidad de Murcia que te confiera el grado de Doctor Honoris Causa y te incorpores al Claustro de Doctores de esta Universidad, una ventana se habrá abierto a la innovación docente e investigadora de la historia y su enseñanza. Porque si el doctor Prats fue pionero en el camino que inició en los años setenta, la Universidad de Murcia se ha convertido en la primera Universidad española que reconoce con su más alta distinción uno de los campos de las humanidades más sensibles y con mayor





repercusión social: la Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pensemos si no en algunos problemas historiográficos que hunden sus raíces en el tiempo histórico reciente y en sus repercusiones sociales: la transición política, la Ley de Memoria Histórica o la construcción del relato histórico del terrorismo de ETA, por no hablar sobre los estereotipos en los manuales con los que estudia Historia el alumnado de los distintos niveles educativos, desde Primaria hasta la Universidad. Una de las líneas, precisamente, que gracias al impulso y estrecha colaboración del Dr. Prats con la Universidad de Murcia se viene desarrollando, igualmente, el liderazgo de jóvenes investigadores al frente de proyectos de investigación como el uso del patrimonio material e inmaterial en la enseñanza de la historia; estancias y formación internacional en Portugal, Italia, Reino Unido, Francia o Estados Unidos, tesis doctorales, proyectos de investigación, másteres, congresos internacionales, ofrecen una sólida trayectoria en Didáctica de las Ciencias Sociales, que pone de manifiesto la fuerte y potente vinculación del profesor Prats a la Universidad de Murcia.

También en la iniciativa tomada por el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, al convocar una serie de congresos, el último celebrado en noviembre de 2015, sobre: “La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria. Perspectivas didácticas y de investigación”, con la colaboración de la Universidad de Castilla-La Mancha, la Fundación Española de Historia Moderna y el Ministerio de Educación. Lo que nos lleva al inicio de nuestros presupuestos teóricos y metodológicos de colaboración entre Historia y su Didáctica en un mismo bloque de investigación.

Pero, además, ello se produce de manera normalizada tras una profunda y renovada transformación a mediados de la década de los años ochenta en los métodos y en la orientación científica acompañada, a su vez, de nuevos recursos humanos que, siguiendo la tradición, parten de una sólida formación histórica para dedicar sus prioridades, conservando y cultivando sus orígenes formativos, hacia las nuevas formas de enseñanza y difusión de la historia y las ciencias sociales a través de la noble y bella tarea del *arte de enseñar*, definición de la palabra *didáctica*, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Es evidente que la ciencia histórica y su enseñanza, difusión y divulgación dan un importante paso adelante en la Universidad de Murcia. El compromiso que contrae el Dr. Prats y su integración en nuestro claustro de doctores estamos seguros que no va a quedar en palabras laudatorias, por muy justas que éstas sean, sino que es el principio de un futuro proyecto en común protagonizado por la historia, su difusión y su enseñanza.

Muchas gracias por su atención.

Francisco Chacón Jiménez
Catedrático Historia Moderna
Facultad Letras

Pedro Miralles Martínez
Profesor Titular Didáctica
de las Ciencias Sociales
Facultad Educación



Joaquín Prats Cuevas

COMBATES POR LA HISTORIA EN EDUCACIÓN

Palabras pronunciadas por el profesor
Dr. D. Joaquín Prats Cuevas
con motivo de su investidura como
Doctor Honoris Causa por la
Universidad de Murcia

*Señor Rector Magnífico de la Universidad de Murcia,
Excelentísimas e Ilustrísimas Autoridades,
Autoridades académicas de esta universidad, de la de Barcelona, de la de Lleida, de la
Rovira i Virgili, de la UNAE y de la UNED. Integrantes del Claustro de la Univer-
sidad. Profesorado, estudiantes y miembros del personal de administración y de ser-
vicios de la Universidad de Murcia.
Amigos, colegas de varias universidades e integrantes de mi grupo de investigación,
DHIGECS, que hoy me acompañan.
Señoras y señores.*

Como es norma en estos actos académicos, mi intervención es lo que los universitarios de la Edad Moderna llamaban una *lectio*, palabra que significa en latín *lección* y a la vez *lectura*. El considerar que las lecciones debían ser lecturas estaba en consonancia con la aspiración de rigor y de precisión en el discurso exigible en el mundo universitario. En la *lectio* no había espacio para nada más que no fuese articular un gran argumento y unas conclusiones sólidas. Pero, la *lectio* que inicio no puede ocultar los sentimientos de gratitud y reconocimiento hacia esta Universidad que siento también como mía. Aquí he colaborado en varias actividades académicas con la finalidad de levantar un área de conocimiento, la de Didáctica de las Ciencias Sociales, y situarla como una referencia en nuestra comunidad científica. El trabajo, que se inició hace ya años, liderado en





aquellos momentos por el Dr. Francisco Chacón y el Dr. Pedro Miralles, está dando su fruto.

Quiero afirmar que la distinción de la que soy objeto tiene que ser necesariamente compartida con muchos compañeros y compañeras. Los méritos que ha señalado el Dr. Chacón en la *laudatio*, tan generosa hacia mi persona, no son estrictamente personales, ni fruto de mi único esfuerzo y protagonismo. En cada una de las realizaciones y proyectos citados se debe computar la ayuda, la cooperación y la complicidad de amigos y compañeros. Sería demasiado prolijo citar a todas las personas a las que me refiero. A todos ellos les debo mucho más de lo que ellos piensan; me han acompañado, o yo les he acompañado, en todo tipo de labores: en la publicación de trabajos académicos y de divulgación, en tantos proyectos de investigación, en la gestión académica en centros universitarios, en aventuras editoriales, en la construcción de una bisoña área de conocimiento, en la internacionalización de nuestra comunidad académica, en labores de creación de eventos y organizaciones profesionales, en la gestión de los asuntos públicos en puestos destacados de la administración, etc. Pero sobre todo les tengo que agradecer el aprendizaje que he recibido de todos ellos, no solo académico y profesional, sino sobre todo humano. A todos, muchas gracias por su generosidad.

Mis posibles méritos son fruto de sinergias, de trabajo conjunto, y de la suerte de haber contado con amigos y amigas tan excelentes a los que agradezco con todo mi corazón que me acompañen en este momento. Y junto a ellos, a mi familia, sobre todo a mi mujer, a mis hijos y a mis hermanos, que siempre han sido un impulso y una razón para estimular mi trabajo y mi empuje en todos los proyectos.

Por todo ello, vaya por delante la emoción y los nervios acompañados de placer y alegría al poder dirigirme a ustedes en un acto que considero un honor, quizá excesivo, respecto a mi persona.

Elegir el contenido de la lección magistral me costó unas semanas. A lo largo de mi vida profesional he dedicado mi atención a varios temas, además de la historia, su enseñanza y su difusión en cualquier ámbito. Han ocupado también mis preocupaciones intelectuales, académicas y en

responsabilidades en instituciones públicas, las cuestiones relacionadas con el sistema educativo. Probablemente abordarlos hoy hubiese podido interesar a un auditorio más amplio y variado como el que hoy se concentra en este paraninfo. Pero en aras de la coherencia del acto, y conociendo previamente el contenido básico de la *laudatio*, decidí disertar sobre una cuestión mucho más ajustada a mi especialidad académica. Finalmente opte por titular esta lección: “Combates por la historia en la educación”, centrándome en lo que ha constituido una de las ideas fuerza de toda mi vida profesional: la defensa de la historia en el sistema educativo.



COMBATES POR LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN¹

Comenzaré con una afirmación que puede resultar muy rotunda: la historia es una disciplina que se encuentra en claro retroceso y que, en algunos casos, corre el peligro de desaparecer de los currículos educativos. Así ha ocurrido ya en nuestra Educación Primaria en la que se ha diluido en una imprecisa área curricular llamada: Conocimiento del medio social y cultural. Esta disolución ha supuesto un retroceso considerable en su didáctica, en la medida que la pérdida de entidad como conocimiento científico coherente, ha convertido las informaciones históricas en meros apuntes eruditos o en un salpimentador pretendidamente útil para la comprensión (en realidad, *pseudocomprensión*) de determinados problemas sociales. La opción de eliminar la historia como materia específica ha acabado prácticamente con la enseñanza de esta disciplina en la educación primaria, a diferencia de lo que ocurre en la mayor parte de países europeos y, por lo tanto, con las nada desdeñables posibilidades educativas que tiene en los primeros años de escolarización obligatoria.

Esta tendencia continúa y la hemos visto y la estamos viendo en otros países. Es un fenómeno que se enmarca en un cambio general de la situación de estos conocimientos en el mercado general de los saberes, en determinada concepción de la cultura contemporánea, y en el debate sobre la objetividad de la ciencia, que ha ocupado gran parte del último tercio del siglo XX, tema al que dedicaré unas consideraciones en la parte final de mi intervención.

Este discurso se centrará en la defensa de las humanidades y, en concreto, de la historia; pero no cualquier historia, sino aquella que la comunidad científica reconoce como tal. La que Tzvetan Todorov considera que se sustenta en la *“exigencia básica de verdad y, por lo tanto, también la escrupulosa recolección de informaciones”*. Aquella que reivindica Ricardo García Cárcel cuando reclama: *“la necesidad de una historia crítica, metodológicamente rigurosa, que exorcice mitos y leyendas y que aborde el pasado sin complejos”*.

¹ El carácter de conferencia hace que este escrito adopte una forma ensayística, por esta razón el documento no contiene aparato crítico aunque sí unas referencias bibliográficas que han servido para su confección.





Reivindico la historia científica como pieza fundamental en los estudios primarios y secundarios y, me atrevería a proponer también universitarios, sea cual sea la rama del saber que se curse. Ello en la línea de considerar la formación en humanidades como un elemento básico y no solamente complementario en la formación de todos nuestros conciudadanos. Es una materia fundamental para la educación en la medida que la disciplina histórica es la que, de manera más central, “contribuye a la explicación de la génesis, estructura y evolución de las sociedades presentes y pretéritas; proporciona un sentido crítico de la identidad dinámica y operativa de los individuos y grupos humanos, y promueve la comprensión de las distintas tradiciones y legados culturales que conforman las sociedades actuales”. Junto a estas propiedades, que nos señala Enrique Moradiellos, hay que añadir que puede actuar como eje estructurante del conocimiento de lo social, al tiempo que es imprescindible para construir una conciencia de pertenencia a un mundo amplio y multicultural. Estas son sus grandes posibilidades y las que justifican su defensa en los programas educativos.

El año en que nací, *Cahier des Annales* publicó la *Apologie pour l'histoire*, obra póstuma de Marc Bloch, historiador que había sido fusilado por los alemanes cinco años antes. Lucien Febvre glosó esta obra en: “Hacia otra Historia”, que es el último capítulo de un librito que marcó a toda una generación y que fue objeto de debate y reflexión para muchos historiadores. Se trata del famoso *Combats pour l'histoire*, (*Combates por la Historia*), publicado en España el año 1970, con una magnífica traducción de Enrique Argullol y Francisco Fernández Buey.

Combates por la historia puede considerarse, junto con *Apologie pour l'histoire* de Marc Bloch, el manifiesto de la tendencia historiográfica reunida en torno a la revista “Annales”. Frente a la historia diplomática característica del positivismo, Lucien Febvre defiende una historia total que incluya aspectos económicos, sociales, religiosos, culturales, etc. y reivindica la historia como el “estudio científico elaborado” de las sociedades pretéritas. Por ello, la historia debe ser, por definición, absolutamente social. Con un lenguaje directo y a menudo irónico Lucien Febvre reivindica una renovación constante de la ciencia histórica y de sus relaciones con el resto de ciencias.

La relectura de este autor me dio la idea para titular esta lección: “Combates por la historia”, añadiéndole al final: “*en educación*”. Salvando todas las distancias y sin pretender emular la trascendencia del libro de mi admirado historiador francés, aspiro a dejar constancia de la importancia que la disciplina histórica tiene en la formación básica de todo ciudadano crítico y consciente de sus deberes y derechos.

Parece obvio lo que defiendo ante un público en el que predominan historiadores, didactas de la historia y académicos dedicados a las ciencias sociales, si no fuese porque lo obvio, a veces, no lo es tanto. Prueba de ello es que los programas de historia en la enseñanza son un tema candente, de clara dimensión política, en constante revisión por parte de gobiernos y administraciones y objeto de discusión ideológica.

Los debates del papel de la historia en la educación

El origen de la historiografía actual es inseparable de su uso público. La historia es una disciplina que, entre otras funciones sociales y educativas, contribuyó a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones. La aparición de la historia en el escenario educativo está ligada a la formación de los Estados nacionales. A lo largo del siglo XIX, en casi todos los países occidentales, se incorpora como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crean los estudios universitarios de dicha especialidad. A partir de entonces, comienzan los debates sobre el carácter que debía tener esta disciplina a la hora de llevarla a las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos supusieron un interés, por parte de los gobiernos, de fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos. No en vano ya señalaba Jerzy Topolsky que *“la Historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación”*.





En las últimas décadas, la historia y su enseñanza ha experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica. La tendencia general, que muchos hemos venido defendiendo desde hace años, ha sido la de considerarla como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, priorizando una historia común, intentando evitar manipulaciones del conocimiento de pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas.

El análisis de los currículos y de los libros de texto muestra que los países que están modernizando su educación proponen contenidos históricos que responden, cada vez más, a las exigencias de la ciencia histórica y no a la proclamación de una historia esencialista y etnicista, basada en un concepto de nación con valores “eternos”, las grandes epopeyas históricas y, en muchos casos, con un relato de los hechos construido a la defensiva y justificado por su rivalidad secular con otros países. Asimismo, los programas escolares tienden a evitar, en la mayoría de países, visiones que resalten la pretendida “maldad” de los vecinos y la exagerada bondad de los propios en las situaciones de tensión bélica de épocas pasadas.

La tendencia de incorporar una historia científica desnacionalizada ha tenido éxito en su plasmación curricular en la mayoría de los países europeos más occidentales. Un caso claro ha sido el de Inglaterra y Gales con la orientación general de la materia de Historia en el National Curriculum, o en la Francia de inicios de los años ochenta, con la llamada introducción de la “pédagogie de l'éveil” aplicada también a la asignatura de Historia. Pero estas conquistas no han sido nada fáciles.

Cuando se implantó en Francia esta visión moderna de la enseñanza de la historia, se produjo un debate público, con una dominante política, en la que Michel Debré, encabezando la organización gaullista antieuropeísta, el “Comité pour l'indépendance et l'unité de la France”, denunció la desnacionalización de los programas de Historia que hacía el primer gobierno Mitterrand, del que era ministro de Educación Alain Savary. La preocupación de Debré y sus seguidores era que si “*se ocultaba a los estudiantes de secundaria las glorias de la nación*” [sic] y si se introducía una historia que no

ensalzara la “grandeur”, desaparecería la idea de Francia y su destino en lo universal, por utilizar una expresión que se usó mucho en nuestro país. El cambio de los contenidos históricos en la educación francesa tuvo que ser, en parte no sustancial, renegociado políticamente años después.

En Inglaterra, actualmente está sucediendo algo parecido. En el año 2011 volvió a surgir la polémica acerca de los contenidos en la enseñanza de la historia. Tras algunos años en los que se primaba un aprendizaje histórico basado en la comprensión de los fenómenos históricos, a través de estudios de determinados acontecimientos o etapas (orientación que primaba en los programas de los años finales de educación secundaria obligatoria), algunos consejeros del gobierno de David Cameron reclamaron volver a una historia basada en el relato de las glorias nacionales. Eran las propuestas que el secretario de educación del gobierno de Cameron, Michael Gove, anunció en la Conferencia del Partido Conservador, planteando formalmente que los programas de historia en la enseñanza secundaria deberían ser revisados.

Su propuesta se basaba en el informe realizado por Simon Schama, profesor de Historia en la Universidad de Nueva York, que reclamaba una vuelta a la historia con la finalidad de fomentar un sentido de identidad nacional británico. Se trataba de reclamar una función ideologizadora y estimuladora de sentimientos patrióticos y olvidar la complejidad de la comprensión del pasado en pro de una historia relato, que exigía una práctica didáctica básicamente memorística y afectiva con la pretendida genialidad británica. Esta posición partía de la disconformidad de considerar la historia, en la educación obligatoria, como un saber homologable a las ciencias sociales más consolidadas.

Frente a estas posiciones han surgido combatientes, como algunos de nosotros aquí, por mantener y profundizar la enseñanza de una historia científica en la educación. Richard Evans, decano de la Facultad de Historia en Cambridge, denunciaba los planes del gobierno *Tory*. Frente al argumento del poco interés que suscita la historia entre los escolares (Gove hablaba de crisis en la enseñanza de la historia), Evans replica: “*¿Dónde está la crisis? La respuesta es que se trata de una crisis imaginaria fabricada por aquellos que quieren convertir la historia en nuestras escuelas en un vehículo de adoctrinamiento*”.





to nacionalista crudo". Y seguía: "Lo que en realidad se pretende es sustituir la historia científica por una historia celebratoria de nuestras pretendidas glorias".

Evans defiende la historia enseñada como una disciplina crítica. "Los historiadores, dice Evans, consideramos que una de nuestras principales tareas es el desmitificar, demoler las ortodoxias y desmontar los relatos políticos que propongan reclamaciones espurias de objetividad. Esto es lo que se debe hacer en las aulas. Gove, Schama, y los que pretenden reintegrar la historia narrativa, están confundiendo la historia con la memoria. La historia es una disciplina académica crítica cuyos objetivos son precisamente interrogar a la memoria y a los mitos que genera".

Esta polémica no es nueva en Inglaterra. Conviene recordar una similar a inicios de la década de los años setenta cuando un escrito de Mary Price en la revista *History* encendió todas las alarmas. Se trataba del artículo titulado "History in danger" (Historia en peligro) que provocó un amplio debate profesional aunque también trascendió a la esfera pública. El resultado fue muy positivo en la medida que una de las conclusiones a las que se llegó era que debía salvarse la historia en la educación de la mano de una fuerte renovación de su didáctica, dejando atrás la vieja historia relato para introducir a los alumnos en la simulación del oficio de historiar. Así surgieron publicaciones periódicas, que aún perviven, como *Teaching History* o proyectos promovidos por el School Council, como *Historia 13/16*, que alguno de nosotros importamos y reformulamos en nuestro país, hace ya algunos años.

Debates sobre este tema los ha habido en muchos países. En los últimos meses de gobierno del pintoresco Berlusconi se redactó un proyecto de reforma del currículo que suprimía la historia de la educación primaria y, en parte, de la secundaria. En España hay que recordar el famoso debate llamado de las Humanidades que se refería casi exclusivamente a los programas de historia. El aspecto externo del debate, sobre todo el que se produjo en tertulias y diarios, cobró la apariencia de un espectáculo mediático que, desde mi punto de vista, sirvió, más que para ofrecer luz sobre la cuestión, para ocultar y ensombrecer las verdaderas claves del problema. La mayoría de los intervinientes fueron políticos y periodistas, algún tertuliano pretendidamente experto, y pocos, muy pocos historiadores y ningún didacta.

El proyecto de decreto de la entonces ministra Esperanza Aguirre se convirtió en un catalizador de posiciones políticas, ideológicas, sociológicas y, en menor medida, de posiciones sobre temas educativos. En el debate se mezcló la concepción de Estado, la idea que unos tienen sobre los otros, incorporando, en ocasiones, los más vulgares estereotipos antropológicos, las contradicciones de los partidos políticos, las presiones de los electorados nacionalistas (español, catalán y vasco) y los ajustes de cuentas con la legislación socialista sobre educación en los gobiernos anteriores. Pero todos los intervinientes defendieron una historia enunciativa. La historia enunciativa, sea de la tendencia que se quiera, ofrezca una u otra visión de España, sea más social o más épica, no resuelve el principal problema de su enseñanza en los niveles obligatorios. Una de las razones es que no se reconoce para la educación como un saber discursivo, reflexivo y científico.

De todo lo ocurrido se desprenden tres conclusiones: la primera, la constatación de que algunas administraciones tienen una visión doctrinaria e ideológica de la historia como materia educativa, y la quieren poner al servicio de su visión del modelo social y político y, en algunos casos, de sus concepciones identitarias. La segunda, el poco peso que los profesionales de la educación, los historiadores y los didactas tienen en un debate que, sin duda, les afecta de lleno, y sobre el que pueden ofrecer visiones mucho más racionales y ajustadas. Y, la tercera, el carácter político que, a diferencia de otras materias escolares, tiene la historia en la educación.

Uso y abuso político de la historia

Una reflexión sobre esta última conclusión. El carácter fundacional de la propia disciplina en los sistemas educativos fue, como he señalado, la de fundamentar ideológicamente la existencia de los Estados nacionales, función que en algunos los países europeos no ha sido superada. Un ejemplo bastante reciente: la construcción de los imaginarios nacionales ha constituido un elemento esencial en la disgregación y “renacionalización” de los países del Este europeo, una vez desmembrada la Unión Soviética y su área de influencia. En reuniones internacionales a las que asistí en los años noventa, quedaba patente la posición de los responsables educativos e historiadores de prestigio de países como Polonia, Chequia, Estonia, Eslovenia,





Rusia, etc., que defendían una nueva “nacionalización” de sus programas escolares de historia. Pese a la comprensión teórica de fomentar una historia común, en estos países se veía la necesidad de priorizar un punto de vista netamente político o dicho más sutilmente como lo hacía el historiador polaco Bronisław Geremek: “*gestionar el pasado con la idea de interpretar convenientemente el presente para proyectar el futuro*”. Como consecuencia, se le atribuía a la historia una función predominantemente política.

Esta idea del uso político de la historia para la consolidación o el refuerzo de los sentimientos patrióticos frente a los vecinos es bastante común en los países latinoamericanos tal como se desprende de los resultados de una investigación realizada en ocho países iberoamericanos en la que han participado, entre otros, tres investigadores de esta Universidad: los doctores Pedro Miralles, Sebastián Molina y Begoña Alfageme.

Pero el uso político no solo se observa en las competencias de ordenación curricular de los gobiernos sino que se expresa en el uso social que se hace de ella. En ocasiones, los gobiernos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus propias tesis sobre la concepción del Estado o las relaciones internacionales. Esta manipulación, probablemente no mal intencionada en muchos casos, se produce a través del fomento de centenarios, celebraciones y otros eventos. Últimamente la divulgación histórica interesada ha cobrado también presencia en series televisivas. El problema reside en que estas acciones institucionales o comerciales, por su propia intencionalidad, naturaleza y formato comunicativo en que se presentan, suelen ofrecer una visión poco objetiva de lo que conmemoran o de lo que explican.

Ello no significa que no se deban realizar campañas, celebraciones de efemérides o series televisivas pero éstas deberían servir para acercar la historia a los ciudadanos, escolares incluidos, y motivarles en el deseo de conocer el pasado y aprender las lecciones que puedan mejorar el presente sin ocultar diferentes visiones que expliquen las razones de cada cual en los procesos y conflictos pasados.

Otro ejemplo de lo que señalamos se está produciendo en los últimos años con las propuestas que surgen desde una óptica política: recuperar la

llamada *memoria histórica*. Se considera *memoria* el despertar recuerdos sobre las atrocidades de unos sobre otros en acontecimientos penosos para los países: guerras civiles, procesos de represión, persecuciones de minorías, etc. Procesos de este tipo los encontramos en algunos países americanos (Chile, Guatemala o Argentina, entre otros) o de la Europa del Este.

Pero no hay que confundir el tratar la memoria histórica con la correcta enseñanza de la historia. La controversia científica se centra en la distinción que debe realizarse entre memoria e historia. La posición más aceptada es la que señala que la memoria histórica, en lo que tiene de memoria, es un proceso estrictamente individual, biográfico, y en ocasiones cultural y que, por tanto, no puede ser tildada de conocimiento histórico más que por metonimia. Algunos relatos pueden tomar contacto con lo que denominamos historia científica, pero no asimilarse a ésta. La historia científica, que debe ser la historia enseñada, es una trituradora de memoria que la digiere para poder producir conocimiento. De todas formas, debe decirse que la memoria de los hechos pasados puede ser un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, a elaborar una explicación. Y esta perspectiva debe ser considerada como un punto para la incentivación o motivación, un primer escalón para un correcto proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas y otras causas ponen de manifiesto la dificultad que supone enseñar (o investigar historia) intentando evadirse del contexto político. Pese a todo hay referentes que nos indican el camino de solución. Uno de ellos es el maestro Erik Hobsbawm, cuando en una entrevista que le realizó el Dr. Javier Paniagua le contestaba a una pregunta sobre esta cuestión: *“El problema de la historia no es evitar la politización, porque no es posible hacerlo, pero sí que se puede evitar es subordinar el análisis histórico a fines políticos. [...] No es difícil reconocer la distinción entre una historiografía nacionalista y una historiografía del pasado nacional. [...] Nunca es posible impedir el uso con fines políticos de cualquier trabajo histórico, pero se puede evitar escribir (y yo añadiría, enseñar) para un debate político en términos históricos. La misión del historiador es hacerse molesto a los intereses de los políticos.”*





Lo que debe quedar claro es que *“la legítima presión política para que pongamos la ciencia histórica al servicio de la comprensión del presente no debe confundirse con elaborar un conocimiento histórico al conveniente uso (y por supuesto, casi siempre al abuso) de las ideologías y las estrategias políticas, sean de clase o nacionales”*, como explica de manera clara y precisa el Dr. Roberto Fernández. Con estas dos citas creo que tenemos respuesta para una de las cuestiones que son y han sido preocupación constante: política y enseñanza de la historia en el contexto de los proyectos nacionales o de clase.

La historia científica y su valor educativo e instructivo

Aunque se han producido en las últimas décadas muchos cambios en la mayoría de países, como ya he señalado, todavía en una parte sustancial de los currículos de Historia, sobre todo de países latinoamericanos y en menor medida europeos, el contenido fundamental de los programas recoge, con mayor o menor grado de explicitación, la historia nacional entendida como un ente anterior y superior a las personas que la integran, justificando así su inmanencia, remontándose a un pasado lejano como fundamento de un discurso teleológico. La nación se convierte, por lo tanto, en el principal sujeto de la historia. Esta visión dificulta, como mínimo, la comprensión de dos aspectos esenciales en la formación histórica de la ciudadanía del siglo XXI: por un lado, que los auténticos protagonistas de la historia sean las gentes, las sociedades y, por otro, que los elementos básicos de la cultura y de las actuales realidades sociales y políticas participen de un pasado común y de unos procesos similares en la mayoría de países: una *“historia común”*, al menos en el mundo occidental. Combatir por la historia en la educación debe situar el sujeto histórico de estudio primando estos dos aspectos.

Para ello deben considerarse tres ámbitos en los que la historia cumple una función básica en la formación de niños y jóvenes. La enseñanza y el aprendizaje de la historia deberían atender a la consecución de tres grandes objetivos globales y generales que sitúo en el campo de la *perspectiva, el conocimiento y la competencia*:

1. Es clave adquirir una *perspectiva* y un punto de vista racional sobre la evolución y dinámica del pasado de las sociedades humanas, para tener así una mejor base para la comprensión del presente. Esta perspectiva implica que el aprendizaje incorpore, al menos, estas siete dimensiones: analizar, en exclusiva, las tensiones temporales. Estudiar la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos. Explicar la complejidad de los problemas sociales. Permitir construir esquemas de diferencias y semejanzas. Analizar el cambio y la continuidad en las sociedades. Potenciar la racionalidad en el análisis de lo social y lo político. Y, por último, conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas.
2. La enseñanza de la historia debe garantizar un *conocimiento* básico y preciso de acontecimientos, personajes e instituciones, conceptos, periodos y procesos de cambio y continuidad históricos en una dimensión diacrónica en un ámbito supranacional. Sin conocimientos no pueden darse competencias de ningún tipo.
3. Por último, transmitir la capacidad y la *competencia* necesaria para utilizar los instrumentos básicos del oficio del historiador en la visión de las cosas. Lo que Pierre Vilar llamaba aprender a “pensar históricamente”. Este último aspecto es esencial pues supone concebir la didáctica como la simulación del trabajo del historiador. Será objeto del aprendizaje de la historia, con palabras de Dr. Roberto Fernández: aprender a ser “*un practicante del racionalismo crítico, de la ecuanimidad analítica y de la necesaria aspiración a la objetividad en la explicación razonada y comprensiva (empírica y teórica) del funcionamiento de la sociedad*”.

A ello añadiría que aprender historia, desde esta perspectiva, contribuye a desarrollar las facultades intelectuales (analizar, clasificar, discernir, etc.) y a la adquisición de sensibilidad por los temas sociales. Cuando utilizo esta expresión, *sensibilidad*, me refiero a una fuerza de conocimiento que implica pasión, empatía y racionalidad, lo que supone una mirada afectuosa y racional. La sensibilidad es una explosiva combinación de racionalidad y pasión, de teoría y sentimiento.





Desde esta perspectiva la historia entendida como materia escolar no debe concebirse como un una serie de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción, como lo es cualquier conocimiento científico. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. Por ello, es importante definir la historia para ser enseñada como un corpus de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica el camino de cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado.

Así lo venimos defendiendo desde hace décadas un amplio grupo de didactas de la historia, de entre los que quiero destacar especialmente al Dr. Joan Santacana, aquí presente, que junto con algunos colegas ya desaparecidos del ámbito profesional, constituimos por los años setenta un grupo de renovación didáctica coherente con estos principios y hemos encaminado nuestra investigación a profundizar en estas concepciones, no solo metodológicas, sino también epistemológicas de la didáctica. Y en esta línea también, lo planteamos en nuestras ya nacientes asociaciones de investigadores en didáctica de la historia que son el inicio de la construcción de una comunidad científica de la que es ejemplo el grupo Red 14, que lidera el Dr. Ramón López Facal que, con muchos otros colegas, están dando pasos para la creación de espacios asociativos y de discusión en los países de la comunidad iberoamericana y europea.

Como síntesis de lo expuesto hasta aquí, se puede concluir: primero, deben abandonarse las misiones fundacionales de la historia en los aparatos escolares creados en el siglo XIX (materia para el fomento de adhesiones patrióticas ligadas a un nacionalismo defensivo), para dar paso a una historia de las gentes, de los procesos y los fenómenos que devengan en una historia común que enseñe a entendernos en un mundo globalizado. Debe evitarse el abuso de la historia y más todavía su manipulación deliberada para defender posiciones ideológicas o justificar proyectos políticos.

Segundo, enseñar historia equivale a enseñar a pensar, en este caso históricamente, por lo que la clase de Historia debe ser un laboratorio que permita trabajos de simulación del trabajo del historiador.

Por último, afirmar que la historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas con mayores posibilidades para la educación y la instrucción de la juventud. Debe ser respetada y enseñada correctamente en nuestros planes de estudio y no ser diluida, como parecía tendencia en los años noventa, en una pretendida ciencia social educativa, que, como es sabido, no se corresponde con la estructura y desarrollo del conjunto de las ciencias sociales.

Por todo lo dicho, sigue siendo necesario promover combates por la historia, en este caso, en la educación.

La historia en el debate contemporáneo de la ciencia

Para finalizar esta lección quiero resaltar que el fenómeno descrito no es un elemento aislado y exclusivo de la historia y su función social y educativa. Hay que enmarcarlo en dos fenómenos que impregnan decididamente la segunda mitad del siglo XX: por un lado, la deriva de la institución universitaria hacia un modelo eficientista y sometido a la dominante económica, marginando progresivamente los saberes humanísticos y, por otro, el debate de la ciencia de las últimas décadas: la confrontación entre postmodernismo y pervivencia de la modernidad.

Como ya apuntaba en la lección inaugural que tuve el honor de pronunciar este curso académico en la Universidad de Barcelona, corremos el peligro de un colapso del bien común, de transformar la educación y la formación en un objeto de consumo comercializado internacionalmente, en un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales en el cual las instituciones académicas acaban convertidas en meros proveedores de la demanda.

Un libro profético de Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, anunciaba lo que ha sido una deriva de la institución universitaria en los





últimos cuarenta años, primero en los Estados Unidos y, en las últimas décadas, en Europa: la sustitución del modelo ilustrado, científico-humanístico y la pérdida de valor de la cultura humanística en el conjunto del saber, desligándose de las ciencias hegemónicas. *“Los científicos han tenido cada vez menos que decir a sus colegas de las ciencias sociales y de humanidades, dice Bloom, y menos motivos para relacionarse con ellos. La Universidad está perdiendo todo carácter que pudiera asemejarla a una Polis y se está convirtiendo en un barco, cuyos pasajeros no son más que accidentales compañeros de viaje. [...] Las relaciones entre ciencias naturales y ciencias sociales son puramente administrativas y carecen de contenido intelectual sustancial”*.

Las humanidades son responsables también de esta situación ya que no han tenido el vigor para confrontarse e imbricarse con la triunfante ciencia natural hegemónica y han querido actuar como si fueran solamente una especialidad más. Se ha renunciado a la unidad del conocimiento que encuentra quizá su mejor expresión en el hecho de que si en algún lugar de la Universidad aún hoy existe Galileo, Kepler, Newton o Marx, es en las humanidades como parte de alguna historia de la ciencia, de las ideas, o de la cultura.

La característica dominante de las universidades contemporáneas no es solamente la rutina banalizada de una vida intelectual reducida a las funciones curriculares, cada vez más tecnificadas y burocratizadas. La Universidad se ha orientado hacia las llamadas ciencias rentables desde una perspectiva tecnoeconómica que tiende a anular la función formativa, lo que se traduce en la lenta pero tenaz marginación de los contenidos humanistas, filosóficos, históricos, estéticos y críticos de la enseñanza universitaria.

Desde mi punto de vista, es necesario dar un “nuevo sentido” a la educación dentro de una concepción científica y humanista de la realidad. Dar un nuevo sentido” tiene que estar vinculado al papel de las humanidades con sus grandes depósitos de historias, mitos y visiones del mundo. Sin las humanidades, el siglo XXI será una época en la cual nos centraremos en la civilización de los medios sin atender a la civilización de las finalidades. Debemos utilizar las ciencias sociales, entre ellas la historia, no como una herramienta para la gestión de la realidad ya conformada, sino como un conocimiento que tenga la capacidad de transformación de esta realidad.

Reinventar la universidad humanista, con un proyecto ilustrado en el que la tarea pedagógica es subsidiaria, como señalaba Humboldt, de un concepto general de la cultura como medio de realización y plenitud individuales. En la discusión entre Kant y Fichte, este objetivo compartía un concepto de ciencia transparente en cuanto a su función social y sus dimensiones éticas: un ideal de una educación a la vez científica y humanística. Esta influencia ilustrada ha marcado los mejores centros intelectuales europeos durante decenios.

La derrota de las reacciones de finales de los sesenta, protagonizadas por un movimiento estudiantil batido o asimilado, ha degradado el ideal humanista. Pero admitir, como señala, Eduardo Subirats, la deshumanización como una necesidad histórica significaría aceptar el fin de la Universidad a manos de una barbarie científicamente concertada. Por el contrario, reactualizar aquella finalidad transparente que las ciencias exhibían bajo su necesaria organización académica sólo es posible hoy abriendo decididamente los espacios intelectuales para la discusión de sus contenidos, sus formas de comunicación y su emplazamiento en el corazón de las universidades. De ello depende, más que nunca, su propia supervivencia.

Junto a esta deriva de la institución universitaria que minimiza el papel de las ciencias humanas y sociales, ha influido también en el retroceso y repliegue de la historia en su consideración como ciencia, la ofensiva postmodernista que niega la posibilidad del conocimiento social obtenido a través del método científico. La tesis posmodernista ha negado esta posibilidad. Lo que llamamos ciencia social, según Lyotard, constituye simplemente un *"juego de lenguaje o, mejor, una pluralidad de juegos de lenguaje creados por los científicos sin otro criterio de legitimidad que el consenso de los que participan"*. Ello deslegitima profundamente el carácter científico de la tarea de los historiadores y de las mismas ciencias de la educación.

Las ideas de Lyotard, Lipovetzky y Fukuyama, entre otros, con diferencias innegables entre sí, dan por sentado el final o el agotamiento de la modernidad y sus proyectos, y su reemplazo por una posmodernidad sin certezas ni utopías, individualista, eficiente y consumista.





La buena noticia es que se está produciendo una refundación de la “modernidad” después del sarampión relativista. Muchos autores han asumido una postura crítica de la posmodernidad planteando la necesidad de recrear y profundizar los proyectos de la “neomodernidad”.

Las contribuciones fundamentales de la modernidad, señala Paul Kutz, son todavía significativas, pero quizás sólo como una “postmodernidad” o como un nuevo renacimiento humanista. *“Es necesaria una reconstrucción del conocimiento y valores humanos, no una deconstrucción, una revisión y no una ridiculización de las potencialidades humanas”*. También lo dice con claridad el Dr. Dídac Ramírez: *“En plena encrucijada, la verdad universalmente válida, constituye el único principio legitimador de la ciencia y debe recuperar su estatus en un marco neoilustrado que ahonde y se proponga llevar a término el proyecto de la Ilustración incorporando las nuevas corrientes postmodernistas”*.

Jürgen Habermas abunda en esta idea señalando que la posmodernidad se parece demasiado a la premodernidad, siendo la expresión del auge neoconservador que siguió a la crisis del Estado de bienestar en los años ochenta, y que condujo al desarrollo de un sistema económico casi autónomo que subordina al conjunto de la sociedad. Hobsbawm es tajante en este tema y califica el postmodernismo como uno de los fenómenos intelectuales más reaccionarios del pensamiento contemporáneo. Quizá debemos hacer caso a Mario Bunge cuando responde con humor, en una reciente entrevista, al secreto de su longevidad. La receta para llegar a los noventa años es clara: *“No fumar, no beber alcohol, no hacer demasiado deporte y, sobre todo, no leer a los postmodernos”*.

Habermas convoca a recrear el proyecto moderno que, según sus palabras, “todavía no se ha completado”. El proyecto de la modernidad consistió y debe consistir en un esfuerzo por desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y un arte autónomo para el enriquecimiento de la vida social cotidiana.

La existencia de la historia como ciencia social y su correcta enseñanza están inmersas en estos dos fenómenos estructurales y culturales. Su pervivencia está condicionada por el desenlace de las dos cuestiones. Por ello, además de la labor callada y metódica de nuestro trabajo en los

archivos y en las aulas, estamos comprometidos a combatir por la pervivencia de un modelo de universidad científico-humanista, de raíz ilustrada, y por demostrar que la historia puede alcanzar, como de hecho alcanza, los niveles de objetividad y verdad que es posible en una ciencia, en este caso, social. Y que enseñarla con rigor es uno de los principales caminos para la adecuada formación de una ciudadanía libre, crítica y feliz, como decían nuestros queridos ilustrados. Como pueden deducir de mi discurso me sigo considerando, en el sentido fuerte e histórico de la palabra, “un moderno”.

Muchas gracias





BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- BLOOM, Allan. *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés Editores. 1989. (Prólogo de Salvador Giner).
- EVANS, Richard J. "The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History)". En: *London Review of Books*. Vol 33. Núm. 6. Marzo de 2011.
- FEBVRE, Lucien. *Combates por la Historia*. Barcelona. Ediciones Ariel. 1970.
- FERNÁNDEZ, Roberto. *Cataluña y el absolutismo borbónico. Historia y política*. Barcelona: Editorial Crítica. 2014.
- GARCÍA CÁRCEL, Ricardo. *La herencia del pasado. Las memorias históricas de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores. 2011.
- HABERMAS, Jürgen. "Modernidad un proyecto incompleto". En: Casullo, Nicolás, *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur. 1989.
- KURTZ, Paul: *Defendiendo la razón: Ensayos de humanismo secular y escepticismo*. Lima: AERPFA. 2002.
- LYOTARD, Jean-François. *La condición posmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra. 1987.
- MORADIELLOS, Enrique. *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI. 2009 (Segunda edición ampliada).
- PANIAGUA, Javier y PIQUERAS, José Antonio. "Erik Hobsbawm. Un historiador del siglo XX". En: *Aula. Historia Social*. Núm. 1. Primavera de 1998.
- PRATS, Joaquín. "Selection of syllabus content in the learning of history". En: *Parliamentary Assembly. History and its interpretations*. Strasburg: Council of Europe Publishing. 1997.
- PRATS, Joaquín y SANTACANA, Joan. "¿Por qué y para qué enseñar historia?" En: J. Prats (Coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Ed. Graó. 2011.
- RAMÍREZ SARRIÓ, Dídac. "Legitimidad científica y verdad" En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Número 3. Marzo de 2004.

- SUBIRATS, Eduardo. *Metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona: Ed. Anthropos. 1991.
- TODOROV, Tzvetan. *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Ed. Península, 2002.
- TOPOLSKY, Jerzy. *Metodología de la Historia*. Madrid: Ediciones Cátedra. 1992.
- VALDEÓN, Julio. *En defensa de la historia*. Valladolid: Ed. Ámbito. 1988.
- VILAR, Pierre. *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Barcelona. Ed. Crítica. 1997.

