

¿Qué historia enseñar?

Josep Fontana

Universitat Pompeu Fabra de Barcelona – Institut d'Història Jaume Vicens Vives

Hubo un tiempo, a mediados del siglo pasado, en que los historiadores cultivaban lo que se llamaba historia económica y social y se esforzaban en estudiar problemas que tenían que ver con los de su tiempo y su entorno. Cuando estudiaban la revolución francesa, estaban tratando de hallar respuestas al debate entre la democracia y el totalitarismo; cuando se ocupaban de la industrialización, pretendían entender mejor los mecanismos del crecimiento capitalista para aprender a orientarlo de manera socialmente útil.

Lo malo fue que algunos convirtieron estos métodos –que tan buenos resultados habían dado– en un recetario mecánico que daba las respuestas a partir de una teoría previamente memorizada según las formulaciones de unos catecismos que no solamente servían para explicar el pasado sin tener que perder el tiempo yendo a los archivos a investigarlo, sino que eran también una suerte de conjuros para actuar sobre la realidad presente y transformar el mundo.

Pero el mundo se resistió a dejarse transformar y los análisis del pasado escritos a partir de esos formularios acabaron en una retórica vacía que resulta hoy insoportable. El doble desencanto, en los ámbitos de la política y de la historia, condujo a una especie de escepticismo, en lo que se refiere a las posibilidades de cambiar sustancialmente el mundo, y a un desconcierto en el terreno de los métodos de los historiadores, que se retiraron del compromiso cívico a la tranquilidad de la vida académica, y dejaron de interesarse por los grandes problemas de la sociedad para dedicarse a refinamientos que sólo interesaban a los iniciados.

Como consecuencia del desencanto ante el fracaso de los viejos métodos, hemos llenado el vacío que éstos dejaron con nuevas fórmulas de menor alcance, de las que esperamos que nos devuelvan la seguridad y la certeza, aunque sea para horizontes muy limitados. Vivimos en medio de una multitud de escuelas, que a veces no pasan de sectas, que profesan su fe en un enfoque concreto, con el que se puede explicar y resolverlo todo: estudio de las mentalidades o de las representaciones, microhistoria, posmodernismo, poscolonialismo...

Todas estas tendencias tienen una característica en común: una atención casi exclusiva a los aspectos culturales, desdeñando la vieja preocupación por estudiar los datos de la economía y de la sociedad. Es seguro que con eso vienen a poner remedio a un

vacío de nuestras viejas interpretaciones, que tendían a considerar los hechos culturales como consecuencias, como superestructuras, por decirlo con una mala lectura de Marx, ignorando que éste había escrito que es en el terreno de las ideas donde los hombres toman conciencia del conflicto social.

Conviene que incorporemos lo que estas tendencias nos aportan. Ninguna escuela ha de ser menospreciada, porque cada una tiene una parte de la verdad; cada caja de herramientas contiene alguna que es útil. Pero ninguna de ellas nos basta en solitario, especialmente si deja de lado aspectos tan fundamentales como los que están ligados a la vida, a la subsistencia y al trabajo de los hombres y de las mujeres corrientes. Ha de ser la naturaleza del problema que pretendemos estudiar la que determine los métodos que elegimos para hacerlo, tomando herramientas de todas las cajas de utillaje donde podamos encontrar alguna cosa útil, y no los métodos los que nos obliguen a contentarnos con ver sólo un aspecto de los problemas.

Un grupo de estudiantes norteamericanos de ciencia política, que se han sumado al movimiento iniciado por los estudiantes de economía que piden una enseñanza más cercana a la realidad, lo ha dicho con una frase que me parece un principio enteramente válido para los historiadores: "Es el problema el que dicta el método; no el método el problema". Lo que es inadmisibile es que la adopción de una escuela y de una metodología nos lleve a analizar los problemas con ópticas sectoriales que sólo pueden darnos una visión sesgada de una realidad demasiado compleja para reducirla a una perspectiva unilateral.

Con esta retirada a la que me he referido, los historiadores nos hemos alejado de los problemas que importan al ciudadano corriente, que debería ser el destinatario final de nuestro trabajo, para recluirnos en un mundo cerrado que menosprecia el del exterior, el de la calle –justificándolo con el pretexto de que los habitantes de este mundo exterior no nos entienden–, y nos dedicamos a escribir casi exclusivamente para la tribu de los iniciados y, sobre todo, para otros profesionales.

Lo que pasa, sin embargo, es que los que viven en este mundo exterior, en eso que llamamos la calle, necesitan también de la historia, como la necesita cualquier ser humano –en la medida en que la historia cumple para todo grupo una de las funciones que la memoria personal tiene para cada individuo, que es la de proporcionarle un sentido de identidad–; y puesto que nosotros, los profesionales de la investigación o de la enseñanza, no les proporcionamos el tipo de historia que necesitan, la reciben de manera asistemática, pero muy eficaz, de los políticos, de los "tertulianos" de la radio y la televisión, de las celebraciones conmemorativas (el tono y sentido de las cuales viene determinado, en última instancia, por la institución que las paga) o incluso de las películas.

Todo eso forma una parte sustancial de lo que llamamos el uso público de la historia, que un historiador italiano ha definido como "todo lo que no entra directamente en la historia profesional, pero constituye la memoria pública (...); todo lo que crea el dis-

curso histórico difuso, la visión de la historia, consciente o inconsciente, que es propia de todos los ciudadanos. Un terreno en el que los historiadores representan un papel, pero que es gestionado sustancialmente por otros protagonistas, como los políticos, y por los medios de comunicación de masas”.

El uso público empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es “nuestro” pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos “su” definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia. Orwell ya había dicho, en su visión de un mundo totalitario, que “quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado”.

Esta historia “pública”, sumando todos sus componentes, cumple una función muy importante, porque acaba influyendo en el voto de la gente e incluso en su disposición para tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o hasta para matar a los que le han sido designados como enemigos de esos valores.

Hay ejemplos especialmente dramáticos de los efectos que puede causar un mal uso público de la historia. En Rwanda, por ejemplo, tutsis y hutus vivían en paz hasta que las escuelas de los colonizadores belgas enseñaron a los hutus a odiar a sus supuestos dominadores feudales tutsis, en una interpretación sesgada y falsa de la historia, que legitimó la siniestra matanza de familias tutsis como una revolución antifeudal liberadora.

Pero permítaseme bajar de estas generalizaciones a nuestro terreno más inmediato y cercano. En los años del franquismo el tema de la historia y de su uso público tomó una importancia considerable entre nosotros. Este año he debido estudiar, para un curso que impartía, las ideas del general Franco, y he podido comprobar que en la base de su pensamiento estaba justamente su concepción de la historia de España. Él mismo dijo públicamente en 1958: “Nuestro régimen actual tiene exclusivamente sus fuentes y su fundamento en la historia española”.

No es cuestión de tratar detalladamente aquí esta visión, por otra parte bien conocida porque el mismo Franco la expuso reiteradamente, pero sí valdrá la pena considerar la principal de las deducciones que extraía de ella. En dos ocasiones, en 1946 y en 1967, Franco dio en las Cortes una lección de historia contemporánea de España con muchos errores de detalle, pero con una convicción firme de estar en posesión de la verdad (¿qué importancia tienen en un caso así los errores puntuales?). Ambas lecciones consistían en una revisión de arriba abajo de la historia contemporánea española entre 1808 y 1936, de la que extraía la siguiente conclusión política: “El balance no puede ser más desdichado. Si para otros puede constituir el régimen democrático, inorgánico y de partidos una felicidad, o a lo menos un sistema llevadero, ya se ve lo que para España constituyó y lo que ha representado a través de la historia”. La historia, por tanto, no

sólo era la base intelectual de su régimen, sino que, además, lo legitimaba.

Está claro que frente a una visión como ésta, con su corolario de negación del derecho del pueblo español a la democracia, quienes nos dedicábamos a enseñar historia tuvimos una tarea muy fácil. Cualquier cosa que ofreciésemos en contra de estos planteamientos parecía válida y nos permitía sentirnos, y ser considerados por los otros, como la conciencia crítica de nuestra sociedad. Pero estos planteamientos elementales, y a menudo groseros, que nos servían en unas circunstancias tan especiales, nos dejaron, al cambiar la situación política, mal equipados para hacer frente a los nuevos tiempos. ¿De qué nos sirven los viejos esquemas de la persistencia del feudalismo y la revolución burguesa frustrada para explicar lo que ha pasado en este país en los últimos veinticinco años?

Necesitaríamos un equipamiento de nuevo tipo que permitiese explicar, por ejemplo, la verdadera historia de la transición, sobre la que se ha construido una novela inaceptable que puede llegar a hacer de un hombre audaz y sin escrúpulos como Adolfo Suárez poco menos que un santo, que ahora el PP ha intentado canonizar en Toledo para vender la candidatura de su hijo. Deberíamos poder explicar cómo y por qué los años de gobierno del PSOE defraudaron las expectativas de la gente –la corrupción no basta, ni mucho menos, para justificarlo, ya que, bien mirado, nuestros gobernantes de ayer no eran sino carteristas de poca monta comparados con los grandes delincuentes de hoy– y, ¿cómo se entiende no sólo la victoria absoluta del PP, sino la persistencia del apoyo que le mantiene en el poder? Y otras cosas tal vez aún más serias e importantes que éstas. Porque, bien mirado, si el tipo de historia que explicamos no sirve para entender cuestiones de esta índole, ¿para qué les puede servir a nuestros estudiantes?

Y lo que está claro es que para conseguir explicar estas cosas no basta con estudiar más de cerca los acontecimientos recientes, sino que necesitamos sobre todo dotarnos de un instrumental de explicación más rico y más adecuado, ya que es el esquema entero que utilizamos lo que no sirve para esta tarea.

Hemos recibido un tipo de historia que se desarrolla linealmente, del pasado al presente, y que tiene como protagonista básico al estado. Explicamos a los estudiantes historia de España, o de Francia, o de Italia, basándonos en la suposición de que hay un proceso natural que lleva en la dirección del presente de una manera imparabable y que sólo cuenta lo que se sitúa en esta línea: lo que sirve para consolidar el Estado unitario en su forma actual. Pero los millones de hombres y mujeres que han vivido en esta tierra desde hace siglos tenían otros problemas, otros objetivos para su esfuerzo y otros sueños, de los que los historiadores nada nos dicen.

Un historiador indio, Ranahit Guha, ha denunciado el abuso de situar en el centro de nuestras preocupaciones, como motor único de la historia, la formación del Estado, olvidando escuchar las voces de los hombres y mujeres que nos podían haber hablado de otras dimensiones de sus vidas. Esta historia lineal y estatista, que nos impide ver que en cada momento del pasado ha existido una diversidad de futuros posibles, nos

ha llevado a olvidar las aportaciones de los pueblos no europeos, el papel de la mujer, la importancia de la cultura de las clases populares entendida como saber y no como folklore, y la racionalidad de unos proyectos alternativos de futuro que no triunfaron.

El mayor de los desafíos a los que han de hacer frente los historiadores de comienzos del siglo XXI es, justamente, el de superar el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluida la inmensa mayoría de las mujeres.

Veamos un ejemplo del tipo de obnubilación que puede generar esta visión lineal y estatista. Si la historia de España hasta finales del siglo XVIII sigue presentándose esencialmente como una historia de reyes (basta mirar los muchos volúmenes que se han publicado con motivo de la celebración de los centenarios de Carlos V y de Felipe II: sólo se encontrarán imágenes de la corte o de los campos de batalla, no hay labradores en los campos, ni barcos que transporten mercancías, ni tejedores, ni mujeres vendiendo en el mercado), la del siglo XIX deja de ser una historia de reyes para convertirse directamente en historia de la construcción del Estado, que tiene como hitos esenciales la lucha entre absolutismo y constitucionalismo, entre derechos e instituciones feudales y propiedad capitalista, en un planteamiento que, además, para colmo, se formula en términos simplistas y falsos.

Pero esta visión sesgada, que ha sustituido los reyes por héroes tan dudosos como Narváez y Espartero o Cánovas y Sagasta, nos impide ver lo que era la realidad de la vida de la mayoría de los ciudadanos del país y no nos permite percibir hechos más importantes para el conjunto de ellos que los de la política cortesana.

Pondré un ejemplo a partir de una experiencia reciente. Acaba de aparecer, editado por la Universidad de Alicante, un volumen colectivo sobre salarios agrarios y nivel de vida en la España contemporánea. De los trabajos que se publican en él se desprende que ha habido dos momentos claros de empeoramiento de la condición de los asalariados rurales españoles, que vienen a coincidir con las décadas centrales del siglo XIX –más o menos de 1840 a 1870– y con los primeros años del franquismo. A mí me parece que estos dos momentos tienen rasgos en común, y que analizarlos comparativamente nos puede ayudar a entender mejor las causas que han llevado al empobrecimiento de los asalariados. Y es que tanto uno como otro representan un momento de reflujos después de una experiencia en que los campesinos pequeños y medianos parecían amenazar el orden establecido de la propiedad y de la renta.

La primera etapa corresponde al final de un proceso mal conocido, que es lo que yo llamaría la “revolución silenciosa” de los campesinos entre la guerra del francés –o de la Independencia, llámesela como se quiera, no haremos cuestión de la terminología– y la culminación de la reforma agraria liberal. Unos años en que los campesinos empezaron protestando contra las cargas señoriales hasta que, al ver que no les hacían caso, optaron por defraudar en su pago, e hicieron que los derechos señoriales y el diezmo

perdiesen buena parte de su valor.

Durante el verano de 1836, mientras la regente María Cristina había de enfrentarse en La Granja a la revuelta de los sargentos y mientras en diversas ciudades españolas estallaban movimientos a favor del retorno a la Constitución de 1812 –que son los acontecimientos de los que hablan nuestras síntesis de historia de España–, en el campo aragonés se multiplicaban las resistencias y las protestas campesinas hasta el punto que las casas señoriales aragonesas se dirigieron al gobierno, como grupo, denunciando la posibilidad de que no solamente sus intereses, sino también los de la patria, “corrían peligro de verse arrasados por la revolución”. Una revolución, por cierto, que no tenía nada que ver ni con la de los sargentos ni con las urbanas que pedían el retorno a la Constitución de Cádiz y de la que, en cambio, no se habla en las síntesis de historia de la España contemporánea que utilizamos habitualmente.

La reforma agraria liberal puso orden en este terreno, renovó los viejos derechos –no se olvide que, según Vicente Flórez de Quiñones, las sentencias del Tribunal Supremo sobre señoríos entre 1849 y 1928 fueron mayoritariamente favorables a los antiguos señores y contrarias “a los preceptos y al espíritu de las leyes abolicionistas”, por decirlo con sus propias palabras– y devolvió la estabilidad a los campos. Se beneficiaron de ella también aquellos campesinos pequeños y medianos que, como ha mostrado Cabral en lo que se refiere a Andalucía, pudieron reclamar y negociar sus intereses. Pero por debajo de ellos quedaba la masa de los que se vieron afectados por la desaparición de las tierras de aprovechamiento común y, por decirlo con palabras de Pascual Marteles, “por el endurecimiento de las condiciones de explotación en tierras con viejos derechos de carácter señorial que transformaron a su favor la plena propiedad”. De esta masa de perdedores debían proceder los asalariados que hubieron de aceptar los bajos jornales de los nuevos tiempos.

También los inicios del franquismo son años de contrarrevolución, de final violento de una transformación que, contra lo que solemos pensar, no fue tanto la de la reforma agraria como la de la libertad de los trabajadores agrícolas para sindicarse y reclamar sus derechos. Cuáles eran los motivos y el sentido de la reacción de los grandes propietarios lo muestra el episodio que narra esa excelente Historia de Salamanca que ha escandalizado a un canónigo local; en ella se cuenta que el 18 de julio de 1936 el Conde de Alba y Yeltes, Gonzalo de Aguilera, “hizo ponerse en fila india a los jornaleros de sus tierras, escogió a seis y los fusiló delante de los demás. Pour encourager les autres, ¿comprende?”, le dijo el señor conde a un periodista extranjero al que le explicaba satisfecho el episodio. Era, sencillamente, una lección práctica para que aprendiesen cuáles serían las reglas de los nuevos tiempos. Y la evolución de los salarios reales se había de acomodar, por fuerza, a estas nuevas reglas. En este caso, que la crisis no durase tanto como después de la reforma agraria liberal se debió, sin lugar a dudas, al impulso de la economía europea que vació los campos españoles de brazos mal pagados.

Podría poner muchos ejemplos como éste del tipo de hechos que no tienen nada

que ver con el hilo del argumento de la construcción del Estado, pero que nos plantean fenómenos decisivos en términos de la evolución de la sociedad española. Tampoco se trata, naturalmente, de hacer una historia desde abajo, que olvide la importancia decisiva de los actos del poder. Lo que quiero es una historia con Narváez y Espartero, pero también con los campesinos, ligados en un mismo argumento, pues al fin y al cabo será difícil explicar la política de Narváez si se deja de lado el hecho de que era un terrateniente de Loja, o la de Espartero si se olvida que estaba casado con la hija única de un rico banquero de La Rioja.

Por otra parte, me parece interesante subrayar que sólo a partir de una línea de argumentación como la que propongo se puede aspirar a explicar más razonablemente acontecimientos complejos. Mencionaba antes el ejemplo de la transición, que se plantea habitualmente como la obra de un reducido número de personajes ilustrados –el rey, Torcuato Fernández Miranda, Osorio, el inevitable Suárez– en una historia en la que se olvida explicarnos que el motivo por el que se aceleró el desmontaje del franquismo desde el interior mismo del franquismo –no olvidemos que Suárez era el último ministro secretario general del Movimiento– fue el miedo a una movilización de masas que empezaba a tomar una amplitud amenazadora, hasta el punto que el movimiento de huelgas llegó al apogeo en 1976.

Pero si hasta aquí me he venido refiriendo sobre todo al tipo de historia que deberíamos hacer, ahora debería insistir, para justificar la necesidad de un cambio, en la cuestión de su utilidad. La enseñanza de la historia ¿es realmente necesaria para los hombres y mujeres de hoy? ¿Tienen algún sentido en un mundo que aspira a la globalización estas historias de luchas locales?

Vayamos por partes. Las colectividades humanas, igual que sus miembros considerados individualmente, necesitan contar con una memoria. Sabemos hoy que nuestra memoria personal no es un depósito de representaciones –un archivo de imágenes fotográficas, más o menos borrosas, de los hechos del pasado que guardamos en la mente–, sino un complejo sistema de relaciones que tiene un papel esencial en la formación de la conciencia. Una de sus funciones más importantes es, justamente, la de producir, como ha dicho un gran neurobiólogo, “una forma de recategorización durante la experiencia en curso, más que una reproducción de una secuencia de acontecimientos”. La conciencia se vale de la memoria para evaluar las situaciones nuevas a las que debe hacer frente mediante la construcción de un “presente recordado”, que no es la evocación de un momento determinado del pasado, sino la capacidad de poner en juego todo un conjunto de experiencias previas para diseñar un escenario al que podemos incorporar los nuevos elementos que se nos presentan.

De parecida manera, los historiadores, al trabajar con la memoria colectiva, no se dedican simplemente a recuperar hechos que estaban enterrados bajo las ruinas del olvido, sino que utilizan su capacidad de construir a partir de la diversidad de elementos del pasado que tienen a su alcance, “presentes recordados” que puedan contribuir a

que la conciencia colectiva responda a los nuevos problemas que se le presentan, pero no extrayendo lecciones inmediatas de situaciones del pasado que no se repetirán, sino creando escenarios contrafactuales en los que se puedan encajar e interpretar los nuevos hechos que se nos presentan: escenarios en los que el pasado se ilumina, por decirlo con palabras de Walter Benjamin, en el momento del reconocimiento.

Nos guste o no, las colectividades humanas funcionan a partir de estas conciencias colectivas y en la medida en que el discurso público tiende a formarlas –a menudo a deformarlas–, el historiador no puede quedar al margen. Porque si bien es frecuente que los historiadores académicos proclamen su desdén por estos usos públicos, como si significasen una profanación de su ministerio, la verdad es que no acostumbran a tener inconveniente en prestarles su apoyo cuando se trata del discurso del orden establecido que distribuye beneficios y premios.

Nunca ha existido un régimen tan corrupto ni una dictadura tan feroz que no hayan podido contar con un coro de historiadores bien alimentados para elaborar su genealogía y sostener que representan la culminación de la historia de la patria, e incluso de la universal. Hace unos meses un físico, profesor de una de las universidades de Madrid, me decía, escandalizado ante el espectáculo que veía a su alrededor: “Los historiadores se han vuelto todos del PP”. Lo único escandaloso es que estaba hablando de los mismos que pocos años antes apoyaban al PSOE. O tal vez habría que pensar que el hecho no es escandaloso, sino natural, si tenemos en cuenta que, al fin y al cabo, las instituciones públicas son los clientes más importantes del trabajo del historiador académico, que ha de esforzarse, si quiere prosperar, en suministrarles el tipo de mercancía que le solicitan.

Está claro que hay que denunciar los abusos de este discurso público y que eso justifica en buena medida el trabajo del historiador. Pero no basta con ello, sino que debemos aspirar a participar activamente en la formación de la memoria pública, si no queremos abandonar un instrumento tan poderoso en manos de los manipuladores. Lo entendió así en los momentos finales de su vida, cuando luchaba en la resistencia contra los nazis, Marc Bloch, quien reivindicaba la capacidad del historiador para cambiar las cosas. Una conciencia colectiva, afirmaba, está formada por “una multitud de conciencias individuales que se influyen incesantemente entre sí”. Por eso, “formarse una idea clara de las necesidades sociales y esforzarse en difundirla significa introducir un pellizco de levadura en la mentalidad común; darse una oportunidad de modificarla un poco y, como consecuencia de eso, decantar de alguna manera el curso de los acontecimientos, que están regidos, en última instancia, por la psicología de los hombres”. Quisiera insistir en estas palabras de Bloch: “Formarse una idea de las necesidades sociales y esforzarse en difundirla”, porque me parece un programa ideal para el trabajo del historiador.

Es cierto que carecemos de los abundantes recursos de que disponen los poderes establecidos para alimentar la difusión de sus discursos, pero hay muchas formas en que podemos aproximarnos a las realidades locales. He visto, por ejemplo, en Argentina, una

experiencia interesantísima de una especie de talleres de historia organizados desde la universidad en conexión con los barrios, disponiendo de un instrumento formidable como es la enseñanza, y yo diría que especialmente la enseñanza media.

Y al hablar de la importancia de la enseñanza, pienso mucho menos en la cantidad de conocimientos que se puedan proporcionar a los alumnos que en la posibilidad de enseñarles a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros de historia como datos a memorizar –a la manera de certezas parecidas a las que se enseñan en el estudio de las matemáticas–, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que les querrán vender cada día unos medios de comunicación domesticados. Vuelvo a las palabras de Marc Bloch: introducir un pellizco de conciencia en la mentalidad del estudiante. Ésta me parece que es la gran tarea que puede hacer quien enseña historia.

Para esta tarea está claro que no nos sirven de mucho las diversas modalidades de las nuevas escuelas culturales que lo reducen todo al discurso y a la representación. Enfrentarse a problemas globales como los que hemos vivido en las últimas décadas, para ayudar a explicarlos, requiere el uso de un instrumental analítico más potente, más general, del estilo de los de la vieja historia económica y social, y eliminar de ella todo lo que haya caducado introduciendo todo lo que sea preciso para atender a las nuevas exigencias; y utilizar el instrumental analítico para estudiar los grandes problemas de nuestro tiempo.

Porque si los historiadores del siglo pasado se ocuparon, como señalaba al principio, de la génesis de la democracia política y del desarrollo del capitalismo, a nosotros nos corresponde el desafío de encontrar las razones de los grandes fracasos del siglo XX: las causas que puedan explicar la barbarie que lo ha caracterizado, para evitar que se reproduzca en el futuro –y hay que decir que por ahora el presente inmediato no ofrece demasiadas esperanzas– y, sobre todo, la naturaleza de los mecanismos que, a pesar del innegable enriquecimiento global que han comportado los avances de la ciencia y la tecnología, han generado una mayor desigualdad y aumentado dramáticamente las distancias entre los países ricos y los pobres, desmintiendo las promesas del proyecto de desarrollo formulado al final de la segunda guerra mundial, que prometía extender los avances del progreso económico a todos los países subdesarrollados del mundo.

Unos mecanismos que siguen actuando hoy porque, como ha dicho Jeff Gates, hay que denunciar una globalización que se nos quiere presentar como neutral, cuando resulta que sus operaciones incontroladas son una de las razones de que la riqueza esté siendo redistribuida: de los pobres a los ricos en el interior de cada país, de los países pobres a los países ricos, a escala mundial, y del futuro al presente, en las expectativas de todos.

Porque resulta que en este mundo feliz al que se nos decía que hemos llegado con el fin de la historia (hace ya muchos años que Paul Nizan dijo que “cuando la burgues-

sía está en el poder, el objetivo de toda la historia se ha alcanzado, y la historia ha de detenerse”), sigue habiendo –según cifras publicadas recientemente– más de 800 millones de hombres y mujeres (uno de cada siete habitantes del planeta) que reciben una alimentación insuficiente y hay 67 países en los que la situación es peor hoy que hace diez años, en 1992.

En este mundo feliz, por otra parte, llevamos ya muchos años con las guerras que se suceden sin parar: en Rwanda, en el Congo, en Bosnia, Kosovo, Chechenia, Afganistán..., y la previsión es que sigan en otros escenarios. Resulta sorprendente que después de haber anunciado el fin de la historia, Francis Fukuyama fuese uno de los firmantes del manifiesto publicado el pasado febrero por un grupo de académicos norteamericanos en el que los planes militares del presidente Bush eran calificados de guerra justa con estas palabras: “Hay tiempos en que hacer la guerra no sólo está moralmente permitido, sino que es moralmente necesario, como respuesta a actos reprobables de violencia, odio e injusticia. Hoy nos encontramos en uno de esos momentos”. Algunos pensamos, muy al contrario, que el terrorismo que se quiere combatir con estas guerras nace más del malestar, la humillación y la pobreza de muchos que del integrismo religioso de unos pocos, lo que quiere decir que no se arregla con más bombas, sino con un sistema capaz de establecer una mayor igualdad, entre los hombres y entre los países. Y este sistema no es el que las guerras anunciadas pretenden perpetuar.

No se trata de especular con las causas de la pobreza en el mundo, ni de hacer llamamientos a la movilización de ayuda humanitaria, dos actividades meritorias pero que no corresponden a nuestra esfera profesional. Lo que un historiador debe hacer es investigar, con las herramientas de su oficio, los grandes problemas de su tiempo para ayudar a otros a entenderlos y para que, entendiéndolos, nos apliquemos todos a resolverlos. De esta manera, su trabajo puede convertirse en una ayuda para aquellos que intentan mejorar este mundo, por poco que sea, que aunque sea poco habrá valido la pena.

Tenemos una responsabilidad muy grave ante una sociedad a la que no solamente hemos de explicarle qué sucedió en el pasado –que en el fondo es la parte menos importante de nuestra labor–, sino a la que debemos enseñar aquello que mi maestro Pierre Vilar llama “pensar históricamente”. Lo que implica enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y a no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón. En este tiempo supuestamente feliz en el que se nos dice que la evolución de la sociedad ha llegado ya a la perfección, resulta que vuelve a haber, como pasó en 1968 en París, Praga o Berkeley, una generación de jóvenes que no acepta de buen grado el mundo que les han dado y que se rebela contra él. Lo malo es que estos nuevos rebeldes, como les pasó a los de 1968, actúan movidos por un rechazo moral, pero no tienen claro lo que querrían poner en lugar del sistema que combaten. Necesitamos repensar el futuro entre todos para encontrar salidas hacia delante; pero el futuro sólo

se puede construir sobre la base de las experiencias humanas, es decir, del pasado, y aquí el papel del historiador es absolutamente indispensable. Aunque sólo sea para evitar que se siga intoxicando al común de la gente con una visión desesperanzadora según la cual todo intento de cambiar las reglas del juego social lleva necesariamente al desastre.

En un tiempo como éste, el deber del historiador es implicarse en el mundo en el que vive. Lo decía mi viejo amigo Manuel Moreno Friginals, que ha muerto hace unos meses, cuando denunciaba la esterilidad de una erudición que no tiene otro objeto que la promoción académica, con estas palabras: "Quien no sienta la alegría infinita de estar aquí en este mundo revuelto y cambiante, peligroso y bello, doloroso y sangriento como un parto, pero como el creador de nuestra vida, está incapacitado para escribir historia".

Pero hay un texto más elocuente aún sobre la responsabilidad del historiador. Lo escribió también Marc Bloch en los días difíciles que siguieron a la derrota de Francia, en 1940, reprochándose en nombre de todos los historiadores franceses haber quedado al margen de lo que estaba sucediendo en su país: "No nos hemos atrevido a ser en la plaza pública la voz que clama en el desierto... hemos preferido encerrarnos en la quietud temerosa de nuestros talleres... De la mayor parte de nosotros se podrá decir que hemos sido unos buenos operarios. Pero, ¿hemos sido también buenos ciudadanos?".

Este tipo de historia que necesitamos ha de aspirar en primer lugar a concertar todas las voces de la sociedad, grandes y pequeñas, en una estructura coral. ¿Qué significa eso? Un ejemplo lo podrá aclarar: ha de impugnar que se haga historia de las mujeres como una suerte de especialización separada del relato general, para devolver a las mujeres a la historia, a su relato central.

Nos ha de servir, por otro lado, para crear conciencia crítica del pasado a fin de que entendamos mejor el presente. Y lo digo con la intención de que sea algo más que una jaculatoria. Pienso, por ejemplo, en que a los que nos seguimos considerando de izquierda en términos políticos, y que no renunciamos a los viejos valores que se expresaban con una palabra hoy prostituida como es la de socialismo, la historia del siglo XX nos ha de servir como una especie de libro de texto en el cual estudiar la multitud de errores que se han cometido en su nombre. Lo decía un gran historiador peruano, Alberto Flores Galindo, en un texto que escribió cuando sabía que su muerte era inminente, que lleva por título *Reencontremos la dimensión utópica* y que está fechado, bastante significativamente, en diciembre de 1989: "Aunque muchos de mis amigos ya no piensen como antes, yo, por el contrario, pienso que todavía siguen vigentes los ideales que originaron el socialismo: la justicia, la libertad, los hombres. Las puertas del socialismo no están cerradas, pero se requiere pensar en otras vías. Un socialismo construido sobre otras bases, que recoja también los sueños, las esperanzas, los deseos de la gente".

Desde el punto de vista de la educación, finalmente, esta historia debe tener como

objetivo fundamental aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza, y ha de atreverse a denunciar los prejuicios que enfrentan innecesariamente a unos hombres con otros y, sobre todo, a denunciar a aquellos que los utilizan para agravar esos enfrentamientos...

Es una historia que no tiene modelos acabados: no hay manuales en los que se enseñe cómo hacerla, ni libros de texto que respondan plenamente a lo que querríamos que fuese. Hay, si acaso avances, intentos puntuales. Y lo más probable es que no haya nunca manuales ni textos, pues estoy pensando en un tipo de trabajo que deberá adaptarse a cada tiempo, en un tipo de enseñanza que deberá tener en cuenta la diversidad de aquellos a quienes se ha de aplicar. Diría que se trata de un proyecto que tenemos que ir inventando entre todos, no desde el distanciamiento de la teoría, sino desde la experiencia misma del trabajo. Los investigadores desde lo que Thompson llamaba "la realidad ambigua y ambivalente" del archivo, es decir, de los testimonios de la vida; los enseñantes desde la búsqueda de los enfoques y los métodos que puedan despertar conciencia en aquellos a los que se les ha encomendado formar. Y que exigirá, a unos y otros, mucha colaboración, mucha discusión e intercambio de experiencias.

Ha de ser un tipo de historia que se haga en el interior de este mundo revuelto y cambiante, como pedía Moderno. Que cumpla la exigencia que formulaba Bloch de convertirse en "la voz que clama en la plaza pública" y que nos ayude, como pedía pocos días antes de su muerte Alberto Flores Galindo, a reencontrar la dimensión de la utopía: la esperanza de que todo es aún posible. Éste es el tipo de historia que necesitamos para el siglo XXI, la que puede conseguir que nuestro trabajo sea útil en términos sociales. No será fácil hacerla, pero vale la pena intentarlo.