

De Altamira a Moradiellos: los historiadores y la enseñanza de la historia

Acerca del libro de Enrique Moradiellos. *Clío y las aulas. Ensayo sobre educación e historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz, 2013, 315 págs.

Raimundo Cuesta (Fedicaria-Salamanca)

El autor de este libro, actualmente catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Extremadura, es un muy conocido historiador especialista en el examen de las relaciones internacionales en los tiempos de la guerra civil española y la segunda guerra mundial, cuya producción científica ha gozado de admiración, éxito y beneplácito, incluso más allá del gremio de historiadores. Admirable por ello, también lo es por la atención que con este libro presta a la dimensión educativa del conocimiento histórico, especie poco cultivada por los guardianes universitarios de los jardines de Clío. Ocurre, a veces, como es el caso, que la especulación teórica sobre el propio quehacer profesional y metodológico va emparejada con la preocupación por la enseñanza de la disciplina, como tempranamente puso de relieve nuestro autor en su texto *El oficio de historiador* (Siglo XXI, 1994)¹. En cierto sentido, el reciente trabajo de Moradiellos se inscribe en una senda poco trillada que, no obstante, se remonta lejos. En efecto, en mi opinión, el pionero y extraordinario libro de Rafael Altamira, *La enseñanza de la historia* (1895)², puede ser considerado como la aportación más valiosa y más olvidada sobre esta materia. En ese ensayo, totalmente alejado de la obsesión antipedagógica hoy mayoritariamente reinante en el campo de la historiografía académica, se reclamaba una metodología racional de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos, basada en el trabajo escolar sobre fuentes (directas o representaciones de las mismas) como soporte material para el despliegue de la intuición del alumnado (la captación mediante la experiencia de la realidad de los tiempos pasados). Una estela eminente, que, no exenta de los idealismos pedagógicos propios de su matriz originaria (la Institución Libre de Enseñanza), fue proseguida por profesores como, por poner dos ejemplos sobresalientes y de niveles muy diferentes, José Deleito y Piñuela o Daniel Linacero.

El primigenio campo de la didáctica de la historia y otras ciencias sociales en España ha sido magistralmente dibujado por Juan Mainer en su *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España, 1900-1970* (Madrid: CSIC, 2009), texto que recupera críticamente el pensamiento y las relaciones de poder que se generaron en torno a la invención y desenvolvimiento de la “didáctica” de la

¹ Por aquel entonces yo mismo escribí una reseña sobre ese libro: "Hoy comentamos. Moradiellos, Enrique: El oficio de historiador". Madrid: Siglo XXI, 1994. *Historia* 16, 245, sept. 1996, pp. 137 y 138.

² Este singular libro, que no aparece en la bibliografía ni en las citas del profesor Moradiellos, fue reeditado por Akal en 1987, gracias a los desvelos de J. Mainer y yo mismo, como número 1 de la colección *Referentes*, que entonces codirigíamos. Es todo un síntoma que no figurara en la biblioteca de la Universidad de Salamanca y que yo tuviera que recurrir a una primera lectura mediante fotocopia.

especialidad. Sus consideraciones poseen un gran valor para evitar las dos patologías más habituales frente al pasado: olvidarlo o mitificarlo. En efecto, hablar hoy de didáctica de la historia requiere una cierta comprensión de la sociogénesis de ese conocimiento y de la correspondiente trama de saber-poder profesional dentro de la que se forja. Lo mismo sucede al analizar la evolución de la historia como ciencia, porque nos obliga a bucear en las reglas de institucionalización y normalización de la voluntad de saber y poder inherentes al campo de la historiografía³.

Claro que al texto que comentamos no se le puede exigir lo que no es pretensión de su autor. En realidad, Enrique Moradiellos compone un relato en forma de ensayo polémico y de alta divulgación en el que da rienda suelta a su personal manera de entender el valor educativo de la historia. Por lo demás, algunas de la tesis de este libro podrían suponerse si el lector o lectora se hubiera asomado a sus colaboraciones sobre el tema en *El País*, en artículos como “Las dificultades del arte de educar” (15-04-2013), o “Primero aprende, después enseña” (17-08-2013), mediante los que se suma a la llamada “literatura del desastre” (la crítica, como Esperanza Aguirre dijo en sus primeras andaduras ministeriales, del “estado calamitoso de la enseñanza de la historia”), punto de vista pesimista que el autor anunciaba en el mismo periódico en “Las tribulaciones de Clío en el aula” (17-08-2000). Allí se converge con el diagnóstico negativo sobre el presente de la educación histórica de aquel tristemente famoso (y endeble) informe de la Real Academia de la Historia pergeñado al calor del llamado “debate de las humanidades”. El libro comentado redunda en el mismo hilo interpretativo incorporando toda una amplia gama de argumentos complementarios.

Se trata, pues, de un ensayo polémico, que ha merecido el premio “Arturo Barea” en su edición de 2012 y que se inscribe, como género, en un tipo de literatura que posee una creciente aceptación en ciertos círculos universitarios y entre una buena porción del profesorado de enseñanza secundaria. Por lo general, tal literatura se compone de libros de título llamativo, tales como, por citar dos de los más interesantes, *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades* (de Jordi Llovet, versión castellana en Galaxia-Gutenberg, 2011), o *La Universidad cercada. Testimonios de un naufragio* (VV.AA. en Anagrama, 2013). Observe quien esto lea que imágenes cosmográficas (eclipse), bélicas (cerco) o catastróficas (naufragio) siembran el arsenal metafórico empleado para describir algo parecido a un estado terminal de la enseñanza. Sólo faltaría incorporar a todo ello el síndrome del apocalipsis, tema favorito de Rodríguez Adrados en los años noventa cuando denunciaba la ruina de los estudios grecolatinos. El texto de Enrique Moradiellos, aunque huye de extremosidades de este tenor tanto en el título como en el contenido, se alimenta de este “pensamiento común” que flota en los ambientes académicos y que ha colonizado la conciencia preponderante entre una

³ Para esto último quizás se echa de menos un uso más relevante de los trabajos nacidos en el entorno académico del Seminario permanente de historia de la historiografía “Juan José Carreras”, cuya última y muy reciente producción, valga como información al lector o lectora de esta reseña, es la obra de Ignacio Peiró, *Historiadores en España. Historia de la Historia y memoria de la profesión*. Zaragoza: Prensas Universitarias, 2013.

buena porción del profesorado de enseñanza secundaria, receptor entusiasta de panfletos antipedagógicos de toda guisa.

Clío y las aulas..., se nutre, pues, de las preocupaciones de un tiempo en el que se viene dando por evidente el fracaso de la educación y el declive de los saberes, entre ellos la historia, del canon occidental. Fiel a ese canon, y desde posiciones “progresistas” (la educación y el conocimiento histórico como resultado de un proceso de perfeccionamiento expansivo), el profesor Moradiellos hilvana en su libro una ágil y bien escrita apología de la historia, que ya queda rotundamente afirmada en la introducción mediante la “reivindicación de la historia como disciplina inexcusable en los programas educativos generales” (p. 15). En el epílogo (*¿Por qué no podemos prescindir de la historia...?*) reafirma el valor de la historia en tanto que “ciencia humana y social” por transportar en sí misma un potente antídoto contra las formas de irracionalidad, dogmatismo y mitomanía tan activas, ciertamente, en nuestro tiempo.

Entre la introducción y el epílogo, el libro se estructura en tres capítulos de temática distinta y de extensión desigual. En el primero (*La educación como fenómeno histórico y antropológico*) se despliega narrando una historia general de la educación, que abarca el despliegue de la dimensión comunicativa y educativa desde los humanos primitivos hasta la escuela formal de nuestro tiempo. El autor, haciendo gala de una amplia cultura histórica, posa su mirada escrutadora por la escuela sumeria, la egipcia, la clásica, la medieval, etc., que, para el autor, serían materializaciones y expresión de esa profunda dimensión humana que atribuye a la educación (palabra a cuya etimología acude)⁴. En cierto modo, toda esta interesante reflexión histórica sobre la educación está afectada de una cierta concepción esencialista (“antropológica”) de los fenómenos educativos, que conduce a resaltar su continuidad frente a su historicidad. Es cierto que, como hace nuestro profesor acudiendo a Borges, en “el hoy están los ayeres”, pero no es menos verdad que, como dijera Ortega en *La historia como sistema*, “el hombre no tiene naturaleza...sino que tiene historia”. De las tablillas de las escuelas sumerias a la educación como un tesoro de Jacques Delors, va un largo trecho de historia humana socialmente diferenciada. Y, desde luego, tampoco compartimos esa concepción “progresista” del progreso que empapa la descripción de la evolución de la escuela

⁴ Acude de manera incompleta y no suficientemente crítica, a nuestro parecer. Sin duda la historia de los conceptos en la forma que la practicó Reinhart Koselleck, podría quitar ese sello de “eterno antropológico” que Moradiellos otorga a las palabras y a las instituciones. El historiador alemán demostró cómo los grandes conceptos, neologismos o viejas palabras con nueva carga semántica, acuñados y reorientados entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del siglo XIX (en ese tiempo de aceleración que llama *Sattelzeit*), entre ellos “educación” o “historia”, se convirtieron en heraldos de la modernidad. Desde luego, en el caso español, resulta imprescindible todavía hoy al marco interpretativo que en 1987 forjó Carlos Lerena (“Educación”. En Salustiano del Campo. *Tratado de sociología*. Vol II, Madrid: Taurus, 1987, pp. 97-145). Allí queda mostrado lo que va de Berceo a Jovellanos, lo que va de “educación” como nutrición en el seno familiar a “educación” entendida como instrucción pública. Tema que también, por otra parte, abordo en mi investigación *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. En fin, en cuanto a educación, estimo que no es oportuna la frase del Eclesiastés: *Nihil sub sole novum*. Sí que hubo algo nuevo, como he pretendido dejar por escrito en *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Barcelona: Octaedro, 2005), obra mía que es como la otra cara de la moneda de lo que cuenta el profesor Moradiellos en su capítulo 1.

hacia la felicidad, y que en algún momento (en mi *Felices y escolarizados...*) adscribí al encofrado explicativo economicista (la escuela como la fuente de toda riqueza y dotación de capital humano) e ideal-progresista (la escuela como remedio de las desigualdades y otros males sociales). Este es, en efecto, el esquema interpretativo dominante que circula entre los historiadores de la educación y que, finalmente, deviene en invasiva e imperante ideología del sentido común en el conjunto social.

El segundo capítulo (*La Didáctica Pedagógica y los elementos del proceso educativo*) supone un brusco salto temático. Ya en la introducción se había decantado por situar el apotegma *primum discere, deinde docere* como motor de todo su discurso sobre la educación histórica. O sea, la tesis central de este capítulo es una obviedad: para enseñar hay que saber la asignatura, aunque no sean despreciables otros conocimientos didácticos. Esta parte es quizás la más endeble del trabajo y en la que el autor se muestra más cercano a un discurso antipedagógico vulgar. Es, pues, un alegato contra “los charlatanes de la nueva pedagogía”, que, para mayor legitimidad, busca cobijo de autoridad en el pensamiento de Hanna Arendt, cuyas ideas expresadas en un célebre opúsculo de principios de los sesenta (“La crisis de la educación”. *Entre el pasado y el futuro...* Barcelona: Península, 2003) constituyen hoy un clásico de pensamiento pedagógico reaccionario (a saber, aquel que ve en las instituciones educativas meras instituciones de continuidad de la tradición más que de cambio). En todo caso, el ataque de nuestro autor al “pedagogismo envilecedor” (p. 98), por aceptable que sea en muchos casos, no añade nada relevante a lo que realmente está ocurriendo hace tiempo: la lucha de campos de producción de conocimientos por apoderarse de la escuela y la formación del profesorado. La Pedagogía es uno de esos saberes que practica una estrategia “imperialista”; la historia académica tardó tiempo en darse cuenta que su ser escolar, durante tanto tiempo indiscutido, podría estar en peligro.

Todavía resulta más raro que, lanzadas todo tipos de cargas de profundidad, sobre la Pedagogía y sus secuaces, el autor se apodere y recupere parte del discurso tecnicista de los pedagogos y didactas al uso, de modo que ello da pie a un manejo muy limitado y convencional de los elementos del currículo, deslizándose por un lenguaje de programación didáctica de “sentido común”, de consagración de lo evidente. Así, al final, al formular la pregunta obvia sobre la metodología más adecuada, tenga que responder con otra obviedad, apoyándose en lo dicho por un “experto”: “no hay un método único, universal, infalible en todas las situaciones y circunstancias” (p. 135). ¡Acabáramos!⁵

Por lo que hace al capítulo 3 (*La historia como disciplina intelectual: el largo trayecto del mito al logos*), resulta el más largo con diferencia y el que ofrece un surtido de ideas más interesante. Aquí se aprecia la mano del historiador con buen oficio que ha

⁵ Quizás esta caída reiterada en reales o supuestas obviedades se deba a la literatura pedagógica consultada por E. Moradiellos, de muy desigual calidad y de escasa utilidad para comprender lo que realmente sucede en las aulas. A este respecto, una indagación muy pertinente para escudriñar lo que ocurre con Clío en las aulas es el libro de Javier Merchán, *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en clase de historia* (Barcelona: Octaedro, 2005).

especulado sobre el devenir de su disciplina y la naturaleza epistemológica de la misma, lo que incluso le autoriza a algunas reflexiones inspiradas en el aparato *gnoseológico* de Gustavo Bueno. En todo caso, el título de esta parte, subdividida a su vez en cuatro, ya plasma esa *concepción whig* de la historia conforme a la cual el devenir de la historia habría finalmente superado el mito y la mera narrativa para convertirse en “ciencia humana y social” (término que se nos antoja un tanto redundante) en el tránsito del siglo XVIII al XIX. Así, pues, el hoy comparece con el rostro feliz del triunfo sobre las insuficiencias del ayer. Lo que en su tiempo Herbert Butterfield designara como *historia whig*, una teleología de carácter políticamente progresista, atraviesa, en efecto todo el discurso interpretativo del profesor Moradiellos e inspira también su manera de entender la evolución de la ciencia.

Su narración de la historia de la disciplina es eficaz, elegantemente escrita y con aportación de textos sugerentes. Ahora bien, el esquema de la evolución de la ciencia que emplea obedece a las reglas del método tradicional de historia del pensamiento, que está sumamente asentado entre los historiadores. Según tal modelo explicativo, la historia de una ciencia equivaldría a la historia de sus textos y autores-guía; sería la historia de un relato de acumulación de conocimiento y de continuidad, con algunos momentos de ruptura y la consiguiente fundación de escuelas. Consistiría, para decirlo con palabras de Foucault, una “historia interna de la verdad”⁶, basada en las propias reglas y lógica del discurso historiográfico de cada época, comprendido éste desde lo que finalmente llegó a ser y no a partir de lo que realmente fuera en su tiempo. Así pues, en este enfoque, tan deudor de la idea de progreso, falta una mayor y más fina problematización del cambio de paradigmas y una vinculación más estrecha de la ciencia con las relaciones de poder consustanciales a cada momento histórico⁷. Sin duda, las intenciones ensayísticas del libro explican, en parte, estas carencias. Sería mucho pedir la combinación del vuelo ligero y ágil de este texto con una investigación que tiene objetivos más a ras de tierra y otras pretensiones de profundidad.

⁶ Véase la magnífica obra de Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas* (Barcelona: Gedisa, 1998, pp. 17 y ss.).

⁷ La pionera historia de las revoluciones científicas de Thomas Kunh manejó la idea de *paradigma* y estudió los contextos de ruptura con la “ciencia normal” de una época. Sigue siendo útil, como lo son, a mi modo de entender, la genealogía al estilo de Michel Foucault, la historia de los conceptos al modo de Reinhart Koselleck, el giro contextual de Quentin Skinner y John G. A. Pocock, y otros muchos enfoques que han roto con la convencional historia de la historiografía, como los que, desde la sociología histórica de la filosofía, se deben al norteamericano Randall Collins. Por lo demás, en una reseña mía (*Asklepio* LXII, nº 2, 2010, pp. 664-666) sobre el espléndido libro de Francisco Vázquez García (*La Filosofía española. Herederos y pretendientes, una lectura sociológica*. Madrid: Adaba, 2009) defendía la necesidad de aceptar “el desafío de Bourdieu”, esto es aplicar su rico y variado utillaje intelectual, especialmente el concepto de “campo”, dentro de una necesaria sociología histórica (o historia social) de las disciplinas y sus plasmaciones profesionales. Mucho me temo que mi invitación no va a gozar de mucho éxito entre los historiadores. No lo digo, desde luego, por este libro de Enrique Moradiellos, que, por sus objetivos, es lógico que no comparta tal ambición. Grave es, en cambio, que el texto antes citado de Ignacio Peiró (*Historiadores en España. Historia de la Historia y memoria de la profesión*. Zaragoza: Prensas Universitarias, 2013) no cite ni utilice para nada a Pierre Bourdieu. Como siempre, los historiadores a “lo suyo” y los sociólogos “a lo de ellos”. Así vamos...

Las discrepancias con esta obra del profesor Moradiellos, que, por otra parte se lee con interés y atención, no son un obstáculo para reconocer un meritorio y encomiable afán de pensar la profesión de historiador y su dimensión educativa. El precedente de Altamira, como se dijo, no fue superado hasta hoy, por más que desde los años setenta, al menos, leímos con avidez las opiniones sobre este asunto de Josep Fontana, Julio Valdeón, Julio Aróstegui y otros excelentes profesionales, como Enrique Moradiellos. En todos ellos, pesó, quizás más todavía que en Altamira, la idea de la didáctica como un saber meramente derivativo y auxiliar de la historia. Es normal que quienes defendemos una didáctica crítica, una aproximación genealógica a los problemas del presente a partir de su tratamiento histórico, no nos satisfaga del todo el trabajo de estos cultivadores de Clío, aunque alguno de ellos (por ejemplo, Aróstegui) se aproxime con su *historia del presente*, atenta a la “historia vivida”, a los postulados didácticos que defendemos en Fedicaria⁸. Las aportaciones del libro comentado también son valiosas por más que hayamos destacado nuestras diferencias de fondo, especialmente con esa proclividad a buscar enemigos imaginarios (la Pedagogía y sus secuaces) en vez de explorar las razones de fondo que han transformado a la escuela como institución y las disciplinas (entre ellas la historia) que en ella habitan.

Salamanca, 7 de agosto 2013

⁸ Así lo hacemos en nuestra revista *Con-Ciencia Social*. Para el lector interesado en el espacio fedicariano, véase www.fedicaria.org y www.nebraskaria.es