

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA COMPRESION INTERNACIONAL: PROPOSITOS, OBSTACULOS --- Y EXIGENCIAS CONCRETAS

por VICENTE PALACIO ATARD

Catedrático de Historia de España Contemporánea de la Universidad de Madrid.

Paul Valéry dijo de la Historia que es "el más peligroso producto salido del laboratorio de la inteligencia humana". ¿Hay algún motivo que abone tan rotunda afirmación? Cuando Valéry escribe esas palabras está en su momento cenital el sol del nacionalismo europeo, que alumbra y calienta a las grandes potencias en sus intereses particularistas e inflama la moral pública. Es cosa sabida que, por aquel entonces, para avivar el fuego del espíritu nacionalista se ha insuflado sobre él el viento de la Historia.

Ciertamente, el valor educativo de la Historia fue reconocido, aun antes de que el humanismo clásico lo expresara en una fórmula feliz; puede decirse que ese valor fue advertido intuitivamente en los pueblos primitivos desde que el hombre tuvo conciencia de su ser histórico. Pero la Historia, como instrumento educativo, ha sido manejada con las más variadas intenciones, según las situaciones de tiempo y lugar. Sin duda, a lo largo del siglo XIX y primer tercio del XX, el espíritu nacionalista exigió a las disciplinas históricas una contribución decisiva, sobre todo en los pueblos europeos y americanos.

De este modo, la Historia, mediatizada por las exigencias de los nacionalismos, se convirtió en un "producto peligroso" de la inteligencia, desde el cual se inoculaban en las almas jóvenes y en las masas indiferenciadas cargas emocionales que tendían a distanciar a los distintos pueblos, justificando ese fermento sentimental en especies morales: unas veces el conocimiento y la enseñanza de la Historia procuraba engolfar a los pueblos en contemplaciones narcisistas, encerrándolos en una autosatisfacción introvertida; otras, provocaba violentos estallidos de odio o atizaba la "enemistad natural" de los países.

Hasta cierto punto, el crédito en el valor formativo de la Historia como disciplina escolar ha sido afectado negativamente por esa aplicación concreta de la misma en los planes educacionales de un pasado próximo. Sin embargo, desde la última posguerra mundial se ha operado un cambio substancial, y se ha progresado mucho en la superación de los esquemas nacionalistas en el estudio científico de la Historia, al menos entre los cultivadores de tales

estudios en Europa. El mismo fenómeno se ha advertido seguidamente en todos los grados de la enseñanza, al proyectarse la influencia universitaria e investigadora sobre los otros planos docentes.

A favor de esta revisión general actúan, de un lado, las corrientes europeas de aproximación entre los pueblos, que se traducen en aspiraciones inmediatas de cooperación económica y de asociación política en nuestro continente; de otro, los esfuerzos técnicos desarrollados desde hace muchos años por el Comité Internacional de Ciencias Históricas, más tarde por la U. N. E. S. C. O. y, sobre todo, por el Consejo de Europa, enderezados todos ellos a encontrar puntos de vista comunes y a eliminar motivos de fricción, procurando en la escala docente la revisión de textos y manuales escolares.

Es cierto que el espíritu de los nacionalismos nutre todavía algunos libros escolares que se editan en Europa, y mucho más alienta aún en los de otros manuales en uso en muchos países fuera de nuestro continente. Pero, al menos a escala europea, se puede afirmar que el trabajo de los historiadores actuales ha dado un viraje completo y se encamina precisamente a encontrar en la Historia no el factor corrosivo de una dispersión nacionalista, sino los elementos superadores de los ya caducos particularismos.

Hay otro aspecto en el que se revela una zona delicada, desde la que se suscitan motivos de recelo hacia la enseñanza de la Historia entendida como disciplina formativa de los hombres. Muchas veces se ha dado por supuesto que el estudio de la Historia universal, especialmente el de las llamadas Edades Moderna y Contemporánea, equivale al estudio de las rivalidades internacionales. Es verdad que en el cuadro amplísimo de la Historia universal nos encontramos con este capítulo importante e inevitable. No es necesario que tratemos de ignorarlo si pretendemos eludir las consecuencias que pueden derivarse de esa realidad. Ahora bien, los egoísmos y rivalidades internacionales, los conflictos de intereses, la defensa legítima de éstos en ciertos casos, los abusos de poder y los simples hechos de fuerza de las naciones no monopolizan el horizonte de la Historia

universal, ciertamente, y no debe ser enseñada ésta, en ningún caso, dentro de tan limitado campo de observación.

La misión del profesor de Historia como educador, es decir, como modelador de almas juveniles o instructor de masas, ha de procurar apoyarse en los análisis positivos del pretérito, para ayudar a fijar criterios constructivos de comprensión y cooperación internacional. No creo que una pretendida asimilación de las "razones del contrario" sea precisamente el camino conducente a lograr ese análisis positivo: pongo por caso, el intento de un examen objetivo de las razones que esgrimen Carlos V y Francisco I para justificar sus guerras; la asimilación de las razones del contrario nos llevará únicamente a una postura de compromiso, ecléctica, desprovista de afirmaciones constructivas.

Mucha menos confianza deben inspirarnos las declamaciones ingenuas de un vacío pacifismo, desprovisto de sólidas convicciones morales: lo cual no quiere decir que no deba inculcarse en las mentes infantiles la aspiración a la paz como forma estable de convivencia entre los humanos. Hasta quizá sea recomendable, dentro de un programa de Historia universal, dejar indicadas ciertas ideas, en la medida en que resulten accesibles a la capacidad de los escolares, acerca de los fundamentos del Derecho internacional, que surgió en la Historia como correctivo al uso indiscriminado de la fuerza por las potencias, a fin de sujetar aquélla a una disciplina moral; o también apuntar algunas noticias sobre los empeños más o menos utópicos desplegados por escritores y tratadistas de los tiempos modernos, desde la *pax christiana* de los humanistas hasta los ensayos de William Penn, del abate Saint-Pierre, o de A. Briand, para formular las bases de una "paz perpetua".

Creo que será preferible, al objeto de sembrar criterios históricos constructivos, señalar con especial preferencia todas aquellas fuerzas cohesivas que han hermanado a los hombres en empresas comunes, todos aquellos hechos de cooperación múltiple entre países y gentes distintas, desde los movimientos religiosos hasta los fenómenos de fusión de la cultura, corrientes y estilos artísticos, literarios o musicales; desde los factores políticos de asociación, como el Imperio romano, hasta la integración de áreas económicas cada vez más amplias.

Claro es que en el nivel de la Enseñanza primaria hay que operar con datos y líneas de conocimiento histórico muy sencillas para que se mantengan dentro de los límites receptivos del niño. Estas primeras nociones, sobre esquemas muy simples, tienen la virtud de forjar, sin embargo, ideas perdurables. En un programa primario de Historia adquieren importancia relevante no sólo los datos que se seleccionen y la valoración moral que puede imputárseles, sino incluso la misma distribución pedagógica que se haga del contenido general de la Historia. A este respecto, creo que conviene precisar algunas observaciones:

Primera. La importancia de la periodificación.

Los adolescentes ponen mucho más interés en los temas de la Historia contemporánea que en cualquier otro período de la Historia. La explicación del pasado próximo les atrae con preferencia. Esto ha sido percibido de modo unánime por los profesores y maestros de los principales países europeos, donde el estudio de la Historia contemporánea, entre las disciplinas del grado medio, ocupa un lugar señalado. Creo que este interés es compartido también, en el ámbito privado al menos, por los adolescentes españoles, aun cuando nuestros planes de enseñanza invariablemente alejen de los mismos toda aproximación al estudio de la Historia universal contemporánea.

En cambio, entre los niños de primeras letras hay una mayor capacidad de aplicación e interés hacia la Historia de los tiempos antiguos y medievales; es decir, los aspectos legendarios de estas épocas históricas ejercen un atractivo especial, porque son susceptibles de nutrir del mejor modo la imaginación infantil. Sería torpe no aprovechar esta peculiar capacidad receptiva de los niños o de los muchachos, con objeto de adecuar a cada momento el programa de las enseñanzas históricas. Por otra parte, las páginas de la Historia de la Antigüedad no ofrecen para los niños las dificultades de comprensión de los problemas internacionales, que requieren una disposición algo más madura de la mente.

Segunda. De todos modos, no se ha de tratar en ningún caso de reducir los primeros esquemas de la Historia que hayan de impartirse a los niños a las nociones que estrictamente se refieren a las llamadas Edades antigua y medieval, aunque tales esquemas deban constituir una parte cuantitativamente más importante. Algunas simples indicaciones sobre las Edades moderna y contemporánea deberán tener cabida. La cuestión fundamental que tendrá que decidirse en este punto es si las enseñanzas de la Historia nacional y la Historia universal deben impartirse separadamente o juntas. En el primer caso, se corre el peligro de sentar una base pedagógica poco correcta para el posterior estudio de la Historia, que no hará sino agravarse en el caso de que tal separación se mantenga en los planes de estudio de grados posteriores.

Para facilitar desde la Historia la comprensión internacional es preciso situar en todo momento al propio país en el marco internacional en que se desenvuelve. Dicho de otra manera: la Historia de España moderna y contemporánea no debe enseñarse nunca al margen del cuadro europeo, sino como un factor más —muchas veces de primer orden— en la Historia conjunta de Europa.

Tercera. Nadie debe proyectar las ideas de nuestra época sobre el pasado. Ciertamente, los presupuestos mentales de nuestro tiempo determinarán el enfoque que demos al conocimiento del pretérito, pues desde cada plataforma de observación obtenemos una perspectiva nueva de la imagen. Ahora bien, esa perspectiva distinta puede ser correcta o no, según se haga nuestra observación. Resultaría una gra-

ve deformación de la imagen si la observáramos a través de prismas inadecuados, y estos prismas mentales inadecuados pueden ser interpuestos por nuestras propias ideologías. Las ideas comunes vigentes hoy, con su variedad y contradicciones, explican la situación histórica actual, pero no las situaciones pasadas. Es preciso que evitemos los frecuentes anacronismos espirituales en que se suele incurrir por parte de los profesionales de la Historia, o por los simples aficionados, que sólo pretenden encontrar en la Historia una ocasión para confrontar sus opiniones.

Cuarta. La idea de patria y patriotismo. El noble deseo de superar los preconceptos nacionalistas en los estudios históricos no exige una desvalorización total de los sentimientos patrióticos, ni impone la renuncia afectiva a las relaciones históricas con los hombres del pasado en el seno de cada una de nuestras comunidades históricas. Más aún: un sano patriotismo es condición imprescindible para que surja de él una concepción auténticamente supranacionalista y, en todo caso, en ese patriotismo se hallarán recursos morales muy sólidos contra las acometidas disgregadoras de ciertas ideologías.

Los nacionalismos han dado una versión del patriotismo afectada por el egoísmo y la vanidad. Sin embargo, la patria es una comunidad histórica que, como decía Burke, "sólo llega a alcanzarse a través de muchas generaciones; una comunidad no sólo entre los hombres que viven en un determinado momento, sino también entre éstos, los muertos y los que han de nacer". El profesor de Historia abdicaría

de su condición de tal si, por el afán de no excitar sentimientos que pueden exacerbarse y deformarse, renunciara a inculcar en el ánimo de los escolares esta comunidad establecida con los hombres del pretérito y con los del futuro, así como a revelar el sentido de la responsabilidad histórica que nos obliga a los hombres de cada día en el mantenimiento de un patrimonio común.

Este ponderado equilibrio de sano patriotismo, compatible con un sentido crítico positivo, ha de resultar de la enseñanza de la Historia a niños y muchachos, en la gradual media de capacidades según su edad. Como diría el padre Feijoo, se trata de fomentar en los hombres el amor a la patria, "amor justo, debido, noble, virtuoso", no la "pasión nacional". Así, podrá decirse del maestro que enseña Historia lo que el cardenal Baronio decía de un gran maestro clásico de nuestro Siglo de Oro, el padre Mariana: "Español en la patria, pero desnudo de toda pasión".

BIBLIOGRAFIA

- BRULEY, E., y DANCE, E. H.: *¿Una historia de Europa?* Prólogo a la edición española por V. Palacio Atard. Leyde, Sythoff, 1960.
- L'enseignement de l'histoire. Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement du premier degré.* Paris, Bourreller, 1951.
- U. N. E. S. C. O.: *Educación para la comprensión internacional.* Paris, 1959.
- U. N. E. S. C. O.: *La enseñanza de la Historia.* Paris, 1955.
- UBIETO, ANTONIO: *Cómo se formó España.* Valencia, 1960.
- CEPEDA, JOSÉ: *Esquema para una historia de España.* Madrid, 1962.

«Existe un humanismo de los santos que sobrepasa mucho los cuadros históricos de la humanidad del siglo XVI. Es lo propio de una auténtica santidad cristiana ser como una recapitulación donde los valores humanistas son transfigurados; es, más que la reconciliación, la armonía vivida de la libertad y de la gracia unidas. La Epifanía del humanismo cristiano es no solamente el esplendor de las obras de arte, de literatura o de ciencia, sino Ignacio de Antioquía y Francisco de Asís, Teresa de Lisieux y Carlos de Foucauld. Ahora bien, al hombre moderno le cuesta mucho trabajo comprender al santo. A lo mejor, cuando quiere honrarle, hace de él un héroe a la manera del héroe antiguo. Y la santidad, es cierto, es heroica, pero con un heroísmo totalmente diferente a la actitud del héroe pagano. Los héroes paganos se dejan construir por sí mismos; el santo se deja hacer por Dios. El heroísmo del santo es el heroísmo del Fiat, del «sí» libre y liberado, que entra en el designio de las voluntades divinas.»

(De LOUIS GARDET: *Les mardis de Dar El-Salam.* La Librairie Phisologique, J. Vrin, Paris, 1956, p. 112.)