



DEBATES

LOS SILENCIOS DE LA «CIENCIA». NOTAS PARA REPENSAR EL DEBATE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NACIONAL

ENRIQUE IBÁÑEZ ROJO

Departamento de Historia e Instituciones Económicas. Universidad Rey Juan Carlos
enrique.ibanez@urjc.es

Resumen. Este trabajo defiende que no hay nada en las Historias patrias o nacionalistas que las descalifique como narraciones históricas legítimas o como buena Historia. Sus sesgos y sus anacronismos son sencillamente rasgos estructurales que comparten todas las narraciones históricas, y por ello la Historia como «disciplina científica» no puede ofrecernos ninguna orientación útil cuando debatimos sobre la conveniencia de enseñar más o menos Historia nacional en las escuelas. La Historia académica no milita en ningún bando: no es nacionalista ni cosmopolita, o puede ser ambas cosas. De modo que no hablamos de ciencia cuando discutimos qué hacer con la Historia nacional en las escuelas. Y lo que decidamos hacer debería depender exclusivamente de cuáles sean nuestros objetivos educativos (o, lo que es lo mismo, de nuestros compromisos morales y políticos) y, en segundo lugar, de los elementos azarosos y contextuales que determinan, en cada momento y lugar, la utilidad de las Historias nacionales para alcanzarlos. Siendo esto así, apelar a los dictámenes de la «ciencia» solo puede enturbiar el debate y enconar las disputas, haciendo mucho más difícil que tengamos una conversación fructífera.

INTRODUCCIÓN: LAS MORALES DE LA HISTORIA

Contaba hace un tiempo el *Washington Post* que Miss Manners (la señorita Modales) presentó de este modo la oferta de los padres conservadores al sistema escolar público estadounidense: «Vosotros les enseñaréis Inglés, Historia, Matemáticas y Ciencias y nosotros nos encargaremos de sus almas» (Gutmann, 2001: 75). Tal vez, al decidir incluirla en el currículum básico regulado por el

Estado, Miss Manners pensara equivocadamente que la enseñanza de la Historia puede limitarse a instruir habilidades cognitivas y conocimiento objetivo, sin relación alguna con la formación en valores o el «cultivo del alma» de sus retoños. Lo más probable, sin embargo, es que diese sencillamente por supuesto que la Historia que iban a aprender sus hijos en las aulas era la narración cerrada y consagrada de los logros de la civilización occidental y las glorias de la nación, la que enseña el respeto a los héroes patrios, la sumisión a la autoridad y a una determi-

nada manera de entender la tradición. Si hubiese imaginado otra cosa, seguro que, como buena madre conservadora, se habría apresurado a retirarla del ámbito público, defendiendo su derecho a decidir sobre la educación moral de sus vástagos.

Se debiese a una ilusión cientifista o a una confianza ciega en el apego natural de la Historia a los buenos valores tradicionales, lo cierto es que la alegre despreocupación de Miss Manners resultaba mucho más disculpable en su momento, hace ya casi tres décadas, de lo que lo sería hoy en día. Entonces, apenas estaba comenzando a arreciar la tormenta escéptica que se ha abatido últimamente sobre los saberes sociales y que solemos identificar con la crítica «posmoderna». Hoy, por poca atención que hayamos prestado a lo que se ha dicho en esos debates y por mucho que hayamos querido combatir los «excesos» del relativismo, estamos obligados a dudar de las credenciales «científicas» de la Historia y a saber que puede acoger una amplia variedad de relatos distintos, en ocasiones contradictorios, y cada uno de ellos con su propia carga moral y política.

No pretendo sugerir que en una clase de Historia se pueda enseñar cualquier cosa.¹ Al debatir sobre su enseñanza escolar no —o no solo— estamos eligiendo qué fábulas deseamos contar alrededor de la hoguera para educar a nuestros hijos, inculcarles valores, inspirar sus conductas o estimular su capacidad de razonamiento. No cabe negar que los adolescentes tienen derecho a exigir que en una clase de Historia el profesor se atenga a «la verdad de lo que realmente ocurrió, hasta donde podamos conocerla» (Brighouse, 2005). Por eso, al diseñar la asignatura, estamos obligados a tener en cuenta el conocimiento experto de los historiadores y a respetar las reglas de una disciplina que aspira a la veracidad.² Ocurre, sin embargo, como veremos de inmediato al revisar el debate sobre la legitimidad «científica» de las Historias patrias, que esas reglas son tan laxas que no nos ofrecerán en la práctica ninguna guía útil cuando nos propongamos discutir sobre los contenidos de la Historia escolar. Tendremos que reconocer que «la Historia como disciplina científica» (Prats, 2007) apenas puede hacer nada para ayudarnos a decidir qué relatos debemos transmitir a nuestros hijos o cuál es la mejor manera de enseñarla. Y tendremos que reconocer, al cabo, que nuestras respuestas solo pueden ser de orden moral y político porque nuestras preguntas también lo son.

Sin duda resulta incómodo discutir al raso, renunciando al paraguas que nos ofrece la ficción unitaria del modelo científico del saber. Y sobra decir que no será nada fácil que nos pongamos de acuerdo acerca de qué historias de-

bemos narrar en las aulas y cómo nos conviene hacerlo, cuando no contamos con el amparo de la «ciencia» y, además, ocurre que vivimos en una sociedad moderna, abierta y cada vez más plural, en la que «las propuestas morales y políticas se enfrentan con multiplicidad cacofónica» (Savater, 1997). Pero eso es lo que toca.

EL VALOR DE LAS HISTORIAS PATRIAS: LAS DUDAS DE LA HISTORIA «ACADÉMICA» (LO QUE NO IMPORTA)

Todos los grupos humanos se cuentan relatos (*stories*) para inspirar conductas y crear solidaridades colectivas, pero las naciones tienen la peculiaridad de «imaginarse» y reforzarse apelando al pasado «real» (*history*). Pretenden que su existencia se remonta muy atrás; en muchos casos incluso afirman que sus orígenes se pierden en las nieblas del tiempo. Por eso, el imaginario de la identidad nacional siempre ha comprometido en sus trabajos a la Historia académica y a la enseñanza escolar de la Historia. En realidad, fue la sed de Historia de las naciones lo que dio alas a la disciplina, de modo que cuanto más se situó la nación «en el corazón del currículum intelectual y moral de las escuelas», más motivos tuvo la Historia para sentirse valorada, orgullosa y segura de su lugar en la sociedad y las escuelas (Brubaker, 1992).

Pero ¿no ocultaba acaso aquel compromiso tan fructífero un pacto fáustico que corrompía el alma de la buena Historia? Hace ya ciento treinta años, Ernest Renan, en la que tal vez sea la conferencia más citada de todos tiempos, afirmó que la buena Historia académica es incompatible con la narración de las glorias y los pesares compartidos que sostiene el imaginario nacional y vaticinó por ello que el progreso de los estudios históricos terminaría destruyéndola. Desde entonces, la sombra de la sospecha ha perseguido a los relatos que se cuentan las naciones y son muchos, tal vez cada vez más, los historiadores que piensan que las Historias patrias están condenadas a presentar una imagen particularmente falsa o distorsionada del pasado.³ Y también son muchos, al parecer, los que creen que las escuelas sufren porque la presencia masiva en las aulas de contenidos de Historia nacional atenta contra los fundamentos de la pedagogía ilustrada. Obliga, según dicen, a «impartir formación a costa del conocimiento». Perpetúa y amplía la distancia entre la mala Historia que se relata en las escuelas y la buena (y, al parecer, cada vez mejor, dado que la distancia aumenta) Historia que escriben los profesionales. Abre una «brecha creciente [...] entre la versión escolar y la académica» del pasado, que deberíamos intentar cerrar (Carretero, 2007). ¿Es esto cierto? ¿Hay realmente algo en las reglas de la

disciplina que nos obligue a eliminar, o al menos reducir, la presencia de las Historias patrias en el currículum si queremos enseñar buena Historia a nuestros adolescentes? Veamos.

Sabemos que para contar como «histórica» una narración debe, en primer lugar, proponerse recoger acontecimientos que ocurrieron realmente en el pasado. Parece difícil, sin embargo, que en una democracia liberal los relatos patrios atenten directamente contra la «realidad del pasado» en este sentido. En general no cabe esperar que inventen acontecimientos, nieguen otros conocidos o avalen interpretaciones insostenibles de los mismos. Cuando ocurra algo así, lo más probable será que nos hallemos «ante una nación aferrada a una ideología monolítica» y no en una democracia liberal (Miller, 1997). Siempre que exista un debate abierto en un contexto institucional que proteja la investigación libre y permita el acceso a sus resultados, las situaciones de falseamiento radical o negación de datos relevantes para cualquier Historia que se relate no podrán sostenerse normalmente durante mucho tiempo. Habrá, por supuesto, «mitos» de la Historia nacional que se resistirán firmemente a sucumbir a la crítica de los historiadores mientras continúen cumpliendo funciones importantes en la autocomprensión de las comunidades.⁴ Sin embargo, en una democracia liberal, la erosión final de las distorsiones más graves ocurrirá necesariamente. Y lo hará siempre gracias a la Historia, en sus dos sentidos: como estudio profesional del pasado en un entorno libre de prohibiciones y como paso del tiempo, que alivia traumas, resta relevancia a determinados problemas y altera nuestras percepciones sobre los «otros» (Judt, 2006).

Pero las dudas sobre la legitimidad «científica» de las Historias nacionales no se reducen, por supuesto, a su tendencia a negar hechos conocidos o a «embellecer» otros de un modo inadmisibles. Apuntan a algo mucho más decisivo y profundo. No sé qué podía ocultarse exactamente tras las palabras de Renan cuando dijo que la Historia nacional depende inevitablemente del recuerdo selectivo, del olvido u omisión sistemática de buena parte del pasado.⁵ Si pensaba en la importancia de eliminar del relato patrio episodios brutales o degradantes que podrían, de conocerse, llevar a los ciudadanos a repudiar a su nación, seguramente estaba equivocado. Uno puede muy bien ser un patriota cabal sintiendo arrepentimiento y culpa por las acciones de sus antepasados. Pero tal vez apuntase también al hecho de que la Historia nacional, cualquiera de ellas, solo «recuerda» lo que unió a nuestros supuestos ancestros entre sí y lo que nos vincula con ellos y «olvida» en cambio sistemáticamente lo que los diferenciaba y lo que nos separa de ellos. De manera que la Historia nacio-

nal crea, siempre y necesariamente, una imagen artificial de unidad y continuidad allí donde un estudio desapasionado revelaría, por el contrario, multitud de rupturas y profundas diferencias.⁶ Es, por lo tanto, radicalmente parcial e inevitablemente anacrónica.⁷

Estas parecen ser las objeciones «científicas» de fondo a cualquier Historia nacional, y es lo que nos tienta a descalificarlas como narraciones históricas legítimas. Esto nos impulsa a pensar que podríamos, si quisiéramos, relatar el cuento de las peripecias de la comunidad ancestral en una asignatura dedicada expresamente a la educación cívica o a la formación del carácter, pero nunca hacerlo pasar por Historia. El problema, sin embargo, es que si llegásemos a esta conclusión puede que tuviésemos que condenar todas las «Historias», nacionales o no, a sufrir el mismo destino. Porque ocurre, en efecto, que la parcialidad y el anacronismo son sencillamente rasgos estructurales de cualquier narración histórica.

Según expuso Arthur Danto en su obra clásica de filosofía analítica de la Historia, toda narración histórica es un modo de organizar (o «explicar», si se prefiere) lo que sucedió en el pasado a partir de criterios de relevancia y significación que varían con los intereses y lenguajes de los sujetos en el presente (Danto, 1989). Si esto es así, y parece difícil discutirlo, se sigue que todas ellas incluyen necesariamente elecciones, omisiones, énfasis y descripciones distintas, y siempre de algún modo anacrónicas, de los acontecimientos y los actores del pasado. Se sigue también que la Historia nacional, con sus sesgos específicos y sus descripciones idiosincrásicas, es simplemente una más entre las múltiples estructuras narrativas que pueden organizar de un modo peculiar, con unos criterios de significación determinados, algún conjunto de hechos y acontecimientos «verdaderos» del pasado. Sería, por lo tanto, una narración histórica perfectamente legítima (Abinzadeh, 2004). En principio, ni menos «científica» ni menos «objetiva» (ni más incompleta, sesgada o anacrónica) que las demás. Un relato nacional (o, de hecho, nacionalista) puede contarse «en el modo de la verdad» característico de la disciplina en la misma medida que cualquier relato cosmopolita.

Recordemos que se suele agrupar a quienes se han ocupado de estudiar la evolución del nacionalismo y las identidades nacionales en dos casillas: los «primitivistas» y los «modernistas» (Özkirimli, 2000; Smith, 2000). Los primeros enfatizan los elementos de continuidad, defendiendo que la Historia de las naciones puede vincularse a diferencias significativas entre los grupos humanos que se remontan a un pasado remoto. Los segundos se centran en las rupturas que trajo consigo la edad contemporánea

y en sus efectos sobre la «construcción» de las naciones y las identidades nacionales. El debate es complejo y la bibliografía sobre el asunto es ya inmensa. Pero lo único que me interesa señalar aquí es que todos los autores, incluidos los más «modernistas», admiten que debajo de todas las identidades nacionales viables hay siempre algún conjunto de hechos históricos que pueden ser interpretados como «reales».⁸ Pues bien, podemos imaginar que lo que hacen los historiadores que optan por ejercer de juglares de la nación es seleccionar, resaltar y estructurar esos hechos «reales» en una narración.⁹ Este relato es, sin duda, incompleto (porque hay hechos, acontecimientos y personas que pertenecen a la Historia que se cuenta y otros que no) y sesgado (porque unos y otros adquieren un valor o un significado específico dentro de esa Historia). Pero no lo es más que cualquier narración histórica.

Del mismo modo, podemos pensar que las descripciones anacrónicas de la Historia nacional no son sino una variedad específica del estilo de descripción «profética» que los historiadores utilizan necesaria y sistemáticamente en sus narraciones. Que la única diferencia entre describir como «españoles», «vascos» o «catalanes» a unos individuos de la Edad Media y afirmar que «el autor de *El sobrino de Rameau* nació en 1751» es que cada una de esas expresiones adquiere sentido solo a partir de los criterios de significación que estructuran una narración determinada que se construye necesariamente en el futuro (Danto, 1989). La investigación histórica «desapasionada» no puede proscribir esos modos de expresión que forman parte del núcleo mismo del género narrativo. Solo puede obligar a los juglares de la nación (y, de hecho, lo ha logrado hace tiempo) a añadir que aquellas gentes del pasado remoto carecían todavía de «conciencia nacional» (García de Cortázar, 2003), de manera que no habrían podido reconocerse en las palabras del narrador. Pero solo por las mismas razones por las que el enunciado «el autor de *El sobrino de Rameau*» no habría tenido sentido para nadie que presenciara o tuviera noticia del nacimiento del bebé Diderot en 1751.

Resumiendo, si concedemos que la negación o el falseamiento radical de los hechos del pasado no es un problema relevante en nuestras sociedades democráticas y reconocemos a continuación que la selección «sesgada» y un cierto «anacronismo» son rasgos estructurales de cualquier organización narrativa del pasado, tendremos que conceder que las Historias nacionales son una variedad perfectamente legítima de narración histórica. O, dicho de otro modo, que no hay ninguna razón para pensar que exista una «línea crucial de división» entre «la verdad de la Historia “real” y la falsedad de la Historia “nacional”»

(Miller, 1997) que recomienda expulsar a esta última de las escuelas. Las Historias patrias, en principio, solo «falso» o «fabulan» por las mismas razones por las que lo hacen necesariamente todas las narraciones históricas.

Lo cierto es que en general, como afirma David Archard en su defensa del nacionalismo, no conviene dejarse impresionar por ningún argumento que presuponga «que hay una verdadera Historia esperando a ser contada, en lugar de una variedad de posibles Historias desde diferentes perspectivas y al servicio de propósitos diversos» (Archard, 1995). Los propósitos de la Historia patria pueden parecernos irrealizables, desagradables o simplemente absurdos. Pero combatir su presencia en las aulas apelando a alguna imaginaria «brecha» con la Historia académica equivale a confundir los términos el debate.

Cuando discutimos sobre los contenidos del currículo escolar, la Historia académica en realidad importa muy poco. No cabe esperar que nos oriente demasiado ni que apoye causa alguna. He defendido en estos párrafos que la buena Historia no es necesariamente cosmopolita. Pero debería resultar evidente que tampoco es patriota, y menos aún aliada de alguna nación frente a otras, como pretendió nuestra Real Academia al afirmar en su desacreditado «Informe sobre los textos y cursos de Historia» que el conocimiento del «proceso histórico propiamente dicho» nos exigía incrementar los contenidos de Historia de España en el currículo escolar a costa de las Historias regionales o los relatos patrios de los nacionalismos «periféricos». Nada de esto es cierto, porque el hecho es que la Historia académica puede militar en (casi) todos los bandos.

EL VALOR DE LAS HISTORIAS PATRIAS: NUESTRAS DUDAS ÉTICAS Y POLÍTICAS (LO QUE SÍ IMPORTA)

Se sigue de lo anterior que lo realmente importante cuando debatimos sobre la presencia y el peso de determinadas narraciones históricas en el currículo escolar es deliberar sobre los criterios de significación que las estructuran. Cuando se trata de las Historias nacionales, puede muy bien ocurrir que esos criterios nos resulten a la inmensa mayoría abominables (sí, por ejemplo, definiesen en términos excluyentes la nación cuya Historia «verdadera» cuentan), absurdos, carentes de sentido o irrelevantes (sí la identidad nacional, por ejemplo, no significa nada para nosotros). Pero esto es algo que tiene muy poco que ver con los dictámenes o los progresos de la «ciencia de la Historia» y todo, en cambio, con nuestros intereses y compromisos éticos y políticos. El debate no trata de la

verdad de la Historia, sino de nuestras prioridades y necesidades, sobre quiénes debemos y queremos ser. Lo que tenemos que evaluar cuando discutimos sobre los contenidos de la Historia escolar es, por lo tanto, la utilidad de los variados relatos que podemos contar en el «modo de la verdad». Una vez desechadas las falsedades más burdas y las interpretaciones más extravagantes (y este es el limitado trabajo de la Historia académica), lo que importa no es en qué medida esos relatos reflejan una verdad inasible sobre el pasado, sino el valor que tienen para nosotros: qué nos dicen sobre el tipo de gente que somos y qué actitudes y reflexiones inspiran en el presente.

Es evidente que, aunque las Historias nacionales pueden ser muy diversas, los criterios que comparten todas ellas (la continuidad y la unidad de la nación, lo que hace de ellas Historias «nacionales») solo serán significativos para nosotros, como he sugerido, si concedemos un valor a la identidad nacional. Mantener los contenidos de Historia nacional en el currículum escolar e incluso insistir en ampliarlos es una opción perfectamente compatible con las reglas de la disciplina. Pero solo será una apuesta razonable si de verdad queremos que entre los fines de la educación ocupe un lugar prominente el propiciar en la generación que está surgiendo un sentido de su nacionalidad. Lo que deberíamos hacer, por lo tanto, es dejar de preocuparnos por las supuestas «brechas» entre las versiones académicas y escolares del pasado para dedicarnos, en cambio, a discutir sobre las implicaciones morales y políticas que tiene el proyecto de construir una nación a través de la enseñanza de la Historia en las aulas.

No es una tarea sencilla. Lo sería si fuese cierto que buena parte del «problema nodal de la enseñanza de la Historia en el presente» estriba en «la dificultad para conciliar lógicas y sistemas de valores que se oponen crecientemente»: los de la «épica nacional/particular» y los de la «ética global/universal» (Carretero, 2007). Si fuese cierto que las afiliaciones a grupos y los vínculos emocionales que podamos mantener con ellos no deben tener en ningún caso relevancia moral porque la ética es universalista, entonces la escuela forzada a impartir Historia nacional estaría realmente abocada a una situación «absurda y trágica» (Carretero, 2007) y nosotros estaríamos obligados a intentar minimizar el daño moral que la asignatura inflige a los adolescentes limitando el peso de las Historias nacionales en el currículum hasta conseguir erradicarlas por completo. Fin de la deliberación. Lo que no decidió por nosotros una «ciencia de la Historia» que resultó ser demasiado laxa en sus prescripciones, lo solucionaría la ética. La Historia académica no es antinacionalista; pero la ética, afortunadamente, sí lo es. Por desgracia, esto no es así.

El razonamiento ético no es necesariamente universalista. Las éticas comunitarias o particularistas (como las del nacionalismo) también están vivas. Se trata de éticas que no implican en absoluto antagonismo o desdén hacia quienes no pertenecen al propio grupo. Aunque son desde luego incompatibles con el igualitarismo global, pueden acomodar sin problemas nuestro compromiso con los derechos humanos y sostener políticas de cooperación internacional infinitamente más justas, generosas y solidarias que las que caracterizan al mundo presente (Miller, 2008). Son menos elegantes y sistemáticas que las variantes del universalismo, aunque seguramente también son más realistas. Y son, en cualquier caso, legítimas. Todos los nacionalistas atribuyen un valor ético a la comunidad nacional. Todos defienden que tenemos obligaciones especiales para con nuestros compatriotas, distintas y mayores de las que tenemos contraídas con otros seres humanos. Puede que esas ideas a muchos nos resulten desagradables de entrada y que parezcan saltar por encima de un poderoso sentimiento humanitario. Pero en ningún caso cabe apelar a una supuesta contradicción con la ética para expulsarlas, junto a las Historias nacionales, de las escuelas. Podríamos, si quisiésemos, entretenernos un rato largo diferenciando patriotismo y nacionalismo, o repasando una vez más las distintas variedades de este último, más o menos «saneadas». Ha habido y hay nacionalismos que provocan comportamientos inmorales. Ha habido también, por cierto, universalismos o cosmopolitismos perversos (Walzer, 1995). Pero el nacionalismo no es inmoral.

Tampoco iríamos muy lejos si intentamos despachar el asunto imaginando que el nacionalismo y sus relatos patrios son hostiles a la política democrática. De hecho, es bien sabido que en los últimos años ha ido ganando respetabilidad académica una tesis que defiende exactamente lo contrario: que la democracia liberal es más viable, sólida y vibrante cuando opera sobre el trasfondo de una comunidad nacional integrada con una cultura común y una Historia (supuestamente) compartida. Quienes defienden esta idea pretenden que tanto la justicia, en particular la distributiva, como la legitimación y la deliberación democráticas, presuponen un sentido de comunidad, una identificación afectiva de los ciudadanos con el colectivo amplio que debe ir más allá que el mero acatamiento racional de sus normas de convivencia. Y continúan avisándonos de que cuanto más débiles sean la cultura común y la identificación emocional con los miembros de la nación, menores serán la solidaridad y la confianza mutua entre los ciudadanos, y que con ellas disminuirán tanto el interés por la justicia social como la calidad de la deliberación pública.

Por supuesto, es muy posible que los nacionalistas liberales o socialdemócratas no tengan razón en lo esencial. Puede que la democracia no necesite en absoluto de ciudadanos que se sientan vinculados a una comunidad nacional con una historia o una cultura distintivas, y que la escuela, por lo tanto, no pierda nada renunciando a los relatos patrios. Por mucho que sea cierto que en la base de la sociedad política tenga que haber siempre algo más que el simple cálculo racional de los individuos que la conforman (y esto es prácticamente un lugar común de la teoría social), tal vez baste y sobre con que la gente se identifique con sus instituciones y prácticas esenciales para que se sienta «como en casa» dentro de un colectivo con cuyos miembros no comparte nada más: ni culturas ni historias peculiares (Mason, 2000). Se trata, sin duda, de un debate muy complejo que no cabe resumir aquí.¹⁰ Mi único interés al mencionarlo en el contexto de este artículo es recordar que los defensores contemporáneos del nacionalismo disponen de argumentos sólidos y legítimos que nos obligan a discutir, en serio y sin tomar falsos atajos, sobre el valor moral y político de proseguir y profundizar el viejo proyecto de construcción nacional y de continuar implicando en él a la enseñanza escolar de la Historia.

Si en el epígrafe anterior mantuve que las Historias nacionales son una variedad perfectamente legítima de narración histórica, lo que he venido añadiendo en este apunta a que nuestras dudas sobre su valor, sobre lo que corresponde hacer con ellas en la escuelas, no pueden solventarse por la vía rápida recurriendo sin más al dictamen de la ética o invocando compromisos genéricos con la democracia. No hay prescripciones nítidas, de manera que estamos condenados a agarrarnos a esa cualidad elusiva que llamamos «buen juicio» para decidir qué es lo que nos conviene hacer a partir de un magma de ideas contradictorias y pronósticos imprecisos. Y lo que sí es indudable es que el buen juicio en estas materias exige, para empezar, que hagamos un esfuerzo por traducir los debates abstractos sobre las virtudes e inconvenientes de la enseñanza de la Historia nacional a las condiciones concretas de cada contexto local. Deberíamos preguntarnos qué queremos y qué podemos hacer, aquí y ahora, con los materiales de nuestra Historia nacional.

NO TODAS LAS HISTORIAS PATRIAS VALEN LO MISMO SIEMPRE Y PARA TODOS: LA FORTUNA Y EL CONTEXTO

Recordemos que las Historias pueden servir a propósitos diversos. Recordemos también que uno de los fines de la escuela es crear el tipo de público que la democracia necesita para sobrevivir y prosperar.¹¹ Debe inculcar

por ello a los alumnos «unos principios unificadores o una visión común», y la posibilidad de hacerlo «depende por completo de la existencia de narrativas compartidas, así como de la exclusión de narrativas que conduzcan a la alienación y la división» (Postman, 1999a). No nos preguntamos si promover la cohesión social debería ser uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo, pues sin duda debería serlo. A todos los demócratas, no solo a los nacionalistas, nos interesan la integración social y el compromiso público. Con la probable excepción de algún libertario radical, todos queremos construir en las escuelas algún tipo de «comunidad». Nadie desea una sociedad rota por los agravios grupales ni plagada de consumidores egoístas e indiferentes al destino de sus conciudadanos. De lo que se trata es más bien de determinar cuál es la mejor manera de alcanzar ese propósito integrador y, para lo que estamos discutiendo en este texto, cuál podría ser la contribución de la enseñanza de la Historia nacional a esa tarea. ¿Puede construirse la Historia nacional como una de las narrativas compartidas que necesitamos? ¿O deberíamos temer que fuese, por el contrario, una de esas otras que conducen a la alienación y la división?

La respuesta a esas preguntas dependerá, en primer lugar, de cuál sea la estrategia de integración que consideremos más deseable y realista, aquí y ahora. Hay entre nosotros quienes están convencidos de que la cuestión central que debe configurar la agenda política es cómo restaurar comunidades culturales fuertes y homogéneas. Hay quienes responden, desde la otra orilla, que lo que debería preocuparnos de ahora en adelante es «cómo hacer que la diversidad de individuos y comunidades de las sociedades tardomodernas coexistan en instituciones que todos acepten como legítimas» (Gray, 2001). Pero, en segundo lugar, el valor de la enseñanza de la Historia nacional para unos y otros variará también en función de elementos azarosos y de datos del contexto que están más allá de nuestro control. Para empezar, si la Historia escolar debe construirse en «el modo de la verdad», con precisión y rigor, la fortuna importa. El pasado no es infinitamente maleable y cabe esperar que no todas las Historias nacionales ofrezcan en la misma medida los materiales apropiados para elaborar la «narrativa compartida» que desearía cada uno. Tal vez unos y otros puedan seleccionar en el depósito de su Historia nacional los hechos «reales» que necesitan, o tal vez solo puedan encontrarlos quienes desean defender o restaurar una cultura homogénea.

Pensemos por un momento en un contraste que llama poderosamente la atención. Se trata de que en Estados Unidos, que es tal vez donde más se ha discutido sobre la

enseñanza escolar de la Historia nacional, hay muchos filósofos y educadores progresistas que la reivindican abiertamente,¹² mientras que en Europa el interés en promoverla parece tener un aire inevitablemente conservador. Podríamos imaginar que los progresistas norteamericanos aspiran en cierto modo a construir con la Historia (con la enseñanza de la Historia nacional) una comunidad que nunca tuvieron. Y que en Europa, por el contrario, es como si intentásemos defender, con la enseñanza de la Historia nacional y contra la Historia (contra el paso del tiempo), las que tuvimos. Si esto es así, todos nuestros nacionalistas serían, con independencia de lo que piensen sobre sí mismos y a diferencia de sus colegas norteamericanos, necesariamente conservadores: gente que añora y desea proteger las comunidades nacionales relativamente homogéneas y cohesionadas (y soberanas) que heredamos del pasado. ¿A qué se debe este contraste?

En primer lugar, ocurre que en Estados Unidos resulta muy creíble presentar la enseñanza de la Historia nacional, la narración de las peripecias del «experimento americano», casi como un curso completo de educación para la ciudadanía democrática. En Europa no. Cualquier educador progresista podría argumentar que es importante que los adolescentes conozcan en profundidad la Historia de las instituciones locales con las que van a tener que lidiar como adultos y con las que desearíamos que se comprometieran, a ser posible de un modo reflexivo y crítico. Si queremos que valoren los derechos y libertades que amparan nuestras instituciones es necesario contar en las aulas «su historia, las luchas de que provienen, contra poderes y tradiciones» (Savater, 2007). Pero, entre nosotros, esto no equivale en absoluto a recomendar la enseñanza de la Historia nacional. Estados Unidos tiene a este respecto una clara ventaja con su herencia: son, en cierto modo, el Estado más antiguo del mundo porque sus instituciones han cambiado menos a lo largo de los últimos siglos que las de cualquier otro, de manera que allí la Historia nacional y la del actual sistema político son prácticamente la misma. Las Historias nacionales a este lado del océano resultan, por el contrario, innecesariamente extensas —por mucho que nos resistamos a seguir a García de Cortázar (2004) extendiéndolas ¡de Atapuerca al euro!— y casi siempre excesivamente angostas si lo que nos proponemos es fomentar el compromiso reflexivo y crítico con las instituciones de la democracia liberal. El relato de nuestras aventuras nacionales es en su mayor parte, por decir lo mínimo, muy poco relevante para ilustrar el vaivén de las luchas democráticas y los conflictos sobre el valor y la extensión de las libertades y los derechos ciudadanos. Porfiar con ellas solo robaría tiempo al profesor, privándole de paso de la oportunidad de contar otros relatos y acudir a otros episodios, ocurridos allende

nuestras fronteras y probablemente mucho más poderosos, significativos y evocadores.

En segundo lugar, ocurre que si en Estados Unidos la Historia nacional puede presentarse como el terreno de juego común de equipos que defienden alternativas diversas para lidiar con los «excesos» del multiculturalismo,¹³ entre nosotros solo puede militar, como he sugerido arriba, a favor de quienes apuestan por proyectos de asimilación cultural de las minorías. Los progresistas estadounidenses pueden imaginar fácilmente una Historia nacional a la vez integradora y plural porque la diversidad de etnias y culturas que componen su sociedad contemporánea ha estado allí siempre, o al menos durante una gran parte del recorrido. Nuestro caso es muy distinto. Nuestras Historias nacionales difícilmente pueden abarcar de un modo creíble las herencias de las poblaciones inmigrantes para conseguir que estas se reconozcan en ellas como protagonistas y asuman el legado como propio en algún sentido significativo. Son, en general, territorios mucho más inhóspitos, mucho menos apropiados que la peripecia del «gran experimento» de la América joven y multiétnica para alojar narraciones contadas al «modo de la verdad» y capaces de promover la integración social respetando la diversidad de tradiciones étnicas y culturales que ya conviven entre nosotros. De nuevo, son demasiado viejas y angostas: nos sobran godos y no disponemos ni de un equivalente magrebí de Martin Luther King ni de un César Chávez ecuatoriano.

Nada de lo anterior nos obliga, por supuesto, a dejar de insistir en la enseñanza de la Historia nacional. Tan solo apunta a que aquí, a diferencia de en Estados Unidos, sus contenidos no resultan particularmente interesantes para la pedagogía democrática y parecen comprometernos, además, con las políticas culturales asimilacionistas. Puede que pensemos que estas, dirigidas a conservar o reforzar la cultura nacional, son útiles para alcanzar el objetivo integrador que nos proponemos. O puede que pensemos lo contrario. Algunos confían en que el nacionalismo cultural al que la enseñanza de la Historia nacional sirve necesariamente (al menos aquí) como instrumento es parte de la solución al problema de la cohesión en nuestras sociedades. Otros tememos que sea uno de los principales obstáculos ideológicos para comenzar a resolverlo.

Naturalmente, tenemos motivos fundados para sospechar que, a medida que vayamos perdiendo «comunidad», tendremos a vivir en sociedades más dominadas por la lógica del mercado y, por lo tanto, más desiguales.¹⁴ Las sociedades más comprometidas con la justicia social, las que ha sostenido los Estados del bienestar más generosos y sólidos, han sido compactas y culturalmente homogé-

neas, y se ha comprobado que existe una estrecha correlación entre el aumento del número de inmigrantes y el declive de la cohesión social (Judt, 2010). No resulta fácil, desde luego, imaginar comunidades amplias y sólidas en contextos «posnacionales» y multiculturales, y Estados Unidos, el paradigma de la nación cívica multicultural, es para nosotros tanto una fuente de inspiración como un destino inquietante y amenazador. También sabemos, sin embargo, que la forja de las identidades nacionales ha tenido costes importantes, en ocasiones terribles, y que puede muy bien continuar teniéndolos en nuestro tiempo. Cabría sospechar incluso que la quiebra de las solidaridades en nuestras sociedades plurales puede deberse en buena parte a que tenemos por ahí circulando a demasiados nacionalistas convencidos de la necesidad imperativa de crear o defender comunidades homogéneas, obsesionados con sus culturas nacionales y obcecados con políticas de asimilación que pueden ser no solo ineficaces, sino contraproducentes para cualquier propósito integrador. Si, como es mi caso, tendemos a pensar que lo más sensato (lo más saludable y realista) en nuestras circunstancias es renunciar al proyecto de preservar una monocultura ya inexistente o en vías de desaparición, la insistencia en la enseñanza de la Historia nacional carecerá por completo de sentido para nosotros. Pero no hay ganancia sin pérdida y, por lo tanto, tampoco una solución evidente a estos dilemas.

Sabemos además que en España, como en muchos otros países de nuestro entorno y a diferencia de Estados Unidos, ocurre que «entre la “nación” y el “mundo” existe ese término medio decisivo que es Europa» (Rusconi, 1995), de manera que quienes apuestan aquí por mantener o ampliar los contenidos de Historia nacional en el currículo deberían pensar si, además de restar tiempo y recursos a la pedagogía de la democracia y embarcar a la escuela en un programa de asimilación de las minorías inmigrantes, no estarán haciéndola militar también en los hechos, tal vez sin saberlo, en el partido euroescéptico. Contribuir a alimentar la insurrección de las viejas naciones celosas de la Europa común es, de nuevo, una opción legítima. Pero conviene ser consciente de lo que se hace.

Finalmente, y para terminar de agravar el problema, resulta que en nuestro Estado conviven varias identidades nacionales en competencia. De lo que dije en el primer epígrafe de este texto sobre la legitimidad «científica» de las Historias patrias se sigue que todos los colectivos que se imaginan como naciones pueden en la misma medida contarse y narrar en las aulas sus propios relatos en el «modo de la verdad». Deberíamos pensar entonces si cualquier propuesta de promover los contenidos de uno de ellos no tendrá siempre el efecto de alimentar el interés

de los otros por reforzar la enseñanza del que consideren propio. En este caso, los adalides de la Historia nacional en nuestras escuelas provocarán constantemente, hoy y en cualquier futuro previsible, una cascada de «guerras culturales». Crearán división y desafecto con mucha mayor seguridad que al enfrentarse con las culturas inmigrantes, porque nuestras identidades nacionales son, al contrario que aquellas, identidades políticamente activas. Y, por supuesto, los conflictos solo podrán agriarse, derivando en insultos a la inteligencia ajena, cuanto más insistamos en apelar a los dictámenes de la «ciencia» para respaldar la selección de contenidos que proponga cada uno. Si pretendemos, con la Real Academia de la Historia, que «el proceso histórico propiamente dicho» está de nuestro lado, es casi inevitable que terminemos concluyendo que «el desprecio al conocimiento es esencial» para los otros; que quienes insisten en contar la Historia de otras naciones son gentes con «una actitud rancia, cavernícola, salvaje, tribal, primitiva», e incapaces, por lo tanto, de participar en una conversación civilizada.¹⁵

CONCLUYENDO

Jacques Derrida dijo una vez que «ser significa siempre heredar», que «somos herederos» porque «lo que somos es en primer lugar nuestras herencias, nos guste o no, lo sepamos o no» (Jenkins, 2003). Y cuando definimos los contenidos de la Historia escolar lo que estamos haciendo en realidad es seleccionar «el marco de referencias culturales compartidas» que vamos a transmitir a nuestros jóvenes como herencia (Lowenthal, 2007). Porque esa herencia no es algo que nos venga dado o impuesto: es más bien una tarea. Ni «el proceso histórico propiamente dicho» ni los expertos que hablan en su nombre pueden dictaminar cómo debemos construirla, sencillamente porque en una sociedad democrática la última instancia de apelación en política es la soberanía popular, no la autoridad del pasado. Los historiadores profesionales están para recordarnos buena parte (cada vez más, hasta el punto de que corremos el riesgo de perecer aplastados por su peso) de lo que «realmente» tuvo lugar allí. Pero no pueden elegir por nosotros. Nosotros escogemos el contenido de la Historia que queremos transmitir en las aulas, nos apropiamos de los fragmentos que consideramos relevantes a partir de unos criterios de significación que, como recordaba Arthur Danto, son los nuestros. Es, por lo tanto, de relevancia de lo que debemos hablar cuando discutimos de los contenidos de la Historia escolar.¹⁶ Y la relevancia de la Historia («nacional» o no) para nosotros dependerá, como he estado sugiriendo, de quiénes seamos y de lo que nos propongamos hacer con ella.¹⁷

NOTAS

¹ Algunos autores «posmodernos» sí lo hacen. Es el caso, por ejemplo, de Beverley Southgate (1996, 2005), que parece pensar que los hechos del pasado pueden ser combinados y recombinados sin límite para «enseñar» o «justificar» cualquier cosa.

² Aunque el riesgo *real* que corremos al debatir sobre la enseñanza escolar de la Historia no es que en el proceso hagamos caso omiso a la voz de los que saben, sino más bien al contrario: que sucumbamos a lo que Michael Walter (1993) denominó la «insolencia del profesional», renunciando a someter a escrutinio crítico la pretensión autoritaria de los expertos de recortar al máximo, en nombre de la ciencia, el margen para la deliberación ciudadana.

³ Tal como lo expresa Eric Hobsbawm (1991), todas ellas nos obligan a «creer demasiado en lo que es evidente que no es como se pretende».

⁴ Puede que los historiadores hayan sido en general demasiado optimistas en sus previsiones sobre el impacto práctico de los trabajos que «destruyen» mitos nacionales valiosos y muy arraigados (Archard, 1995). Un caso extremo es tal vez el de la gesta de los «niños héroes» en la guerra entre México y Estados Unidos, que relata Mario Carretero (2007). Ese mito, insostenible a la luz de la investigación histórica más rigurosa, contaba con un amplio respaldo popular y se mantuvo en los relatos escolares porque es, al parecer, muy importante para el imaginario de un pueblo que se siente «pequeño como un niño frente al gran invasor, pero capaz de defenderse heroicamente».

⁵ «El *olvido*, e incluso diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación». «La esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también que todos hayan *olvidado* muchas cosas» (Renan, 1983).

⁶ En su exhaustivo estudio sobre el *revival* contemporáneo de las Historias de España, Gonzalo Pasamar (2004) nos informa de que todas ellas, aunque ahora evitan en general la nostalgia y la exaltación de los tradicionales mitos patrióticos, continúan haciendo «hincapié en la tesis de la continuidad y de los orígenes remotos» de la nación. No cabría esperar otra cosa, porque esos son sencillamente los rasgos definitorios de la estructura narrativa de la Historia nacional. El texto de Pasamar sirve para comprobar, de paso, que la avalancha de críticas historiográficas no ha logrado evitar que las Historias nacionales sigan gozando de una excelente salud en nuestros días. De hecho, parece que la «nueva popularidad» de la Historia se debe en gran medida (además de al inagotable interés por los temas bélicos, los fascismos y los genocidios) al aumento de la demanda de Historia nacional (Evans, 2001).

⁷ Es difícil no sentir que nos están relatando un «cuento» (una fábula con moraleja, que puede resultar hermosa o ridícula, pero que es en cualquier caso una fábula) cuando leemos cosas como que el destierro de un poeta judío del siglo XI «permite fechar el momento histórico en el que el hombre español descubre, espantado, el exilio», o que él fue «uno de los primeros en hablarnos del español arrancado de su tierra, condenado a vivir en la patria inmaterial de la lengua mucho antes de que Machado evocara desde Francia los días azules de la infancia» (García de Cortázar, 2003). Desde luego, la ampulosidad del lenguaje contribuye a agravar en este caso el efecto de fraude, pero el núcleo del aparente problema, la raíz del carácter extremadamente artificioso, inapelablemente «mítico», aje-

no y enfrentado a la «ciencia» de este o cualquier otro relato de Historia nacional, es su parcialidad radical, su énfasis unilateral en la unidad de la comunidad y en los vínculos de continuidad a través del tiempo.

⁸ Así, Eric Hobsbawm (1991), que milita en el campo «modernista» y recalca ante todo el elemento de artefacto, invención o ingeniería social que interviene en la construcción de naciones, reconoce sin embargo la existencia de variados vínculos «protonacionales» que pueden remontarse muy atrás en el pasado.

⁹ Todo esto es muy complejo, pero las limitaciones de espacio me obligan en este texto a no fundamentar suficientemente mis afirmaciones y a dejar que muchas ideas resulten aún más vagas de lo que es habitual (e inevitable) cuando se abordan estos asuntos. Es evidente, por ejemplo, que el modelo de la narración que «selecciona» hechos es inadecuado, porque sugiere que todos los candidatos posibles para la selección están ahí, dispuestos a ser seleccionados o dejados de lado, cuando la realidad es que tienen que ser «descubiertos» y que los intereses que conforman las narraciones también hacen lo mismo con la investigación que los descubre. Son los intereses del investigador los que descubren los hechos y los convierten en «hechos históricos» o, más precisamente, en «evidencia histórica». Una buena lectura sobre estos problemas es Evans (1997).

¹⁰ Para una exposición de los principales argumentos y una reseña de la bibliografía relevante puede verse Abizadeh (2002).

¹¹ No es el fin único de la escolarización, pero sí es uno de sus objetivos básicos. La escuela debe también formar individuos capaces de participar en la economía y, en general, de llevar una vida autónoma (que conozcan y puedan evaluar diversas alternativas de vida, aunque sin dejar de orientar a los adolescentes hacia las que consideramos más satisfactorias o plenas, proponiendo modelos de conducta y haciéndoles partícipes de actividades culturales enriquecedoras). El objetivo que he mencionado el texto, la formación para la *ciudadanía* democrática, es el más «colectivo» de la educación liberal y laica (y siempre discutido, a veces con una absurda virulencia, como un posible caballo de Troya del adoctrinamiento partidista).

¹² Véase, por ejemplo, Rorty (1995), y el aluvión de respuestas y artículos sobre el tema que siguió a su publicación. Entre los educadores progresistas, Neil Postman (autor, entre otros libros, de *La enseñanza como actividad crítica*) insistió, con la pasión que le caracterizaba siempre, en la necesidad de revitalizar y ampliar en las aulas el relato del «experimento americano» para promover entre los jóvenes el «amor por el propio país» (Postman, 1999a).

¹³ Cuando filósofos o educadores progresistas como Richard Rorty o Michael Postman expresan su preocupación por el declive del patriotismo y recomiendan el estudio de la Historia estadounidense, imaginan una patria y unos relatos sobre la Historia nacional que se parecen muy poco a los que promocionan conservadores como Lynne Cheney. Unos apuestan por una comunidad política que tolere la diversidad en las culturas y los modos de vida. Los otros creen, por el contrario, que debe haber una cultura o un modo de vida preponderante y propiamente «nacional». Dirimen sus disputas discutiendo los contenidos (la lucha por «definir» América) de una Historia nacional, de la que todos tienen motivos para desear promover en las escuelas. Todos desean combatir en algún

punto los «excesos» del multiculturalismo para fomentar la cohesión social, pero unos asumen la realidad multicultural de Estados Unidos, mientras que otros se proponen revertirla promoviendo, con la enseñanza de la Historia, una tradición cultural dominante.

¹⁴ Cuando «la nación es una forma de comunidad, la política y la economía están inexorablemente entrelazadas, y la existencia de un ámbito económico centrado exclusivamente en la eficiencia no puede sostenerse». Los estándares comunitarios de la nación, por ejemplo, subyacen a la idea misma de un salario mínimo legal y tal vez la erosión del sentido de comunidad nacional explique en parte su hundimiento durante las últimas décadas en Estados Unidos, y no solo allí, y el enorme incremento de las desigualdades en la distribución de la riqueza (Marglin, 2008).

¹⁵ Esta y otras lindezas sobre las «tropelías» educativas de nuestros nacionalismos periféricos en Heras (2009).

¹⁶ Es cierto que hoy la comunidad empresarial parece haberse adueñado del discurso sobre la «relevancia» que propagaron los activistas estudiantiles en la década de los sesenta, reduciéndolo a una caricatura y convirtiéndolo en un arma de destrucción masiva de los estudios humanísticos, pero esto nos obliga a intentar a descontaminar el concepto, no a prescindir de él.

¹⁷ «Como no podemos cubrir todo lo que ocurrió en el pasado [...] y no hay una aproximación “neutral” u “objetiva” a la Historia que pueda orientar nuestras elecciones, estas solo pueden guiarse por los objetivos que desarrollemos para la materia» (Barton y Levstik, 2004). Por eso la Historia más relevante no es ni la más cercana en el tiempo, como parece pensarse a veces, ni la más próxima a nuestro espacio local, regional o nacional, pero tampoco la más alejada. Todo depende de lo que nos propongamos hacer con ella, de modo que en principio vale tanto concluir que «el único período de la Historia que debería prescribirse y al que no se puede renunciar es el siglo xx» (Pagès, 2007), como que haríamos bien olvidando en la medida de lo posible ese siglo xx y dedicando mucho más tiempo al estudio del xviii (Postman, 1999b), o que las Historias del pasado son más relevantes para la formación de los jóvenes cuanto más extrañas, ajenas y, cabe suponer, alejadas en el tiempo (Wineburg, 2001). A mí me parece, por ejemplo, que una de las mejores historias que podemos contar en clase para combatir nuestros prejuicios «etnocéntricos» empieza con la «salida de África» de nuestros primeros ancestros, sigue con los diversos orígenes de la domesticación de plantas y animales y concluye con el peso determinante del azar geográfico en los destinos de los grupos humanos de los distintos continentes. Es la que cuenta Jared Diamond (1998): un relato fascinante e infinitamente «relevante» para nosotros hoy que no es, precisamente, «historia del tiempo presente».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIZADEH, A. (2002). Does Liberal Democracy Presuppose a Cultural Nation? Four Arguments. *American Political Science Review*, 96 (2), págs. 495-509.

ABIZADEH, A. (2004). Historical Truth, National Myths and Liberal Democracy: On the Coherence of Liberal Nationalism. *The Journal of Political Philosophy*, 12 (32), págs. 291-313.

ARCHARD, D. (1995). Myths, Lies and Historical Truth: a Defence of Nationalism. *Political Studies*, 43, págs. 472-481.

BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

BRIGHOUSE, B. (2005). *On Education*. Londres: Routledge.

BRUBAKER, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

DANTO, A. C. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.

DIAMOND, J. (1998). *Armas, gérmenes y acero. La sociedad humana y sus destinos*. Madrid: Debate.

EVANS, R. J. (1997). *In Defence of History*. Londres: Granta Books.

EVANS, R. J. (2001). How History has become Popular Again. *New Statesman* 12 de febrero, págs. 25-27

GARCÍA DE CORTÁZAR, F. (2003). *Los mitos de la historia de España*. Barcelona: Planeta.

GARCÍA DE CORTÁZAR, F. (2004). *Historia de España: de Atapuerca al euro*. Barcelona: Círculo de Lectores.

GRAY, J. (2001). *Las dos caras del liberalismo*. Barcelona: Paidós.

GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.

HERAS, P. (2009). *La España raptada: la formación del espíritu nacionalista*. Barcelona: Áltera.

HOBBSBAWM, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Barcelona: Crítica.

JENKINS, K. (2003). *Refiguring History*. Londres: Routledge.

JUDT, T. (2006). *Postguerra*. Madrid: Taurus.

JUDT, T. (2010). *Ill Fares the Land*. Nueva York: Penguin.

LOWENTHAL, D. (2007). The Past of the Future: From the Foreign to the Undiscovered Country. En: JENKINS, K., MORGAN, S. y MUNSLOW, A. (eds.). *Manifestos for History*. Londres: Routledge.

MARGLIN, S. A. (2008). *The Dismal Science: How Thinking Like an Economist Undermines Community*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

MASON, A. (2000). *Community, Solidarity, and Belonging: Levels of Community and Their Normative Significance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MILLER, D. (1997). *Sobre la nacionalidad. Autodeterminación y pluralismo cultural*. Barcelona: Paidós.
- MILLER, D. (2008). *National Responsibility and Global Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- ÖZKIRIMLI, U. (2000). *Theories of Nationalism. A Critical Introduction*. Nueva York: St. Martin's Press.
- PASAMAR, G. (2004). Las «Historias de España» a lo largo del siglo XX: las transformaciones de un género clásico. En: GARCÍA CÁRCEL, R. (eds.). *La construcción de las Historias de España*. Madrid: Marcial Pons.
- PAGÈS, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de Historia hoy en la escuela obligatoria? *Revista Escuela de Historia*, 6, págs. 17-30.
- POSTMAN, N. (1999a). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- POSTMAN, N. (1999b). *Building a Bridge to the 18th Century*. Nueva York: Vintage Books.
- PRATS, J. (2007). Entrevista con Joaquín Prats Cuevas. *Escuela*, 3753 (914), 21 de junio.
- RENAN, E. (1983). *¿Qué es una nación?* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- RORTY, R. (1995). La academia antipatriótica. En: NUSSBAUM, M. et. al. *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RUSCONI, G. E. (1995). Descender de la cosmópolis. En: NUSSBAUM, M. et. al. *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (2007). Instruir educando. *El País*, 23 de agosto.
- SMITH, A.D. (2000). *Nacionalismo y modernidad*. Madrid: Istmo.
- SOUTHGATE, B. (1996). *History: What & Why?. Ancient, Modern, and Postmodern Perspectives*. Londres: Routledge.
- SOUTHGATE, B. (2005). *What is History for?* Londres: Routledge.
- WALZER, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WALZER, M. (1995). Hay también un cosmopolitismo peligroso. En: NUSSBAUM, M. et. al. *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.