

# ¿POR QUÉ ENSEÑAMOS GEOGRAFÍA E HISTORIA? ¿ES TAREA EDUCATIVA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES?

*Why we teach geography and history?  
Is it an educational task to build the identities?*

Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

Fecha de aceptación de originales: agosto de 2008  
Bibliid. [0212-0267 (2008) 27; 37-55]

RESUMEN: La tesis es rotunda: la historia y la geografía nacieron como ciencias sociales en el siglo XIX, el siglo de la formación de los Estados-nación. En ese contexto, la historia y la geografía se convirtieron en asignaturas para todos los ciudadanos, porque sirvieron para construir la identidad nacional de cada Estado, tanto en España como en Francia y en todo Occidente. Semejante carácter ha marcado el devenir de la enseñanza de la geografía y de la historia. Por eso, son asignaturas cuyos contenidos provocan polémica política y social. Hoy, sin embargo, pueden cambiar su marca de origen para transformarse en soportes de una nueva identidad, la identidad plural e intercultural que reclama una ciudadanía cosmopolita y tolerante en la actual sociedad global.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación, historiografía, identidad ciudadana, nacionalismo, multiculturalismo.

ABSTRACT: The thesis is clear: the history and geography were born as social sciences in the nineteenth century, the century of the construction of nation-states. In that context, the history and geography became subjects for all citizens, because it served to build the national identity of each state, both in Spain and France and through the West. Such a character has marked the future of the teaching of geography and history. Therefore, they are subjects whose contents are causing political and social disputes. Today, however, these subjects can change their roots to become carriers of a new identity, a plural and intercultural identity which claim a tolerant and cosmopolitan citizenship in today's global society.

KEY WORDS: History of education, historiography, citizen identity, nationalism, multiculturalism.

SE HA ESCRITO MUCHO SOBRE EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA de las ciencias sociales, en concreto, de la geografía y de la historia en los distintos niveles educativos<sup>1</sup>. Sin pretender de ningún modo dejar zanjada tan polémica cuestión, vale la pena recordar algunos aspectos históricos de la misma. Esto puede ayudar a una mejor contextualización sobre las tareas de los docentes de historia y de geografía, sobre todo en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Es significativa a este respecto la constante preocupación de todos los gobiernos por los contenidos de los libros de texto de historia, por ejemplo, más que por los de matemáticas. Esto es así porque la historia y también la geografía han servido históricamente para configurar comportamientos nacionales entre las personas, para socializar a la ciudadanía como española, como francesa o como británica, y también como vasca, canaria o asturiana. También para fundamentar una identidad que se pretende a la vez como europea y cristiana<sup>2</sup>.

En este sentido, si nos planteamos en nuestro caso, como docentes en la sociedad española, ser útiles para la convivencia democrática e intercultural, entonces la historia y la geografía tienen que abandonar las explicaciones intencionalistas o teleológicas y abrirse a nuevos planteamientos de enseñanza que permitan captar la interrelación continua entre lo local, lo nacional y lo internacional, y que también permitan entender las diferencias, para comprender y situarse en el lugar de los «otros». En definitiva, el cambio es el concepto que nos define como especie social a los humanos y esa realidad de cambio nos instala, individual y colectivamente, en la paradoja de la identidad y de la alteración. De ahí, por tanto, la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales y, de modo bien concreto, de la historia como ciencia del cambio social y de la geografía como ciencia de los distintos y cambiantes espacios humanos.

### Los soportes de la identidad social

Estamos contruidos sobre el tiempo y vivimos organizados por territorios. Parece un tópico insistir en que somos tiempo y espacio. Constituyen factores

<sup>1</sup> De la amplia producción intelectual baste recordar la importante tarea desarrollada por el colectivo de renovación pedagógica FEDICARIA, en cuya revista *Con-ciencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, desde el número 1 (1997) al número 11 (2007) se recogen las distintas perspectivas planteadas sobre los significados y cometidos de la enseñanza de las ciencias sociales. Además, las obras de CUESTA FERNÁNDEZ, R.: *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007 y *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997; las de CARRETERO, Mario et al.: *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006; CARRETERO, M. y VOSS, J. (comps.): *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004; CASPISTEGUI, F. J.: «Más allá de su oficio: el historiador en sociedad», *Alcores*, 1 (2006); y COHEN AMSELEM, A. y PEINADO SANTAELLA, R. G.: *Historia, historiografía y ciencias sociales*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2007; sin olvidar referentes imprescindibles como los libros de HOBBSAWN, E.: *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998 y FONTANA, J.: *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001.

<sup>2</sup> No abordamos en estas páginas la persistencia de la religión como ingrediente de identidad, por más que estemos en una sociedad bastante secularizada. Aunque no llega a niveles de fundamentalismo, puede ser en algún momento chocante con ciertos sectores de españoles de otras religiones que España siga bajo la advocación de Santiago o de la Virgen del Pilar, o que las Comunidades Autónomas se identifiquen con Montserrat, Guadalupe, Covadonga o María Santísima, aunque haya mucho de verbena laica en las correspondientes celebraciones.

incuestionables, pero hay que subrayar que tales soportes no explican nada si no se consideran los condicionantes de vida construidos por personas y colectivos desde las relaciones sociales en todas sus dimensiones de expectativas, intereses, poder y conflictos. En este sentido, los elementos y sentimientos de identidad de cada individuo y de cada grupo se vertebran desde las relaciones y condiciones sociales existentes en cada época. También desde el apego a los espacios en los que se despliegan esas relaciones sociales y las respectivas vivencias. Por eso las identidades son tan plurales como cambiantes, tan dispares como persistentes. Pero incluso en su persistencia cambian de contenidos y perfiles, de tal modo que, bajo ropajes aparentemente iguales, se cambian tan profundamente que, con frecuencia, sólo queda el nombre. Hay más elementos de vida comunes entre un joven español y un joven japonés actuales que entre el primero y aquellos hidalgos del siglo XVI o entre el segundo y los jóvenes del Japón de los samuráis. Por eso es tan inaprensible el contenido de la identidad, aunque demos por válido que existe como referente para el comportamiento cotidiano en los distintos países y culturas en que está organizada la humanidad. Se podría simplificar el concepto de identidad como el sentimiento de diferenciación frente a otros, porque con los «nuestros» compartimos modos de vida y nos consideramos «idénticos» frente a los que se organizan o viven con otros hábitos. Esa pertenencia a un grupo de idénticos suele estar relacionada con el espacio con cuya realidad y organización se ha identificado nuestra existencia<sup>3</sup>. No tiene nada de extraño, por tanto, que, dentro de las ciencias sociales, la historia y la geografía, como saberes del tiempo y del espacio, se hayan desarrollado como materias no sólo afines sino imbricadas para definir y perfilar identidades.

Ambos saberes estudian lo nuestro, lo que nos define en el tiempo y en el espacio, sea a una escala local o más amplia, la regional, nacional y continental, o la cultural, la religiosa, etc. En definitiva, la historia y la geografía son disciplinas que han dado soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas, sobre las que se ha desarrollado el orgullo de cada identidad. No son los únicos ingredientes de las distintas identidades, por supuesto, pero han realizado aportaciones decisivas a la construcción de las mismas. Es lo que nos interesa recordar en estas páginas. Primero, cómo la historia y la geografía se organizaron como saberes nacionales y nacionalizadores en la cultura del Occidente liberal del

<sup>3</sup> De la abundante bibliografía sobre la construcción de la identidad, fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, hay que citar algunas obras de obligada referencia: WEBER, M.: «Comunidades étnicas», en *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979; BERGER, P. L. y LUCKMAN, T.: *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988; MAFFESOLI, M.: *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria, 1990; PUJADAS, J. J.: «Algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad», en *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Madrid, Eudema, 1993; GIDDENS, A.: *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995; GEERT, C.: *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós, 1996; MÉNDEZ, L. (coord.): *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, México, UNAM, 1996; CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. *El poder de la identidad*, Madrid, Alianza, 1998; ETZIONI, A.: *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*, Barcelona, Paidós, 1999; ANTHIAS, F.: «Theorising identity, difference and social divisions», en O'BRIAN, M.; PENNA, S. y HAY, C. (eds.): *Theorising Modernity*, Addison Wesley Longman Limited, 1999, pp. 156-178; RICOEUR, P.: *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta, 2003; ARÓSTEGUI, J.: *La Historia vivida. Sobre la Historia del Presente*, Madrid, Alianza, 2004.

siglo XIX. Y, a continuación, reflexionar sobre las inercias de unas disciplinas cinceladas desde los correspondientes Estados nacionales cuando en el siglo XXI se nos plantean retos de globalización, oleadas migratorias y organizaciones supranacionales que trastocan las identidades, los espacios, las fronteras y, por tanto, los objetivos y los contenidos de la geografía y de la historia.

En efecto, si la historia es un diálogo constante con los muertos, pero no con cualesquiera, sino con los nuestros, y si la geografía nos precisa las lindes de las vivencias que nos definen, entonces, el orden nacional que nos ha explicado de modo coherente las relaciones entre pasado y presente, entre espacios y poderes, debería dar paso a una reorganización de las explicaciones y plantear nuevas coherencias a tenor de los cambios experimentados en el planeta en las últimas décadas. Se trata, sin duda, de replantearse el poder de nombrar y de situar las cosas y las personas en las nuevas líneas que se entrecruzan en unas identidades sometidas a la deslizante realidad de una sociedad global a la vez que local. A los historiadores y a los geógrafos nos afectan las mismas transformaciones, pues nuestros saberes —es justo repetirlo— son estrictamente sociales.

En concreto, son tres las cuestiones que nos zarandean socialmente con más urgencia como docentes en España. En primer lugar, cómo nombrarnos y en qué territorios situarnos ante los inmigrantes; esto es, cómo, en el caso de España, nombrar el pasado de estos nuevos ciudadanos y cómo definir el espacio de sus vivencias identitarias en el entramado de fronteras que nos definen desde los Estados. En segundo lugar, cómo construir una identidad multicultural, de tolerancia y pluralidad, dentro de Europa y ante los reclamos de la globalización, a partir de los contenidos clásicos de la historia y de la geografía. Y, en tercer lugar, cómo abordar la renovación de esas asignaturas englobadas como Ciencias Sociales o diversificadas en Geografía e Historia, e incluso Arte (también el Arte, por supuesto), para perfilar lo que catalogamos bajo el epígrafe de España, cuando el sujeto español está cuestionado, por un lado, por las aspiraciones identitarias de las distintas Comunidades Autónomas que la integran, y, por otro, por la construcción supranacional de Europa y por la eclosión de organizaciones supranacionales. Lógicamente, en estas páginas, concebidas de modo ensayístico, sólo se podrán esbozar cuestiones y plantear horizontes, porque las respuestas creo que se encuentran todavía en estado embrionario.

## La organización de la historia y la geografía como saberes nacionales

La articulación de la historia y de la geografía como saberes nacionales en el siglo XIX cuenta con suficientes investigaciones<sup>4</sup>. Conviene, sin embargo, recordar

<sup>4</sup> Son obras básicas al respecto: BOYD, C. P.: *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000; CAPEL, H. et al.: *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española, 1814-1857*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1983; GARCÍA ÁLVAREZ, J.: *Provincias, regiones y Comunidades Autónomas. La formación del mapa político de España*, Madrid, Secretaría General del Senado, Col. Temas del Senado, 2002; GARCÍA ÁLVAREZ, J. y MARÍAS MARTÍNEZ, D.: «Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo XX. Una aproximación a través de los manuales de bachillerato», *Xeografía*, 11

lo básico de este proceso. Y como premisa para comprender tal proceso de vertebración de unos saberes nacionales, hay que subrayar que más que los rangos jerárquicos entre saberes y disciplinas debemos plantearnos, ante todo, quiénes son los que deciden los conocimientos que tienen más valor. En consecuencia, por qué se establece una determinada jerarquía de conocimientos que deben aprenderse en la escuela o en la universidad, o qué contenidos de esos conocimientos deben dar soporte al acervo identitario de la ciudadanía de un país.

Es justo remitirse, en este sentido, a la respuesta que allá por 1848 dos jóvenes revolucionarios formularon con precisión en *El Manifiesto comunista*, que «el orden de la historia emerge de la historia del orden». En efecto, ahí radica el núcleo decisivo de la gestión de la historia y de la consiguiente memoria sobre una sociedad, sobre sus espacios y territorios y sobre las formas de dominio de los mismos. Por eso, en el oficio de historiador y de geógrafo, como en todo científico social, se conjugan tres dimensiones. La primera, la que conecta el saber social con la conciencia y exigencia de cada sociedad, porque las ciencias sociales son disciplinas que versan sobre los hombres y mujeres en sus procesos de relaciones sociales, cambiantes en el tiempo y en el espacio. La segunda dimensión se refiere a la especificidad del oficio de científico social, que no es otra que la de producir saber, esto es, investigar, hacer conocimientos con las normas de científicidad marcadas por la comunidad historiográfica en cada momento y a tenor de las evoluciones propias de la disciplina. Por último, la tercera cuestión que se anuda en la gestión de los saberes sociales —en nuestro caso, de la historia y de la geografía— se remite a la necesaria difusión del saber alcanzado y a los consiguientes usos públicos de estas ciencias, ya sea por el sistema educativo, ya por medios editoriales entre el gran público, o también por las relaciones que se establecen con los distintos entramados de poder. Poderes son, ante todo, el Estado, que define y perfila las asignaturas y materias, también el medio académico, que las precisa en contenidos y criterios de científicidad, y además los medios de expansión y difusión de los correspondientes conocimientos, desde la escuela hasta los medios de masas. De este modo, tanto los historiadores como los geógrafos nos convertimos en traductores de poderes. Nuestro oficio se decide en la encrucijada entre tales poderes.

Hay que recordar a este respecto que los contornos del oficio de historiador y de geógrafo se institucionalizaron cuando el Estado liberal, durante el siglo XIX, organizó los saberes en distintas especialidades dentro de esa universidad que organizó como institución pública, regentada por funcionarios, y que consideró parte imprescindible de la sociedad, tanto para marcar el rumbo de los conocimientos, como para monopolizar la concesión de títulos profesionales. En ese contexto es en el que la historia y la geografía se constituyeron en unas disciplinas

---

(2002), pp. 1-38; GARCÍA PUCHOL, J.: *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1993; LÓPEZ FACAL, R.: *O concepto do nación no ensino da historia*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Tesis doctoral, 1999; LUIS GÓMEZ, A.: *La Geografía en el bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1985; PÉREZ GARZÓN, J. S. et al.: *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000 y JELIN, E. y LORENZ, F. G. (comps.): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI, 2004.

científicas a las que se asignaron tareas de saberes nacionales. Esto es, se organizaron como asignaturas estatales y se impregnaron de la función de formar patriotas. Las décadas del siglo XIX ocuparon el tránsito de la historia concebida como arte a la historia investigada con métodos científicos. Se pasó de la genealogía dinástica *ad usum delphinis* a la genealogía nacional que debía enseñarse en la escuela para construir ciudadanos patriotas. De igual modo, se produjo el cambio en la geografía. Pasó del simple descriptor de territorios a desplegar el poder de nombrar espacios políticos, justificar las fronteras estatales y argumentar las decisiones estratégicas de dominios territoriales. No es momento de analizar el significado de los eslabones previos que se situaron en los años de la Ilustración, ni tampoco para desglosar los significados y aportaciones de las distintas escuelas historiográficas y geográficas que perfilaron la definición de los correspondientes métodos que hicieron de la historia y de la geografía unas disciplinas de rango científico. Lo importante es subrayar que ambos saberes se organizaron desde los correspondientes Estados nacionales del siglo XIX y que ambos hicieron de la genealogía nacional y de las fronteras del Estado los contenidos científicos y los sustratos explicativos de sus respectivos quehaceres.

También, en ese siglo de los Estados-nación, se formaron las comunidades profesionales de historiadores y de geógrafos. Se organizaron por naciones y los respectivos contenidos disciplinares se compartimentaron en especialistas nacionales. Historiadores y geógrafos se constituyeron en nuevos profesionales de la sociedad liberal y desplegaron sus intereses de elite académica como funcionarios del correspondiente Estado nacional. Esto es, cumplieron las tareas y roles sociales asignados desde la universidad estatal, actuaron desde el sistema de enseñanza implantado por el Estado y no dejaron de influir políticamente desde las asociaciones de estudios geográficos o históricos. En el caso concreto de la historia, hay que recordar que la Real Academia procedía del siglo XVIII y que durante el siglo XIX se acomodó a las nuevas funciones públicas<sup>5</sup>. La geografía y la historia, en definitiva, cumplieron tareas cívicas, al ser parte del nuevo sistema educativo liberal y porque dieron soporte a una opinión pública interclasista. Gracias a la identificación de espacio nacional con fronteras estatales, se pudieron elevar a la categoría de intereses nacionales las decisiones de la clase política correspondiente. Así, la geografía y la historia sirvieron en gran medida como fuente de legitimación del poder, o incluso, a la inversa, de crítica y de contrapoder.

En España, el proceso de articulación del historiador y del geógrafo como un intelectual social se desplegó en las largas décadas que transcurrieron entre la implantación del Estado liberal en el primer tercio del siglo XIX, hasta culminar con la organización del Centro de Estudios Históricos en 1910, por un lado, y antes en 1901, por otro lado, la creación por decreto de la Real Sociedad Geográfica que reasumía organizaciones previas sobre dicha materia. Las fechas de 1901 y de 1910 no fueron casuales. La institucionalización de ambos saberes en España coincidió con el momento en que los nacionalismos políticos (tanto del español

<sup>5</sup> VELASCO MORENO, E.: *La Real Academia de la Historia en el siglo XVIII. Una institución de sociabilidad*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 2000 y PELLISTRANDI, B.: *Un discours national? La Real Academia de la Historia entre science et politique (1847-1897)*, Madrid, Casa de Velázquez, 2004.

como del catalán, vasco y gallego, en un proceso similar al del resto de Europa) hicieron de la historia el eje de sus correspondientes argumentaciones. En paralelo, la geografía se había mostrado como el saber estratégico imprescindible para la exploración y conquista de imperios, para la organización de las relaciones internacionales y también para la correspondiente política interior. Se estaba en pleno expansionismo imperial de Europa, mientras en el seno de los Estados europeos crujían los debates nacionalistas internos<sup>6</sup>. En estos años se anudaron, en definitiva, los nacionalismos que eclosionaron en la Primera Guerra Mundial. También en esta época las masas irrumpieron definitivamente como protagonistas de la historia. Procesos todos ellos suficientemente complejos, que no se pueden desglosar ahora, pero en cuyo contexto hay que entender la consolidación que adquirieron como ciencias sociales tanto la historia como la geografía<sup>7</sup>.

En el caso que nos atañe, el español, desde mediados del siglo XIX, la historia y la geografía se habían implantado en las escuelas y en los institutos de Bachillerato para darle cohesión a la construcción nacional del Estado liberal. Las lindes de la España del siglo XIX, que no eran ni mucho menos las de la monarquía hispánica de los siglos XVI, XVII y XVIII, fueron las que adquirieron carta de naturaleza y se transformaron, por obra y gracia de los geógrafos e historiadores liberales, en las fronteras de un modo de ser, de una esencia cultural y de una esencia política que se estableció como si fuese exclusivamente la única que encajaba con la identidad española. El nacionalismo historiográfico español, de este modo, transformó en esencia atemporal el concepto de España, mientras que los geógrafos afianzaron la ideología del territorio peninsular como espacio incuestionable de lo español. Todos, historiadores y geógrafos, clasificaron a las personas en función de su origen o pertenencia a un determinado territorio.

Se fraguó la identidad española, por tanto, a partir de la historia y de la geografía. Una historia concebida de modo teleológico desde la necesaria conquista de la unidad territorial, de forma que se ensamblaron proyectos sociales y dominios territoriales para dar como resultado el devenir irrefrenable de una España identificada con la Península Ibérica como espacio de su existencia. La geografía escolar reprodujo, a través de los mapas, el concepto de España, como también el de la nueva división provincial de España que se popularizó desde mediados del siglo XIX, con la proliferación de mapas provinciales y su correspondiente instalación en las escuelas y ayuntamientos, pues la provincia se hizo espacio de poder del Estado nacional. La historia, por su parte, convirtió la organización de la humanidad en Estados-nación en la meta inevitable de todo proceso histórico y, en concreto, en España se mitificó todo hecho que se considerase eslabón para alcanzar el objetivo de la unidad frente a los sucesos de carácter centrífugo. El centralismo fue más allá e hizo de Castilla el reino organizador de España, como también convirtió la Meseta en el espacio que vertebraba al resto de la geografía. La visión de unidad de espacio e historia en España supuso el destierro de otros

<sup>6</sup> Baste recordar tanto la crisis del imperio austro-húngaro, el auge del paneslavismo, el fuerte debate interno dentro de la II Internacional sobre el nacionalismo (con aportaciones como las del mismo Stalin, junto a las de Rosa Luxemburg, Bernstein, etc.), así como la consolidación, por ejemplo, de los nacionalismos musicales en toda Europa, por citar un caso bien paradigmático al respecto.

<sup>7</sup> Sobre el significado de los nacionalismos en estos años, ver HOBBSAWM, E.: *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Barcelona, Crítica, 2000.

posibles marcos territoriales y políticos. Las fronteras se convirtieron en tabúes, en conceptos explicativos intocables. Ni el federalismo, salvo excepciones, tuvo posibilidad de expresarse como alternativa histórica y educativa, ni las fronteras peninsulares se cuestionaron salvo prolongaciones coloniales, como fue el caso de los africanistas cuando justificaron la expansión de la Península hacia África a finales del siglo XIX.

La geografía y la historia se aplicaron a la enseñanza del territorio común y del pasado común de España como Estado nacional. En la construcción del correspondiente discurso académico se enfatizaron los caracteres que se valoraron como propios de lo español para diferenciarse del resto de naciones y también para afianzar la unidad política de los habitantes de una misma patria. De igual modo, las diferencias existentes dentro de España se redujeron a diversidades de un mismo tronco cuya esencia remitía, en definitiva, al hecho de compartir el mismo medio físico. Bien es cierto que, tal y como señaló Modesto Lafuente, la propia diversidad geográfica de la Península permitía codificar unos estereotipos diferenciados dentro de esa unidad del carácter español. Lo español se personificó y se identificó con el territorio peninsular<sup>8</sup>. Además, se recogieron aquellas retóricas exaltaciones de los paisajes y recursos que se repetían desde la Edad Media para transformarlas ahora en el orgullo de un país que sobresalía en arte, cultura y riquezas. Se desarrolló un vocabulario patriótico y un discurso de nacionalización del pasado y del territorio con instrumentos tales como los manuales escolares, la cartografía, los libros de monumentos y paisajes, los relatos de costumbres, los dibujos de personajes típicos regionales y sociales, etc.

Por otra parte, aunque los mecanismos de control de la memoria desde el poder no fueron nuevos en el siglo XIX, sí que es necesario subrayar cómo el Estado liberal hizo de ese control de la historia y del territorio un objetivo de primer orden. Así, el Estado liberal desarrolló una legislación completa sobre los contenidos y objetivos del sistema educativo desde su nacimiento en las Cortes de Cádiz hasta llegar, tras distintos vaivenes políticos, a la ley que sistematizó todas las medidas anteriores, la Ley Moyano de 1857. Ésta reguló definitivamente el contenido y control de los libros de texto y el acceso al cuerpo funcional docente. Funciones públicas, por tanto, que convirtieron la enseñanza en «instrucción pública» y en tarea estatal porque concernía a toda la sociedad. Además, el Estado desplegó una política de memoria con contenidos nacionales que se hizo visible en los monumentos, las conmemoraciones o los nombres de las calles y plazas<sup>9</sup>.

En definitiva, tanto la geografía como la historia, a lo largo del siglo XIX, contribuyeron a elaborar un discurso nacional sobre lo español, organizado de modo teleológico, esto es, organizado con un esquema productor de identidad española desde tiempos inmemoriales y apegado a los territorios peninsulares. La historia de la Península se transformó en historia de España y en un relato de éxito moral,

<sup>8</sup> Ver PÉREZ GARZÓN, J. S.: «Modesto Lafuente, artífice de la historia de España», en *Modesto Lafuente. Discurso preliminar a Historia General de España*. Estudio preliminar, Pamplona, Urgoiti editores, 2002, pp. V-XCVII.

<sup>9</sup> Ver estas cuestiones en PÉREZ GARZÓN, J. S.: «Los historiadores en la política española», en CARRERAS, J. J. y FORCADELL, C.: *Usos públicos de la historia*, Madrid, Marcial Pons, 2003, pp. 107-144. Por lo demás, la bibliografía al respecto es importante, con obras como las de TRAVERSO, E.: *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Madrid, Marcial Pons, 2007.



en una carrera en el tiempo en que cada corredor pasó la antorcha, fuese de la libertad, de la unidad o del Estado, al siguiente equipo. La geografía aportó la caracterización de las peculiaridades territoriales que enraizaban la identidad española en formas de ser, modos de organizarse socialmente y lazos afectivos que determinaban el comportamiento político y, a su vez, la misma historia de la Península. Las fronteras se hicieron intocables, la unidad se convirtió en indivisible y el territorio se predestinó con la historia para producir la España que se estaba vertebrando en el siglo XIX. Historiadores y geógrafos hicieron del núcleo cristiano aferrado a la Meseta, cuna del castellano y sede de la primera unidad religiosa asignada a Leovigildo, el referente de la unidad de España. Desde esa Meseta castellana se extendió un idioma, una religión y un modo de organizarse por medio mundo. No pensaron ni por asomo que las cosas pudieran haber sido diferentes: una Cataluña independiente, como Portugal, por ejemplo, porque en dicho discurso español la pieza que no terminaba de encajar era precisamente Portugal. Desde la horma del presente se revistió de certidumbres científicas la realidad del Estado organizado como España y se asentaron prejuicios como si fuesen razones históricas y geográficas.

Tales estructuras narrativas sobre el pasado y sobre el territorio no fueron exclusivas de España. Se dieron en toda la cultura occidental que hizo norma del Estado-nación, e incluso fueron mimetizadas por los nacionalismos y regionalismos de diferente cuño que surgieron, por ejemplo en España, desde finales del siglo XIX. Se utilizaron similares argumentos históricos y se recurrió a las representaciones geográficas para construir discursos que afianzasen las correspondientes identidades y transmitiesen lealtades históricas e idearios territoriales. Los mecanismos se han reproducido recientemente en España cuando se han organizado las Comunidades Autónomas, a partir de lo establecido en la Constitución de 1978. Al tener que enseñar historia y geografía de Andalucía, de Cataluña o de Castilla-La Mancha, al introducirse en las Ciencias Sociales la enseñanza de lo propio de cada Comunidad Autónoma, de nuevo la geografía y la historia han saltado a la palestra del debate público, porque los libros de texto de ambas disciplinas constituyen el soporte para trabar las funciones educativas que desempeña la enseñanza del territorio y la transmisión de un pasado común para forjar identidades e ideologías de mayor o menor calado nacionalista o regional o autonómico. De nuevo, hemos repetido en España un proceso similar al desarrollado en el siglo XIX por el nacionalismo español.

Cada Consejería de Educación de la correspondiente Comunidad Autónoma ha convertido la enseñanza de la historia y de la geografía en soporte para articular la identidad que la defina dentro de España y que sirva no sólo para crear lealtad política al correspondiente gobierno autonómico sino también para afirmar y consolidar espacios institucionales de poder y para darle anclaje a un modelo federalizante de España que justifique las diversidades. De nuevo, cada pasado y cada tierra permiten expresar la singularidad de cada Comunidad Autónoma, sea la de Murcia, Galicia o País Vasco. En unos casos se llega a convertir también la historia y el territorio en los garantes de la esencia que aspira a ser nacional, en competencia con España. En todo caso, siempre nos encontramos con el territorio como indicador de la permanencia de un modo de ser riojano, leonés, aragonés o navarro, sin tener en cuenta que las actuales fronteras ni son eternas ni surgieron con criterios geográficos. De nuevo los mapas visualizan los límites geográficos de

las actuales Comunidades Autónomas como fronteras naturales que simbolizan la estabilidad de un carácter permanente que incluso se hace anacrónico cuando se proyecta hacia el pasado la historia y la geografía de Extremadura, Asturias, la Comunidad Valenciana o Andalucía.

Por otra parte, hay que tener presente el nuevo y creciente poder de los medios de comunicación de masas<sup>10</sup>. El Estado o las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma ya no tienen la hegemonía (mucho menos el monopolio) para configurar imaginarios territoriales e idearios históricos. Las fuentes de información para la mayoría de los ciudadanos proceden de los medios de comunicación de masas, más que de la escuela, aunque la escuela es el soporte indudable y el punto de referencia o incluso de disputa ideológica. Más que de las clases de los profesores de historia y más que de las imágenes que se reproducen en los manuales de geografía, a los jóvenes se les inculca una identidad territorial y política (sea regional o nacional) a través de las informaciones suministradas por los distintos medios de comunicación, desde el mapa del tiempo de cada telediario autonómico hasta las estrategias de los distintos programas que, desde radios y televisiones, expanden nociones sobre identidades, fronteras y comunidades políticas como hechos inmutables y eternos. Incluso cuando analizan un asunto deportivo, en sus aspectos más banales, se utilizan retóricas identitarias que afianzan relaciones de diferenciación entre comunidades como algo natural. Esto hace que luego sea muy difícil explicar que cada identidad, cada frontera y cada comunidad política es una construcción social, tan maleable como cambiante y, por consiguiente, totalmente sometida a los intereses, posibilidades y expectativas de quienes la integran.

### Las claves del discurso académico dominante

En todo discurso histórico y geográfico —sobre el pasado y sobre el territorio— existe una relación entre nosotros y los otros, entre nuestro grupo cultural, social, nacional, religioso, etc., y el de los otros, entre nuestra tierra y la de los demás. La narrativa occidental se ha construido como la historia de unas sociedades que hoy han alcanzado una organización democrática, dando por sentado que las democracias tienen unas historias propias completas en sí mismas. Por eso el pasado se esquematiza y se ahorma para ser concebido como la simple configuración del presente, y por eso también los momentos dictatoriales en la historia occidental se han valorado como paréntesis. Además, Occidente se ha configurado a sí mismo, desde sus propios parámetros internos, con unos límites geográficos que se han definido y establecido con respecto a los demás con criterios cambiantes. Las fronteras espaciales de lo occidental las ampliamos voluntariamente hasta Japón, si es necesario. También estiramos la idea de Europa a voluntad, hasta Bulgaria y Rumania, por ejemplo, mientras se negocia duramente con Turquía, o se da por supuesto que Rusia puede ser tanto incluida como excluida, amiga o rival, de la misma Europa. Se juega, por tanto, con la historia y con la geografía, para acoplar

<sup>10</sup> Ver LÓPEZ FACAL, R.: *O concepto do nación no ensino da historia*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Tesis doctoral, 1999.

realidades políticas y económicas y para definir nuevas fronteras. Por otra parte, se ignora que los valores democráticos que definen la cultura occidental no se desarrollan por igual en todos los países que componen ese Occidente económico y cultural.

Pero más allá de estas consideraciones, existen importantes elementos comunes en el discurso académico de la historia y de la geografía. Se trata de un discurso elaborado desde cuatro posiciones etnocéntricas. La primera, de rango cultural, se conoce como eurocentrismo. La segunda, hace del Estado-nación el eje explicativo de la historia y de la geografía. Un tercer factor responde a los valores propios de la clase media, esa cosmovisión que sitúa el orden, la jerarquía y el pragmatismo como parámetros de interpretación del pasado y del dominio de los espacios. Y, por fin, el androcentrismo, que no es la posición menos importante, sino la de más reciente desciframiento porque ha desvelado cómo las ciencias sociales se han desarrollado ocultando las relaciones de género.

Tales etnocentrismos se fraguaron en el siglo XIX. Se constituyeron como ingredientes del proceso de la modernidad occidental. Ya se ha expuesto que el siglo XIX fue el siglo de la historia y de la geografía. También fue el siglo de la economía política. Se trataba de disciplinas necesarias para el despliegue histórico y geográfico del capitalismo y para la implantación de los Estados nacionales, así como para la vertebración de los mercados de las correspondientes burguesías nacionales. Por otra parte, el siglo XIX desarrolla tanto el individualismo como el darwinismo social, el sexismo antropocéntrico y esa norma de cuantificar el progreso por las cifras de industrialización capitalista.

En concreto y por lo que se refiere al eurocentrismo, el espacio cultural de Europa —o de Occidente— se concibe como un *continuum* cristiano y técnico, que ha sido el protagonista y el territorio de la modernidad, de cuanto se define y entendemos por moderno. Este discurso sigue dominando en la historia, incluso en el mundo real de las relaciones cotidianas de poder. Esto se comprueba cada día, basta mirar la prensa para constatar que, por ejemplo, en la antigua Yugoslavia, se han producido guerras entre pueblos o naciones, mientras que en Burundi esa guerra es de tribus; o que G. Bush es un jefe de Estado, mientras que Karzai y sus nuevos miembros del gobierno de Afganistán son «señores de la guerra», líderes de etnias o tribus. Los ejemplos se podrían multiplicar en cuanto mirásemos las noticias referidas a los conflictos internos que viven los Estados africanos.

Volvemos, por tanto, una vez más, a la capacidad de nombrar y en eso el historiador y el geógrafo han hecho de Occidente el mudo referente del mismísimo conocimiento social, porque siempre son la historia europea y el modo europeo de organizar y dominar el espacio los referentes y los modelos para el análisis y la interpretación. Nuestros arquetipos se extraen del devenir de las sociedades occidentales, nunca de las sociedades chinas, hindúes o musulmanas, ni tan siquiera para comprenderlas en su contexto de subordinación desde el siglo XIX, cuando tuvieron que sufrir la invasión económica y militar de los europeos.

Sin embargo, los otros —las otras culturas, los otros pueblos— no pueden devolver el mismo gesto, ni siquiera se pueden permitir demostrar una ignorancia similar o simétrica, porque parecerían anticuados o ajenos a los cambios. Hay, por tanto, una desigualdad de ignorancia, como ha subrayado el historiador indio Dipesh Chakrabarty, para quien el dominio de Europa como sujeto de todas las historias forma parte de una condición teórica más profunda en la que, desde hace

varias generaciones, los filósofos y pensadores que han conformado la naturaleza de la historia han producido teorías que abarcaban a la humanidad entera, con afirmaciones, en la mayoría de los casos, planteadas desde la absoluta ignorancia de la mayor parte del género humano<sup>11</sup>.

Por otra parte, y refiriéndonos en concreto a la historia de Europa, tendríamos que *des-construirla* con urgencia, y dentro de ella la historia de España, lógicamente. Ante todo, evitando caer en un nuevo nacionalismo, el de ese imposible manual europeo que nos acecha como parte de la construcción de Europa, como si nuestra realidad de Unión Europea, con veintisiete países en proceso de ampliación, fuese el resultado de un proceso larvado desde la antigüedad, incluso desde la prehistoria, como si la cultura, la ciencia, la religión y el pensamiento de un puñado de griegos —habitantes en su mayoría, por cierto, de ciudades que hoy son turcas o italianas— corriese ocultamente, o íntimamente, bajo los actuales habitantes de Baviera, Cantabria, Londres, Estocolmo, Cádiz o Barakaldo, o como si no existiera relación, quizás más relación y muy reciente, con el largo y extenso imperio otomano, de cuyas derivaciones precisamente Europa se ha enfrascado en las dos últimas guerras de Kuwait y de Kosovo. Esto sin contar con que la mayor parte de la cultura griega y helenística llegó a las viejas ciudades europeas al cabo de bastantes siglos a través de la cultura musulmana que la absorbió y reelaboró por todo Oriente antes de llegar a aquellos «bárbaros» medievales. U olvidando expresamente cuanto procede en Europa de las culturas semíticas, entre otras cosas nada menos que Jehová, un dios nada helenístico y tan importado como el alfabeto, el regadío o la astronomía de los fenicios, egipcios y caldeos, actuales iraquíes precisamente.

Claro que tales aspectos se pueden presentar como la Europa del crisol de culturas, como el «mundo de riqueza excepcional, de extraordinaria creatividad en su unidad y diversidad» que no por casualidad es un prestigioso historiador, J. Le Goff, quien lo proclama<sup>12</sup>. Pero no se trata de discutir las respectivas paternidades de cada uno de los elementos de la cultura que hoy calificamos como occidental, sino de plantearnos como historiadores la persistente tendencia a convertir la historia en una creación mitológica en busca de esencias enraizadas en territorios para demostrar cómo desde la noche de los tiempos, desde los hombres de Altamira y Willendorf, tales esencias europeas, supranacionales, se han desplegado en titánicos esfuerzos por eclosionar desde la noche de los tiempos, argumentos que hoy sirven para justificar nuevas estructuras comerciales y políticas que nunca, literalmente nunca, tuvieron precedentes.

Al contrario, Europa, ese conjunto de reinos y estados que desde el siglo XVI se conocen como depositarios de la cultura occidental, sí que tuvo un papel importante en las cadenas de causación y consecuencia que englobaron continentes enteros, por el comercio, por la esclavitud y por el dominio que expandieron de tal

<sup>11</sup> CHAKRABARTY, D.: «La postcolonialidad y el artificio de la historia: ¿quién habla en nombre del pasado “indio”?», *Revista de Historia Social*, 39 (2000). Ver también ZIZEK, S. (comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

<sup>12</sup> Ver la colección «La construcción de Europa», dirigida por Jacques Le Goff, publicada simultáneamente por cinco editoriales europeas, siendo la española la editorial Crítica. De la cita, en p. 7 de, por ejemplo, ECO, U.: *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*, Barcelona, Crítica, 1994.

forma que en este proceso, cuya dirección está hoy en manos de los Estados Unidos, no hay sociedad o cultura que no haya sido afectada. Es cierto que tal proceso de relación ha provocado desde el siglo XVI cambios profundos, tanto en los pueblos portadores de la historia dominante como obviamente en los dominados o esclavizados. Por eso no se puede corroborar la tesis de Lévi-Strauss, porque ni hay pueblos sin historia ni pueblos con historias congeladas. Todo lo contrario, no es posible comprender las conexiones entre pueblos y culturas si no se tiene como fundamento las condiciones económicas y políticas que generaron esas relaciones y que las mantuvieron. Tal planteamiento, por supuesto, nos exigiría revisar los contenidos temáticos y las explicaciones de los procesos que catalogamos como europeos.

El eurocentrismo, por su parte, nos conduce al otro etnocentrismo, al del Estado-nación, porque pensar desde Occidente significa pensar en las instituciones en cuya cúspide se encuentra el Estado moderno, tanto en el sistema legal cívico que lo organiza como en las estructuras económicas capitalistas que lo sustentan, con la subsiguiente tecnología y los correspondientes parámetros educativos y científicos. Pensar, por tanto, la historia desde el concepto de Estado-nación remite siempre a Europa, cuna de los Estados y de los nacionalismos, y eso deriva en «hacer europeos» al resto de los pueblos, a los tutsi y a los hutus, a los tayikos y a los uzbekos y pastunes, porque, de lo contrario, los calificamos de tribus. El historiador despliega un sistema de conocimiento en cuyas prácticas e interpretaciones siempre se encuentra como explicación el Estado-nación para hilvanar los siglos, los sucesos y los resultados. Un razonamiento similar se puede encontrar en el modo de organizar los conocimientos geográficos, aunque en éstos los conceptos de lindes o «fronteras naturales» puedan parecer menos estatales y más imparciales. Un análisis detallado de esas lindes geográficas también descubriría anacronismos nacionalistas.

En definitiva, la profesión de historiador o de geógrafo está ahormada desde el Estado-nación, como antes se ha expuesto, porque es el Estado el que organiza las instituciones académicas, el que define el proceso de reclutamiento de los profesores y el que financia los proyectos de investigación y las publicaciones de los departamentos. Así, el Estado-nación se ha universalizado y hoy es el modo en que únicamente se acepta ser parte del orden internacional del planeta: no vale ni ser pueblo ni ser comunidad ideológica o religiosa, sino sólo ser Estado-nación para tener legitimidad, voz y poder. Ahí está incluso el ejemplo de la Iglesia católica que también se subordina a esa forma y acepta ser el Estado del Vaticano para tener el correspondiente protagonismo internacional. A la postre, son los Estados-nación los que tienen la capacidad de hacer cumplir sus juegos de la verdad, y las universidades, a pesar de su distancia crítica, forman parte de la batería de instituciones que protagonizan este proceso. De este modo, siempre aparece Europa como referente inexcusable, porque es el hogar de esa cultura que forjó los conceptos de modernidad, ciencia y ciudadanía. Estas ideas nacieron con vocación universalista durante el siglo XVIII, pero se desarrollaron siempre desde territorios acotados como Estados nacionales. Los mismos procesos de democratización política hay que imbricarlos históricamente como parte de la organización de las estructuras nacionales. Fueron los territorios de las libertades y de los derechos ciudadanos.

Por lo que se refiere al tercer etnocentrismo, hay que comprenderlo en relación con los dos anteriores. Se trata del sociocentrismo de clase media. Esto es,

el discurso académico —sea histórico o geográfico— cuyo relato se hace girar en torno a valores, principios y modos de pensar y vivir que se fraguaron entre las clases burguesas del siglo XIX europeo. Así, el orden, la estabilidad, la autoridad, la jerarquía, la superioridad de los más fuertes o vencedores se valoran como parámetros con los que medir las etapas, las sociedades, los gobiernos, las instituciones, etc. También los territorios. Podríamos traer numerosos ejemplos al respecto. Baste la imagen tan peyorativa que se ha elaborado sobre las dos repúblicas que se han dado en la historia contemporánea de España. Ha quedado la idea de que república es sinónimo de desorden y caos, de violencia y desastre, de tal modo que en el lenguaje coloquial incluso se dice de algo desordenado que «parece una república». De igual modo, la jerarquización de territorios se visualiza en diferentes cartografías realizadas desde los usos del espacio por las distintas clases sociales.

Semejante sociocentrismo excluye a las clases populares del discurso académico, por más que haya escuelas que propugnan reescribir la historia desde abajo, u organizar el estudio del territorio desde parámetros democratizadores. En definitiva, persiste el predominio de la historia de las clases dirigentes. Sólo de modo explosivo o esporádico aparecen las masas de campesinos, obreros, clases subalternas o, más recientemente, las mujeres. El silencio o las breves anotaciones al respecto son las notas imperantes. Podríamos explicar este tipo de discurso con un ejemplo reciente de nuestra historia. Se trata del caso de la transición a la democracia española de la que se ha divulgado y expandido la idea de un pacto entre elites, con unos pocos individuos como hacedores de la democracia. Queda un mensaje, que millones de españoles debemos agradecer la democracia a las gestiones de Juan Carlos I, de Torcuato Fernández Miranda o de un puñado de políticos que tomaron el destino del pueblo en sus manos<sup>13</sup>. Al contrario, otros autores rompen esta dinámica y recuerdan el protagonismo de masas anónimas, con cierta dirección política, es cierto, pero decisivas para lograr la amnistía, pieza clave de la transición que hoy se quiere olvidar<sup>14</sup>.

En efecto, las masas, como mucho, aparecen en la historia sólo como protagonistas del caos. Por el contrario, son los individuos, sean reyes, políticos, militares o intelectuales los que marcan el tiempo y el ritmo de los procesos. Ese individualismo jerarquizador incluye, por otra parte, perspectivas racistas y sexistas cuyo desciframiento sería bastante fácil abordar en cualquier manual de historia al uso. En estos libros es un ejercicio fácil analizar el uso de un lenguaje que encierra, de modo más o menos tácito, el orgullo de lo propio y el silencio o ignorancia de lo ajeno. Difícilmente se encuentra la exaltación del mestizaje. Incluso las cuchilladas que se dan los integrantes de las elites no tienen el mismo trato que las algaradas protagonizadas por gentes del pueblo. Las primeras, se explican como luchas por el poder, aunque se trate de parricidios ¡tan frecuentes, por ejemplo, entre los reyes medievales! Sin embargo, los motines sólo reciben

<sup>13</sup> Un modelo de este tipo de análisis, el de POWELL, Ch.: *El piloto del cambio: el rey, la Monarquía y la transición a la democracia*, Barcelona, Planeta, 1991.

<sup>14</sup> BALLESTER, D. y RISQUES, M.: *Temps d'amnistia. Les manifestacions de l'1 i el 8 de febrer a Barcelona* (1976), Barcelona, Edicions 62, 2001; MOLINERO, C. et al.: *La Transición, treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*, Barcelona, Península, 2006 y SARTORIUS, N. y SABIO, A.: *El final de la dictadura franquista*, Madrid, Temas de Hoy, 2007.

atención porque rompen la linealidad del tiempo y no siempre con enfoques suficientemente sólidos.

Semejante escala de valores alcanza cotas insuperables en el androcentrismo, cuando el género se erige en dominio social. En la historiografía ha sido norma la exclusión de las mujeres, hasta que el feminismo de los años sesenta del siglo XX ha logrado rescatar el protagonismo de las mujeres y además ha introducido el concepto de género como soporte de análisis, tanto como el de clase social o raza. A pesar de los esfuerzos desplegados desde ciertos sectores historiográficos, las mujeres siguen ocupando un lugar de subordinación en la interpretación del pasado y en la subsiguiente proyección que del mismo se deriva hacia el presente. Es una cuestión historiográfica y metodológica que en este momento sólo enunciarnos, pero que requiere urgentes modos de repensar el pasado y sus relaciones con el presente.

### Planteamientos y retos para una identidad plural

En las páginas precedentes se han esbozado algunas cuestiones para el debate. No podemos quedarnos, sin embargo, en el análisis de los usos públicos dominantes en la geografía y la historia ni basta con saber cómo se configuró nuestra profesión de científicos sociales en el contexto de los Estados nacionales. Estamos comprometidos con la búsqueda de formas de deliberación pública, para avanzar retos y para esbozar nuevas salidas a nuestro trabajo. Puesto que la geografía y la historia son ciencias sociales, por eso mismo es necesario revitalizar viejos interrogantes como los que la poderosa inteligencia de Marx puso en el escenario mundial de las ideas hace más de un largo siglo. Los retos que entonces se plantearon todavía nos conciernen, y en esa dirección el transcurrir histórico del siglo XX ha permitido nuevas perspectivas. Un siglo tan violento, entre cuyos desastres se incluye, por supuesto, el imperio soviético, ese siglo, sin embargo, ha inaugurado en contrapartida cuestiones que el cuerpo social necesita estudiar como heridas de la historia, como pasiones y estigmas que han derivado en relaciones patológicas de la propia sociedad consigo misma. Por eso, cuanto afecta a la dilucidación de lo inhumano no puede quedarse en fórmulas cómodas de exorcismo, sino en el despliegue del pensamiento crítico de la racionalidad democrática.

Es legítimo, por tanto, proclamar el carácter imprescindible del saber geográfico e histórico como práctica social y ética, no para aferrarse al pasado ni al territorio sino para plantearse una identidad desde la crítica contra los predicadores de esencias eternas. La razón histórica y el razonamiento geográfico, en efecto, pueden cumplir menesteres sociales decisivos si facilitan la comprensión de las circunstancias en que se ha gestado cada fenómeno social, y evitan saltos en el vacío al constituirse en parapeto crítico frente a la credulidad o contra las fetichizaciones del pasado y de los territorios. Hacer realidad dicha posibilidad exige un compromiso cívico por parte del geógrafo y del historiador con tareas y compromisos que trasciendan el ámbito gremial de lo académico. Es evidentemente falsa la idea de que la ciencia histórica o la geográfica elabora sus trabajos desde lo alto de un Olimpo, lejos de los tumultos de su época. Hay una demanda social y un compromiso cívico que nos concierne. Hay necesidad de historia y de conocimiento del espacio en cada sociedad. Al fin y al cabo, cuando se estudia el pasado o se

analiza el territorio siempre subyace la búsqueda de un futuro, porque es el futuro el que nos determina precisamente por no existir y porque es el futuro el que otorga a las ciencias sociales el rango de intérpretes de un presente que, enraizado en las condiciones del pasado, se busca justo en lo que aún no está decidido, en proyectos de futuro individuales, sociales, culturales, etc.

En concreto, en España tenemos que salirnos de los falsos debates. A esa entidad esencialista que algunos creen ver en el concepto de España le han salido diecisiete competidores. La nueva realidad autonómica exige que cada ciudadano de Murcia, Canarias, Andalucía o Euzkadi conozca su territorio y la realidad política más inmediata<sup>15</sup>. A ese espíritu respondía el decreto de 1992 con el que el Ministerio de Educación reguló los contenidos mínimos en la enseñanza primaria y secundaria. Se produjo el escándalo cuando los esencialistas de la España eterna se percataron de que esa España no acaparaba el cien por cien del texto, o que esas diecisiete realidades no se explicaban como una parte incuestionable e inseparable de la unidad indivisible de España, que se seguía enseñando, no obstante, como fruto de la «unificación realizada por los Reyes Católicos». Sin embargo, los voceros españolistas<sup>16</sup> nunca se han planteado que el alumnado debería de conocer por igual a Jorge Manrique y a Ausias March, porque ¿en cuántos libros de texto se enseña la poesía de Ausias March?, ¿o es que no forma parte de esa España unida por tantos reyes a los que gustan conmemorar con tanto dinero público? O, en otro orden de cosas ¿acaso no es tergiversación seguir hablando de «reconquista» en los libros de texto como si lo musulmán hubiera sido un paréntesis cuyo final obligatorio era su expulsión de una tierra que estaba destinada a ser cristiana? ¿U olvidar que Carlos V, ese emperador tan conmemorado, no sólo dio un golpe de Estado contra su madre y la mantuvo en dura cautividad, sino que saqueó Roma, trató de impedir la libertad de pensamiento o introdujo la esclavitud africana en el continente americano?

Hay que salir, por tanto, de esa pugna por medir los milímetros de geografía o de historia que en un texto le corresponden a una autonomía, a una nación o a un continente. La exaltación tan persistente de un pasado monárquico y cristiano no añade ni valores ni referentes para el pluralismo ni para conocer las geografías de los «otros». Hay que rescatar las razones de los otros y las formas de organizar el espacio de otras culturas. Si la geografía y la historia han estado en el sistema educativo desde el siglo XIX para formar ciudadanos, si hasta ahora han servido para formar «españoles», y desde hace unos años también para formar «catalanes», «andaluces» o «riojanos», entonces podríamos plantearnos una salida en dos niveles. Primero, que la geografía y la historia enseñen las realidades de una España con definiciones y contenidos contrapuestos, por estar construida

<sup>15</sup> Ver RIVIÈRE GÓMEZ, A.: «Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)», en PÉREZ GARZÓN, J. S. et al.: *La gestión de la memoria. La enseñanza de la historia al servicio del poder*, op. cit., pp. 161-219.

<sup>16</sup> REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA: *España. Reflexiones sobre el ser de España*, Madrid, Real Academia de la Historia, 1997 y REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA: *Informe sobre los textos de enseñanza media*, Madrid, 2000, texto íntegro en: <http://www.filosofia.org/his/h2000ah.htm>. Sobre la enseñanza de la historia, ver también ORTIZ DE ORDUÑO, J. M.<sup>a</sup> (ed.): *Historia y sistema educativo*, Ayer, 30 (1998) y la obra citada en nota anterior de PÉREZ GARZÓN.



sobre las conquistas de monarcas absolutistas, arbitrarios y nada ejemplares, que nunca tuvieron la idea de construir esta España que hoy vivimos. Además, como segunda cuestión, habría que reorganizar los contenidos para que la historia y la geografía ofrecieran soportes para una ciudadanía universal y multicultural. No podemos enciscarnos por esos milímetros de patriotismo ibérico, cuando la realidad global nos desborda y es la que está absorbiendo y tirando de nuevas exigencias educativas. Tenemos ante nosotros un buen laboratorio para debatir ¿qué historia enseñar, por ejemplo, a un chaval musulmán en El Egido, Lavapiés o el Llobregat? ¿Cómo transmitir tantos siglos de poder absoluto para ciudadanos de una democracia? ¿Cómo explicar el carácter de las fronteras en las que vivimos hoy, que ni antes existieron ni tienen por qué ser eternas ni vale la pena dar una vida por ellas?

En este sentido, para construir un futuro sobre los retos de libertad, igualdad y solidaridad, es necesario superar la idea del progreso universal en términos eurocéntricos, porque eso ha supuesto la exclusión de los pueblos no europeos de las historias universales o mundiales. La propuesta es radical. Como ha propuesto Dipesh Chakrabarty, habría que «provincializar la historia de Europa»<sup>17</sup>, y también su geografía. Además, en consonancia con tal premisa, hay que plantear una enseñanza laica y multicultural, esto es, tolerante de la diferencia y activamente militante de la igualdad. Lo peligroso no es un mundo lleno de gente apasionadamente partidaria de las culturas de los demás, que desea glorificarse mutuamente. El peligro presente es el de un mundo lleno de gente haciendo alegremente la apoteosis de sus héroes y satanizando a sus enemigos: esto es lo que abunda desafortunadamente.

Entre el ideal de reconocimiento de ciertos derechos multiculturalistas y la noción de igualdad y dignidad de las personas, se puede dar un atolladero sólo salvable con una defensa del «derecho a la indiferencia» que consiste en respetar las opciones individuales, sin deducir de ese comportamiento una opción colectiva ni transformar la sociedad en una yuxtaposición de agregados cerrados o democracia de guetos. El reconocimiento en sí mismo no significa tolerancia. La tolerancia sólo es real si se basa en el reconocimiento del otro, tal y como es, y no como debería ser con arreglo a una identidad colectiva. Por eso, el sistema educativo debe desplegar la tolerancia de un pluralismo de identidades contra la alteridad a solas. En España además tenemos tres retos inmediatos: reelaborar la historia de los pueblos de España superando la perspectiva del nacionalismo español, integrar esta historia en el contexto de Europa y también abordar cómo enseñar estos contenidos a los inmigrantes que proceden de otras culturas y de otros continentes.

En este caso, el geógrafo y el historiador deben intentar lo imposible: primero, anticipar su propia muerte como profesionales del saber nacional, para, de inmediato, establecer puentes entre sistemas culturales y vertebrar visiones abiertas y antidogmáticas de las culturas y de los espacios sociales. En definitiva, se trataría de reconstruir la geografía y la historia para que el mundo pueda ser imaginado de nuevo como radicalmente heterogéneo. Esto es imposible dentro de los protocolos cognoscitivos de la historia académica, o de una geografía del poder, pues la

<sup>17</sup> Ver CHAKRABARTY, D.: *op. cit.*, y también la más reciente edición de su obra, *Al margen de Europa: ¿estamos ante el final del predominio cultural europeo?*, Barcelona, Tusquets, 2008.

globalidad de la academia no es independiente de la globalidad que el europeo moderno ha creado. Así se podrá contribuir a la construcción no tanto de un multiculturalismo ciudadano como de una ciudadanía multicultural. El modelo sería el del ciudadano multicultural, en la vida diaria y administrativa, alcanzando una nueva síntesis de ciudadanía entre la diversidad cultural y la igualdad democrática. Es la plataforma para construir un nuevo sentido de cohesión social que integre tanto las exigencias del individualismo como las del comunitarismo. El discurso educativo que pueden transmitir tanto la geografía como la historia se puede asentar en el reconocimiento de que las culturas se han construido, todas, sobre exclusiones y desigualdades. Además, insistiendo en la lucha contra cualquier marginación, que nunca se puede justificar desde la diferencia, porque los derechos y deberes son iguales para todos. Pero simultáneamente hay que desplegar un reconocimiento simbólico de la diversidad desde dos perspectivas: la del carácter complejo y multidimensional de la identidad de cada individuo, y la del carácter plural de las identidades nacionales y culturales. Esto se traduce en la imprescindible flexibilidad para los reconocimientos jurídicos y las políticas públicas, de modo especial en lo que afecta a la representación política de las minorías.

Significa apalabrar una identidad habitable para todos, lo que se traduce, a su vez, en una laicidad de la vida pública. El reto es extraordinario y nada fácil, se trata de descubrir un álgebra moral y jurídica en la que podamos cifrar la igualdad y la diferencia. Esto es, encontrar aquello en lo que todos consentimos, más la incógnita disponible en la que cada cultura, cada fe, cada uno, sigue su propio *daimon*. Una ciudadanía multicultural y laica no propone una ética personal completa, sino que es un marco de autonomía individual, libre de sumisiones heterónomas, en el que la conciencia personal del individuo pueda optar libremente sobre diferentes alternativas morales o espirituales<sup>18</sup>.

La conclusión, por tanto, es rotunda: abordar las relaciones entre historia, territorio y memoria desde una visión plural enraizada en las expectativas cívicas del presente, a sabiendas de que la investigación científica se renueva al socaire de las transformaciones sociales y con el impulso moral de quienes aspiran a construirse por primera vez en la historia desde la conciencia de libertad e igualdad. Así, en este sentido, la geografía y la historia, las ciencias sociales, en definitiva, en cuanto praxis de investigación y docencia, tienen que salir de los ámbitos y lindes nacionales y nacionalistas para reconstruirse como saberes críticos de unas personas cuya ciudadanía les reclama la libertad y pluralidad de identidades.

Se trata, por tanto, de que la geografía y la historia enseñen a desplegar una concepción de racionalidad científica como capacidad que permita determinar qué preguntas son relevantes y qué respuestas son justificadamente aceptables, a sabiendas de que la elección de un esquema conceptual para describir los hechos sociales implica valores morales. En definitiva, «la teoría de la verdad presupone la teoría de la racionalidad, que a su vez presupone nuestra teoría de lo bueno»,

<sup>18</sup> Tanto se ha reflexionado y debatido sobre el multiculturalismo que resulta difícil seleccionar las obras más imprescindibles. Valgan las siguientes como índice al respecto: BAUMAN, G.: *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Paidós, 2001; TODOROV, T.: *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*, México, Siglo XXI editores, 1991; MAALOUF, A.: *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza editorial, 1999 y NUSSBAUM, M. C.: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*, Barcelona, Paidós, 1999.

algo que no se construye desde posiciones solipsistas sino desde un «diálogo genuinamente humano, un diálogo que combine la colectividad con la responsabilidad individual»<sup>19</sup>. Con tal premisa para la reflexión, ya desbordaríamos el marco estricto de la enseñanza de la geografía y de la historia para encuadrar sus correspondientes valores educativos dentro de un debate de mayor alcance en torno a las humanidades y la persistente queja sobre la supuesta crisis de unos saberes que, por su naturaleza, reclaman la constante autocrítica y la interdisciplinariedad. Dos dimensiones que, por tanto, conllevan en sí mismas la crisis de contenidos, valores y funciones.

No sería arbitrario, en todo caso, plantear como epílogo la necesidad incluso de redefinir el humanismo en la nueva era tecnológica y también en la nueva realidad planetaria de la sociedad de la información. Las identidades se vuelven múltiples en semejante contexto, por necesidad, porque las mismas exigencias tecnológicas las absorben, por un lado, y, por otro, lo local se revitaliza ante lo global. A los científicos sociales nos correspondería no tanto formar ciudadanos de una nación, de una Comunidad Autónoma o de un espacio supraestatal como Europa, sino responder al desafío de conjugar derechos individuales y colectivos, identidades locales y supranacionales con derechos humanos irreversibles. Construir una democracia basada no en identidades verticales y solipsistas, sino plurales, antidogmáticas y antiesencialistas, porque toda identidad humana es compuesta, híbrida y construida en el tiempo y en un espacio o territorio concreto y cambiante. La geografía y la historia podrían dar soporte a marcos de convivencia en los que fuera posible una soberanía pluriestatal, una ciudadanía transnacional, una educación interétnica y una ética intercultural. Esto supone cambiar el paradigma de la identidad y desentrañar que toda identidad es en sí misma plural y que el yo está abierto a múltiples fidelidades. Hay resistencias, sin duda, sobre todo las procedentes del monoculturalismo que insiste en que cada identidad es una y que cada una debe convivir con su igual. Pero el modelo pluralista puede mediar ante una mayor diversidad de situaciones, pues atiende tanto a las diferentes culturas de los individuos como de los colectivos, y ante tamaña variedad el uso del diálogo y de los argumentos, así como el desarrollo de las virtudes ligadas al hecho de deliberar, resultan más importantes para desplegar una nueva democracia pluralista que supere los límites de la clásica democracia liberal.

<sup>19</sup> PUTNAM, H.: *Razón, verdad e historia*, Madrid, Tecnos, 1988, pp. 212-213.

