

EDITORIAL

IN VARIETATE, CONCORDIA

La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio. [...] En Asia nace el sol exterior, el sol físico, y se pone en Occidente; pero en cambio aquí es donde se levanta el sol interior de la conciencia, que expande por doquiera un brillo más intenso. La historia universal es la doma de la violencia desenfrenada con que se manifiesta la voluntad natural; es la educación de la voluntad para lo universal y en la libertad subjetiva.

Friedrich Hegel, Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Madrid: Alianza, 1980.

Mosco de Siracusa cuenta en uno de sus *Idilios* cómo la diosa Afrodita envió un sueño a la princesa fenicia Europa durante el último tercio de la noche, estando cercano el alba. En el sueño la joven vio dos continentes enfrentarse por ella como dos mujeres; uno era Asia, y el otro la tierra situada enfrente. Si la primera la había concebido y criado, la segunda aseguraba que la Moira y Zeus se la habían concedido. El sueño era la premonición del bien conocido mito del rapto de Europa por Zeus, quien, adoptando la forma de un majestuoso toro blanco, se la llevaría lejos de su patria para engendrar en Creta un linaje de poderosos reyes que llegarían a ser gobernantes incluso en el inframundo. Lo concedido vencería en este caso a lo concebido.

Dentro del marco de una prolongada rivalidad en el tiempo entre Oriente y Occidente, Heródoto, en un intento de racionalizar el mito, contaría que Europa fue raptada por los cretenses, en venganza por el secuestro de Io, la princesa de Argos.

El mito de la princesa fenicia Europa permitía dar una explicación acerca de la llegada del alfabeto, traído de Oriente por Cadmo, hermano de Europa, que partiría en su búsqueda sin llegar a encontrarla. También explicaba que la tierra a la que dio nombre la joven mirara hacia occidente sin olvidar sus raíces orientales. Una de las propuestas etimológicas de Europa es que el nombre tenga raíces orientales, semitas, que apunten a «Occidente», «la tierra donde se pone el sol».

En la cosmovisión griega el mundo estaría dividido entre Oriente y Occidente y ubicado en el centro cósmico se encontraría el ombligo del mundo, el Ónfalo de Delfos, donde daría comienzo la creación de la Tierra y se crearía la comunicación entre el mundo de los hombres, el de los dioses y el de los muertos.

Si el monográfico del número anterior trató sobre las relaciones entre Oriente y Occidente, en este número el objeto de estudio será Europa y la enseñanza de un pasado compartido que permita compartir un futuro. Y es que Europa, como Jano, el dios romano de los comienzos y los finales, mira hacia el este y hacia el oeste, hacia el pasado y hacia el futuro. Porque para labrarse un futuro Europa ha necesitado elaborar también un pasado compartido con el que sustentar una identidad colectiva, construyendo también en el proceso sus propias alteridades. En el marco de las guerras de religión el concepto de «la Cristiandad», utilizado en el periodo medieval, cedió paso a la idea de «Europa» y de «Occidente». Se dejaron de lado las connotaciones confesionales, pero se mantuvo la idea del enfrentamiento entre Oriente y Occidente, entre la barbarie y la civilización, los otros y nosotros.

Ya en el siglo XIX Hegel plantearía que el pensamiento surge de Oriente y culmina en Occidente, en la Europa que fue capaz de subsumir con éxito el espíritu universalista de la tradición grecolatina y la herencia cristianogermánica. Siguiendo esta visión eurocéntrica del mundo, Asia sería el pasado, América un posible futuro. El África negra y los indígenas americanos no tendrían cabida en la historia del pensamiento y la expansión imperial europea estaría de este modo sobradamente justificada en aras del progreso.

Es en este contexto etnocéntrico en el que, en los albores de la Edad Contemporánea, surgen los sistemas educativos que tendrían una importancia fundamental como herramienta para la construcción de los nacientes estados-nación, que necesitarían de un relato para legitimarse y construir la identidad nacional (y por tanto unas alteridades) y las nuevas estructuras de poder resultantes de las revoluciones ilustradas. La historia que se enseñe será una historia específica, la historia de la nación, presentada como una sucesión teleológica de hechos objetivos y que permitiría crear la identidad vinculada a la «patria», la tierra de los padres, el lugar donde están depositados los restos de los antecesores. Esta identidad, pese a ser una construcción cultural, será presentada como algo que forma parte de la esencia del individuo desde el nacimiento. De estas cuestiones ya tratamos con más detenimiento en el editorial del número 10.

Dos siglos después de su formación, los sistemas educativos siguen siendo fundamentales para la transmisión de estas identidades nacionales, unidas a unos valores y a una cosmovisión en la que la enseñanza de la historia constituye un pilar importantísimo, lo que explica la relevancia que tiene ejercer políticamente su control ideológico. Dos son las historias que se enseñan y aprenden en los sistemas educativos actuales. Por un lado, la *historia nacional o regional*, la que permite fomentar el patriotismo, las identidades nacionales y territoriales (y las

correspondientes alteridades, claro está). Y el patriotismo fácilmente puede derivar en chovinismo. Estas historias nacionales y provincianas llegan a remontarse incluso hasta la prehistoria, sin importar que desde el punto de vista historiográfico tenga poco o ningún sentido (más allá del de la ideología política) el utilizar los territorios políticos actuales como marco para comprender los procesos en épocas en las que no puede hablarse con rigor de la existencia de tales supuestas fronteras. Estas historias nacionales y territoriales enseñan a valorar lo local. Pero este «valorar» conlleva el peligro de que se le dé más valor a lo cercano que a lo lejano, ocultando lo global tras lo local y haciendo difícil el entendimiento intercultural, poniendo a cada país o región en el centro de la historia, en el ombligo del mundo. Con frecuencia, además, la historia gloriosa que así se elabora obvia los aspectos más problemáticos del pasado que pretende representar. Que España, por poner un ejemplo, fuese uno de los últimos países europeos en abolir la esclavitud (1886) es algo que muchos estudiantes españoles no llegarán a aprender jamás, porque a la historia de los oprimidos no se le da la misma relevancia que a la de los poderosos: se les condena al silencio y al olvido.

Por otro lado, la otra historia que se enseña en las escuelas es la *historia universal*. En el caso de Europa, sin embargo, hablar de historia universal es, en realidad, hablar fundamentalmente de historia europea o, mejor dicho, de la de una parte de Europa, aquella que se considera ombligo del mundo, aquella que se ve a sí misma como cuna de unos valores pretendidamente universales que incluso dentro del club europeo por excelencia, la Unión Europea (que agrupa tan solo a 27 de los 49 países miembros del Consejo de Europa) se ven seriamente amenazados, como pone de manifiesto el resurgimiento de una encarnizada homofobia en ciertos países del subcontinente. ¿Es posible la concordia ante tal diversidad? ¿Qué concordia?

Si estudiar el pasado puede contribuir a generar un espacio de convivencia auténticamente plural, y no un mero trampantojo que oculte la imposición de una particular forma de hegemonía cultural, seguramente sea necesario atender a la multitud de redes personales, de flujos materiales, de conexiones entre diferentes marcos de pensamiento que han vinculado y vinculan a sociedades próximas y distantes entre sí, a los procesos que, por encima de toda frontera administrativa, las han afectado. En esa línea se mueve hoy una historiografía que, frente a las visiones eurocéntricas, positivistas y teleológicas, ambiciona una historia global, que aspira explícitamente a descentrar a Europa y a construir relatos y marcos de análisis verdaderamente atentos a la diversidad de experiencias históricas, pero también a la necesidad de articular diferencias para generar espacios de convivencia.

De lo que se trata, además, es de que este espíritu historiográfico alcance también a los planes de estudio y a la docencia efectiva en las aulas. Y es que a día de hoy sigue existiendo una gran desconexión entre la disciplina histórica y la didáctica de la historia. *Primum discere, deinde docere* es el primer principio didáctico lógico

y fundamental, primero aprender y después enseñar, porque no se puede enseñar aquello que se desconoce. Pero como ya alertaba Hannah Arendt, sigue existiendo una preocupante falta de conexión entre los contenidos y los métodos de enseñanza, con una notoria infravaloración de la formación docente en los campos específicos del saber. Y del mismo modo que no se puede enseñar lo que se ignora, de poco sirve aumentar los conocimientos si estos quedan en manos de un reducido grupo de eruditos que debaten exclusivamente dentro de su esotérico ámbito de conocimiento. Por ello, junto a una mayor formación de la disciplina histórica de los maestros, también es necesario reclamar una mejora en la formación didáctica de los docentes de historia, porque los avances en las investigaciones históricas deben permear en la sociedad a través de la docencia y la divulgación, tan poco valorada, por otra parte, para la promoción en las carreras investigadoras.

Además, para paliar esta desconexión entre las disciplinas históricas, la didáctica de la historia y otras áreas de conocimiento afines como la teoría y la historia de la educación es necesario crear espacios de diálogo entre estos diferentes ámbitos de saber; en definitiva, que nos fueren a mirar más allá de nuestros propios ónfalos. En *El Futuro del Pasado* seguimos trabajando para tender puentes y generar esos espacios de reflexión y discusión. Es posible que así hagamos realidad que *in varietate, concordia*.

Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda
Directores de *El Futuro del Pasado*