

INTRODUCCIÓN

Miradas a la Historia ofrece al lector un conjunto de reflexiones de carácter historiográfico, metodológico y didáctico que pretenden abarcar diferentes dimensiones que caracterizan en la actualidad el saber y la actividad del historiador.

Los textos reunidos en este libro tienen su origen en las ponencias presentadas en un coloquio organizado por el Aula de Debate del Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria de la Universidad de Murcia en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis, profesor de Historia Medieval de esta Universidad hasta su fallecimiento en agosto de 2002, a la edad de 44 años.

El diseño del plan de contenidos de la obra tiene la intención de, por un lado, revisar los principales problemas metodológicos de la Historia como disciplina; pero a la vez se pretende tratar los aspectos que interesaron a este profesor en su actividad docente e investigadora. La amplitud de miras del profesor Rodríguez Llopis hacen posible esta doble finalidad: que un libro como éste, que desea testimoniar un homenaje a su persona y a su labor, pueda ser a la vez una obra de interés general sobre las tendencias en la historiografía, la metodología y la didáctica de la Historia.

Las investigaciones de este profesor se centraron en el período de la baja Edad Media en el reino de Murcia, y atendieron fundamentalmente al análisis de los señoríos feudales, en especial los de la Orden de Santiago. Este fue el tema central de su tesis doctoral, dirigida por el Dr. Torres Fontes, y del libro *Señoríos y feudalismo en el reino de Murcia. Los dominios de la Orden de Santiago entre 1440 y 1515*, publicado en 1986. Otro de sus temas de investigación fue el del reinado de Alfonso X, cuya difusión se plasmó en dos magníficas publicaciones bajo su coordinación¹.

Sin embargo, su obra más conocida es *Historia de la Región de Murcia*, publicada por la Editora Regional en 1998, inaugurando con ella una colección de monografías regiona-

¹ *Alfonso X. Aportaciones de un rey castellano a la construcción de Europa*, Editora Regional de Murcia, 1997. En dicha obra es autor del capítulo: "Repercusiones de la política alfonsí en el desarrollo histórico de la Región de Murcia", p. 173-199. *Alfonso X y su época: el siglo del Rey Sabio*, Barcelona, Carroggio, 2001.

les bajo su dirección. Hay que resaltar de esta síntesis el hecho de que Miguel sea el único autor de una historia desde la época medieval hasta el siglo XX, lo que es excepcional si se compara con las síntesis regionales de otras comunidades autónomas, casi siempre compendios de la labor de muchos autores. En su *Historia*, Rodríguez Llopis analiza e interpreta el proceso histórico de un espacio regional y de una cultura de la sociedad murciana que él justifica sólo como consecuencia de la conquista castellana en el siglo XIII, y que llega hasta los años finales de la dictadura franquista, dedicando las últimas páginas a los primeros años de la transición a la democracia y a la aprobación del Estatuto de Autonomía en 1982.

Sus aportaciones a la historiografía medieval han sido valoradas como muy relevantes por la comunidad científica nacional y han tenido eco internacional, a pesar de su juventud y temprana muerte. En menos de veinte años publicó veintiún trabajos, de los que seis se presentaron en congresos o seminarios realizados fuera de España y fueron publicados en la lengua de los países respectivos.

Pero Miguel no sólo era especialista en el feudalismo sino un historiador al que le interesaban las ideas generales y la explicación de los procesos de dominación social sin fronteras temporales. Estaba siempre pensando en nuevos enfoques para nuevos trabajos, todos ellos motivados desde una rigurosa precisión conceptual. Tenía una soltura especial en el manejo de las fuentes, en su crítica y en la formulación de preguntas, lo que transmitía como docente preocupado por la formación didáctica e investigadora de sus alumnos, participando activamente con ellos en la programación de Jornadas de Metodología de la Historia². Por ello siguió dando clase hasta que su frágil fuerza física se lo permitió. Pero no se hundió su ánimo por su minusvalía y ejercitó aún más sus cualidades intelectuales. Cuando fue perdiendo visión, siguió luchando y dictaba a su compañero José Miguel Martínez Carrión las observaciones que no había podido escribir para finalizar algún trabajo o para el texto del *Atlas de la Región de Murcia* que Miguel coordinaba y que ambos compartían como autores. Sus ratos de ocio los dedicó a actividades polifacéticas: referencias artísticas, recetas de cocina y semillas de flores se alternaban en sus conversaciones con el último libro leído, fuera éste de historia o de literatura. Sin embargo la pasión por la jardinería destacó en los últimos años. Por eso deseó que sus cenizas se fundieran con las raíces de un árbol en el huerto de su casa, esa casa en la que tantas ilusiones había puesto y que apenas disfrutó.

La mayoría de autores del presente volumen estuvo directa o indirectamente relacionada con Miguel y compartieron su preocupación por analizar al historiador y a su obra en el contexto de las categorías históricas y el escenario político de su tiempo. Los distintos capítulos recorren un ámbito muy amplio, siempre en relación con la Historia: su estatus como disciplina, sus recursos y fuentes, sus enfoques metodológicos, su enseñanza y uso social, la formación de nuevos investigadores, su aplicación regional, su organización temporal, etcétera. Faltan algunos de los textos que se expusieron a lo largo de las seis

² Especialmente memorable fue la quinta edición de dichas Jornadas, durante el curso 1986-1987, en las que Miguel desplegó su ya denso bagaje metodológico. Su preocupación por la docencia se reflejó también en la publicación de un texto-guía: *Historia del Islam Medieval*, Universidad de Murcia, ICE, 1996.

sesiones de debate historiográfico que estuvieron en el origen de este libro, pero nos consta que algunos de ellos ya han sido publicados o lo serán como homenaje a Miguel.

Las *miradas* a la Historia más generales se encuentran en la primera parte del libro, articulándose en cinco áreas unidas por un tema común: En primer lugar, la relación entre tiempo e historia, que lleva a tratar cuestiones relacionadas con la periodización, la reconstrucción del discurso histórico y la memoria a historiadores como Juan José Carreras, Julio Valdeón o Carmen González. La segunda mirada vincula la historia con la sociedad, llevando a planteamientos sobre la influencia del presente en la investigación del pasado a Pedro Ruiz Torres, y a revisar el uso público de este saber a Pedro Marset y José Javier Ruiz. En la tercera mirada se analiza el problema de la investigación histórica en el espacio regional, haciéndolo desde la perspectiva murciana pero con un enfoque que sirve de modelo metodológico para otras regiones, gracias a la mirada magistral de María Teresa Pérez Picazo, cuyo texto es una incitación a la investigación de temas aún inéditos. Y también se ofrece una síntesis y comentario de la *Historia de la Región* de Miguel Rodríguez Llopis realizada por la coordinadora de esta obra, Encarna Nicolás.

Las siguientes *miradas* de esta primera parte se dirigen a dos ámbitos de gran interés: La didáctica del conocimiento histórico en las aulas universitarias, que es aún un objetivo más que una realidad, se estudia en los textos de Rafael Valls, Joan Pagès y Consuelo Delgado, que señalan el itinerario a seguir. Y por último, la quinta faceta objeto de estudio es la de las fuentes para la actividad historiadora. Se estudia los archivos como instituciones fundamentales para la investigación histórica, la polémica en torno a los problemas de acceso a la consulta de las fuentes en ellos conservadas y, por supuesto, a su conservación y ampliación a nuevos recursos y soportes. El texto de Julio Cerdá Díaz, archivero e historiador, es una radiografía de la situación, en la que también incide el de Aurelio Pretel.

La segunda parte completa el acercamiento a la Historia mediante diversos textos de investigadores, profesionales de la archivística, la edición y la enseñanza que revisan, desde su experiencia personal como colaboradores, compañeros o discípulos, las aportaciones y el legado historiográfico de Miguel Rodríguez Llopis. Sobre la función didáctica, divulgativa y social de la *Historia de la Región de Murcia* escriben José Miguel Carrión y Joan Pagès. Sobre su apoyo al acceso a las fuentes documentales para la historia regional de Murcia escriben los archiveros Rafael Fresneda y Francisco de Lara, y sobre sus tareas de promoción de la edición y publicación de textos históricos lo hace Javier Marín Ceballos. Acerca del papel de Miguel en la historiografía murciana lo hace Isabel García Díaz. Y en torno a su labor como director y formador de investigadores escriben José Damián González Arce y Jorge Ortuño.

La publicación de un libro en recuerdo de un historiador y profesor universitario como Miguel, interesado por los diversos aspectos que en él se compilan, es un motivo más que añadir al agradecimiento que merecen los rigurosos y desinteresados escritos de los autores que han contribuido a la edición. Su esfuerzo ha sido acompañado por el de las instituciones que han auspiciado que estas páginas vean la luz y puedan ser leídas por un público muy heterogéneo: desde ANABAD-Región de Murcia, la Universidad de Murcia y la Dirección General de Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Además del reconocimiento de su legado profesional, suficientemente expresado en este libro, quisiéramos concluir esta introducción con algunos versos del poema: “Amistad a lo largo”, de Jaime Gil de Biedma, a través de los cuales desearíamos expresar el gran afecto que muchos amigos sentían por Miguel:

“(…) Ahora sí. Pueden alzarse
las gentiles palabras
-éas que ya no dicen cosas-,
flotar ligeramente en el aire;
porque estamos nosotros enzarzados
en mundo, sarmentosos
de historia acumulada,
y está la compañía que formamos plena,
frondosa de presencias (…)”.

Con Miguel vivo en nuestra memoria, nunca ausente en el recuerdo, está la compañía frondosa de presencias.

EDAD MEDIA, INSTRUCCIONES DE USO

Juan José Carreras Ares

Universidad de Zaragoza

En la madrugada del sábado 30 de junio de 1934 Adolfo Hitler llegaba de improviso a Munich, poco después comenzaba en toda Alemania la noche de los cuchillos largos, Röhm y sus partidarios de la SA eran asesinados y, de paso, algunos políticos conservadores hostiles al nacionalsocialismo. Toda Europa se escandalizó, pero especialmente aquellos que creían, como sucedía en algunos círculos ingleses, en una posible restauración de la monarquía en Alemania. Pasada la primera impresión, cuando intentaron comprender lo ocurrido, no remitieron, como sería lógico, a la última y más famosa matanza nocturna de la historia moderna europea, la noche de San Bartolomé, sino, como hizo el *Times*, a la Edad Media: Alemania, dijo este diario, ha dejado de ser Europa, ha retornado a la Edad Media¹. Hay que suponer que a muchos de los lectores del diario conservador no debió de hacerles gracia esta comparación con una edad histórica que, tanto en Inglaterra como en el continente, especialmente entre católicos y conversos, se consideraba no un mero objeto de conocimiento, sino referencia obligada para diagnosticar los males del presente y para proporcionar el oportuno remedio. No se había perdido el amor y veneración por el mundo clásico, pero a nadie se le ocurría buscar entre griegos o romanos instrucciones para hacer frente a la crisis social y política de la Europa de entreguerras, para hacer frente a cosas como la masificación y la desvertebración de la sociedad. Además, la Edad Media nunca había dejado de ser objeto de pasión “a cominciare del primo momento in cui i secoli compresi fra la romanità e l'Europa moderna sono stato abbracciati con un unico sguardo —dice en su clásica monografía Giorgio Falco— essi sono stati ora esaltati, ora condonati, secondo i momenti di cultura”². Por eso no extraña que, a la altura de los años treinta, el imaginario europeo dispusiese de más de una Edad Media e incluso que todavía hoy, para indignación de los historiadores, no se vacile en calificar sin más de medievales los actos de violencia o fanatismo³.

Como es sabido, el primer “momento de cultura” que concibió la Edad Media como periodo no la trató muy bien, estigmatizándola de “oscura”; “la edad más dichosa” sólo se hará realidad cuando sus tinieblas se disipen, tal como proclamó Petrarca al final del últi-

¹ "Germany has ceased for the time being to be a modern European country. She has reverted to medieval conditions", *Times*, 3-7-1934, en Gema Martínez de Espronceda, *Opinión pública y relaciones internacionales*, tesis doctoral, Zaragoza, 1993, 2 vols., II, p. 385.

² G. Falco, *La polemica sul Medio Evo*, Turín, 1933, I (único publicado), v.

³ Basta hojear la prensa diaria para darse cuenta de esto; Por ejemplo, al día siguiente de la designación de Rajoy como sucesor de Aznar el diario alemán *Die Welt* lo explicaba diciendo: “se aplicó lo que los españoles llaman «dedazo»: la designación al estilo «medieval»”

mo canto de *Africa*: "Poterunt discussis forte tenebris, ad purum priscumque iubar remeare nepotes"⁴. Todo lo que vino después del Renacimiento generalmente no contribuyó a mejorar la idea que se fue formando de la Edad Media, aunque nunca dejó de ser una época viva en la memoria colectiva de muchas regiones europeas⁵. En todo caso fue en el siglo XVIII cuando la Edad Media, como incómoda pausa en una historia concebida en singular como proceso universal de la Razón⁶, fue degradada al máximo, sólo digna de ser conocida para mejor despreciarla en la terrible frase de Voltaire⁷. Aunque una obra tan profusa (y contradictoria) como la de este gran escritor francés abunda en juicios menos expeditivos sobre los siglos medios, la opinión de la época retuvo sobre todo la inmisericorde desmitificación de los papas, reyes y santos venerados y respetados por eruditos y cronistas. La piqueta del racionalismo volteriano redujo, por ejemplo, el acuerdo entre el papa Alejandro II y Guillermo el Conquistador, tras la batalla de Hastings de 1066, a un bárbaro reparto de los despojos de una legítima propiedad entre un ladrón normando y un encubridor lombardo⁸. La imagen de la Edad Media es la que corre principalmente con los costes de la lucha ilustrada contra las falsas tradiciones y supersticiones, pues en la defensa de lo "verosímil" en la explicación de lo sucedido en los siglos oscuros los escritores como Voltaire a menudo se hunden en los mayores anacronismos⁹.

Pero no todos comulgaban con esta visión de la Edad Media, había los eruditos que cultivaban piadosamente la historia local o los nobles de las academias provinciales que mimaban la imagen de una edad en la que creían encontrar el origen legítimo de sus privilegios¹⁰. Y naturalmente está Charles-Louis de Secondat, barón de Montesquieu, consejero del Parlamento de Burdeos y académico. En 1721 este ilustre personaje no había dudado en competir en el campo de la irreverencia con el inquieto Voltaire a través del persa

⁴ En F. Rico, *El sueño del humanismo*, Madrid, 1993, p. 23-24.

⁵ De la inmensa bibliografía sobre la transmisión de las imágenes sobre la Edad Media el mejor estudio comparado es el de Frantisek Graus, *Lebendige Vergangenheit. Überlieferung im Mittelalter und in der Vorstellungen der Mittelalter*, Viena, 1975. Limitado a la investigación académica en el siglo XX, N.F. Cantor, *Inventing the Middle Ages*, Nueva York, 1991.

⁶ R. Koselleck, "Historia magistrae vita" (1967), en *Vergangene Zukunft*, Frankfurt, 1979, p. 38-66 (hay una nebulosa traducción, *Futuro pasado*, Barcelona, 1993, p. 41-66).

⁷ En su Historia universal, el *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations* de 1756, el escritor francés describe la Europa del siglo XV diciendo que "la barbarie, la superstition, l'ignorance, couvraient la face du monde, excepté en Italie", "il ne faut pas connaître —concluye— l'histoire de ce temps-là que pour la mépriser", ed. de R. Pomeau, París, 1963, 2 vols., II, p. 10-11.

⁸ "Ainsi un barbare, fils d'une prostituée, meurtrier d'un roi légitime, partage les dépouilles de ce roi avec un autre barbare: car, ôtez les noms de duc de Normandie, de roi d'Angleterre, et de pape, tout se réduit à l'action d'un recéleur lombard: et c'est au fond à quoi toute usurpation se réduit", *Essai*, I, p. 429.

⁹ Sobre la "verosimilitud" y lo "probable" como criterios de verdad propios de la historia razonada, ver *Essai*, I, p. 203 y ss., y sobre el resultado de la aplicación de tales criterios, el episodio de Juana de Arco, *Essai*, I, p. 750-752, donde todo se reduce al pragmatismo de una serie de nobles inquietos con la marcha de la guerra y la situación financiera del reino. Es natural que tales pasajes despertasen la indignación de autores como Herder.

¹⁰ Sobre todo a partir del siglo XVII, aparte de la obra de F. Graus citada en nota 5, Blandine Barret-Kriegel, *Les historiens et la monarchie*, París, 1988, 4 vols., especialmente vol. III, p. 221 y ss.

de sus famosas cartas¹¹. Veintitantos años después, en la obra *L'esprit des Lois*, ya no hay rastros de aquella actitud. La ardua investigación sobre el origen histórico de las instituciones políticas propias de Europa tiene un efecto: de pronto la Edad oscura deja de serlo, pues esta Edad es la que había alumbrado la "monarquía templada" con su nobleza y sus cuerpos intermedios, desconocidos en la Antigüedad de griegos y romanos, y con una religión, la cristiana, que propicia más que otras el gobierno moderado. El gobierno gótico, sinónimo de gobierno bárbaro, deja también de serlo, pues fue un buen gobierno, el mejor para su época y capaz de ser mejor¹². Pero Montesquieu no se limita a dar a conocer las leyes y costumbres originales del derecho político europeo, también intenta comprenderlas, justificando incluso aquellas prácticas medievales que más podían repugnar a un espíritu ilustrado, como las ordalías o los juicios de Dios. Lo de menos aquí es el contenido de sus reflexiones, que nos recuerda a veces la antropología materialista anglosajona, sino el espíritu que las anima, que por momentos parece próximo al historicismo que a partir de Herder tanto ha de beneficiar a la individualización de la Edad Media como época con derecho a ser juzgada o comprendida de acuerdo con sus propias categorías¹³.

Con Herder ya estaríamos al otro lado de la raya que separaría al racionalismo ilustrado del prerromanticismo historicista. Con independencia de si las cosas son así, lo que es evidente es que la Edad Media imaginada por el filósofo alemán es completamente distinta a todas las anteriores¹⁴. Es una Edad Media que comienza devolviendo al racionalismo ilustrado los golpes que había recibido con las diatribas de Voltaire o Gibbon, a los que Herder se refiere citándolos: "Todo pensador elegante que considere el orden de nuestro siglo como el non-plus ultra de la humanidad", dice sarcásticamente Herder, se cree con derecho a declarar contra "siglos enteros de barbarie alabando las luces de nuestra época". Muy bien, continúa, pero "yo no pretendo aquí defender las migraciones eternas y las devastaciones de los pueblos, las hostilidades y las guerras feudales, los ejércitos de monjes, las peregrinaciones, las cruzadas; sólo pretendo explicarlas, explicar cómo alienta el espíritu que las animó", una "Gärung menschlicher Kräfte", una fermentación de energías humanas. La Edad Media de Montesquieu es pálida figura frente al vehemente imaginario herderiano: "Bajo el fresco cielo, en el desierto y en la selva, surgió una primavera (...) godos, vándalos, borgoñones, anglos, hunos hérulos, francos y búlgaros, eslavos y lom-

¹¹ Por ejemplo, en los pasajes dedicados al papa de Roma, a la comparación entre católicos y protestantes o las referencias a las supersticiones de Europa, cartas XXIV y CXVII, p. 45 y 204, ed. de G. Truc, París, 1950.

¹² En el libro XI, cap. 8, el "gouvernement gothique" se califica de "un bon gouvernement qui avait en soi la capacité de devenir meilleur", y que en su momento fue "la meilleure espèce de gouvernement que les hommes aient pu imaginer", ed. de G. Truc, París, 1944, 2 vols., I, p. 175-176. Hay que tener en cuenta que "gothique" en la época, como sucede a veces todavía hoy con "medieval", era sinónimo de bárbaro y mal gusto hasta en obras de teatro muy populares, ver s.v. "gothique", *Dictionnaire historique de la langue française*, París, 2000.

¹³ Por eso no es de extrañar la atención que presta a Montesquieu Meinecke en su *Die Entstehung des Historismus* (1937), *Werke*, III, 1959, p. 116-179 (*El historicismo y su génesis*, trad. de J. Mingarro y T. Muñoz, México, 1943, p. 107-158). Los textos de Montesquieu en libro XXVIII, especialmente caps. 16 y ss., p. 225 y ss.

¹⁴ La cita de la raya de Meinecke, en p. 355, p. 305 de la traducción. El problema de la continuidad o ruptura entre Ilustración e historicismo no se ve ahora como lo veía Meinecke hace medio siglo, cf. O.G. Oexle y J. Rüsen, eds., *Historismus in den Kulturwissenschaften*, Colonia, 1996, p. 45-119.

bardos, vinieron y se asentaron, y todo el mundo nuevo, desde el Mediterráneo al Mar Negro, desde el Atlántico hasta el Mar del Norte, es obra suya, su descendencia, su constitución". No se limitaron a aportar energías, "Menschenkräfte", aportaron también leyes e instituciones, "Europa se pobló y se edificó, linajes y familias, señores y siervos, reyes y súbditos se compenetraron más fuerte y estrechamente"¹⁵. El cuadro histórico que ofrece Herder encierra el caudal de imágenes que conformarán en gran medida la percepción de la Edad Media hasta muy entrado el siguiente siglo. Incluso hay algo más, su crítica a la masificación urbana de la Europa de su siglo, a través de una cierta alabanza del sistema feudal, que "socavó el hervidero de las ciudades populosas" del final del Imperio romano, proporcionó las instrucciones de uso para hacer lo mismo más adelante, enfrentando en la época de entreguerras la idea de una "nueva Edad Media" a la civilización desarraigada de las grandes ciudades de siglo pasado¹⁶. Sin embargo, no está de más advertir que Herder no es responsable del uso que el irracionalismo del pensamiento conservador (a la espera de peores usos en contextos también peores) hizo de muchas de sus imágenes e ideas. Hasta el fin de su vida fue fiel a su ideal humanitario y, como otros grandes de su tiempo, Kant o Hegel, celebró "el magnífico orto" que fue la Revolución francesa.

En el pórtico del siglo XIX el romanticismo contrarrevolucionario de Novalis canonicizó la Edad Media como arma arrojada contra la modernidad, añadiéndole la condena de la Reforma, por haber roto su unidad espiritual y aun política al abrir el camino a las extravagancias de la razón y a la locura de la Revolución. Novalis no era el primero en decir cosas semejantes, pero sí el primero en decir las mejor y en el mejor momento. Teniendo en cuenta cuál fue la marcha de la historia europea, no es de extrañar que su Edad Media, contra el espíritu irenista del mismo Novalis, se transformase en estandarte de todas las posteriores Edades Medias excluyentes y reaccionarias. El comienzo de su *La cristiandad o Europa* sigue conservando su valor tópico, expresión de la máxima utopía medievallizante en épocas de crisis: "Eran tiempos de bella magnificencia, cuando Europa era una tierra cristiana, cuando una sola cristiandad habitaba esta parte del mundo, cuando una vasta comunidad (Gemeinschaft) agrupaba a todas las provincias de este reino espiritual (...) la unidad de todos, cada uno en su lugar"¹⁷. No faltan ninguno de los ingredientes que serán habituales en todas las utopías de nuevas Edades Medias en épocas de crisis: unidad espiritual, unidad política, jerarquías sociales.

Por fortuna, la imagen pública de la Edad Media no quedó sólo en manos de escritores católicos y reaccionarios, también los herederos liberales de la Ilustración reclamaron a la Edad Media como parte de su conciencia histórica; una Edad Media memoria propia de las "clases medias", reivindicación militante de la burguesía: "Por qué cubrir con un silen-

¹⁵ Las citas de *Auch eine Philosophie der Geschichte* de 1774 son por la traducción de Pedro Ribas, *Otra filosofía de la historia*, en Herder, *Obra selecta*, Madrid, 1982, p. 273-368; las páginas entre paréntesis son de la edición alemana de W. Harich, *Zur Philosophie der Geschichte*, Berlín, 1952, 2 vols., I, p. 443-527; 306 (471-472) (313-315) (478-480).

¹⁶ "Ihre Feudaleinrichtung, wie untergrub sie das Gewühl volkreicher, üppiger Städte (...) machte gesunde und eben damit auch vergnügte Leute!", *op. cit.*, p. 472, trad. p. 306.

¹⁷ *Die Christenheit oder Europa*, 1799, traducimos de la edición de J. Baxa, *Gesellschaft un Staat im Spiegel deutscher Romantik*, Jena, 1924, p. 192-215. Hay una traducción de M. Truyol, Madrid, 1978.

cio desdeñoso las revoluciones de las comunas en la Edad Media, primera expresión del espíritu de la libertad?”, decía en 1820 A. Thierry, “¿no tiene tanto derecho el Estado Llano a que se le dediquen libros y se estudien sus antepasados como lo tiene la nobleza de Francia?”¹⁸. Esta es la tarea que desarrolló públicamente Guizot en sus conferencias de la Sorbona, en vísperas de la revolución de 1830. La Edad Media de la burguesía liberal es la Europa vertebrada socialmente por “la lucha de las diversas clases”, burgueses contra feudales e Iglesia, una lucha en cuyo seno, sigue diciendo Guizot, “surgió la unidad nacional hoy tan evidente”¹⁹. La idea de la Edad Media legitimada histórica y socialmente como genealogía del Estado nación liberal y burgués del siglo XIX europeo pasó de Francia al resto de los países, incluido naturalmente el nuestro. Tuvo una influencia directa en la Edad Media de Carlos Marx, según confesión del mismo interesado²⁰.

Hago merced al auditorio de las distintas Edades Medias que usufructuó la opinión pública durante el resto de siglo XIX, un relato que excedería el tiempo prudencial de una conferencia²¹.

Pero no quiero abandonar el siglo XIX sin referirme a la Edad Media del decadentismo de la literatura finisecular, una Edad Media que escandalizó a los lectores de novela histórica, acostumbrados a los “héroes medianos”, habituales en el género desde Walter Scott²², y rompiendo además con la imagen aceptada de la época. Se trata de la novela del escritor francés de origen flamenco Joris-Karl Huysmans, *Là-bas*, publicada en 1891. El protagonista, Dartal, asqueado por el positivismo y utilitarismo de la época que le ha tocado vivir, se entrega a una investigación histórica, la reconstrucción de la vida de Gilles de Rais, mariscal de Francia y compañero de armas de Juana de Arco, ajusticiado en 1440, reo de los pecados más nefandos. Adentrándose en un pasado de misas negras, sadismo y satanismo, Dartal entra en relación también con sus siniestras tradiciones en el presente. Como todas las Edades Medias, ésta también comporta una crítica del presente: al final, por ejemplo, frente a la multitud tornadiza que aclama al general Boulanger por las calles de París, se evoca en contraste le “naïve et miséricordieuse plèbe du Moyen Âge”²³.

¹⁸ Cita en Pierre Rosanvallon, *Le moment Guizot*, París, 1985, p. 195-196.

¹⁹ Las conferencias fueron publicadas con el título de *Histoire de la civilisation en Europe*, un texto de factura clásica editado con un excelente prólogo por P. Rosanvallon, "Le Gramsci de la bourgeoisie", París, 1985; traducido por Fernando Vela con un prólogo de Ortega y Gasset, Madrid, 1966. La séptima lección es la que más interesa aquí, en p. 170-189 y 161-184, respectivamente.

²⁰ "Por lo que hace a mí, no me corresponde el mérito de haber descubierto ni la existencia de clases en la sociedad, ni la lucha que sostienen entre ellas. Mucho antes los historiadores burgueses habían presentado el desarrollo histórico de esta lucha de clases", Marx a Joseph Weydemeyer, 5 de marzo de 1852, en *MEW*, 28, p. 507-508.

²¹ En descargo de este pecado por omisión remito a Alain Guerreau, *L'avenir d'un passé incertain. Quelle histoire du Moyen Âge?*, París, 2001, p. 42-67. En todo caso, el precipitado de la concepción dominante en la historiografía decimonónica, la idea de la "tradición cultural europea" de un Ranke o un Acton, será reactivado en la época de entreguerras, y en esa época lo trataremos.

²² "Mittelmässige Helden", en el sentido que da G. Lukács a la expresión, en *Der Historische Roman*, Berlín, 1955, p. 23 y ss.

²³ J.K. Huysmans, *Là-bas*, París, 1994, p. 347. La novela fue traducida por G. Gómez y prologada por Vicente Blasco Ibáñez, Valencia, s.a.

“La guerra era una leyenda”, dijo Stefan Zweig recordando agosto de 1914, “y precisamente la distancia la había convertido en algo heroico y romántico”, pero tras cuatro años de horrores su aura había desaparecido, y también la “fe en el progreso ininterrumpido e imparable se había perdido”. De esta manera, en 1919 Paul Valéry concluyó lapidariamente: “Nous autres, civilisations, nous savons que nous sommes mortelles”, y como mortales, proseguía, podemos ser engullidas por el abismo de la historia²⁴. La voluntad de hacer frente a la crisis que entonces se sentía suponía evidenciar las carencias del presente, para poder diagnosticar el mal y lograr remedio. Lo primero fue la crítica de la modernidad, entendida como racionalismo excesivo, materialismo y masificación; la fórmula magistral de lo segundo generalmente consistió en dosis variables de irracionalismo, espiritualidad y jerarquía, y en el tema que nos ocupa la nostalgia, la evocación o la resurrección de lo premoderno, esto es, de la Edad Media. Exagerando, podría decirse que nada nuevo desde el vademécum romántico de Novalis, lo que sucede es que la coyuntura política y social era muy distinta a la de la Europa de la Restauración o del parlamentarismo liberal de la segunda mitad de siglo. La nostalgia de la Edad Media ahora podía encontrarse compartiendo nada menos que con los fascismos su lucha contra la razón y la ideología ilustrada y la búsqueda de una tercera vía entre el materialismo capitalista y el materialismo comunista. De esta manera, lo que en algunos países se bautizó de “revolución conservadora” o “antimodernismo utópico”, terminó contaminado y manejado por el fascismo²⁵.

De todos los que escribieron sobre la decadencia o la crisis, la delantera como sabemos la llevó Spengler, que ya en 1911 había imaginado una guerra mundial y una crisis histórica inminente y en 1918 publicó el primer volumen de su *Decadencia de occidente*. Pero su Edad Media, subsumida en el desarrollo del Espíritu, era demasiado universal, y tratándose de Europa la primavera de la cultura fáustica que la constituía continuaba sin cesura en el espléndido verano, que comenzaba en 1500, así la modernidad quedaba bien librada hasta el mismo siglo XIX, y la Edad Media no podía ser utilizada como única piedra de contraste en la crisis europea²⁶.

Nada en común tenía Spengler con lo que por aquellos años, en su libro *La Edad Media y nosotros*, el filósofo alemán Paul Ludwig Landsberg llamaba “el nuevo amor a la Edad Media” que reinaría en todas partes²⁷. Frente a la negatividad de la Edad Moderna, la Edad Media para Landsberg proporcionaba un patrón realizable (Massgestalt) de posi-

²⁴ Stefan Zweig, *Die Welt von gestern*, citamos por la traducción de J. Fontcuberta, *El mundo de ayer*, Barcelona, 2001, p. 19 y 289. Paul Valéry, *La crise de l'esprit*, cartas escritas en abril y mayo de 1919, en *Variété*, I, París, 1924, p. 11-12.

²⁵ Esta es una de las tesis centrales del discutido libro del marxista húngaro G. Lukács, *Die Zerstörung der Vernunft*, la destrucción de la razón, Berlín, 1953, p. 603-674. Zeev Sternhell habla de “fascismo espiritualista” en *Ni droit ni gauche. L'idéologie fasciste en France*, París, 1983, p. 234-288.

²⁶ *Der Untergang des Abendlandes*, Munich, 1918-1922, citamos por la traducción de García Morante, Madrid, 1944-1945, 4 vols., I, p. 77-78, 33 y ss. y 83-84.

²⁷ *Die Welt des Mittelalter und wir*, Bonn, 1922, fue traducido por Pérez Bances, Madrid, 1925. Landsberg huyó de Alemania en 1933 y dio seminarios en la universidad de Barcelona hasta 1937. Vuelto a Francia, fue detenido por la Gestapo y murió en el campo de concentración de Oranienburg.

tividad con su idea de orden jerárquico y una estática estamental que garantizaba la felicidad y solidaridad de los individuos. El ordo metafísico que todo esto implicaba se vio amenazado desde el siglo XIV por el nominalismo, auténtico cáncer del mundo medieval cuyos efectos se desvelarían con la Reforma y la Contrarreforma. La superación de la crisis del presente se lograría recuperando la espiritualidad y la “soziale Gebundenheit”, solidaridad de la comunidad medieval²⁸.

Es fácil suponer el destino que podían tener ideas como éstas en el ambiente violentamente antidemocrático de los círculos conservadores de la República de Weimar²⁹. Un testimonio de lo que pasó es la tertulia del grabador y exquisito artista Sixtus Kridwiss en la novela de Thomas Mann *Doktor Faustus*³⁰. Los asistentes, “hombres de saber, de ciencia, eruditos, profesores de Universidad”, además de títulos nobles y algunos estudiantes, se complacían en constatar la época de violencia que había abierto la Revolución francesa. Había que recuperar, decían, la autoridad y la dictadura de la fe y la jerarquía, pero no de “forma reaccionaria, con la nostalgia del ayer o del anteayer, sino de modo verdaderamente innovador, restaurando el sistema medieval teocrático o —lo mismo da— creando un sistema equivalente”. El bueno de Serenus Zeitblom, el narrador de la novela, se espanta al darse cuenta de hasta qué grados de violencia e inhumanidad están dispuestos para ayudar al parto de una nueva Edad Media “entre pavor y tinieblas”, igual que al final de la Antigüedad³¹.

Pero hablar con pertinencia de la Edad Media en la época de entreguerra no es hablar sólo de la Edad Media de los vencidos. Cierta pesimismo cultural en casi todos los países coincide en su cronología de los orígenes de la decadencia³². “Voilà cinq cents ans que notre mort a commencé”, proclamaba dramáticamente el filósofo Jacques Maritain, católico converso como tantos otros en Francia, Inglaterra, Alemania o Austria³³. La muerte se

²⁸ En *op. cit.*, p. 9, 23, 76, 79 y ss.

²⁹ K. Sontheimer, *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik*, Munich, 1962, especialmente p. 307-357, donde se repasan los conceptos comunes a conservadores y nacionalsocialistas, como comunidad (Gemeinschaft), orden (Ordnung) y otros, en una lista que podría generalizarse al resto de los países.

³⁰ Compuesta entre 1943 y 1947, se editó por primera vez en Nueva York en 1947. Todas las citas son del capítulo XXXIV (continuación) por la traducción de E. Xammar, Barcelona, 1991, p. 421-423, 425 y 427.

³¹ A la vista de parecidos textos, no es de extrañar que el medievalista O.G. Oexle hable de “Mittelalterberschwörungen”, conjuras medievales, en la República de Weimar, en *Geschichtswissenschaft im Zeichen des Historismus*, Göttingen, 1996, p. 143-144.

³² Michela Nacci, “The Present as Nightmare: cultural Pessimism among European Intellectuals in the Period between the two World Wars”, en *The Intellectual Revolt against Liberal Democracy 1870-1945*, ed. por Z. Sternhell, Jerusalén, 1996, p. 105-131. González Cuevas ha recordado que la crisis de entreguerras se tradujo en algunos intelectuales españoles en una revalorización de las “fuerza”, que, por ejemplo, en el caso de Ortega le llevaría en 1921 en *España invertebrada* a defenderla como muestra de vitalidad histórica, reivindicando el espíritu del “guerrero medieval” frente a los valores burgueses (“Política de lo sublime y teología de la violencia en la derecha española” en Santos Juliá *Violencia política en la España del siglo XX*, Madrid, 2000).

³³ J. Maritain, *Primaute du spirituel*, París, 1927, p. 260. En realidad el resurgir de la intelectualidad católica y las conversiones, tan frecuentes entre los defensores de la Edad Media, databan de la

perfecciona en el drama del alejamiento de la cristiandad medieval a través de los que Maritain llama los tres reformadores: Lutero, que separó al hombre de Dios; Descartes, que desnaturalizó la razón humana, y Rousseau, que despoja de trascendencia al mensaje evangélico³⁴. Sin embargo, Maritain, aunque había renegado de un mundo fundado sobre “le cadavre de la chrétienté médiévale”, no dudó en hablar de “refaire la Renaissance”, recuperando la filosofía tomista como “humanisme intégral” no sacral, sino abierto a la modernidad. No parecía a la postre perseguir tanto el ideal utópico de una “nueva Edad Media”, como el fruto posible de una “nouvelle Chrétienté”³⁵.

Otra cosa sucede tratándose de Nicolás Berdiaeff, cuya obra más conocida se llama precisamente *Una nueva Edad Media*³⁶. El filósofo ruso, como hizo seis años antes Landsberg, dice responder a un sentimiento actual: “Hay espíritus dotados de alguna intuición que retrocederían gozosamente a la Edad Media”. Motivo habría para desear tal cosa, “pues nuestra época es el final de los tiempos modernos y el comienzo de una nueva Edad Media”. La historia de nuestra decadencia, afirma Berdiaeff, comenzó con el Renacimiento, que muy pronto perdió su dimensión cristiana originaria para caer preso de una dialéctica autodestructiva, una dialéctica que llevó a “la rebelión y la protesta inherentes a la Reforma, engendrando esa revolución de la historia moderna que termina en las ‘luces’ del siglo XVIII, en el racionalismo, en la Revolución francesa y sus últimos efectos: el positivismo, el socialismo, el anarquismo”. Como el grupo de amigos que se reunían en el *Doktor Faustus*, Berdiaeff cree inevitable la violencia en el cambio de época: como sucedió en otro tiempo en el paso a la antigua Edad Media, el orden actual sería derribado “por la fuerza de un caos bárbaro”. Resulta inquietante que el místico y medievalizante Berdiaeff, frente a su repulsa del comunismo como “jerarquía satanocrática”, muestre cierta comprensión con el fascismo: “una sacudida vital —dice— de grupos sociales súbitamente agrupados y unidos, convengamos que algo propio de una nueva Edad Media”. Y, también como los reunidos en el salón de Kridwis, afirma que la vuelta a la Edad Media no es una restauración, “es una revolución del espíritu, una actividad creadora hacia adelante”. Sus apasionados pasajes defendiendo la vieja Edad Media, que recuerdan, en clave reaccionaria y en peor estilo, a la prosa de Herder, ofrecen una síntesis de un núcleo de argumentación común a muchos autores. Por eso, a pesar de su extensión, leeremos uno casi entero: “En fin, ya es hora de que los ‘progresistas’ dejen de hablar de las tinieblas de la Edad Media y el oponerles la antorcha de la historia moderna. Opiniones demasiado bajas, permítaseme la frase, para estar a la altura de los conocimientos históricos contemporáneos. No es necesario idealizar a la Edad Media: la barbarie, la grosería, la crueldad, la

época anterior a la guerra: Maritain se convirtió en 1906, por ejemplo. Richard Griffiths, *The Reactionary Revolution: the Catholic Revival in French Literature: 1870-1914*, Londres, 1965.

³⁴ *Trois Reformateurs*, París, 1925.

³⁵ *Humanisme intégral*, París, 1936, p. 136 y ss. Maritain, al revés de otros medievalizantes de la época, no dudó en oponerse a los fascismos a partir de 1933, apoyó a la República española y se incorporó a las filas de De Gaulle desde el principio.

³⁶ Quizá convenga decir algo sobre este personaje, que nació en Kiew en 1874. Abandonó el marxismo en Rusia para convertirse al cristianismo ortodoxo. Redactó su libro en Berlín, donde fue discípulo de Max Scheler, como Landsberg, antes de su traslado definitivo a París. Traducida al francés en 1928, su *Nouvelle Moyen Âge* fue un éxito de público y se tradujo a casi todas las lenguas europeas. En castellano tuvo ocho ediciones sólo de 1931 a 1938, una de ellas en la editorial derechista de Cultura Española.

violencia, la ignorancia (...) Pero sabemos también que los tiempos medievales fueron eminentemente religiosos; que iban arrastrados por la nostalgia del cielo; que ésta convertía a los pueblos en como poseídos de una locura sagrada. Sabemos que la cultura de la Edad Media estaba dirigida hacia lo trascendental y el Más Allá. Los tiempos medievales no prodigaban su energía en lo exterior, sino que preferían concentrarla en lo interno: ellos forjaron la personalidad bajo el aspecto del monje y del caballero; en esos tiempos bárbaros florecía el culto a La Dama y los trovadores entonaban su canto. Quiera Dios — concluye Berdiaeff sin ironía alguna— que reaparezcan estos rasgos en la nueva Edad Media”. Berdiaeff repite insistentemente que lo que va a llegar es algo completamente nuevo, lo que sucede es que cuando desciende a los detalles su nueva Edad Media se desvela como un régimen autoritario, de un corporativismo cristiano, antiparlamentario y antidemocrático³⁷.

La publicística entregada por esos años a la defensa de Europa o el Occidente frente al peligro de las razas amarillas, negras o eslavas, no siempre simpatizó con los proyectos medievalizantes, sino más bien todo lo contrario. Pero también se figuraron una Edad Media a la medida de sus ideas, con por ejemplo un Carlomagno defendiendo tenazmente en el siglo IX “el territorio de la raza blanca”, y así todos sus sucesores hasta el siglo XVI³⁸. Pero el más conocido de los “defensores de Occidente”, Henri Massis, católico converso y políticamente maurrasiano, supo aunar los dos géneros: la custodia vigilante del Occidente frente a los peligros que venían de fuera del continente, y la lamentación por la perdida unidad espiritual medieval. Para hacer frente, especialmente, a la deletérea influencia de un oriente despersonalizado y pasivo (una obsesión enfermiza de un autor que desconfiaba de la europeidad de los alemanes, pero estaba seguro del espíritu cristiano europeo del dictador Salazar, al que nunca dejó de admirar) hacía falta “reinventar” una auténtica civilización del mismo tipo que la medieval, “cette grande époque organique, où la communion dans une même foi avait fait de l’Europe entière un seul peuple”. Al final de su libro, la defensa de Occidente se transforma en una agresión al resto del mundo, considerado como tierra de misión para una Europa ciudadela de la verdadera fe...³⁹.

El agresivo libro de Massis abunda en citas de autores católicos ingleses como prueba, dice, de “la general nostalgia por la vuelta a la Edad Media”, citas en todo caso fáciles de encontrar. Efectivamente, para empezar en Gran Bretaña la crítica al materialismo o a los excesos de la civilización industrial siempre había ido acompañada, cuando menos, por una alabanza de la estética medieval, como sucedió con John Ruskin a mediados del siglo

³⁷ Las citas de *Una Nueva Edad Media* han sido espigadas de la traducción de José Renom, Barcelona, 1938, p. 12, 53, 23, 64, 77-78. Su concepción de la modernidad como el ocaso o disolución de los valores renacentistas hasta llegar a la Revolución francesa y sus nefastas consecuencias fue de curso legal en la historiografía del primer franquismo, así por ejemplo en la *Historia General Moderna* de Vicens Vives, Barcelona, 1942, p. 512 y ss. y 605 y ss.

³⁸ La cita es del más popular de este tipo de libros: M. Muret, *El ocaso de las naciones blancas*, trad. de E. Retg, Madrid, s.a., p. 15-16 y 248-249.

³⁹ *La Défense de l’Occident* se publicó en 1927. Citamos por la reedición de 1956, donde añade una serie de textos, que mantienen su ideología reaccionaria, adaptándola al nuevo contexto. Entre paréntesis la paginación de la traducción de A. Abellán, Madrid, 1945 (la primera edición en castellano se hizo en el mismo año de su publicación en Francia), p. 162-163 (212-214), 167 (223).

anterior. Pero en vísperas de la primera guerra mundial un autor católico, Hilaire Belloc, para escándalo de la opinión fue más lejos que nadie en la reivindicación de lo medieval a costa de la modernidad: en *The Servile State*, de 1912, contrapuso el capitalismo burócrata y esclavizador a unas “libres instituciones medievales”. Tras la primera guerra mundial Belloc prosiguió sin inmutarse su defensa de la ortodoxia, formando un tándem con Chesterton, tándem que se convirtió al catolicismo por su influencia, que el cáustico Bernard Shaw bautizó cáusticamente de “Chesterbelloc”. La reivindicación de la cristiandad medieval frente a la crisis de entreguerras fue también tema de autores de tan diversa estatura como T.S. Eliot y Christopher Dawson⁴⁰.

Christopher Dawson fue uno de los historiadores profesionales que más se arriesgaron en la defensa de su Edad Media, con la publicación en 1932 de su *The Making of Europe: An Introduction to the History of European Unity*, una panorámica de los siglos que iban del 400 al año mil, época que consideraba como la de la formación de Europa. Para Dawson el conocimiento de la Edad Media era medicina necesaria en época de crisis, los orígenes sobre todo cristianos de Europa no eran una mera cuestión académica, ya que su ignorancia se contaría entre las causas intelectuales de la guerra europea⁴¹. Todavía hay mucha gente, dice el historiador inglés, que a pesar de los progresos de la medievalística califican de “edad tenebrosa” aquella época, mientras que en “los últimos ciento y pico de años entre los historiadores católicos ha existido la tendencia a idealizar al cristianismo con miras a exaltar sus ideales religiosos”, y aquí conviene recordar que Dawson, como tantos otros apologetas de la Edad Media, se había convertido al catolicismo en 1914⁴². Dawson es uno de los principales responsables de la difusión académica, antes y después de la segunda guerra mundial, del “mito de una civilización medieval común”, que en muchos casos todavía goza de buena salud. Un mito que suponía que, en algún momento, “todos los hombres considerados civilizados hablaban la misma lengua, pensaban los mismos pensamientos, profesaban la misma fe y perseguían los mismos ideales”⁴³.

Hasta aquí la época anterior a la segunda guerra mundial. Podría pensarse que después de 1945 la Edad Media perdería su valor de uso, tras haber salido fiadora de las críticas a la democracia parlamentaria y al materialismo de la civilización capitalista, lo que en muchos casos le había acercado peligrosamente a los fascismos e incluso le había llevado a colaborar con ellos. Pero no sucedió tal cosa. Durante los años que siguieron al fin de la guerra, dice Barraclough, apenas pasó un día sin que se leyese o se escuchase algo sobre

⁴⁰ N. O'Sullivan, *Conservatism*, Londres, 1976; sobre Eliot y Dawson, p. 134 y ss. De Eliot, al que no hay tiempo para tratar aquí, interesa especialmente su *The Idea of a Christian Society*, Londres, 1939, escrita años después de su conversión al anglicanismo o, tal como él mismo dijo, al “anglocatolicismo”. De Dawson hablamos ahora mismo.

⁴¹ J.J. Carreras Ares, “La idea de Europa en la época de entreguerras”, en *Razón de Historia*, Madrid, 2000, p. 303 y ss.

⁴² Citamos por la traducción de Elías de Tejada, *Los orígenes de Europa*, Madrid, 1945, p. 1-5. Es de notar que a continuación Dawson afirma tranquilamente que “es muy difícil para quien no sea católico” comprender aquella época. Pero así puestos siempre hay quien quiere más, y su propio traductor le echó en cara su condición de “inglés”: no bastaba con ser católico, además, había que ser español (Elías de Tejada, *La monarquía tradicional*, Madrid, 1954, p. 31 y s.).

⁴³ G. Barraclough, “La continuidad de la tradición europea”, un artículo de 1947, en *La historia desde el mundo actual*, trad. de Nicolás Ramiro, Madrid, 1959, p. 47-63 y 58.

“nuestros valores occidentales” y “nuestra tradición europea”, y, naturalmente, al final de este tipo de discurso de nuevo estaba una Edad Media. Casi siempre se trataba de la teoría de la “tradición cultural heredada”, que combinaba el legado clásico con el legado cristiano y la historia de los pueblos latinos y germánicos, una teoría dominante en la historiografía decimonónica y que había sido reformulada, entre otros, por Dawson. “Como consecuencia de la segunda guerra mundial —sigue diciendo el medievalista inglés Barraclough—, obtuvo extensa difusión y apareció, desprendida de su marco histórico, transformada en un dogma, en un artículo de fe”⁴⁴.

Esta situación es la que explica que, apenas terminada la contienda, las Rencontres Internationales de Ginebra se inaugurasen con un tema que, por lo visto, se consideraba de especial urgencia, el tema del “espíritu europeo”. Con algunas excepciones, como la del marxista Georg Lukács o el suizo von Salis, se concluyó que el “espíritu europeo”, es decir Europa, un continente que Jaspers afirmó disfrutaba de “una esencia que ya tiene varios milenios”, era inocente: los pecadores habían sido los europeos. El escritor católico francés Georges Bernanos, por ejemplo, citando a Chesterton, calificó al capitalismo europeo de “civilización cristiana convertida en loca”, y confesó que en su viaje a través de devastado continente “he visto el espectro de Europa, esto es lo que yo he visto, he visto el espectro de la antigua cristiandad”, así no es de extrañar que el título de su conferencia fuese “Europa libre, Europa cristiana”. A través de las ruinas de otra guerra, otra vez una Edad Media⁴⁵.

Pero en Ginebra hubo un invitado que no aceptó el veredicto: Europa era culpable, decía el intelectual judío francés Julien Benda, pues el mal venía de demasiado lejos, de la negativa a aceptar “la jurisdicción cristiana que le ofrecieron los papas del siglo XIII”. E incluso viene de antes, del momento de la división del imperio carolingio en 843, pues “el florecimiento de las nacionalidades debido al acto de Verdun le ha costado a Europa mil años de matanzas, de allí salió directamente la guerra de 1914 y la guerra de 1939”. Con “el monje que llora”, Benda se lamenta de que “en vez de reyes vemos ahora reyezuelos, se ha olvidado lo universal, cada uno no piensa sino en sí mismo”⁴⁶. Una Edad Media, la de Benda, que es la de la unidad carolingia, tan remota y breve que no parecería terapia aplicable en la Europa de la posguerra. Sin embargo, toda la imaginería historicista que acompaña la construcción europea aprovechó a fondo a Carlomagno con sus Premios Carlomagno, su Academia Carlomagno, por no hablar de las publicaciones, exposiciones y conmemoraciones tuteladas por las autoridades comunitarias.

⁴⁴ Barraclough, art. citado, p. 47-48. El autor inglés añade como digno de atención que “la obra de zapa y quebranto a la que los historiadores profesionales sometieron las premisas históricas de esta teoría, no han logrado privarle de su eficacia como dogma político, ni romper el hechizo que manifiestamente ejerce sobre la opinión pública”, p. 48-49.

⁴⁵ *L'esprit européen*, Neuchâtel, 1946; citamos por la traducción, *El espíritu europeo*, Madrid, 1957, prologada por Julián Marías, p. 305, 380 y 281.

⁴⁶ *Op. cit.*, p. 29-31 y 45. “El monje que llora” es Florus, diácono de Lyon en su *Quaerele de divisione imperii*. Seguramente Benda tomó la cita del volumen de Halphen, *Les barbares. Des grandes invasions au XI siècle*, que el ilustre medievalista incluyó en la cuarta edición ampliada de su libro en 1940. La interpretación que hace Halphen del pasaje Florus no tiene nada que ver con la de Benda.

Pero además había un país en la Europa de la posguerra donde la imagen del imperio carolingio ofrecía réditos políticos inmediatos. Se trata de la República Federal de Alemania, que algunos círculos democristianos presentaban como nuevo vivero carolingio de misioneros para convertir al este del Elba, no a los paganos de antaño, sino a los comunistas de hogaño, una manera de consolidar el Limes y evitar encarar el molesto problema de la reunificación. En cambio, a mediados de los años cincuenta, Hermann Heimpel, un importante medievalista alemán, contemplando en un viaje un mapa de las líneas ferroviarias germano occidentales, constataba que reproducía una silueta que cualquier estudiante identificaría con un mapa del imperio carolingio; la reunificación iba para largo, concluía melancólicamente el historiador. Así pues, no todos compartían el entusiasmo carolingio del gobierno⁴⁷.

Pero además, en Alemania la recuperación de la Edad Media, de una cierta Edad Media, era cosa que respondía a algo más que al oportunismo político. Cualquier conocedor de la publicística alemana posterior a 1945 sabe de la tendencia generalizada a plantear el problema de las responsabilidades argumentando por elevación, es decir, contemplando el régimen nacionalsocialista como un episodio más, si bien extremo, de una crisis general europea incubada desde finales del siglo XIX. Pero, profundizando algo más, solía decirse, los orígenes del mal nos llevaban hasta la Reforma o al Renacimiento, y en estos sitios, como en los años treinta, se topaba inevitablemente con la Edad Media, una Edad incontaminada de todos los males de nuestro tiempo. En este recorrido habrían ido quedando atrás todas las incómodas preguntas sobre la responsabilidad del propio presente⁴⁸. Por estas razones el “ordo” medieval despertó pasiones hasta entre los economistas que asesoraban a Ludwig Ehrhard, el padre del “milagro económico” alemán. Algunos ya se pronunciaron antes del fin de la contienda: en 1942 Wilhelm Röpke, uno de los fundadores del neoliberalismo con Hayek y von Mises, publicó en el exilio suizo *Die Gesellschaftskrisis der Gegenwart*, deslizando una y otra vez alabanzas a la auténtica sociedad jerarquizada que fue la Edad Media y a su “sistema de ordenación internacional de índole teológico y moral”⁴⁹. En 1944 Röpke fue más allá de un par de alusiones a la bondad de lo medieval. En *Civitas humana* llevó a cabo la ritual crítica conservadora del racionalismo, la secularización, la sociedad de masas y el sufragio universal, haciendo una abierta apología de la sociedad “feudal” como modelo jerárquico, orgánico y equilibrado, una eficaz barrera frente a los males de nuestro tiempo. Frases increíbles, pero que así fueron dichas por la máxima autoridad de la economía de mercado de entonces⁵⁰. En los primeros años de la República federal políticos después destinados a altas funciones, como Alfred Müller-Armack, que fue secretario de Estado para asuntos europeos con distintos gobiernos,

⁴⁷ E. Wolfrum, *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*, Darmstadt, 1999, p. 189. La cita de Heimpel en un artículo de 1954 incluido en *Kapitulation vor der Geschichte?*, Göttingen, 1960, p. 23.

⁴⁸ No debe creerse que la argumentación es privativa de la publicística, también argumentaban así historiadores, y algunos importantes; ver W. Schulze, *Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945*, Munich, 1993, especialmente entre p. 76-80.

⁴⁹ Por la traducción de J. Medem, *La crisis social de nuestro tiempo*, en su segunda edición de Madrid, 1956, p. 54 y 305.

⁵⁰ *Civitas humana*, Zürich, 1944, p. 30 ss., en Alemania se reeditó varias veces a partir de 1946.

escribieron libros como *El siglo sin Dios*, un título exculpatorio, que desplazaba toda la responsabilidad a la secularización que irrumpía a partir del Renacimiento a la manera del Berdiaeff de los años veinte⁵¹. Lo que llama la atención de esta nueva Edad Media no es su originalidad, sino quienes la proclaman y desde dónde la defienden.

Esta Edad Media invocada por políticos o ensayistas conservadores sigue a veces prestando buenos servicios. En el último tercio del siglo pasado ha surgido una nueva Edad Media, una Edad Media que no se queda atrás, como la de los románticos, o que se anuncia en el horizonte como la de Berdiaeff, sino una Edad Media que ya está entre nosotros: no se trata de una profecía, sino de una comprobación, “la Edad Media ha comenzado ya”, dice Umberto Eco. Pero, según éste y otros autores, habría resultado ser no la utopía de un orden realizado, sino el nacimiento de una época de inseguridad, de medievalización traumática de núcleos urbanos con residencias protegidas por guardias privados, con ritos satánicos a la manera de Gilles de Rais, compañero de armas de una Juana de Arco que hoy sería “una guerrillera carismática como el Che”. Y así sucesivamente, hasta llegar a revivir las catedrales de piedra como tebeos místicos o los campus universitarios como monasterios del Císter, etcétera⁵².

Quiero concluir refiriéndome a la Edad Media en las autonomías a manera de homenaje a la persona que recordamos en estas jornadas. En la España democrática los historiadores se han visto solicitados en la búsqueda de las raíces de las comunidades en que trabajan, y no todos los profesionales han sabido o han podido atemperar las ansias identitarias de muchas de ellas. Por eso, es ejemplar la valentía de la *Historia de la Región de Murcia* de Miguel Rodríguez Llopis. Miguel se niega a la solución más halagadora, la de hacer comenzar la historia propia de Murcia con los cartagineses o romanos, por no hablar de las culturas protohistóricas, tan alegremente empadronadas por algunas comunidades. Miguel sitúa el origen de la región a mediados del siglo XIII, con la llegada de los conquistadores aragoneses y castellanos, haciendo problema de las supuestas raíces islámicas de lo murciano. Juzga con dureza Miguel el muy reciente fenómeno del “atractivo popular de nuestro pasado musulmán, manipulado por el poder político, justificado por pseudointelectuales”, y que a poco que se analice muestra “la ideología antimusulmana que rezuma”. También es implacable Miguel con el “paroxismo de la memoria histórica”, que sacudió a su propia universidad y a toda la sociedad murciana durante la dictadura franquista, cuando se hizo abuso del pasado medieval para legitimar anacrónicamente al “Caudillo” y a su política. No siempre resulta cómodo socialmente hablando decir muchas de las cosas que dice Miguel y como las dice, quizá por eso sean muy pocas las comunidades autónomas que dispongan de una historia general de tal excelencia, inserta en una tradición científica local libre de concesiones identitarias. Me gustaría terminar ofreciendo en homenaje a la memoria de Miguel una cita de un cronista medieval, que habla de la fortaleza de espíritu que ha de tener el historiador:

⁵¹ *Das Jahrhundert ohne Gott*, Münster, 1948. Müller-Armack, además, no era un político corriente, sino un importante teórico de la llamada “economía social de mercado”.

⁵² U. Eco, “La Edad Media ha comenzado ya”, en la colección de artículos de este estilo debidos a Furio Colombo, Francesco Alberoni y Giuseppe Sacco, *La nueva Edad Media*, Madrid, 1995, p. 9-34.

*“Sapientis enim est officium non more volubilis
rotae rotari, sed in virtutum constantia ad
quadrati corporis firmari”⁵³.*

Es del prólogo al libro primero de la *Historia de duabus Civitatibus*, del obispo Otton de Freising.

⁵³ Una traducción podría ser: "El oficio (deber) del sabio no es girar como una rueda (inconstante) sino permanecer como un cuerpo sólido en la firmeza de sus virtudes".

LA DESMITIFICACIÓN DE LA EDAD MEDIA

Julio Valdeón Baruque

Universidad de Valladolid

"La invención de la Edad Media" es el título de un libro publicado hace unos años por el conocido historiador francés Jacques Heers. En efecto, la Edad Media, no nos engañemos, es un concepto elaborado por los seres humanos y utilizado para referirnos a un determinado período del pasado de la humanidad. Ni que decir tiene que las gentes que vivieron en lo que denominamos hoy en día Edad Media se quedarían enormemente sorprendidas al oír hablar de ese concepto, que para ellas, por supuesto, nada les decía.

1. DEL HUMANISMO A LA ILUSTRACIÓN. UNA IMAGEN NEGATIVA DE LA EDAD MEDIA

Los primeros que comenzaron a hablar de Edad Media, o más concretamente de expresiones como "media aetas" o "medium aevum", fueron los humanistas italianos de las últimas décadas del siglo XV. En concreto el primero que aludió al término Edad Media fue el obispo de Alesia, Giovanni Andrea dei Bussi, el cual, en una carta fechada en el año 1469, hablaba de "sed mediae tempestatis tum veteris, tum recentiores usque ad nostra tempora". Con esa expresión se refería dicho prelado a una etapa situada entre dos momentos brillantes de la historia de la humanidad, los tiempos clásicos, por una parte, y la fase que los humanistas italianos estaban protagonizando, por otra, en la cual se buscaba el retorno al cultivo de las lenguas clásicas y, en general, de todos los valores propios de aquellos lejanos tiempos. Esa etapa de la historia de la humanidad, o cuando menos de Europa y de su entorno, que abarcaba más de un milenio, pues se extendía entre las últimas fases del Imperio Romano y los años medios de la decimoquinta centuria, se caracterizaba, según los citados humanistas, por el brutal retroceso experimentado, sobre todo desde el punto de vista de las manifestaciones culturales. Los tiempos medios eran, por lo tanto, una fase rotundamente negativa de la historia de la humanidad, pues en ellos habían predominado, como notas distintivas, la ignorancia y la barbarie. Así pues, la génesis del concepto de Edad Media iba acompañada de rasgos claramente nefastos.

Poco tiempo después, en las primeras décadas del siglo XVI, se sumó otro componente negativo a la visión que se había forjado del Medievo. En esta ocasión la crítica a los tiempos medievales procedía del ámbito religioso, y en concreto de los reformadores protestantes, los cuales reivindicaban el retorno al cristianismo primitivo, echando por tierra, al mismo tiempo, las instituciones que la Iglesia había mantenido en los pasados siglos. Desde la perspectiva protestante los altos cargos de la Iglesia, entiéndase los pontí-

fices, los cardenales, los prelados, los abades de los monasterios, los maestros de las Órdenes Militares, etc., habían actuado, a lo largo de la Edad Media, de una manera brutal y despótica. En el fondo los grandes magnates de la Iglesia católica, al menos así lo pensaban los protestantes, no se diferenciaban nada de los señores feudales laicos.

No obstante el momento más duro, por lo que a la concepción de los tiempos medievales se refiere, fue, sin duda alguna, el siglo XVIII, llamado, como es sabido, de la Ilustración o "de las luces". Los intelectuales dieciochescos defendían, ante todo, la preminencia de la razón, virtud que, según ellos, había estado plenamente ausente de la Europa del Medioevo, caracterizada por el predominio de la más brutal irracionalidad. Por lo demás los ilustrados presentaban a la Edad Media como una época en la que unas minorías, los llamados señores feudales, a los que con frecuencia se definían como "señores de horca y cuchillo", habían oprimido de manera bestial a la mayoría de la población. De ahí la conocida expresión "siervos de la gleba" que se aplicaba, en términos generales, a la mayor parte del campesinado de los siglos medievales. ¿Cómo olvidar, por acudir a un ejemplo significativo, el "ius prima nocte", es decir el derecho que poseían los grandes magnates nobiliarios a dormir con las esposas de los labriegos que se hallaban bajo su dependencia nada más y nada menos que la noche de su boda? Así pues, a la incultura de que hablaban los humanistas y a la opresión de los dirigentes de la Iglesia, según el punto de vista expuesto por los protestantes, se añadía el terrible avasallamiento en el que se encontraban los sectores populares por la minoría de los poderosos que controlaban aquella sociedad. En definitiva, la imagen que se tenía de la Edad Media en la Europa de la Ilustración era, en términos generales, profundamente negativa. "La Ilustración fue ciega para los valores específicamente medievales", escribió el profesor Santiago Montero Díaz en su libro "Introducción al estudio de la Edad Media", publicado en la ciudad de Murcia, en cuya Universidad fue catedrático, en el año 1948.

Un ejemplo muy significativo del punto de vista que los intelectuales del siglo XVIII poseían acerca del Medioevo nos lo proporciona Voltaire, sin duda uno de los más relevantes pensadores de aquella época. Oigamos su opinión, recogida en su obra "Ensayo sobre la poesía épica y el gusto de los pueblos": "Cuando el Imperio romano fue destruido por los bárbaros se formaron muchas lenguas con los despojos del latín, como se elevaron muchos reinos sobre las ruinas de Roma. Lo conquistadores llevaron por todo el Occidente su ignorancia y su barbarie. Todas las artes perecieron: hasta ochocientos años después no comenzaron a renacer. Lo que desgraciadamente nos resta de la arquitectura de la arquitectura y de la escultura de aquellos tiempos, es un grotesco conjunto de groserías y de baratijas. Lo poco que escribían era del mismo mal gusto. Los monjes conservaron la lengua latina para corromperla...". Dificilmente podía sintetizarse de forma tan drástica la lamentable imagen que se tenía en aquella época de lo que habían sido los tiempos medievales: una época de barbarie, de ignorancia, de corrupción de la lengua latina, de existencia de restos artísticos de todo punto deplorables, etc.

2. EL SIGLO XIX: LA EXALTACIÓN DEL MEDIEVO

El panorama que tan sucintamente hemos presentado conoció un giro radical en la siguiente centuria, es decir en el siglo XIX. La irrupción del romanticismo, fenómeno cultu-

ral que ponía el acento en aspectos como el sentimiento, la vuelta a la naturaleza, la fe o las virtudes heroicas, al tiempo que se alejaba de las pautas que habían marcado el racionalismo ilustrado, se tradujo en una progresiva exaltación de la Edad Media. Aquellos siglos, al menos así los contemplaban los intelectuales románticos, habían visto el florecimiento de héroes y de santos, de entusiastas combatientes y de defensores del amor cortés. El poeta alemán Heinrich Heine expresó, con gran nitidez, el atractivo que en su época se sentía por el Medievo europeo: "Tenía la arquitectura de la Edad Media igual carácter que las otras artes, pues entonces todas las manifestaciones de la vida se armonizaban entre sí de una manera maravillosa...Cuando se examinan desde fuera esas catedrales góticas, esos edificios inmensos de forma tan fina, tan transparente, tan aérea, que parecen recortados imitando los encajes de Brabante en el mármol, sólo entonces se siente plenamente el poderío de aquellos tiempos que sabían agilizar la piedra, animarla con una vida de fantasmas y hacer expresara esa materia los impulsos del espiritualismo cristiano". ¡Qué contraste tan rotundo entre las opiniones expresadas por Heine y las manifestaciones hechas, sólo unas décadas antes, por el francés Voltaire!

Ahora bien, el giro copernicano que se produjo en el siglo XIX a propósito de la visión que se tenía del Medievo no sólo obedecía a los impulsos del romanticismo. También tuvo su participación el fenómeno del nacionalismo, estrechamente ligado a la consolidación de las naciones-estado, las cuales volvían la mirada al pasado medieval, época en la que, indiscutiblemente, se habían puesto sus cimientos. En el Medievo habían nacido las naciones-estado que se habían fortalecido en las primeras décadas del siglo XIX, casos, por ejemplo, de Francia o de Inglaterra, pero también había que tener en cuenta a aquellas naciones que en esas fechas se hallaban sometidas a poderosos imperios, situación en la que se hallaban diversos pueblos eslavos, incorporados al imperio turco. Por otra parte Alemania, que, como es bien sabido, no logró la unificación política hasta finales de la decimonovena centuria, miraba con nostalgia, pero a la vez con orgullo, a la Edad Media, período en el que su territorio había sido nada menos que el corazón del Sacro Imperio Romano-Germánico, es decir la cabeza temporal de la Cristiandad.

¿Y qué decir de España? En el transcurso del Medievo la idea de España, como horizonte de un pasado perdido, a raíz de la derrota del rey visigodo Rodrigo ante los musulmanes en la batalla de Guadalete, pero a la vez esperanza de un futuro unificado, estaba presente en sus diversos núcleos políticos, desde los orientales hasta los occidentales, o lo que es lo mismo desde Cataluña hasta Galicia, pasando por Aragón, Navarra, Castilla y León. Esa diversidad de entidades políticas autónomas entre sí explica que se utilizara con frecuencia la expresión las "Espanas medievales", manejada por diversos escritores de aquellos tiempos, y magistralmente analizada por el profesor José Antonio Maravall en su espléndido libro "El concepto de España en la Edad Media". Pero quizá el ejemplo más representativo de la mirada nostálgica al pasado medieval nos la ofrece la Inglaterra del siglo XIX, la cual, orgullosa de la posición hegemónica que ostentaba por aquellas fechas a nivel mundial, entendía que las raíces de su superioridad se encontraban en el Medievo, época en la que puso en marcha el "common law", pero a la vez el Parlamento y la "Carta Magna", puntos de partida del liberalismo contemporáneo. El siglo XIX, en última instancia, fue testigo del paulatino interés despertado por el "Volkgeist", o lo que es lo mismo el espíritu peculiar de cada nación y de cada pueblo.

La Edad Media había sido, al mismo tiempo, la etapa en la que la Iglesia católica había alcanzado, sin duda alguna, su máximo esplendor. ¿No procedían de aquellos tiempos, por ejemplo, el Derecho Canónico y la excepcional obra teológica de Santo Tomás de Aquino? ¿Cómo olvidar, por otra parte, los tiempos de las cruzadas hacia Tierra Santa o pontificados tan significativos como el de Inocencio III? En contraste con un siglo XIX sumamente tormentoso para la Iglesia católica, que vio la pérdida de los estados vaticanos, el Medievo, tiempo de la teocracia, ofrecía una imagen poco menos que beatífica, pues en ella se había producido, sin fisuras de ningún tipo, la perfecta armonía entre el trono y el altar. Pero incluso desde posiciones tan novedosas como los movimientos políticos de signo radical se buscaba en los tiempos medievales elementos adecuados a sus expectativas. Recordemos, a este respecto, la utilización de la expresión medieval "comuna", símbolo de la rebelión popular contra el dominio de los señores feudales, para designar ni más ni menos a los revolucionarios que triunfaron en París en el año 1870.

En conclusión, las vías abiertas en el transcurso del siglo XIX desde distintas perspectivas confluyeron en mirar a los tiempos medievales como una época de sumo interés, por cuanto en ellos se encontraban las más variadas raíces del mundo contemporáneo. Ese cambio, con respecto a la imagen existente del Medievo un siglo atrás, lo registró magistralmente el historiador alemán Luden, el cual, en su libro "Historia del pueblo alemán", publicado en el año 1825, escribía lo siguiente: "Hace una generación, la Edad Media parecía una noche oscura, ahora...el encanto de lo que descubrimos ha fortalecido el deseo de seguir investigando".

3. EL ACERCAMIENTO A LA EDAD MEDIA POR EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Dos imágenes contrapuestas, por lo tanto, se habían gestado acerca de la Edad Media, una totalmente negativa, la otra, en cambio, francamente positiva. Ahora bien, el conocimiento real de lo que había sido la historia de la humanidad en aquellos tiempos, denominados medievales, procedía de la labor que efectuaban los profesionales de esa materia, es decir los historiadores. En el transcurso de los siglos XVI al XVIII, época en la que la disciplina de la historia no había alcanzado todavía un rango académico reconocido, diversos eruditos, al margen de las opiniones imperantes en la sociedad de su tiempo sobre el Medievo, se dedicaron a recoger fuentes de aquella época. Obras como los "Annales ecclesiastici", de César Baronius, las "Capitularia regum francorum", de Baluze, los "Rerum italicarum scriptores", de Muratori, o las "Foedera, litterae, conventiones et cuicumque generis acta publica", de Rymer, constituyen algunos de los testimonios fundamentales de esa interesante, y a la larga muy provechosa, labor. Si prestamos nuestra atención al ámbito hispano nos encontraremos con obras tan significativas como los "Anales de la Corona de Aragón", de Jerónimo Zurita, la "España Sagrada", del padre Flórez, las "Anti-güedades de España", de Berganza o los Bularios de las Órdenes Militares. No es posible olvidar, por otra parte, la aparición, en la segunda mitad del siglo XVII, de la disciplina de la Diplomática, consecuencia de la dura pugna mantenida, a propósito de la interpretación de determinados documentos del Medievo, entre los benedictinos de Saint-Maur y el gru-

po jesuita de los bolandistas. La obra del benedictino francés Jean Mabillon, "De re diplomatica libri VI", aparecida en el año 1681, constituye el punto de partida de la ciencia de la Diplomática. A partir de ese momento, ahí radica la gran novedad, se disponía de unos criterios precisos y rigurosos para el estudio de las fuentes escritas que se habían conservado de los tiempos medievales.

No obstante, los pasos ciertamente decisivos en orden a una reconstrucción objetiva de lo que fue la Edad Media se dieron a partir del siglo XIX, época en la que la disciplina de la historia adquirió carácter académico, siendo admitida plenamente en el mundo universitario. Poco a poco fueron surgiendo en Europa diversas escuelas históricas nacionales, caso de la alemana, la inglesa, la francesa o la italiana. Sin duda la primera de todas fue la alemana, que tuvo como figura emblemática a Leopoldo von Ranke. En Alemania, por otra parte, se puso en marcha una impresionante colección documental. Me refiero a los "Monumenta Germaniae historica", obra que abarcaba textos de los diversos pueblos germánicos entre los años 500 y 1500. El primer tomo de dicha colección apareció en el año 1826, siendo obra del archivero-bibliotecario Georg Heinrich Pertz. España, no podía ser de otra manera, también se sumó a esa corriente. Entre las ediciones de fuentes relativas al Medievo cabe destacar la publicación de las actas de las "Cortes de los antiguos reinos de León y Castilla", que corrió a cargo de la Real Academia de la Historia, las "Crónicas de los reyes de Castilla, desde don Alfonso el Sabio hasta los Reyes Católicos", dirigidas por Cayetano Rosell, o la colección de documentos del Archivo de la Corona de Aragón, a cuyo frente se situó Próspero Bofarull.

Es indudable que la historiografía ha experimentado, en el transcurso de los siglos XIX y XX, notables cambios. Desde la concepción "historicista", predominante en el siglo XIX, hemos navegado hasta escuelas tan revolucionarias como la francesa de los "Annales" o el materialismo histórico. El estudio del pasado, centrado en sus primeros momentos básicamente en las grandes figuras y en los sucesos más llamativos del ayer, fundamentalmente los relativos a las guerras y a las paces, se ha ido extendiendo a otros muchos ámbitos, desde el económico y el social hasta el de las mentalidades. Al mismo tiempo han ido surgiendo nuevas orientaciones, ya se trate de la historia de la cultura popular, de la historia del género, de la microhistoria o de la denominada "nueva narrativa". ¿Cómo olvidar, por otra parte, la excepcional aportación efectuada por la arqueología medieval para un mejor conocimiento de la historia de aquellos tiempos? No cabe duda de que esa diversidad de corrientes interpretativas ha sido muy positiva para enriquecer nuestro conocimiento del pasado histórico, y en concreto del Medievo.

Paralelamente se fue generalizando el estudio de la historia, por supuesto centrada en la nación propia, en los niveles de la enseñanza secundaria. Así las cosas, una buena parte de los ciudadanos tenía acceso al conocimiento, por limitado que éste fuera, del pasado de su nación. El estudio de la historia nacional era uno más de los recursos de que se valieron los políticos del siglo XIX para fortalecer a su propia nación. Resulta muy significativo, a este respecto, lo que dijeron, al final de la primera guerra mundial, diversos combatientes franceses, los cuales indicaron que, gracias al estudio de la historia de su nación, mientras cursaban el Bachillerato, habían luchado con mayor ardor para salir victoriosos en el conflicto bélico en el que se habían visto envueltos. Eso sí, con frecuencia se exaltaba hasta

límites increíbles lo propio de cada nación, al tiempo que se denigraba al vecino. ¿Cómo olvidar, por ejemplo, las alusiones que se hacían en España a la "pérfida Albión" o a los "gavachos", referencias, respectivamente, de Inglaterra y de Francia, países con los que habíamos mantenido frecuentes pugnas?

4. LA VISIÓN ACTUAL DE LA EDAD MEDIA. UNA IMAGEN DESMITIFICADA

No es nuestro propósito, ni mucho menos, ofrecer una síntesis de lo que fue la historia de los tiempos medievales. Lo que nos corresponde explicar, en esta fase última del trabajo que presentamos en estas Jornadas dedicadas a la memoria del brillante profesor e investigador Miguel Rodríguez Llopís, que nos dejó cuando se hallaba en plena juventud, es poner de manifiesto cómo, gracias a la labor efectuada por la historiografía en el transcurso de los siglos XIX y XX, poseemos hoy en día una visión suficientemente objetiva de lo que fue realmente el Medievo. ¿Hubo barbarie en la Edad Media? Por supuesto, como en cualquier etapa de la historia de la humanidad. ¿Hubo heroísmo en aquellos tiempos? Obviamente, al igual que en otras muchas fases del pasado histórico. Mas no se trata ni de denigrar al Medievo ni de mitificarlo. Nuestro objetivo como medievalistas no es situar a la Edad Media ni en el infierno ni en el cielo. Lo esencial es entender cómo se desarrolló la vida de las sociedades humanas en aquellos largos siglos.

Lo señalado no es óbice para poner de manifiesto que, en nuestros días, continúan tanto la herencia de los que denigraron al Medievo como de quienes lo exaltaron hasta límites inimaginables. A nivel popular, no nos engañemos, sigue vigente la idea de situar a los tiempos medievales, identificados con la opresión y la ignorancia, en el lado más oscuro posible. Es muy significativo, a este respecto, lo que cuenta J.Heers, en su libro antes citado de "La invención de la Edad Media", a propósito de un periodista francés, el cual se hallaba, hace unos años, en el Líbano. Dicho corresponsal, que iba informando de las matanzas acaecidas en aquel país, afirma en un momento dado "y nos hundimos todavía más en la Edad Media". ¿No se escucha con frecuencia la frase "se diría que estamos en la Edad Media", precisamente para referirse a situaciones más o menos escandalosas? En otra parte de su libro Jacques Heers afirma que lo medieval "se ha convertido en una especie de injuria". Pero quizá su expresión más atinada, a la hora de recordar la mala imagen que aún subsiste del Medievo, es aquella que indica "lo medieval da vergüenza, es detestable; y lo 'feudal', su carta de visita para muchos, es todavía más indignante". Conviene señalar, a este respecto, que en la Francia de la década de los cincuenta del siglo XX, otra prueba más de la imagen terrible que se tenía en la opinión pública del feudalismo, se contraponían "la democracia francesa y la feudalidad argelina", o se hablaba del "feudalismo, enfermedad infantil del Vietnam".

Pero al mismo tiempo funciona una cierta imagen poco menos que sacral de los tiempos medievales. ¿No se pusieron de moda hace unos años las "cenas medievales"? ¿No se realizan, con harta frecuencia, "mercados medievales" en numerosas villas y ciudades de nuestra geografía? ¿Cómo olvidar, por otra parte, el éxito rotundo que tuvo a nivel internacional, no hace mucho tiempo, un disco de los monjes del monasterio burgalés de Silos, dedicado al canto gregoriano, es decir a una música típica de la Edad Media? ¿Y el espec-

tacular triunfo que alcanzó la novela del escritor y gramático italiano Umberto Eco, "El nombre de la rosa", que relata acontecimientos acaecidos en los tiempos medievales? ¿Y el protagonismo de determinados personajes originarios de la Edad Media, que suelen aparecer en los comics infantiles, como es el caso del famoso Asterix? Más aún, con frecuencia elementos medievales aparecen ligados al mundo del futuro en programas de televisión orientados a los sectores infantiles, en los que se mezclan viajes siderales con castillos y caballeros armados al modo de los guerreros del Medievo.

Mas, independientemente de la persistencia de esas visiones, es indudable que la historiografía ha aportado una visión rigurosa y precisa de cómo se desarrolló la historia en los siglos del Medievo. Situados como estamos en el continente europeo, podemos afirmar, sin el más mínimo pudor, que las raíces, tanto materiales como espirituales, de la Europa de nuestros días se encuentra en la Edad Media. La descomposición del Imperio Romano, y la formación de núcleos políticos independientes, dirigidos por los pueblos germánicos que en ellos se asentaron, caso de los visigodos de Hispania o de los francos de la Galia, dieron paso a la gestación progresiva de Europa. Paralelamente, como es sabido, se generalizaba por todo el continente la religión cristiana, cuya cabeza indiscutible se hallaba en el pontífice romano. ¿Y el latín? La antigua lengua del Imperio Romano siguió utilizándose, sobre todo como vehículo de comunicación en el ámbito de la Iglesia. Pero no ello no impidió, por supuesto, que el latín evolucionara, derivando en las lenguas romances, las cuales nacieron en el transcurso de los siglos altomedievales, aunque su consolidación fuera más tardía. Si cambiamos de tema, encontraremos en el Medievo multitud de elementos característicos de la vida económica y social que en modo alguno podemos abandonar si queremos entender cómo se ha construido el mundo en que vivimos. La articulación de la sociedad feudo-señorial, por de pronto, constituye un puente, todo lo complejo que se quiera, entre el mundo antiguo y la época contemporánea. El Medievo fue, asimismo, el período en el que surgieron, en el campo de la vida financiera, los bancos o las letras de cambio. Desde la perspectiva de las luchas sociales de nuestro tiempo se suele acudir al Medievo para detectar los primeros movimientos de protesta a favor de un mundo más igualitario. ¿Qué decir, por ejemplo, de revueltas como la de los payeses de remensa de Cataluña o la de los irmandiños gallegos? ¿No fue la Edad Media, por otra parte, la época en la que nacieron las Universidades, o mejor dicho los Estudios Generales, es decir los centros de enseñanza superior? Y si nos trasladamos al terreno del pensamiento científico, ¿no se ha visto en intelectuales como Guillermo de Ockam nada menos que las raíces indiscutibles de la ciencia moderna? La obra de Ockam, dijo en su día muy significativamente el historiador Gordon Leff, permitió que se abriera "una perspectiva más genuinamente científica que en cualquier otra época desde la antigua Grecia".

La construcción en nuestros días de la Unión Europea vuelve sus ojos, no podía ser de otra manera, a los tiempos de Carlomagno, primer emperador de la Cristiandad de este continente. ¿No se ha presentado a Carlomagno nada menos que como el padre de Europa? El Medievo fue, asimismo, la etapa en la que se gestaron las naciones-estado del viejo continente. Recordemos que en el concilio de Constanza, celebrado a comienzos del siglo XV, asistieron representantes de cinco naciones europeas, Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y España. En la Edad Media, por otra parte, nacieron los Parlamentos, las Cortes, los Estados Generales o las Dietas, términos alusivos a instituciones similares, las cuales,

pese a los cambios revolucionarios que con el tiempo se produjeron, son, sin duda alguna, la base de los sistemas democráticos de nuestros días. Pero quizá lo más significativo de aquellos lejanos siglos fue la génesis del espíritu laico, surgido, como afirmara en su día el profesor Lagarde, en los tiempos bajomedievales. Esa fue una conquista de gran valor, pues permitía separar con claridad el ámbito específico de la vida en este mundo terrenal de las expectativas sobre otro posible mundo, o lo que es lo mismo el plano temporal del espiritual, que durante tanto tiempo habían estado estrechamente ligados. Ahí se encontraba, sin duda alguna, uno de los fundamentos de la superioridad europea, pronto plasmada en su proyección universal sobre los restantes continentes. ¿No era visible, por ejemplo, el contraste radical con el mundo islámico, en el que parecía imposible la gestación de una sociedad civil y la existencia de un espíritu laico?

Si fijamos nuestra mirada en España no cabe duda de que llegaremos a idénticas conclusiones. ¿Sería posible comprender lo que supone el actual "estado de las autonomías" si prescindieramos de lo que fue la España medieval? Es más, las fronteras de varias de las autonomías que hoy funcionan en España son casi idénticas a las del lejano Medievo. Tal es el caso, por ejemplo, de los antiguos territorios de la corona de Aragón, es decir Aragón propiamente dicho, Cataluña, Valencia y las islas Baleares. Y Navarra y Galicia, por acudir a otros testimonios, ¿no fueron asimismo reinos en la época medieval? En el Medievo se daban la mano en España la unidad, como horizonte de un pasado perdido, pero a la vez de un hipotético futuro de unión a lograr algún día, y la diversidad, plasmada en la existencia de un mosaico de núcleos políticos, cada uno de ellos independiente de los demás. El cronista catalán de comienzos del siglo XIV, Ramón Muntaner, no dudó en señalar que los diversos reinos de España eran "una carne y una sangre", lo que ponía de relieve los evidentes lazos de aproximación que existían entre ellos. En otro orden de cosas es necesario poner de manifiesto que los tiempos medievales fueron testigos de la puesta en marcha de los concejos, es decir la institución de carácter local. Los concejos son el punto de partida de los municipios de nuestros días.

Ahora bien, el Medievo hispano tuvo diferencias notables si lo comparamos con el de otras naciones vecinas, debido, básicamente, a la larga presencia en su suelo de los musulmanes. La huella que dejaron los islamitas, así como la comunidad judía, fue de gran calado, pues todavía hoy la mantenemos en ámbitos tan diversos como el idioma que hablamos y los nombres de numerosas villas, ciudades o ríos de las tierras hispanas, pero a la vez en aspectos relativos al folklore, a la gastronomía o a las costumbres de la vida cotidiana. ¿Cómo olvidar el atractivo que ejerció en las tierras cristianas, por ejemplo, el denominado arte mudéjar? No se trata, ni mucho menos, de mitificar la convivencia de las tres religiones, o "castas", como decía el filólogo e historiador Américo Castro, de la España medieval, la cristiana, la musulmana y la judía, pero sí de admitir la singularidad que ese mezcla supuso para el futuro de estas tierras y de sus gentes. Afirmar que en el Medievo los auténticos españoles eran los cristianos, y que los individuos de las comunidades islamita y hebrea eran algo parecido a unos extranjeros, invasores de este territorio, como afirmaba buena parte de la historiografía del siglo XIX, es un craso error. ¿No procedía precisamente de una familia judía, posteriormente convertida al cristianismo, nada menos que santa Teresa de Jesús, la figura más notable del misticismo español?

Una última reflexión queremos hacer antes de cerrar esta breve colaboración al homenaje dedicado al profesor Rodríguez Llopis. Habida cuenta de que el conocimiento del mundo en que vivimos requiere trazar una perspectiva hacia el pasado, y en ese pasado no podemos olvidar los tiempos medievales, entiendo que es imprescindible que esa etapa del ayer de la humanidad no esté ausente de la enseñanza dirigida al conjunto de los escolares. En los últimos años, justo es reconocerlo, ha predominado de tal manera el contemporaneísmo en la enseñanza de la historia en los niveles secundarios que los muchachos apenas conocen nada del Medievo. Desde nuestro punto de vista defendemos la idea de que, aunque tenga más peso la historia reciente, no se olvide trazar una perspectiva que arranque de los inicios de la historia de la humanidad. Una parte de ese recorrido, que debe de seguir las pautas propias de la cronología, ha de referirse, sin duda, al Medievo, período en el que, ya lo hemos dicho, se hallan los orígenes del mundo en que nos hallamos, tanto a nivel español como europeo. Que nadie piense que al defender esta opinión estoy actuando en plan corporativista, como un profesor que soy del área de conocimiento de "historia medieval". Simplemente pretendo ser lo más fiel posible a la realidad histórica de lo que esos siglos, tan denigrados, nos han aportado.

EMPÉDOCLES, FAUSTO Y LOS ‘MUSULMANES’ DEL LAGER. LA MUERTE A TRAVÉS DEL TIEMPO Y LA MEMORIA HISTÓRICA

Carmen González Martínez

Universidad de Murcia

El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona.
Hölderlin

PRESENTACIÓN

Contribuir a ‘liberar’ el futuro del pasado sin renunciar a la memoria histórica¹ es el objetivo de este texto, escrito como homenaje póstumo al compañero Miguel Rodríguez Llopis.

Centraré la atención en tres figuras o representaciones de la muerte a través del tiempo, las dos primeras producto de la ficción literaria, Empédocles y Fausto, mientras que la tercera, los ‘musulmanes’ del Lager, sólo es posible atribuirla al objetivo nazi, y al de sus múltiples colaboradores, de expulsar de la condición ‘humana’ al ‘otro’, al perseguido, humillado, condenado y asesinado². La inevitabilidad de sumisión al destino del héroe

¹Sobre la necesidad de la recuperación de la memoria, Hobsbawm, refiriéndose al siglo XX como el siglo más mortífero de la historia, denunció no sólo la envergadura, frecuencia y duración de los conflictos bélicos que lo han asolado (casi) sin interrupción, sino las grandes catástrofes humanas sin parangón posible, que ha causado, desde las mayores hambrunas de la historia al genocidio sistemático. Advertía también que ‘la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías de este siglo. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia que la que han tenido nunca (...), pero por esa misma razón deben ser algo más que simples cronistas, recordadores y compiladores’. En Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX, 1914-1991*, Crítica, Barcelona, 1995, p. 13.

²Una de las últimas reflexiones más acertadas sobre el deseo de identidad y de sus descarríos criminales en Maalouf, Amin: *Identidades asesinas*, Alianza, Madrid, 2001. Con respecto al Holocausto, no trataré en esta contribución las causas y circunstancias histórico-políticas que propiciaron que bajo el III Reich se desarrollara, hasta extremos inconcebibles para la razón humana, el terror y la violencia, ni los problemas de responsabilidad política colectiva y culpabilidad moral y/o legal singularizada que en su día abordara Harendt. Véase al respecto Arendt, Hannah: “Nazismo y responsabilidad colectiva”, *Claves de Razón Práctica*, 95, septiembre de 1999, p. 4-11. Tampoco analizaré el renovado interés historiográfico en averiguar la colaboración de amplios sectores socia-

(Empédocles) en la recreación que de la tragedia griega realiza Hölderlin; el mito de la muerte opcional de Fausto como ‘liberación’ del pacto con Mefistófeles, escrito por Goethe, y el drama, que no tragedia, de la condena a muerte del ‘musulmán’ en el Lager, por efecto de la deshumanización y el exterminio de la maquinaria industrial del terror de los campos, son los temas que abordaré aquí³, explicitando que el nexo común entre estas figuras no es otro que el grito de libertad y autonomía del sujeto a través del tiempo que se desprende de ellas, y la triple condena de la supeditación al mal (ya sea éste producto del ‘destino’, del ‘pacto fáustico’ o del ‘horror nazi’), cuestiones de las que inevitablemente tuvo y tiene que seguir haciéndose eco la memoria histórica.

1. INTRODUCCIÓN CONTEXTUAL Y FILOSÓFICA

El siglo XIX, en su conjunto, arranca de la rebelión que emblematiza la Revolución francesa contra el pasado sojuzgado. El año 1789 es para Starobinski⁴ una línea divisoria en la historia política de Europa, y paralelamente al hecho de que la trayectoria de la Revolución francesa agudizase enormemente la conciencia de la historia, puso también de manifiesto la complejidad de ideas que hasta entonces parecían sencillas: los ideales de libertad personal y libertad política, por ejemplo, no eran idénticos y hasta podían excluirse mutuamente. Demostró la debilidad de la razón y la fuerza de la pasión, la insuficiencia de las teorías y el tremendo influjo de las circunstancias sobre el desarrollo de los acontecimientos... El romanticismo fue, en gran medida, una respuesta a tal situación, o más bien una diversidad de respuestas individuales sin más punto común que el de partida y constantemente sometidas a revisión en un mundo en transformación constante⁵.

En Alemania, la Ilustración, la “Aufklärung”, experimenta a partir de 1789 y hasta 1830 una profunda alteración: es la época del idealismo, donde sobresalen Fichte, Hölderlin, Schelling y Hegel; momento de especulación y crítica de la modernidad. En la Fundación de Tübingen tres jóvenes -Hegel, Hölderlin y Schelling- se comprometen con el ideal de libertad que encarna la Revolución Francesa. Pero la reacción thermidoriana (julio de 1794, caída de Robespierre, Saint-Just, República jacobina...) va a significar el fin de la

les, de ‘ciudadanos corrientes’ en esta violencia. Remito para este enfoque a Goldhagen, *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el Holocausto*, Taurus, Madrid, 1997. Las polémicas historiográficas despertadas por la obra de este historiador norteamericano en Moreno Luzón, J.: “El debate Goldhagen: los historiadores, el Holocausto y la identidad nacional alemana”, en *Historia y Política*, nº 1, 1999, p. 135-159; también en *La controversia Goldhagen. Los alemanes corrientes y el Holocausto*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1997. La tendencia abierta por Goldhagen de denuncia de colaboración civil con el nazismo en Gross, Jan T.: *Vecinos. El exterminio de la comunidad judía de Jedwabne*, Crítica, Barcelona, 2002.

³Con la intencionalidad de rebasar la premisa básica de la ‘historia tradicional’ que da sentido lineal al tiempo histórico y, paralelamente, con la de superar la primacía del documento archivístico como fuente del historiador: en pos de nuevas fuentes para la reflexión histórica (provenientes de la literatura y la filosofía) y la vindicación de la memoria histórica de los protagonistas (no tanto como fuente sino como objeto de investigación en sí misma). Al respecto véase Cuesta Bustillo, J. (ed.): *Memoria e Historia*, *Ayer*, 32, 1998, en especial el artículo firmado por la editora ‘La memoria del horror, después de la II Guerra Mundial’, p. 81-104.

⁴Starobinski, Jean: *1789, los emblemas de la razón*, Taurus, Madrid, 1988.

⁵Honour, Hugh: *El Romanticismo*, Alianza, Madrid, 1989, p. 18-19.

fase heroica y revolucionaria de los sans-culottes. Triunfó el programa liberal burgués y moderado de la primera época (1789-91); es el triunfo de la sociedad burguesa, dirigida en años posteriores por un joven general, Napoleón, quien no dudó en destruir totalmente la revolución jacobina, el sueño de libertad, igualdad y fraternidad de un pueblo en ascensión que se sacude el yugo de la opresión. Sin embargo, y pese a los esfuerzos de Napoleón, éste será el mito que perviva en las manifestaciones revolucionarias del siglo XIX.

La evolución de los tres jóvenes pensadores discurre por caminos diferentes⁶, y en el caso de Hölderlin evoluciona inadaptado a su tiempo hasta alcanzar la locura: su vida interna y su vida externa fueron tan desesperadamente cerradas que muchos contemporáneos y biógrafos suyos han visto en la locura que coronó su evolución juvenil algo obviamente necesario⁷.

2. LA TRAGEDIA DE EMPÉDOCLES: LA MUERTE COMO DESTINO

El autor de *La muerte de Empédocles*, Friedrich Hölderlin, nace en 1770 y en 1799 publica *Hyperion*, una de sus obras más famosas. Para Hölderlin, la “muerte es mensajera de la vida”: construye su drama Empedokles⁸ alrededor de la voluntad de autoaniquilación como camino supremo de creatividad. Para el artista romántico la vida es un itinerario órfico, un “descenso a los infiernos” en busca de la plenitud; en busca definitiva, del cielo. Infierno y cielo marchan a la par como imágenes simbólicas: muerte y belleza, fin y nacimiento, destrucción y creación, dolor y placer...La invocación a la muerte es para el romántico, una invocación a la vida. El orfismo romántico es, en palabras de Argulló, una aventura vital dirigida por la “atracción del abismo”, como sucede en Empedokles de Hölderlin, la proclamación de la hermosura de la muerte al modo cantado por Baudelaire

⁶Hegel se acomoda espléndidamente a la nueva situación burguesa, renuncia a la realización de la polis griega, al ideal del republicanismo juvenil, y elabora la dialéctica de la sociedad burguesa (la sociedad armoniosa no existe; lo que en el siglo XIX recibió el nombre de lucha de clases, fue comprendido en el siglo XVIII como tema de la “nación dividida”). En Ripalda, J.M.: *La nación dividida. Raíces de un pensador burgués*, FCE, México, 1978, p. 11.

⁷Cit. en Lukács, G.: *Goethe y su época*, p. 233. Lukács consideró que Hölderlin fue uno de los poetas elegíacos más profundos y más puros de todos los tiempos. El lamento del contraste entre el perdido helenismo que había que renovar revolucionariamente con la situación de miseria que vive la sociedad alemana de la época, es el contenido invariable de su lamento: lamento de la mejor intelectualidad burguesa por el perdido “autoengaño” revolucionario del periodo heroico de la clase. Su elegía es una acusación patética y heroica contra la época: se ha apagado el fuego revolucionario de la burguesía; mientras, la acomodación de Goethe y de Hegel salvó y elaboró la mejor herencia del pensamiento burgués, aunque siempre en una forma oculta y mezquina.

⁸Empedoklés, hacedor de prodigios, pretendía ser un dios y recibir como tal el homenaje de sus conciudadanos. Fue muy popular en su ciudad natal -Akragas (Agrigento)-, en la costa meridional de Sicilia, donde desplegó una intensa actividad política, como jefe del partido democrático frente a la asociación oligárquica. Su capacidad retórica ayuda a explicar su éxito político como líder democrático. Su pueblo le ofreció el título de rey, que él rechazó. Se presentaba como un profeta religioso próximo al orfismo, fue también un charlatán y un presunto mago o shamán. Pretendía ser un dios y hacer milagros, y predicaba una religión de corte órfico-pitagórico basada en la inmortalidad y la transmigración de las almas. En Mosterín, Jesús: *Historia de la Filosofía. Vol. 3: La filosofía griega prearistotélica*, Cap. 6: Empedoklés y Anaxágoras, p. 75 y ss.

o Poe. Es fundamentalmente, la afirmación de una conciencia estética basada en la creencia de que el hombre sólo alcanza su verdadera identidad si acepta la función creadora y trascendente de la destrucción⁹.

Para Hölderlin existen dos fuerzas en la Naturaleza¹⁰: el poder unificador, su paz, el crecimiento y la vida, y el poder del “sagrado caos regenerador”. Ambas fuerzas las encontraremos en el Empédocles: por un lado, el “odio aniquilador”; por otro, “la concordia conciliadora”. El odio aniquilador se trasluce en el abandono del héroe, en su rechazo por el pueblo, mientras que la concordia conciliadora se dibuja en las palabras de Empédocles dirigidas a ese pueblo perdonado:

“*¡Estais perdonados, hijos! Y ahora dejadme, respetadme,...!,...Separémonos, antes de que la vejez y la locura nos separe y no podamos voluntariamente escoger a su tiempo, la hora de la separación*”; “*¡sed hospitalarios y piadosos, pues sólo cuando aman son buenos los mortales! ¡Que la esclavitud y la pena no encoja vuestro pecho!...*”.

De joven, Empédocles permanecía en la escondida *sombra* donde el manantial brota (Primer Acto, Escena I). Es un ser que todo lo trastorna, al que Pantea atribuye un carácter *divino*¹¹, una *juventud eterna, es íntimo conocedor de la Naturaleza* (lo que le permite arbitrar como médico, y recetar arbitrios, medicinas); y Delia le da un sentido *ilimitado*. Es también un *hombre poderoso, el piloto magnífico* que domina y salva a la multitud. A todas estas virtudes hay que añadir que es amigo de los Dioses, como *Sófocles*, lo que le hace ser fuerte y disponer de *poder* para agitar a la multitud (lo que provoca el temor de Critias, el arconte, y del pontífice, Hermócrates, temor también porque la multitud no acata ley alguna, ni mandato ni costumbre, y lo aceptan como dios y rey). El *soberbio* (Empédocles) según Critias, camina en la *oscuridad*: la estrecha relación que Empédocles mantiene con el pueblo, con la multitud, con la plebe (él que *entregó su alma al pueblo y el favor de los dioses a la plebe*) una vez quebrada se ha tornado hacia él en opinión desfavorable, ocasión que deben aprovechar los enemigos para forzar su destino, *¡debe morir!*, ¿por qué?, porque temerariamente, Empédocles dijo “*lo que no debe decirse*”, es decir, descubrió lo divino y entregó lo oculto a los hombres. El instrumento para que se cumpla el destino será el pueblo, cuya alma tierna ha tornado en salvaje, un pueblo calificado, por Critias, y Hermócrates (los dos personajes de la tragedia que conspiran para conseguir la destrucción de Empédocles como ídolo) de supersticiosos, idiotas y débiles.

La ignorancia del pueblo, su instrumentalización, provocará la caída del ídolo¹², de *aquel que con toda su alma entregó lo mejor de sí mismo a los mortales*, mediante el

⁹En Argulló, Rafael: *La atracción del abismo*, Destino, Barcelona, 1994, p. 124-125.

¹⁰En Bodei, Remo: *Hölderlin: la filosofía y lo trágico*, Visor, Madrid, 1990, p. 38 y ss.

¹¹Hölderlin, F.: *La muerte de Empédocles*, Ayuso, Madrid, 1977. Primer Acto, Escena I.

¹²La ira del pueblo desencadena el destierro final de Empédocles, hábilmente conducido este episodio por Hermócrates, pero esto no es sino una aceleración del propio proceso interno que debía vivir el filósofo de Agrigento. Véase el epílogo de Carmen Bravo Villasante en Hölderlin, F.: *La muerte de Empédocles*, Ayuso, Madrid, 1977, p. 84 y ss. El destino de todo gran hombre, la tragedia, se resuelve en *La muerte de Empédocles* cuando éste, motivado por su orgullo, se autorroga la divini-

simbolismo de la *tormenta* abatida sobre Empédocles, un ser calificado por Hermócrates como loco, y autodenominado así en la Escena III. ¿Quiénes son los locos?; ¿Los que producen un discurso demente?¹³. El loco, al igual que el poeta, rechazaría la propuesta de Wittgenstein de que “el que no pueda hablar debería callarse”. Es precisamente lo indecible, lo impronunciable, lo que debe expresarse en el discurso demente y poético. ...Nuestra locura nos acompaña continuamente, nos recuerda David Cooper, aunque la locura de los totalmente normales se ha suicidado para dejar una cifra estadística... A veces nuestra locura se vuelve socialmente visible, y entonces corre el riesgo de ser asesinada¹⁴. ¿Es el caso de Empédocles?. En otras ocasiones, optamos por la demencia individual para rescatarnos de la demencia socialmente establecida¹⁵ ¿es el caso de Empédocles?: “...y no me queda más que la miseria y la locura”, manifiesta Empédocles en la Escena VI del Primer Acto. Su creador, Hölderlin, dando vueltas a una misma idea, encontró la locura: “como a los antiguos favoritos del cielo la plenitud de mi espíritu se transformase en locura”. Empédocles y Hölderlin se hacen uno en la demencia. Según Remo Bodei¹⁶, el Empédocles de Hölderlin y el propio Hölderlin, tras una terrible batalla, acaban siempre, sin embargo, por *querer decir* lo desconocido, “aquello que está más allá de la conciencia y de la acción humana”. El límite extremo no es, en su caso, la afasia, sino la locura y la muerte. La locura es connatural a la tensión de abandonar el centro de la conciencia, a ponerse en una órbita “excéntrica”, entre los dos “fuegos” de la dicha y del dolor, y a hacer hablar el inconsciente.

El afligido, el abandonado por los hombres, Empédocles, despierta del sueño, y ahora los tiempos en que como *Endimión*, dormido en un sueño perpetuo, pero con los ojos abiertos, permanecía eternamente joven, contemplando la Naturaleza. Ahora, sólo el dolor acompaña su sueño, y el *eterno destino* conduce sus últimas manifestaciones: “*Estar solitario y sin dioses jesto es, esto es la muerte!*”. El destino se resuelve mediante la proscrición: a Empédocles se le arroja de su patria, Sicilia, y desde entonces se le conocerá como *el maldito de Agrigento*, condenado al exilio.

La descalificación del pueblo envilecido provoca manifestaciones de soberbia en Empédocles (Hermócrates utilizó la soberbia del héroe para instrumentalizar al pueblo ignorante en su contra):

“*¡Oh, qué horrible es tener que disputar con seres despreciables!. ¡Qué dolor!*”

dad para favorecer a los hombres, trata de revelar a los hombres lo divino, buscando así su propia condenación. Acepta el castigo, expiando su culpa, dirigiéndose voluntariamente a la muerte, porque “todo lo divino debe perecer”.

¹³Remito a Cooper, D.: *El lenguaje de la locura*, Ariel, Barcelona, 1981.

¹⁴El loco, el enfermo mental, está sujeto a dos tradiciones: a la de la posesión diabólica y a la de enemigo público. Vigilancia, control y represión han sido, hasta llegar al mundo actual, las formas de actuación del poder hacia estas figuras atormentadas. Remitimos a Peset, José Luís: *Ciencia y marginación. Sobre negros, locos y criminales*. Crítica, Barcelona, 1983.

¹⁵Opción adoptada por personajes de la novelística contemporánea de Gogol, Kafka, Faulkner, o Lu Hsun.... De este último, véase *Diario de un loco*, Tusquets, Barcelona, 1980.

¹⁶Bodei, Remo: *Hölderlin: la filosofía y lo trágico*, Visor Distribuciones, Colección La balsa de la Medusa,33, Madrid, 1990, p. 55.

*En estos momentos sagrados, en que la naturaleza que todo lo perdona templa el alma, todavía tiene que caer sobre mí esta turba, mezclando su insensato y enfurecido griterío con mi canto de cisne”, Acto Segundo, Escena II.*¹⁷

En la Escena III del Acto Segundo, el pueblo de Agrigento, arrepentido, ofrece la corona de rey a Empédocles, pero “*ya no es tiempo de reyes*”¹⁸. El pensamiento político de Hölderlin se trasluce en algunas de las manifestaciones de Empédocles: cuando los agrigentinios le ofrecen la corona de rey, él exclama:

“Avergonzaos de pedir un rey; ya sois mayores; era distinto en tiempos de vuestros padres. Nada puede ayudaros si no os ayudáis vosotros mismos”.

Escena III, Segundo Acto.

“...Una gran alegría les fué concedida a los mortales: el poder renovarse, invencibles surgen los pueblos...de aquella muerte purificadora que eligieron ellos mismos a su debido tiempo...¡Atrevedos!. Olvidad lo que habéis heredado, lo que adquiristeis, lo que aprendisteis por boca de vuestros padres, los usos y las leyes, los nombres de los antiguos dioses, olvidadlo y, audaces, posad la mirada sobre la naturaleza divina...entonces os daréis las manos de nuevo, mantendréis la palabra y os repartiréis el bien común...todos serán iguales, descansará la vida en justas órdenes cual esbeltas columnas y vuestra unión confirmará la ley. Entonces, oh genios de la naturaleza mudable, el pueblo libre os invitará a su fiesta.” (Escena III, Segundo Acto)¹⁹.

¹⁷En palabras de Hamlet: “*¿quién soportaría los ultrajes y desdenes del tiempo, la injuria del opresor, la contumelia del soberbio, las congojas del amor desairado, las tardanzas de la justicia, las insolencias del poder y las vejaciones que el paciente mérito recibe del hombre indigno, cuando uno mismo podría procurar su reposo con un simple estilete?*”. En Shakespeare, William: *Hamlet*, Espasa-Calpe, Argentina, 1973, p. 65.

¹⁸El absolutismo monárquico, sustentado en las doctrinas legitimistas y tradicionalistas, y en el origen divino del poder de los reyes, es la forma que adquiere el Estado en la Alemania de la época. Estado que se identifica con el Monarca, con el verdadero Yo, anulando la idea del sujeto. El Estado, según Hegel, secuestra al Yo, a la libertad, de ahí la conciencia desdichada de la imposibilidad de realizar la esencia, la libertad (F. Jarauta. Curso sobre *Historia de la Filosofía en el siglo XIX*, 11-11-1996). “...el Estado...debe dejar de existir...”, se dice en el *Primer Programa de un sistema del idealismo alemán* (invierno 1796-97?) en Hegel, *Escritos de juventud*, FCE, Mexico, 1978, p. 219-220. Años antes de la escritura de Empédocles, fervientes partidarios de la Revolución francesa y del gobierno republicano habían manifestado su rechazo a la monarquía: “*Pronto las naciones ilustradas procesarán a quienes las han gobernado hasta ahora. Los reyes serán enviados al desierto a hacer compañía a las bestias feroces a las que se parecen, y la naturaleza recobrará sus derechos*” (Discurso pronunciado por Saint-Just en la Convención el 24 de abril de 1793, cuando el monarca francés ya había sido ejecutado). Cit. en Hobsbawm, E.: *Las revoluciones burguesas*, Labor, Barcelona, 1980, p. 103.

¹⁹Sobre los presupuestos políticos y religiosos de Hölderlin se han posicionado algunos autores, destacando su acercamiento a posiciones casi babeuvistas en lo que hace referencia a la idea de igualdad y al reparto de bienes. Las consecuencias de la conmoción revolucionaria francesa en los escritores y filósofos de la época es bien perceptible en estas palabras de Empédocles.

Empédocles opta por vivir entre la maleza del bosque, bajo la lluvia y el ardor del sol antes que volver a la ciega miseria en la que vive el pueblo, opta finalmente por la muerte: “*¡Dejad morir al hombre afortunado, al que es feliz!. Dejadle, antes de que se disipe en la ignominia, el ocio y la soberbia. Los espíritus libres deben sacrificarse a tiempo a los dioses.*”. La noche cubrirá un instante de sombras su cabeza, y con la muerte, al fin, se encenderá la vida. El padre Éter²⁰ le abrirá sus brazos, siguiendo el camino glorioso que le ha sido destinado: “*No huyó ocultándose como los malditos, le oyeron decir todo y vieron cómo su semblante resplandecía con la pena al pronunciar las palabras*”. (Acto Segundo, Escena VI, palabras de Antea).

Se cumplió el destino, Empédocles se arrojó a las entrañas del Etna, lo que nos recuerda la inevitabilidad de la predestinación (Schiller: el héroe no acepta la renuncia) o lo que es lo mismo: “*Haced lo que queráis, el destino tiene la última palabra en lo referente a los asuntos humanos. Hay una tiranía real para vosotros. Según los principios del Progreso, el destino debería haber sido abolido hace mucho tiempo*”(Johann Nestroy, dramaturgo vienés, 1850)²¹:

*“En tanto a nosotros,
no nos es concedido descanso
en ningún punto.
Vacilan, se precipitan
los hombres que sufren,
ciegamente
de una hora a otra hora...”* (Hölderlin, Poemas).

Con su sacrificio Empédocles pretende que los hombres no busquen lo divino en la identificación con una persona en particular, con una persona real, en la “condición positiva” de una institución, sino que *‘lo busque cada uno dentro de sí’*²².

Héroe: Éthos: competencia moral. El héroe desafía al destino, busca construir otro diferente al asignado por los dioses, desafía el tabú, lo sagrado, y le cae el castigo, porque existe obligación de sumisión al destino. De ahí la unión, la estrecha relación de la tragedia griega con el dolor. Empédocles acepta su destino, no se rebela, y el castigo divino deviene en autoaniquilación, se suicida, pues él debía ser una víctima de su tiempo:

“El destino de su tiempo, los violentos extremos....exigía un holocausto, en que el hombre todo se hace efectivamente y sensiblemente aquello en lo que el destino de su tiempo parece resolverse, en que los extremos parecen reunirse efectivamente y

²⁰Éter, personificación del cielo superior. Según la genealogía hesiódica, Éter es hijo de Nix (la Noche) y de Érebo (la Tiniebla) y es hermano de Hémera (el Día). En Falcón Martínez, Constantino, et al.: *Diccionario de la Mitología Clásica*, Alianza, Madrid, 1988.

²¹ Citado en Hobsbawm, E.: *La era del capitalismo, 1848-1875*, Labor, Barcelona, 1989, p. 297.

²² En Bodei, Remo: *Hölderlin: la filosofía y lo trágico*, p. Cit., p. 59.

visiblemente en Uno, pero, precisamente por eso, están demasiado íntimamente unificados, y el individuo se pierde y tiene que perderse en un acto ideal..."²³.

3. LA 'LIBERACIÓN' DEL PACTO FAÚSTICO

En la Filosofía de la época el sujeto, con Fichte como representante del idealismo subjetivo, es el punto de partida de un proceso dinámico, inteligencia supraindividual, actividad infinita: el sujeto se piensa a sí mismo como creador y como libre. El yo, sujeto libre y moral, se limita en la Naturaleza, pero a través de un proceso dinámico el yo se va afirmando hasta llegar al yo absoluto. A partir de ahora, la libertad es compatible con la necesidad finita (conciliación de sujeto y naturaleza). El punto de arranque del idealismo, la afirmación del sujeto como un ser 'absolutamente libre'²⁴, conlleva la ruptura con Kant. El idealismo alemán propone una filosofía de la libertad, conciliando y superando la antinomia kantiana libertad-necesidad.

Si el sujeto es un ser absolutamente libre, sus actos son una confirmación de la libertad individual: la filosofía central de la obra de Fausto es la encarnación del alma humana fluctuando entre el ideal inalcanzable y la realidad insatisfactoria. La imposibilidad del perfeccionamiento humano por uno mismo lleva a Fausto a permutar el gabinete de estudio²⁵ por el mundo, por los espacios humanos y por el túnel del tiempo: de la Antigüedad a la Edad Media y viceversa, finalmente, al momento fugaz de la propia muerte. Pero para ello tiene que convertirse en copartícipe de las andanzas de Mefistófeles: en la Acción²⁶ (los actos del ser humano son al mismo tiempo necesarios y libres, según Schelling), primer paso de la carrera faústica, está resumida la filosofía de la época: el idealismo, el sensualismo, el herderismo y parte de la filosofía de Fichte, aunque también podemos encontrar cierto paralelismo entre el viaje onírico de Goethe a través de su Fausto con el laberinto piranesiano (efectividad trágica de la distorsión óptica): Giovanni Battista Piranesi, en sus *Carceri d'invenzione* representa el desequilibrio de los espacios oníricos, la arqueología trágica, la imaginación y el sueño, el paisaje interior del hombre moderno, su drama ante el laberinto de sus "cárceles"²⁷.

²³ Hölderlin, F.: *Fundamento para Empédocles, Ensayos*, Madrid, Hiperion, 1976, p. 110.

²⁴ Conceptos contenidos en *Primer Programa de un sistema del idealismo alemán* (invierno 1796-97?), en Hegel, *Escritos de juventud*, FCE, Mexico, 1978, p. 219-220.

²⁵ En *Escena de la noche de Walpurgis* es la turbulencia fecunda de la tiniebla el elemento que prevalece y, recordemos, el drama del Doktor Faust se inicia en las oscuras ansiedades y desesperaciones nocturnas de una sala de estudio, de un cuarto gótico de altas bóvedas.

²⁶ Si el fin del conocimiento es dar lugar a una praxis, si el conocimiento engendra acción, el saber no se termina en el concepto, precipita hacia la posibilidad (Hegel). Fausto transforma el conocimiento en acción. Partiendo de la tradición escéptica que pone límite al conocimiento (el conocimiento sólo no salva) rechaza el suicidio, no va hacia la muerte, opta por la acción.

²⁷ En Argulló, Rafael: *La atracción del abismo*, Destino, Barcelona, 1994, p. 41. El especialista en la obra piranesiana, Perona Sánchez, Jesús J.: *La utopía antigua de Piranesi*, Universidad de Murcia, 1996, destaca el desasosiego del espacio difícil de habitar de las *Carceri*, la ruptura de la unidad espacial, la concepción de la cárcel como espacio que acoge la representación, el efecto de la iluminación espectral que marca una forma sensorial de conocimiento: el miedo es el origen del conocimiento del otro. A la impotencia frente a las grandes dimensiones, frente al fragmento, se une la terrorífica visión del mundo subterráneo: terror, oscuridad, privación, inmensidad, infinitud,

Fausto²⁸, a diferencia de Empédocles, no acepta los límites que le impone el conocimiento y se rebela contra el destino, obliga a que el conocimiento se convierta a la acción. Con Fausto, el sujeto moderno tiene poder de decidir sobre la Historia rechazando el destino impuesto, pero entonces el héroe deviene en mito.

Héroe: en la mitología, hijo de un dios o diosa y un mortal, persona que realiza una hazaña admirable, para la que se requiere mucho valor. ...Hazaña, heroicidad, proeza, gesta, epopeya,...Hiperbólica o irónicamente, el término héroe acompaña en ocasiones a determinados personajes, históricos y de ficción: en el caso de Fausto su mayor hazaña consiste en acompañar en un largo recorrido, por diferentes tiempos y edades históricas, a un ser maligno, Mefistófeles (el espíritu de la Negación) quien, con sus artes diabólicas, conseguirá hacer realidad todos los sueños y deseos de Fausto²⁹, aunque este arte diabólico que hace que Fausto siempre consiga sus fines se torne en desgracia y desdicha: todo lo que desea retener es destruído, simbólica o físicamente³⁰.

La tragedia del antiguo héroe mitológico no corresponde a Fausto, sino a su amada Margarita³¹, que se redime de su infanticidio mediante el perdón divino, negándose a

....que desbordan al hombre contemporáneo, prisionero de su precaria condición frente a la Antigüedad.

²⁸Wolfgang Goethe, Johann: *Fausto*. Edcs. Cátedra, Madrid, 1994. Main Johann Wolfgang Goethe nació en 1749 en Frankfurt, y a los 37 años realizó su primer viaje de incógnito a Italia, donde estudió el arte de la Antigüedad. El año en que estalló la Revolución francesa concluyó *Torquato Tasso*. En 1792 participó en la campaña de Francia y un año más tarde en el sitio de Maguncia. En 1806 concluyó *Faust*, y en 1831 el *Faust II*.

²⁹La necesidad del pacto diabólico viene a demostrar la incapacidad humana de alcanzar todos los conocimientos y placeres del mundo por uno mismo.

³⁰Así Euforión, fruto de las relaciones de Fausto con Helena, cae al abismo precipitado por el mismo impulso de saber, poder y tendencia al infinito que mueve a Fausto.

³¹Con respecto al personaje de Margarita, Manuel José González y Miguel Angel Vega, responsables de la edición de *Fausto* en Cátedra, Madrid, 1994, señalan que Goethe y sus jóvenes amigos no supieron elevar el status social de la mujer, pero sí plantearon la realidad social del injusto trato de la madre soltera y la nueva filosofía del derecho al amor entre clases sociales diferentes. A lo largo de la obra de Goethe encontramos variadas alusiones al rol perpetuo femenino, al rol de género, a la consideración de la mujer como un ser inferior al varón:

“ - *Los brujos (Medio coro)*.- Nos arrastramos como el caracol con su casa. Las mujeres van todas delante; porque en tratándose de ir a casa del diablo, la mujer tiene mil pasos de ventaja.

- *El otro medio coro de brujos*.- Poco nos importa a nosotros. Pues lo que hace la mujer con mil pasos, por mucho que se apresure, de un salto lo hace el hombre.”, p. 218.

“- *El Escuálido*.- ¡lejos de mí, repugnante sexo mujeril!...como en estos últimos años la mujer ha perdido la costumbre de ahorrar, y, lo mismo que todo mal pagador, tiene muchos más antojos que escudos, por eso le queda al pobre marido no poco que sufrir...” , p. 267.

“- *El genio de la Avaricia*.- Así puede uno a lo menos, si le place, contemplar con gusto ese círculo, porque las mujeres siempre están en primera fila allí donde hay algo con que embobarse o alguna golosina que comer...” , p. 269.

Es todo un ejemplo de ironía el que, precisamente, la intercesión de cuatro mujeres (Maria Magdalena, la Samaritana, María Egipcíaca y Margarita) lograra la redención de Fausto, de su alma:

“*Coro Místico*.- Todo lo perecedero no es más que figura. Aquí lo Inaccesible se convierte en hecho; aquí se realiza lo Inefable. Lo Eterno-femenino nos atrae a lo alto.” (Himno de la mujer-amor), p. 432.

escapar con Fausto y sometiéndose al juicio divino (*¿De qué sirve huir?* se pregunta Margarita). Este posicionamiento de Margarita si que podemos asimilarlo a las hazañas heroicas, no la constante huida de Fausto, huida de la cruel realidad que va gestando en torno suyo mediante el pacto faústico.

Cuando Fausto cansado (al que ya no le satisface la sed de infinito, de aquello que no cabe en los límites del tiempo) se decida y opte por detener el presente, morirá fulminado, él que había optado porque *'no hay que mirar ni lejos ni al ayer: sólo en el presente hay dicha y placer'*. Porque detener el instante (aspirar a la utopía del presente) por maravilloso que éste sea, *'significa convertirlo en cadáver de la eternidad'*³²: *'Ahora experimento el instante supremo. Fausto cae fulminado. Los lémures lo recogen y lo tumban en el suelo'*.

La condenación y muerte de Fausto no deja de ser un grito de alerta a la Humanidad; es la concreción de la tarea de la época, formar un sujeto que asuma las condiciones de libertad e igualdad, no esperar a que la libertad le venga dada, sino construir el sujeto que la consiga, realizar la esencia humana:

"...Sólo merece la libertad, lo mismo que la vida, quien se ve obligado a ganárselas todos los días" (Fausto, en el Gran Patio de Palacio).

Fausto y muchos de los personajes de la obra de Goethe han ejercido una notable influencia en diversas manifestaciones artísticas, no sólo en su época³³, sino con posterioridad³⁴. El mito pervivió a lo largo del XIX y pervive en la actualidad: en la novela, Thomas Mann, con su *Doktor Faustus*, retomó el mito literario (pacto con el diablo) personificado en su texto en un compositor alemán de la época guillermina. Obra publicada en 1947, gestada en el exilio provocado por el ascenso y consolidación del nazismo, no deja de ser significativa del paralelismo entre el pacto diabólico desarrollado en la novela y el triunfo del mal en la Alemania real que le tocó sufrir al escritor. Y no deja de ser significativo, que en Weimar, la ciudad de Goethe, famosa en Alemania porque en ella también vivieron Schiller, Franz Liszt, y Bach, a tan sólo 8 Km. al norte de esta ciudad, existiese una vez un 'Lager', el campo de concentración de Buchenwald, uno de los más grandes en territorio alemán, con 170 campos satélites y komandos externos. El campo fue establecido el 16 de julio de 1937 y liberado por los soldados americanos el 11 de abril de 1945: el número estimado de víctimas en este Lager se sitúa en más de 56.000, sin incluir aquí los 13.000

³²Epshtein, Mijaíl: 'Tempocidio. Prólogo para la resurrección del tiempo', en *Diccionario de los vientos*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona, 2001, p. 251.

³³En 1832, con la muerte del poeta, acabó la llamada "Edad de Goethe" que, además del idealismo, había abarcado el clasicismo y el romanticismo, y con ella se extinguió el periodo de relativa uniformidad cultural habido entre los años 1770 y 1830. Hasta la década de los 30, en sentido estrictamente cultural, no comenzó el siglo XIX en Alemania, y con ello la época de la ciencia, de la cultura histórica, del realismo, del "desencanto" y, también, del inicio de la crisis de la civilización humanista europea, cuyo auténtico alcance no se revelaría hasta la llegada de las dos guerras mundiales. Schnädelbach, Herbert: *Filosofía en Alemania, 1831-1933*, Cátedra, Madrid, 1991, p. 13.

³⁴En 1868 se estrenaba la Ópera de Arrigo Boito, "*Mefistofele*" y, en el cine, el tratamiento de la creación de un hombre artificial (homúnculo) tiene su exponente en "*El Golem*", film dirigido por Paul Wegener y Henrik Galeen, estrenado en Alemania en 1920, que cuenta la creación de un ser autómatas, de reacciones imprevisibles, que llegará a rebelarse contra su creador.

internados judíos transferidos en 1942 a Auschwitz para su exterminio³⁵ y los más de 25.000 prisioneros fallecidos durante la evacuación de Buchenwald a partir del 6 de abril del 45, días antes de ser definitivamente liberado el campo³⁶.

4. TIEMPO, MUERTE Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS ‘MUSULMANES’ DEL LAGER

El concepto ‘tiempo’ impone que la observación de los sucesos se producen en cierto orden, de hecho, tradicionalmente dividimos el tiempo histórico en tres partes –pasado, presente y futuro- pero la propuesta de Bergson distingue entre tiempo y duración (vivida, percibida, inseparable de las conciencias³⁷):

“La duración percibida, que constituye la materia prima de nuestro devenir personal, es muy diferente, en efecto, del tiempo medido con aparatos y que sirve para separar dos sucesos exteriores a nosotros. Esta duración interior carece a menudo de vínculos estrechos con el tiempo objetivo de los sucesos: los minutos de espera son largos, los instantes de placer, cortos (...)”³⁸.

Este planteamiento filosófico permite exponer uno de los múltiples problemas historiográficos actuales derivados del análisis del tiempo histórico³⁹ y de la tiranía de las cro-

³⁵ Véase: <http://www.jewishgen.org/forgottenCamps/BuchenwaldEng.html>

³⁶En ‘Encyclopedia of the Holocaust’, 1990, Macmillan Publishing Company, New York, en Museum of Tolerance Multimedia Learning Center: <http://motlc.wiesenthal.com>

³⁷Claramente expuesta, por ejemplo, en la historiografía sobre la Historia de la Mujer y la Historia de las Relaciones de Género, que no es otra que la que hace referencia a la estructura del tiempo desde la perspectiva del género, sobretodo porque ‘hace tiempo que los análisis más adecuados de los modelos de bienestar han puesto de manifiesto que no es posible entenderlos y explicarlos en la relación mercado-Estado, sino que es imprescindible incluir el ámbito de la familia. Pero en el interior de la familia, sea cual sea su composición, el elemento más problemático es el de las relaciones de género o, lo que es lo mismo, la diferente y desigual situación de hombres y mujeres. Las mujeres descubrieron, hace tiempo también, que su estructura del tiempo es muy diferente: para ellas es trabajo-trabajo (la doble presencia), para ellos es trabajo-ocio, como avalan múltiples datos sobre el uso del tiempo por hombres y mujeres. Y hay que tener en cuenta que el tiempo es un recurso de primer orden para el acceso a la formación, a la promoción, a la participación, a la posibilidad de atender a la vida personal en condiciones mínimamente aceptables y dignas’, en Amador, Ángeles, et al.: ‘La vida pendiente de un parche’, *El País*, 22 de febrero de 2003.

³⁸Para abundar sobre el tema véase la obra de Bergson, Henri: *Memoria y vida*, Alianza, Madrid, 1987.

³⁹Una de las últimas formulaciones críticas sobre esta problemática resume así la complejidad del tema planteado: “Dans un contexte conceptuel caractérisé par la relativité, la flexibilité et l’intériorité du temps, les historiens universitaires français de la seconde moitié du Xxe siècle continuent à se référer à un temps conventionnel, universel, “comme extérieur aux hommes” (Braudel): le temps cosmique, calendaire. Parmi les indicateurs temporels qui jalonnent leur écriture prédominamment ceux qui expriment une datation absolue: ères, millénaires, siècles, millésimes et quantièmes. En cela, l’histoire se distingue des autres formes de récits où i’on rencontre surtout des indicateurs qui expriment une datation relative et qui sont ordonnés par rapport au moment d’énonciation”. Leduc, Jean: *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Éditions du Seuil, 1999, p. 313.

nologías⁴⁰, como es el de la medición del tiempo. ¿Cómo medir el tiempo en el ‘Lager’, en el foso profundo de los campos de concentración?. En 1999, cuando se cumplía el 250 aniversario de J.W. Goethe, autor de *Fausto*, la ciudad de Weimar, la revista *Lettre Internationale* y la red mundial de institutos Goethe convocaron un Concurso Internacional de ensayo bajo el lema *¿Liberar el futuro del pasado?* y su propuesta inversa *¿Liberar el pasado del futuro?*. Algunos de los participantes seleccionados por el concurso denunciaron que en el lema no figurase el tiempo ‘presente’, noción que para el genetista Jacquard, no posee realidad ninguna, pues expresa su fragilidad en el hecho de estar apresado en la tenaza cuyas dos puntas son el pasado y el futuro. Algunas lenguas, manifiesta Jacquard, se negarán a conjugar el verbo ‘ser’ en presente; tiene sentido decir ‘seré’ o ‘era’, pero no lo tiene decir ‘soy’⁴¹. Por el contrario, el filósofo chino Wang advierte que el presente debe ser el punto de partida de todo análisis filosófico del tiempo. El presente es la premisa en la que se basan la existencia y la manifestación del pasado y el futuro: resulta imposible hablar del pasado y del futuro sin el presente⁴². De hecho, ‘tiempo’ es sin duda alguna la unidad de pasado, presente y futuro, pero son expresiones sin sentido de no ir acompañadas de un genitivo subjetivo⁴³.

Si la representación gráfica del tiempo habitualmente es una línea ininterrumpida que puede rastrearse en dos direcciones, una a la izquierda, el pasado, y una hacia la derecha, el futuro, y si en un determinado lugar de la línea debemos situar el presente, suponemos que el tiempo lineal manifiesta un sentido de progreso, pero si después de Auschwitz toda cultura es basura (T. Adorno)⁴⁴, ¿es lícito considerar la concepción de la historia humana como progreso?.

⁴⁰Sobre la cronología, y en el empeño de que las voces bajas de la historia sean escuchadas para derrocar el régimen de la narratología burguesa, Guha expuso que, siendo ésta ‘la vaca sagrada de la historiografía, será sacrificada en el altar de un tiempo caprichoso, casi-puránico, que no se avergüence de su carácter cíclico’. En Guha, Ranahit: *Las voces de la Historia y otros estudios subalternos*, Crítica, Barcelona, 2002.

⁴¹Jacquard, A.: *Pequeña filosofía para no filósofos*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Barcelona, 1998, p. 56

⁴²Wang, Jinming: “Dios y su partida de ajedrez”, en *Diccionario de los vientos*, op. cit., p. 208. A partir de esta reflexión del filósofo chino quizás entendamos la superación de la polémica historiográfica sobre la lejanía en el tiempo para escribir la Historia con imparcialidad, como requisito de estatuto científico del conocimiento histórico. Ligada esta problemática con la escritura de la historia inmediata o con la Historia del Tiempo presente, Javier Tusell nos recuerda que ‘*la Historia del Tiempo Presente suele ser acusada de no conocer el desenlace final de lo que estudia, de ser subjetiva o de buscar el consumo inmediato. Esto puede ser cierto, pero hacer una Historia provisional también tiene sentido, la participación en los acontecimientos puede ser enriquecedora y la utilidad social de la Historia ha sido algo siempre buscado por los profesionales de la misma*’. De ahí la apuesta de este historiador por lograr que la actualidad sea restituida en sus raíces y en su espesor significativo: dar dimensión histórica a lo que estamos viviendo permite reconstruir la complejidad que está en su origen. Véase Casado Quintana, B. (Coords.): *Tendencias Historiográficas Actuales*, UNED, Madrid, 2001.

⁴³Haeffner, Gerd: *Antropología filosófica*, Herder, Barcelona, 1986, p. 96-97.

⁴⁴En Coreth, E. et al.: *La filosofía del siglo XX*, Herder, Barcelona, 1989.

Juan José Carreras ya constató que Auschwitz fue utilizado como argumento a favor del especial milenarismo invertido de la posmodernidad⁴⁵:

“(...) diciendo Auschwitz, afirmó Lyotard, se niega simbólicamente el progreso, pues ninguna explicación puede situar Auschwitz en la línea que conduciría a la emancipación de la Humanidad, y diciendo Auschwitz también se niega el sentido de la historia, pues ninguna historia puede dar sentido a Auschwitz”.

Especiales referencias a Auschwitz y a la experiencia del holocausto encontramos también en el texto de Jacquard, donde podemos constatar que Hans Jonas, en *El concepto de Dios después de Auschwitz*, dedujo que Dios ‘corrió un riesgo’ al dejar libre al hombre, mientras que Vladimir Jankélévitch en *Lo imprescriptible*, habla de los crímenes nazis como ‘crímenes contra la esencia humana’, contra la hominidad, de actos que aniquilan al hombre. Por su parte, Alain Finkielkraut en *La memoria vana*, acierta a decir que existe el mundo, del que la guerra sigue formando parte; y existe lo inmundo. Pero no es lo mismo ser un enemigo que ser una pieza que se caza. Es indispensable por tanto la memoria histórica para el ‘Nunca más’, decisión que el filósofo judío Theodor Adorno convirtió en un imperativo categórico, máxime si compartimos la idea de Scheer de que ‘el campo aparece como una constante en nuestra civilización’⁴⁶.

Esta memoria cobra mayor sentido a través de los testimonios de los protagonistas⁴⁷, pues como afirma Primo Levi⁴⁸: ‘Es natural y obvio que la fuente esencial para la reconstrucción de la verdad en los campos esté constituida por las memorias de los sobrevivientes’, al tiempo que propone una pregunta inquietante: ‘¿Hasta qué punto ha muerto y no volverá el mundo del campo de concentración? (...) ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros para que en este mundo preñado de amenazas, ésta, al menos desaparezca?’ o lo que es lo mismo, ¿Cómo liberar el futuro del pasado sin renunciar a la memoria histórica?⁴⁹. Quizás recordando alguno de los muchos aspectos del universo de los campos de

⁴⁵ En Carreras Ares, Juan José: “Fin de siglo y milenarismos invertidos”, en *Razón de Historia. Estudios de historiografía*, Marcial Pons y Prensas Universitarias de Zaragoza, Madrid, 2000, p. 344.

⁴⁶ Véase Scheer, Léo: *La sociedad sin amo. Ensayo sobre la sociedad de masa*. Ruedo Ibérico, Barcelona, 1980, p. 9.

⁴⁷ Véase en <http://www.remember.org/bksrvr.html> una excelente compilación: *Books by Survivors of Auschwitz*.

⁴⁸ Remitimos a su texto *Los hundidos y los salvados*, Muchnik Editores, Barcelona, 1989, pp 14 y 16, libro que cierra su trilogía sobre los campos de exterminio nazi, junto con *Si esto es un hombre* y *La Tregua*.

⁴⁹ Como señaló Reyes Mates, del Instituto de Filosofía del CSIC, cada vez hay más consenso en la centralidad del holocausto para entender nuestro tiempo. ‘Parece ganada la idea de que sin la lectura de Levi, Antelme, Améry, Celan, Semprún, etc., es imposible hacer un juicio ponderado sobre el siglo XX. Y sin embargo, advierte esta filósofa, pese al creciente peso del pasado, todo sigue igual. Auschwitz parece condenada a convertirse en una categoría interpretativa, pero no moral o política, hermenéutica, pero no normativa. Recordar consiste en aceptar mirar el mundo con la mirada de las víctimas, no por ser víctimas, sino porque han experimentado a fondo la verdad de nuestro mundo. Por eso son tan importantes los testigos, mucho más que los historiadores o científicos sociales....Pero estos testigos sólo pueden hablar si son escuchados. Lo tienen mal, pues como escribía

concentración que no han sido examinados todavía en profundidad, como recomienda Levi, recordando que el interior del Lager era un microcosmos intrincado y estratificado, además de que cada uno de los prisioneros, de modo objetivo o subjetivo, vivió el Lager a su modo. Primo Levi acertó a ‘liberarse’ de la pesadilla concentracionaria mediante la escritura, consolidando la ‘memoria histórica’: escribió para poder seguir viviendo, hasta 1987, fecha en la que se suicidó⁵⁰.

Todos los supervivientes coinciden en señalar que luchaban a muerte contra la muerte para poder dar testimonio a la humanidad de aquellas atrocidades. Eso era lo que les mantenía vivos, el testimonio. Sin embargo, muchos de ellos acabaron suicidándose luego, en libertad. Pudieron constatar, nos dice Reyes Mate, cómo sus países organizaban la vida de expaldas a su experiencia⁵¹. Para la Europa Occidental, Auschwitz no contaba, y ellos no tenían nada que decir. Sintieron que todo su esfuerzo había sido en vano⁵². Si las patrias se construyen sobre el olvido y el engaño⁵³, desde la carga de la tortura y de la deportación

Manuel Vicent, “se necesita ser muy lúgubre para rescatarlos de la tumba con objeto de que te sigan riendo”, en ‘Noticias políticas de un campo de concentración’, *El País*, 13 de mayo de 2000.

⁵⁰El mismo Levi advertía: “Nadie puede saber cuánto tiempo, ni a qué pruebas podrá resistir su alma antes de doblegarse o de romperse”, en *Los hundidos y los salvados*, op. cit., p. 51. Al respecto Maurizio Catani ha señalado que “el suicidio de Levi continúa imponiendo su vertiginosa interpelación. Pero, si bien su reflexión sobre la fragilidad del individuo, sobre las carencias y las ausencias, puede llevarnos aparentemente a concluir que la opresión nazi acabó triunfando sobre Levi con el concurso del tiempo, que llegó a hacer anacrónico su testimonio, este drama subjetivo no desvirtúa en absoluto la realidad social de sus escritos y de sus conversaciones (...), el suicidio no anula el alcance de la reflexión del testigo que ha intentado plantearse las relaciones entre la ‘naturaleza del hombre’ y las formas de organización social que éste se da”. Véase Catani, M.: “‘Si lo contásemos, no nos creerían. La lección de método de Primo Levi’”, en *Historia y Fuente Oral*, 9: *Historia y etnología*, 1993, p. 142, uno de los estudios más recios y meticulosos que sobre la obra de Levi he encontrado en los últimos años.

⁵¹Unos pocos años antes, ya Zweig optó, como más tarde Walter Benjamin, por el suicidio, porque el futuro que vislumbraron para el ser humano les pareció aterrador y desolador: la derrota de la civilización. V. Zweig, S. *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Acantilado, Barcelona, 2002.

⁵²Es un argumento difícilmente rebatible a la hora de valorar la importancia del recuerdo del holocausto en la conformación de la sociedad posterior a la II Guerra Mundial. No hemos necesitado ese recuerdo para construir el Estado del bienestar. No obstante, se pregunta Mate: ¿Hemos conseguido con eso y con todo salir del campo?. *El País*, 13 de mayo de 2000: La creciente presencia del holocausto, abundante en representaciones nos dice que no. La *Lista de Schindler, La vida es bella*, o la multipremiada coproducción *El pianista (The Pianist)*, 2002, del polaco Roman Polanski, basada en la terrible experiencia vivida por el pianista Wladyslaw Szpilman en la Varsovia ocupada por el Tercer Reich. Para la lectura del texto véase Szpilman, W. *El pianista del gueto de Varsovia*, Turpial y Amaranto, Madrid, 2000, que incluye un epílogo del poeta alemán Wolf Biermann donde se hace referencia al viaje del protagonista ‘por todos los círculos del infierno’, p. 211), la inabarcable traducción de ensayos y testimonios, así nos lo confirma: ‘el tiempo no ha servido para enterrar el pasado, sino para actualizarlo’.

⁵³No fue éste el ejemplo seguido por Israel a partir de 1948: ‘El holocausto del judaísmo europeo fue, y sigue siendo, una piedra fundamental en la construcción de la nueva nación’, en Ben Amí, Shlomo: “La memoria del holocausto en la configuración de la identidad nacional israelí”, *Pasajes*, 1, Sep-Dic. 1999. En el texto Ben Amí señala que ‘Israel necesita dominar la memoria en vez de convertirse en su rehén’. Analizando las frases expuestas por un superviviente de los campos nazis en su artículo titulado ‘A favor del olvido’, Shlomo Ben Amí denuncia el dominio total de la memo-

¿cómo es posible construir una patria nueva sin sacrificar la memoria? se preguntó Améry, y decidió ejercer el derecho a irse antes que entregar su experiencia a la amnesia, que además de ser imposible para él ('quien ha sido torturado permanece como tal') habría implicado deshumanizarse definitivamente⁵⁴. Esta fue la terrible experiencia sufrida por los 'musulmanes' en el tiempo del Lager, seres sin dignidad⁵⁵, sobre cuya existencia y muerte han escrito, entre otros, Primo Levi, Jean Améry o Semprún, los 'hundidos', los 'musulmanes', los que no escaparon a la tragedia y no la pueden contar. Los 'musulmanes', los desahuciados que vivían en las puertas de la muerte, 'el musulmán que no poseía ya ningún resquicio de conciencia, donde bien y mal, nobleza y vulgaridad, espiritualidad y no espiritualidad, se pudieran confrontar', ellos serían los verdaderos testigos, los que tocaron fondo: *'quienes han visto a Gorgona y no han vuelto para contarlo'*.

*"Semanas y meses antes de extinguirse habían perdido ya el poder de observar, de recordar, de reflexionar y de expresarse"*⁵⁶.

De esta descripción que proporciona Primo Levi puede deducirse que para los 'musulmanes' había sonado en el Lager, dramáticamente, el *'Cuarteto para el fin de los tiempos'*⁵⁷, pues vivían en un presente que no podían dominar, no disponían de pasado, ni de

ria histórica en la vida israelí, la posesión obsesiva de la memoria de la Shoah que se convierte así en la base ideológica del israelismo en su confrontación con el mundo árabe, y en la peligrosa comparación que pretende entre Arafat y Hitler. 'A través de este perverso proceso de analogías se humilla la memoria de las víctimas del holocausto (...) Esa venganza continua de Hitler sobre sus víctimas mantiene a la sociedad israelí como rehén inválido de la memoria'.

⁵⁴Comentario de Josep Ramoneda, en la reseña del libro de Améry, J.: *Más allá de la culpa y la expiación*, Pre-Textos, Valencia, 2001, publicada por *El País*, 23 de junio de 2001.

⁵⁵Auschwitz supuso una catástrofe de la que la filosofía moral no se ha repuesto, pues la existencia de seres sin dignidad deja sin sentido cualquier moral que se base en la dignidad. En Zizek, Slavoj: *¿Quién dijo totalitarismo?*, Pre-Textos, Valencia, 2002, texto donde denuncia formas vigentes del totalitarismo en el tiempo presente.

⁵⁶ En: *Los hundidos y los salvados*, op. cit., p. 78. En las páginas 92-93 Levi define la palabra "Muselmann", común a todos los Lager, atribuido al prisionero irreversiblemente exhausto, extenuado, próximo a la muerte. 'Musselmanner (Moslems) was Auschwitz slang for people near death from starvation an privation. (Lifton, p. 38; Levi, *Survival*, p. 88). The exact derivation of the phrase is not know, but is was common to all concentration camps'; en <http://www.spectacle.org/695/musel.html>. Por su parte, Jorge Semprún define la realidad que para él designaba aquel nombre: "el estrato ínfimo de la plebe del campo de concentración, que vegetaba al margen del sistema de los trabajos forzados, entre la vida y la muerte,...los musulmanes... escapaban -por su misma naturaleza, su marginalidad improductiva, su ataraxia- a la lógica maniquea de la resistencia, de la lucha por la vida: la supervivencia. Los 'musulmanes' están más allá de estas nociones: más allá de la vida, de la supervivencia... Ellos ya están en otro mundo, flotando en una especie de nirvana caquéctico, en una nada algodonosa en la que se ha abolido todo valor, en la que sólo la inercia vital del instinto -temblorosa luz de una estrella muerta: alma y cuerpo agotados- aún les mantiene en movimiento", en Semprún, J.: *Viviré con su nombre, morirá con el mío*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2001, p. 36-37, libro donde recoge la experiencia de su confinamiento en el campo de concentración de Weimar-Buchenwald durante dos años, desde 1944 hasta que se produjo la victoria aliada.

⁵⁷La obra más emblemática de Olivier Messiaen, considerada una de las cumbres de la historia de la música de cámara, *'El Cuarteto para el fin de los tiempos'* fue compuesto en el campo de de concentración Stalag VIII A, en el otoño de 1940, y presentado en primera audición el 15 de enero de

tiempo futuro, porque ni siquiera les quedaba capacidad para imaginar⁵⁸. Y como nos recuerda Jacquard:

“(...) Lo que nos distingue de los animales es nuestra capacidad de pensar el futuro, y por tanto, de hacer proyectos. Ahora bien, el futuro no existe. Constatamos que el hoy sucede al ayer, y de ahí deducimos que el mañana sucederá al hoy. Pero nada nos obliga a creer en ello; (...). Pensar en el futuro sólo es posible si permitimos el juego de la imaginación”⁵⁹.

De esta posibilidad de imaginar, de escapar al tiempo de la muerte, era consciente Jorge Semprún durante su cautiverio en Buchenwald, y sobre todo del disfrute de un tiempo ‘presente’ pensando en el ‘futuro’ que sólo a él le correspondía disfrutarlo:

‘Furtivamente, al sol, en la ausencia del viento mortífero, era posible olvidar, pensar en otra cosa. Eso me dije al llegar al lugar de la cita, ante el barracón de las letrinas colectivas. Uno podría decirse que acababan de pasar lista, que tenía por delante, como todos los domingos, unas cuantas horas de vida: una fracción apreciable de tiempo que no iba a pertenecer a los SS. Uno podría cerrar los ojos al sol, imaginarse con qué llenar aquel tiempo disponible, milagro semanal’⁶⁰.

El ritmo cotidiano del Lager, la ofensa al pudor que representaba, la crueldad innecesaria del pudor violado, como han expuesto muchos supervivientes, condicionaba la existencia de todos los Lager:

“La jornada del Lager era una constelación de innumerables expoliaciones vejatorias: para el control de los piojos, para el registro de los vestidos, para el reconocimiento de la sarna, para la higiene matutina; y además para las selecciones

1941 en ese mismo campo. Messiaen se inspiró en un fragmento del Apocalipsis de San Juan, Capítulo X, y en su 2º movimiento evoca al Ángel que ‘anuncia el fin de los tiempos’: “Ya no habrá más tiempo pues en el día de la trompeta del séptimo ángel, se consumará el misterio de Dios”. Véase <http://www.mundoclásico.com> para más información sobre la vida y obra de este compositor, que manifestó: “...aspiro a la eternidad, pero no sufro mientras vivo en el tiempo, mucho menos teniendo en cuenta que el tiempo siempre ha sido el centro de mis preocupaciones. Como ritmista, he logrado dividir este tiempo y entenderlo mejor al dividirlo. Sin los músicos, el tiempo sería mucho peor entendido. Pero, como compositores, tenemos el gran poder de escindir y alterar el tiempo”.

⁵⁸El campo nazi indica al sujeto que no existe y que su única vocación es concretar esta inexistencia muriendo. ... ‘Quienes directamente y para sí mismos asumían el proyecto del campo eran llamados ‘musulmanes’, noción que señalaba su adhesión a lo que se presentaba como una fatalidad. Incluso los ‘musulmanes’, como organismos vivos que eran, reaccionaban en cierta medida a su entorno, pero privándole de toda capacidad de influirles en tanto que sujetos. Renunciaban a toda reacción y se convertían en objetos. Con ello renunciaban a su calidad de persona’. En Scheer, Léo: *La sociedad sin amo*, op. cit., p. 16-17.

⁵⁹Jacquard, A.: *Pequeña filosofía para no filósofos*, ...op. cit., p. 100.

⁶⁰Semprún, J.: *Viviré con su nombre, morirá con el mío*, op. cit., p. 11.

periódicas, en las cuales una “comisión” decidía quién era todavía apto para el trabajo o quién estaba ya destinado a ser eliminado”⁶¹.

A través de manifestaciones como ésta podemos inquirir la existencia de un indicador temporal que jalonaba la vida del deportado: la interminable jornada diaria, pero ¿sirve a su vez este mismo indicador como unidad para medir los ‘recuentos diarios’ de prisioneros en las *extremas* condiciones de calor y/o frío, hambre, cansancio, frustración, sufrimiento y terror en que se realizaban?. Quizás sea preferible, entonces, que acudamos a la sucesión de las estaciones como noción del tiempo histórico vivido y percibido por la gran mayoría de los prisioneros del ‘Lager’, como sugería y proponía el profesor Juan José Carreras al hilo del debate de esta mesa redonda. Insisto, no obstante, en una impotencia: la vida en el barracón, ¿Cómo podemos medir la intensidad o ‘duración’ de un sólo día en el Lager?⁶², ¿Y una sola noche al lado de un ‘musulmán’ moribundo al que le ha sido negada la conciencia de la temporalidad?. Frente a esta imposibilidad historiográfica confesada, nos queda el testimonio, la memoria, el recuerdo y la denuncia:

“Debemos constatar una vez más, dolorosamente, que el ultraje es incurable: se arrastra con el tiempo y las Erinias, en las que es preciso creer, no acosan tan sólo al torturador (si es que lo acosan, con la ayuda de la justicia humana o sin ella), perpetúan el ultraje cometido por él al negar la paz al atormentado”⁶³.

Y sobre todo nos queda la certeza de que el ejercicio del historiador, que no requiere creer en las Erinias⁶⁴, si exige, como nos enseña Levi, el deber intelectual de buscar la mayor aproximación posible a la verdad, el reconocimiento de la deuda moral hacia los

⁶¹Levi, P.: *Los hundidos...*, op. cit., p. 106-107.

⁶² El psiquiatra Victor E. Frankl nos habla de la ‘extraña experiencia del tiempo’ que sufrían los prisioneros: “En el campo, una unidad de tiempo pequeña, un día, por ejemplo, repleto de continuas torturas y de fatiga, parecía no tener fin, mientras que una unidad de tiempo mayor, quizás una semana, parecía transcurrir con mucha rapidez. Mis camaradas concordaron concordaron conmigo cuando dije que en el campo el día duraba más que la semana. ¿Cuán paradójica era nuestra experiencia del tiempo!. Véase su obra *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona, 2003, p. 106.

⁶³Levi, P.: *Los hundidos...*, op. cit., p. 22

⁶⁴“Son divinidades nacidas de la tierra regada por la sangre de Urano cuando éste fue mutilado por Crono. Son divinidades que se ocupan, sobre todo, de vengar los crímenes, especialmente los que atentan contra la familia. Se las representa con figura de mujeres negras y aladas, con serpientes enroscadas en sus cabezas. Su vivienda habitual está en los Infiernos, de donde salen por conjuro del ofendido o por la maldición del propio ofensor. Sus nombres eran Alecto, Tisífone y Mégera, aunque eran llamadas con distintos apelativos para propiciárselas y evitar que se encolerizaran al recibir un nombre odioso. (...) Generalmente enloquecen al perseguido, que ha de huir continuamente de ellas. Posteriormente se ha considerado a estas divinidades como ejecutoras de los castigos de los Infiernos. (...) En principio, eran sobre todo protectoras del orden del mundo, castigando todo tipo de exceso (...), como los causados por los asesinos, ya que el asesinato es una mancha de tipo religioso que pone en peligro la estabilidad del grupo social en cuyo seno se ha cometido”. Cit. en Falcón Martínez, Constantino, et al.: *Diccionario de la Mitología Clásica*, op. cit., p. 223-224. Por su parte, Ruiz de Elvira nos dice que las Erinies o Furias son las diosas encargadas de castigar sobre todo a los parricidas... son hijas de la Noche y ‘castigan sin compasión’, en Ruiz de Elvira, A.: *Mitología Clásica*, Gredos, Madrid, 1975, p. 48-49.

hundidos y los salvados por lo mucho que nos alertan sobre el futuro, y la reflexión crítica de las consecuencias que el grito de la triple condena a la supeditación al mal representan Empédocles, Fausto y los ‘Musulmanes’.

EL ESTUDIO DEL PASADO Y LA INFLUENCIA POLÍTICA DEL PRESENTE: DE LA CUESTIÓN SEÑORIAL AL PROBLEMA DE LA REFORMA SOCIAL

Pedro Ruiz Torres

Universidad de Valencia

Los coordinadores de esta obra me han propusieron diversos temas en relación con el estudio de la historia. Entre otros, su “estatuto como disciplina”, las “tendencias historiográficas”, los “enfoques metodológicos” y los “usos sociales de la historia”. Tratándose del homenaje a un historiador cuya tesis doctoral fue presentada a mediados de los 80 con el título “Señoríos y feudalismo en el Reino de Murcia. Los dominios de la Orden de Santiago entre 1440 y 1515”¹, al principio me incliné por una comparación con mi propia tesis doctoral de finales de los 70². En ambos casos hay un análisis histórico a “escala regional” (término nada adecuado, por cierto), aunque mi investigación iba dirigida a otro tipo de dominio señorial (nobiliario), en un reino distinto (Valencia) y en un periodo posterior (1650-1850), no durante la primera gran “crisis general del feudalismo”, en la “transición del XV al XVI”, sino en la última y definitiva que condujo a la abolición de la “feudalidad” a partir de 1789³.

Sin embargo, no voy a tratar de semejanzas y diferencias en lo relativo a dominios señoriales, tipos de sociedad y trayectorias durante un periodo tan largo de tiempo. He preferido moverme en otro plano historiográfico. Pretendo entrar en el problema de cómo se manifiesta la presión de lo contemporáneo, en especial la dimensión política del “tiempo presente”, en el análisis histórico y en la visión de los hechos del pasado, tanto más cuanto creemos que ese pasado sigue todavía muy vivo. Me interesa mostrar cómo cambian los centros de interés de la historiografía y la manera de concebir los hechos históricos en función de las distintas coyunturas políticas de los presentes sucesivos. Se trata, en conse-

¹ Miguel Rodríguez Llopis, *Señoríos y feudalismo en el Reino de Murcia*, Murcia, Universidad de Murcia, 1997.

² Pedro Ruiz Torres, *Señores y propietarios. Cambio social en el sur del País Valenciano, 1650-1850*, València, Institució Alfons el Magnànim, 1981.

³ En el contexto historiográfico de aquellos años, la primera crisis en Guy Bois, *Crise du féodalisme*, París, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques/Editions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1976. La segunda, en el coloquio internacional de Toulouse celebrado los días 12 al 16 de noviembre de 1968, sobre *L'abolition de la "feodalité" dans le monde occidental*, París, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1971; una selección de comunicaciones publicada en castellano: Jacques Godechot y otros, *La abolición del feudalismo en el mundo occidental*, Madrid, Siglo XXI, 1979.

cuencia, de sacar a la luz los condicionamientos y limitaciones consustanciales al estudio de la historia, pese o gracias a los cuales, dentro siempre de esos límites, obtenemos una representación distinta del simple recuerdo.

La abolición de los señoríos resulta hoy en día un hecho histórico de indudable trascendencia, con el que es posible incluso establecer una línea de separación entre la Europa del Antiguo Régimen, una sociedad en gran medida feudal, y la que surge de las revoluciones que se sucedieron a partir de 1789, para algunos historiadores la Europa de las “revoluciones burguesas”, de las “burguesías”, de los “inicios del Estado liberal”. Aunque todavía se discute acerca de qué produjo ese hecho y cuál fue su alcance en el terreno político, económico, social, existe un amplio consenso en el sentido de que la abolición de los señoríos es una pieza fundamental del cambio que tuvo lugar en aquella época. A mediados de los años 80 Ángel García Sanz daba cuenta de ello, en el caso de España, al afirmar que la abolición de los señoríos “puso punto final a unas prácticas agrarias y a unas relaciones sociales en el campo que hundían sus raíces en la época medieval y que caracterizaban el mundo rural español de la segunda mitad del siglo XVIII”⁴.

Sin embargo, pese a la importancia que hoy le damos al estudio de la cuestión señorial, es más bien reciente el interés de los historiadores por el tema. Entre nosotros, por la tardía y muy deficiente profesionalización universitaria de la historia, que se remonta en España a principios del siglo XX y sufre todavía en la década de 1970 un notable retraso en comparación con otras partes de Europa. Pero no sólo por ese motivo. También allí donde, como en Alemania y en Francia, la historia como disciplina había alcanzado a principios del XX un desarrollo mayor, el siglo XIX fue durante mucho tiempo ignorado por el “estudio científico del pasado”. “L'école méthodique”, mal llamada “positivista”, con algunas pocas excepciones, fundamentaba la “ciencia de la historia” en el alejamiento de la historia inmediata, de la historia “enragée”, “partisana”, “militante”, que perdía por ese motivo “calidad científica”, objetividad y método. El “modelo alemán” de historia, que predominaba en el mundo académico, llevaba a centrar la atención en la época moderna, en la edad media o en la historia antigua, en contraposición al debate apasionado y partidista motivado por la Revolución de 1789, que en Francia amenazaba la “unidad nacional”. Era ese “modelo” el que definía el papel social del historiador “savant”, imbuido de deseos de distanciamiento y objetividad frente a los hechos recientes, partidario de una historia académica opuesta a la historia militante. Al mismo tiempo, quedaba convenientemente realizada la misión “cívico-patriótica” (en realidad nacionalista) de la historia y su enseñanza, por cuanto el único compromiso cívico admisible era con la nación y no con una u otra opción de partido. Semejante modelo entró en crisis en el periodo de entreguerras⁵. Los “combates por una nueva historia” de los fundadores de los Annales (Lucien

⁴ Ángel García Sanz, “Introducción” a *Historia agraria de la España contemporánea. I.-Cambio social y nuevas formas de propiedad (1800-1850)*, Barcelona, Crítica, 1985, p.7.

⁵ Es significativo de ello el interés de Seignobos por la historia contemporánea, pero recuérdese a cambio la condición de medievalista de Marc Bloch y de modernista de Lucien Febvre en sus respectivas tesis doctorales. Hasta bien entrado el siglo XX en España la historiografía profesional más consolidada centraba su atención en la Edad Media (Menéndez Pidal, Sánchez Albornoz, Américo Castro) o como mucho también en la moderna (la antigua escuela de Historia del Derecho, con

Febvre, Marc Bloch y sus ideas acerca del historiador como hombre de acción, la historia comprometida con los problemas del presente, la historia viva y no una mera curiosidad académica, inútil socialmente, aislada del movimiento actual) cambiaron de modo radical la forma hasta entonces de concebir la “historia profesional”⁶.

Tras el final de la Segunda Guerra Mundial, la historia del siglo XIX adquirió relieve creciente en el medio académico. El proceso de “abolición del feudalismo” (o de la “feudalidad”, como algunos preferían denominarlo) dejó de ser objeto de una historiografía militante para ser susceptible de análisis “científico” por parte de la nueva historia económica y social. Surgió una historiografía académica comprometida con los problemas de su época, a la búsqueda de un difícil equilibrio entre, por una parte, la profesionalización de la investigación histórica, con todo lo que caracterizaba al “oficio de historiador” y, por otra, la vinculación del estudio de la historia a los problemas del presente. Esa historia debía resultar de una utilidad social capaz de distinguirla de la tradicional historia “erudita”, sin caer en el otro extremo de convertirse en un simple instrumento subordinado a la lucha política. Durante la posguerra en Europa occidental hubo numerosos debates entre los historiadores acerca del hecho en sí de la revolución (Revolución francesa y filiación con la rusa de 1917), la transición de unos sistemas económicos y sociales a otros o el fenómeno del imperialismo. En el contexto anómalo de nuestra propia posguerra (que llega hasta una fecha tan tardía como 1975 con la muerte de Franco y el inicio de la transición a la democracia) hemos de situar también el surgimiento de una historiografía sobre el siglo XIX y de una investigación profesional universitaria sobre los “orígenes de la España contemporánea”: el final del Antiguo Régimen, la quiebra de la monarquía absoluta, la revolución liberal-burguesa, los orígenes del Estado liberal y, como una pieza esencial de la transformación producida, la abolición del régimen señorial⁷.

El interés por el tema de la abolición de los señoríos tenía antecedentes en España, pero estrechamente unidos a la crítica política con pretensiones sociales reformistas y no a la historia universitaria. Esa crítica se dirigía contra los “residuos”, “supervivencias” o “permanencias” del feudalismo en la sociedad alumbrada por la revolución política del siglo XIX. La idea de las “supervivencias” la encontramos en el debate español de principios del siglo XX y en especial en la influyente obra de Joaquín Costa⁸. La corriente “regeneracionista” la hizo suya y la propagó en círculos políticos e intelectuales muy diversos, liberales, conservadores, simpatizantes del socialismo o partidarios de un nuevo nacionalismo español. Sin embargo los primeros estudios históricos de carácter “profesional” sobre el problema de los señoríos en la revolución española no vieron la luz hasta los años 50. Fue entonces cuando el asunto adquirió relieve en las sucesivas síntesis de histo-

Hinojosa a la cabeza), mientras la *Historia de España y de la civilización española* de Rafael Altamira, hito de la renovación de los estudios históricos, se detenía en 1808.

⁶ Ver, para todo lo relativo a la imagen cambiante del papel social de la historia profesional en la Francia del siglo XX, el libro de Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, París, Albin Michel, 2003.

⁷ José María Jover Zamora, *Historiadores españoles de nuestro siglo*, Madrid, Real Academia de la Historia, 1999.

⁸ Joaquín Costa, *La tierra y la cuestión social*, Obras Completas, tomo IV, Madrid, Biblioteca Costa, 1912.

ria de España promovidas por Jaume Vicens Vives, en el capítulo “El ocaso del régimen señorial” del libro de Antonio Domínguez Ortiz *Sociedad española del siglo XVIII*⁹ o en una obra de la entidad de *Los orígenes de la España contemporánea* de Miguel Artola¹⁰.

Un poco más tarde, en 1965, Salvador de Moxó dio a conocer *La disolución del régimen señorial en España*¹¹, típica investigación que pretendía distanciarse de su objeto de estudio y buscaba desprenderlo del apasionado clima político que, en opinión del autor, había desvirtuado en la Segunda República la percepción del fondo histórico del asunto. Ni que decir tiene que Moxó está haciendo referencia al problema entonces candente de la reforma agraria en España. Moxó cita el estudio de García Ormaechea, aparecido en 1932, como ejemplo de esa mala influencia política y critica la idea de que la distinción entre señorío territorial y señorío jurisdiccional fuera en realidad un invento de las Cortes de Cádiz. Por el contrario, el autor del primer estudio académico sobre la abolición de los señoríos en España, a diferencia de García Ormaechea, quería mostrar que en realidad el problema señorial había ido perdiendo antes de la revolución liberal su antiguo carácter feudal, hasta desaparecer institucionalmente como tal durante la revolución. El problema latifundista era de otro tipo y, por su parte, también había quedado privado de su antigua trascendencia en las últimas décadas con la política de colonización agraria promovida por la dictadura de Franco y con la industrialización. Así la pretendida asepsia científica de Moxó no le impedía dejar patente sus simpatías políticas por el modo como la dictadura de Franco había emprendido su propia “reforma agraria” y su rechazo, igualmente ideológico, de la “deriva revolucionaria” durante la Segunda República. El libro de Moxó era en efecto el primer estudio monográfico sobre el tema realizado por un historiador “profesional”. Discrepancias ideológicas al margen en lo relativo a la política agraria de Franco, su visión del proceso abolicionista fue compartida por muchos historiadores desde entonces, pero tuvo además otra consecuencia. Llamó la atención de algunos pocos historiadores sobre el libro publicado en 1932 por Rafael García Ormaechea con el significativo título de *Supervivencias feudales en España*¹², criticado ahora en pleno franquismo por estar demasiado impregnado de la coyuntura revolucionaria de la Segunda República.

Supervivencias feudales en España vino en ayuda de aquellos historiadores que en la década de los 70, además de identificarse con los nuevos aires de la historia económica y social a la manera de los *Annales*, estaban influidos de modo creciente por la historiografía marxista y veían el estudio de la cuestión agraria como un tema de interés político en el momento presente. Para ellos se trataba de un asunto de un pasado relativamente actual, de un pasado no clausurado por completo. Ese pasado ayudaba a explicar el atraso eco-

⁹ Procede del artículo “El ocaso del régimen señorial en la España del siglo XVIII”, publicado inicialmente en la *Revista Internacional de Sociología*, num.39, julio-septiembre de 1952 y reproducido en: Antonio Domínguez Ortiz, *Hechos y figuras del siglo XVIII español*, Madrid, Siglo XXI, 1973, p.1-62.

¹⁰ Miguel Artola, *Los orígenes de la España contemporánea*, 2 vols, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1959.

¹¹ Salvador de Moxó, *La disolución del régimen señorial en España*, Madrid, CSIC, 1965.

¹² Rafael García Ormaechea, *Supervivencias feudales en España. Estudio de legislación y jurisprudencia sobre señoríos*, Madrid, Editorial Reus, 1932, reeditado por Urgoiti Editores, Pamplona, 2002.

nómico y político contemporáneo de España y la anomalía de la persistencia de un régimen dictatorial. Era un pasado con el que todavía había que confrontarse para encontrar una alternativa democrática de futuro en una Europa desarrollada de la que no formábamos parte. La reforma agraria seguía siendo desde esta perspectiva uno de los ejes del debate político y en ese contexto no resulta extraño que algunos historiadores valoraran de un modo distinto a como lo hacía Moxó el libro de Rafael García Ormaechea¹³. En plena discusión sobre el carácter del proceso de cambio (¿político?, ¿económico?, ¿social?) que había tenido lugar en el siglo XIX y en especial sobre la revolución en España (¿liberal?, ¿burguesa?, ¿antifeudal?), hubo defensores de la idea de una España contemporánea semi-feudal y atrasada, con un grave problema agrario pendiente, bloqueado por una dictadura fruto de la alianza de la “oligarquía financiera” con los “grandes terratenientes de procedencia feudal”¹⁴. Se retomaba así, en clave a veces “marxista-leninista”, una parte de la vieja crítica a la revolución política del siglo XIX procedente de los reformistas sociales de principios del XX. Sin embargo, a medida que las investigaciones históricas iban descubriendo distintos ámbitos territoriales e institucionales del “problema agrario”, diversos tipos de dominio y transformaciones de diferente carácter, según los casos, quedaba invalidado un planteamiento demasiado simple y genérico de la cuestión¹⁵. Además, los propios cambios de la sociedad española en las últimas décadas hacían insostenible seguir manteniendo la representación ortodoxa liberal-reformista o marxista-leninista de un pasado (“supervivencias feudales”, “atraso persistente”) ahora cada vez más distante.

Los resultados de la investigación sobre la cuestión señorial en el periodo final del Antiguo Régimen y durante la revolución liberal en España trajeron modificaciones sustanciales de perspectiva. La diversidad de estructuras sociales, de tipos de cambio, de tiempos en ese mismo proceso de cambio (según se tratase de instituciones, economías, sociedades), de agentes que intervinieron en el proceso y de resultados del mismo, debía tomarse en consideración. Pero todavía en los años 80, con una “transición a la democracia” sin ruptura como la que había tenido lugar en nuestro país, con un socialismo ahora en el poder y empeñado en un proceso gradual de “modernización” de la sociedad española, en algún estudio histórico seguía hablándose de la revolución como única forma de cambio social, de la revolución por “etapas” (burguesa, democrático-burguesa, socialista) y de las “supervivencias feudales” que había dejado la revolución burguesa en España, pendientes todavía de eliminar. El apoyo básico de semejante punto de vista era precisa-

¹³ Enric Sebastià Domingo, “Crisis de los factores mediatizantes del régimen feudal. Feudalismo y guerra campesina en la Valencia de 1835” en José Luis García Delgado ed., *La cuestión agraria en la España contemporánea*, VI Coloquio de Pau, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1976, p.395-413; Juan Sisínio Pérez Garzón, “La revolución burguesa en España: los inicios de un debate científico, 1966-1979”, en Manuel Tuñón de Lara dir., *Historiografía española contemporánea*, X Coloquio de Pau, Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 125-132; Francisco J. Hernández Montalbán, *La abolición de los señoríos en España (1811-1837)*, Madrid, Biblioteca Nueva/Universitat de València, 1999.

¹⁴ Manuel Tuñón de Lara, *Estudios sobre el siglo XIX español*, Madrid, Siglo XXI, 1971; *Estudios de historia contemporánea*, Barcelona, Nova Terra, 1977.

¹⁵ Cf. Ángel García Sanz y Jesús Sanz Fernández (coordinadores), *Reformas y políticas agrarias en la historia de España*, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1996.

mente el libro *Supervivencias feudales en España*, cuyo autor era calificado de “pionero de la ciencia socialista española”¹⁶.

Una historia comprometida con los problemas del presente en buena medida se siente motivada por el interés del estudio de los hechos de un pasado todavía actual, de un pasado “caliente”, objeto de controversia en el terreno político, como es el caso de la cuestión agraria mientras se discutía el proyecto de reforma al comienzo de la Segunda República o de nuevo en el seno de la oposición al franquismo. La investigación responde así no sólo a razones académicas pues, en vez de refugiarse en una pretendida distancia aséptica, quiere de algún modo relacionarse con el presente. Ahora bien, por otro lado, la propia investigación, a medida que avanza, revisa planteamientos anteriores, toma precauciones y distancias respecto a una visión demasiado “presentista”, lineal, teleológica, anacrónica, del estudio del pasado. Huye de dogmatismos, simplificaciones, entusiasmos o descalificaciones por simpatías o antipatías políticas, lo cual no significa desde luego caer en la conocida ingenuidad “positivista”, sino incorporar la reflexión y la crítica al modo mismo de concebir la historia como saber acerca del pasado. Cada vez más conscientes de lo que representa su estudio en los presentes sucesivos, de lo que supone en definitiva la “operación historiográfica”¹⁷, el propio presente que cambia nos trae la evidencia de los defectos de las explicaciones históricas anteriores. No se trata sólo de nuevas investigaciones, ampliaciones y diversificaciones de perspectivas, de análisis, de mejoras en las fuentes y en los métodos, de mayor riqueza y precisión de los razonamientos, sino también de la distancia temporal en relación con la historiografía unida a esos presentes anteriores. Por ello resulta ilustrativo seguir el desarrollo del estudio histórico de la “cuestión agraria” y del problema señorial a lo largo de las dos últimas décadas. La propia obra *Supervivencias feudales en España* y cómo ha sido entendida desde finales de los 70, después de contraponerla científica y políticamente al libro de Salvador de Moxó, es muy indicativa al respecto.

He hablado en diversas ocasiones del estudio antes citado de García Ormaechea¹⁸, del interés que suscitó y del aliciente que supuso para una historiografía por fortuna polémica, en lo que a enfoques se refiere. Pero con independencia de lo lejos que ahora estemos de sus planteamientos y de sus conclusiones, esta obra conviene situarla en su propio medio social, político e intelectual, y no verla, como tantas veces se ha hecho, desde un presente que no fue el suyo. Al hacer lo primero, descubrimos con sorpresa una problemática nue-

¹⁶ Enric Sebastià y J.A. Piqueras, *Pervivencias feudales y revolución democrática*, València, Alfons el Magnànim, 1987.

¹⁷ Michel de Certeau, “La operación histórica”, en Jacques Le Goff y Pierre Nora, *Hacer la historia*, vol.1, *Nuevos Problemas*, Barcelona, Laia, 1978, p.15-54; *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975. Paul Ricoeur, *La memoria, la historia y el olvido*, Madrid, Trotta, 2003, segunda parte “Historia y epistemología”, p.177-376.

¹⁸ Mis propios cambios de perspectiva pueden verse en: Pedro Ruiz Torres: *Señores y propietarios*, *op.cit.*; “Del antiguo al nuevo régimen: carácter de la transformación”, en A.VV., *Antiguo Régimen y liberalismo (Homenaje a Miguel Artola)*, I.-*Visiones generales*, Madrid, Alianza, 1994, p. 159-192; “Rafael García Ormaechea y la política de reforma social en el primer tercio del siglo XX”, estudio preliminar a la reedición del libro de Rafael García Ormaechea, *Supervivencias feudales en España*, Pamplona, Ugoiti, p. IX-LXXVI.

va y muy distinta de la que en los años 60 y 70 llevó a descubrir y a valorar el estudio de García Ormaechea¹⁹.

Rafael García Ormaechea tuvo una trayectoria política muy peculiar, que no encaja en ciertos esquematismos lineales cultivados con frecuencia por una parte de la historiografía del siglo XX. Destacado militante del PSOE y la UGT hasta 1908, se consideraba marxista pero partidario un marxismo reformista-evolucionista en la línea más moderada de la Segunda Internacional. Su idea de “revolución social” nada tenía que ver con una visión catastrofista del proceso histórico, sino con una “revolución permanente” dentro del Estado y con pleno respeto a la legalidad jurídica. Ese proceso de “revolución social” debía ser el resultado de la acción sindical y la acción política socialistas, contrapuestas al ingenuo y perjudicial movimiento anarquista revolucionario. La acción socialista reformista era la única capaz de ejercer una presión constante sobre la burguesía con el fin de arrancarle medidas favorables a los trabajadores. Su preocupación central fue, en consecuencia, una política de reforma social que introdujera nuevas leyes, en especial de protección social, inéditas en España. Entre 1904 y 1908 García Ormaechea desplegó una intensa actividad editorial y publicística mientras era destacado militante del PSOE, vocal de su Comité Nacional y concejal electo del ayuntamiento de Madrid en compañía de Pablo Iglesias y Largo Caballero. Tuvo un papel relevante en la mejora de las primeras leyes de protección social que se introdujeron en España: la ley de accidentes del trabajo y la ley de descanso dominical. Licenciado en derecho por la Universidad de Madrid, miembro desde 1898 del Colegio de Abogados de Madrid, al mismo tiempo que era dirigente del PSOE y vocal obrero en el Instituto de Reformas Sociales, trabajaba en el despacho de abogados de Eduardo Dato, donde por encargo de este llevó distintos asuntos de la alta sociedad madrileña relacionados con herencias y negocios mercantiles e inmobiliarios. Empezó también por entonces a recopilar la legislación y jurisprudencia en relación con el Código Civil, con la cuestión de los señoríos y más tarde con los accidentes del trabajo, que le resultó muy útil en su vida profesional. En esos años surgió no sólo una relación profesional entre García Ormaechea y Dato sino una gran amistad y una complicidad entre ambos en materia de política de reforma social.

En 1908 Rafael García Ormaechea abandonó el PSOE para convertirse en letrado asesor del recién creado Instituto Nacional de Previsión. Desde allí se encargó del estudio del retiro obrero tal y como existía en otros países y del proyecto de introducirlo en España. En 1920 compaginó su actividad en dicho organismo con la de técnico asesor del gobierno Dato en materia social. Un año después asistió a la III Conferencia Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra, y participó en diversas comisiones relacionadas con temas agrarios. En 1922 el rey le nombró vocal de la comisión asesora del gobierno y de la representación española en la Organización Internacional del Trabajo. En 1929 la dictadura de Primo de Rivera pensó en él para ocupar el cargo de vocal del Tribunal Arbitral del Seguro Ferroviario y un año después el general Berenguer le puso al frente de la Dirección General de Montes, Minas y Combustibles y le nombró presidente del Consejo Superior Ferroviario. Durante todo ese periodo mantuvo una relación de amistad, no exenta de colaboración política, con destacados líderes del PSOE y la UGT: Juan José Morato, Lar-

¹⁹ Resumen a continuación las conclusiones de mi estudio preliminar antes citado. El lector encontrará allí el apoyo documental y bibliográfico de las mismas.

go Caballero, Manuel Llana, Trifón Gómez. Sin duda nuestro hombre fue uno de los que contribuyeron al buen entendimiento de los socialistas con la dictadura de Primo de Rivera y a provocar por ese motivo una dura crítica del sindicalismo de derechas²⁰.

Monárquico y partidario de Alfonso XIII, García Ormaechea siguió durante la República como letrado asesor del Instituto Nacional de Previsión y vocal en el Tribunal Arbitral del Seguro Ferroviario. Dio cursos y conferencias y publicó varios trabajos relacionados con la legislación de protección social, la previsión de accidentes de trabajo y la enfermedad profesional, además de dar a conocer en 1932, en pleno debate sobre el proyecto de reforma agraria, el libro *Supervivencias feudales en España*. De todo ello dio cumplida cuenta a su antiguo amigo Largo Caballero, Ministro de Trabajo en el primer gobierno de la República. En 1936 se encontraba en Madrid y tuvo que refugiarse en una embajada, perseguido como estaba por su “significación conservadora y monárquica”. Según cuenta él mismo, saquearon su domicilio y le dejaron cesante de sus cargos. De la embajada salió oculto hacia Francia, para volver a entrar en España por Santander y pasarse a la zona de Franco, donde recuperó los cargos que había desempeñado hasta 1936. Murió en 1938. Ni Largo Caballero en sus memorias, ni Amaro del Rosal en su introducción a la edición de las actas de los Congresos de la UGT hacen mención de esta última etapa de su vida. Por el contrario, sólo hablan de su valiosa colaboración a la causa socialista, tanto durante los años de militancia socialista como después de 1908 cuando era uno de los hombres de confianza de Dato²¹. Hasta bien entrados los años 60 el partido socialista en el exilio siguió reeditando la traducción al castellano del *Manifiesto Comunista* que había realizado Rafael García Ormaechea y publicado en 1906, acompañada de sus “Notas Complementarias” de enorme interés para los seguidores del marxismo en España²².

La trayectoria intelectual y política del autor de *Supervivencias feudales en España* pone de relieve la importancia del problema obrero en la España del primer tercio del siglo XX, distinto del problema de la tierra planteado en el siglo XIX. García Ormaechea tiene en mi opinión mucho más interés por lo primero que por lo segundo y el resto de su obra así lo pone de relieve. Pero no sólo se trata de una obra o de una actividad profesional destacables. Su vertiente política lo relaciona con los intentos de “pacto” entre quienes se sentían portavoces de dos clases enfrentadas (burguesía y proletariado), con el fin de

²⁰ El propio Dámaso Berenguer, en su libro *De la Dictadura a la República*, Madrid, Tebas, 1975, p. 77-111, deja constancia del malestar de los dirigentes sindicales de derechas, como es el caso de Ramón Sales, por la según ellos protección de Primo de Rivera a los “socialistas emboscados” en el ministerio del Trabajo, únicos representantes de los trabajadores en todos los organismos oficiales internacionales creados tras la Primera Guerra Mundial.

²¹ Francisco Largo Caballero, *Mis recuerdos*, México, Ediciones Unidas, 1976; Amaro del Rosal, introducción al volumen III de las *Actas de la Unión General de Trabajadores de España, 1905-1909*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, p.390-391.

²² C.Marx y F.Engels, *Manifiesto Comunista*, introducción histórica de Ch. Andler y notas complementarias de Rafael García Ormaechea, Madrid, Biblioteca Internacional de Ciencias Sociales, 1906; segunda edición, de 1927, y tercera, de 1931, ambas en Gráficas Socialistas. Nueva edición en Toulouse, Secretaría de Propaganda del PSOE, 1946. Aún hubo otra de 1967, Buenos Aires, Biblioteca de Cultura Socialista, 1967, a la que se añadió un texto de Antonio, “En memoria del Manifiesto” y otro de Indalecio Prieto sobre el centenario de dicha obra.

establecer lo que ahora se llama un nuevo “vínculo social”²³. De ese modo pretendían hacer frente a la creciente conflictividad que amenazaba con echar a bajo el orden jurídico existente. Ese intento de pacto estuvo en la cabeza de algunos personajes influyentes y orientó la incipiente y todavía muy modesta política social de destacados líderes tanto de la derecha conservadora, sensible a la cuestión social, como del socialismo más moderado y contemporizador con la legalidad del Estado. Nada extraño, por otra parte, si se piensa en el relativo éxito de algo muy similar ensayado en otras partes de Europa (leyes de previsión social, de estímulo al asociacionismo y al mutualismo en el mundo del trabajo, de intervención del Estado en los conflictos)²⁴. Sin embargo, reconocer que hubo en España ese tipo de intentos nos obliga a formular nuevas preguntas. ¿Fue el socialismo español en las primeras décadas del siglo XX tan monolítico y revolucionario como a veces se nos presenta?. ¿Qué impidió a los líderes conservadores más sensibles al problema introducir una legislación social acorde con los nuevos tiempos?. ¿Qué relaciones hubo entre unos y otros, más allá de las posturas oficiales de los respectivos partidos, quiénes hicieron de intermediarios y con qué resultados?. Lejos del gremialismo a la antigua usanza, del socialismo revolucionario decimonónico y de la forma tradicional de concebir la cuestión de la pobreza por parte de los poderes públicos, los primeros pasos (débiles, intermitentes) del Estado social estaban dándose en España. Ello requiere un estudio a fondo de las acciones encaminadas a ese objetivo y del porqué de su alcance muy limitado y de su relativo fracaso. Si hubo un tiempo donde estaban a la orden del día los conflictos de clase, los planteamientos en defensa de intereses irreconciliables, la defensa de la revolución o por el contrario del inmovilismo como modo de producir o de impedir los cambios, también hubo otro donde parecía viable una reforma mediante pactos entre “representantes” de la burguesía y del proletariado. Eran las distintas variantes del juego abierto de la política que nos obliga a no ver retrospectivamente el pasado sólo en función de lo que sabemos que fue su futuro y que es hoy nuestro pretérito. También, desde luego, a considerar que si aquello terminó en un fracaso colectivo, bajo la forma terrible de una guerra civil, fue por razones no inscritas en una dinámica impersonal impuesta a la acción de los individuos, sino en buena medida a causa de esta última.

La visión de la historia contemporánea de España ha dejado hoy día de estar obsesionada por el tema del fracaso del capitalismo, de la excepcionalidad histórica, del atraso económico, de las “supervivencias” del viejo orden feudal. Nos hemos distanciado mucho de los tópicos del regeneracionismo reformista y del enfoque marxista revolucionario. Ello nos ha permitido ver una España más moderna y menos agraria desde principios de siglo, donde también hubo intentos reformistas y de pacto para hacer frente a los graves problemas sociales de aquella época. Sabíamos que el “desarrollismo” de los años 60 y la política social del franquismo no surgieron ni mucho menos de la nada, pero es conveniente profundizar en el análisis de las experiencias anteriores, tener en cuenta los caminos iniciados e interrumpidos por la guerra y la dictadura, además de no olvidar, desde luego, el tiempo perdido. Bien instalados como estamos en la actual democracia, ¿quién puede seguir pensando que el cambio en España es sinónimo de revolución después de los pactos de la Moncloa, del reformismo manifiesto de los partidos y sindicatos de izquierda,

²³ Robert Castel, “La propiedad social”, *Claves de la razón práctica*, 123 (junio 2002), p.54-59.

²⁴ Robert Castel, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México, 1997; François Ewald, *Histoire de l'État providence*, Paris, Grasset, 1996.

de la opción pactista de la derecha que hizo posible la transición?. Hace tiempo que la visión teleológica con los ojos puestos en el desastre de la guerra civil y en la larga dictadura franquista ha dejado paso a una visión abierta del pasado anterior a 1936 y sus distintos futuros posibles. El desplazamiento del interés de los historiadores de los procesos económicos y sociales en el largo plazo al estudio de los acontecimientos políticos en el tiempo corto, desde su intrínseca dimensión social y no al margen de ella o como un simple reflejo de los procesos de carácter estructural, enriquece nuestra perspectiva de la historia contemporánea. No sólo eso. A medida que nos vamos distanciando de memorias militantes y en conflicto, entra en juego la historia razonada, además de la recuperación de las “otras” memorias. Una historia crítica de la memoria, capaz de desmontar reconstrucciones interesadas, heroicas o denigratorias y falsificaciones interesadas. Dispuesta a descubrir personajes “incómodos”, de los que apenas ha quedado memoria de sus acciones, difíciles de encajar en esquemas simples, en trayectorias lineales.

Ahora bien, el peso de lo contemporáneo debe seguir poniéndonos en guardia si nos pronunciamos en favor de una historia “auto-reflexiva” y consciente de sí misma, con sus condicionamientos y sus limitaciones. La tentación del tiempo presente conduce hoy en día a sobrevalorar el tiempo corto del acontecimiento y el papel de los individuos. La guerra de Iraq es un buen ejemplo de ello. La abundante información obtenida en los medios de comunicación la suele reducir a una sucesión de acontecimientos descritos con todo detalle, pero sin llegar al fondo social capaz de proporcionarnos la inteligibilidad de los mismos. Necesitamos del análisis histórico para entender lo que ocurre. Por otra parte, la sobrevaloración del individuo y del alcance de sus acciones hace aguas cuando vemos la caricatura de una guerra producto de la simpleza o de las obsesiones de los líderes políticos que la han hecho posible. Hay mucho que se nos escapa y somos plenamente conscientes de ello. En cuanto a la capacidad transformadora del reformismo, la larga serie de dificultades que han llevado a veces a su completo fracaso debería propiciar un análisis mucho más rigurosos de las circunstancias sociales, en vez de caer en meros ejercicios de voluntarismo político. ¿Por qué el Estado social no impidió en Alemania el nazismo y por qué hoy en día es posible desmantelarlo sin provocar una crisis revolucionaria?. El anacronismo de proyectar el optimismo contemporáneo en el pasado (por cierto, ¿hasta cuándo durará ese optimismo?) para enfatizar una supuesta “normalidad”, en el caso de España, nos hace incapaces de explicar el fracaso de la democracia republicana, el estallido de la guerra y la permanencia de un régimen dictatorial salido de la época del ascenso del fascismo, más allá de atribuir “responsabilidades” a los individuos (con sospechosa tendenciosidad política y cierta soberbia de hijos de un presente mucho menos conflictivo) o de recurrir al fantasma de la “locura colectiva”. La envergadura de los problemas heredados y el grado de tensión social alcanzado en aquel entonces no es cosa como para pasarlos por alto.

La historia hoy, en tanto busca hacer inteligibles los hechos estudiados, comprenderlos, explicarlos, no resulta desde luego de una acumulación de informaciones, de memorias individuales o colectivas, ni siquiera de investigaciones con criterios “profesionales”, como si se tratara de hacer una simple suma de resultados vengan de donde vengan. Cada presente cambia de tal modo sus relaciones con el pasado que nos obliga a abandonar cualquier pretensión de eclecticismo en favor de una historia auto-reflexiva. Así es posible

depurar métodos e introducir planteamientos y conceptos nuevos, en función del análisis requerido por el amplio y diversificado campo de problemas de toda índole y de testimonios, restos y huellas del pasado en sus múltiples formas. Pero también así somos cada vez más conscientes de las operaciones intelectuales que entran en juego cuando, desde cada presente, de un modo “profesional” y colectivo, pretendemos un estudio del pasado y una representación del mismo que trascienda la mera opinión subjetiva condicionada por el tiempo que nos ha tocado vivir.

USOS PÚBLICOS DE LA HISTORIA

Pedro Maset Campos
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Sobre el tema de los usos públicos de la historia ya se celebró el pasado año 2002, en Zaragoza, un rico debate dentro del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, con cuatro ponencias y una magistral conferencia del profesor Juan José Carreras. También se celebraron congresos internacionales desde 1982, año en que tuvo lugar el primero en Rotterdam. En estos momentos, con el fin de introducir los diferentes aspectos del tema, no me resisto a traer a colación la reciente actualidad, “histórica”, por el “uso” que se hace de la historia con mayúsculas.

En efecto, cuando realizo este análisis sobre los usos públicos de la historia estamos en un momento álgido de la historia de la humanidad, que puede ayudar a situar adecuadamente el contenido del mismo. El 16 de marzo de 2003, Las Azores, el trío Bush, Blair, Aznar, bajo la invitación del Primer Ministro portugués, Durao Barroso, declaró la guerra a Iraq, al margen de la ONU y de la legalidad internacional. Para llegar a esta declaración de guerra se puede decir que la historia ha sido usada y hasta abusada. Un día antes, 15 de marzo, millones de personas se manifestaron en todo el mundo, también aquí en Murcia, al igual que sucedió el pasado 15 de febrero, en protesta por la inminente guerra de Estados Unidos y Gran Bretaña, que con el apoyo de España, se va a desencadenar contra Iraq. Como decía el diario *New York Times* el 16 de febrero, al día siguiente de las multimillonarias manifestaciones mundiales de protesta y a favor de la paz, al lado de la superpotencia de la mundialización, Estados Unidos, ha nacido otra superpotencia, la de la opinión pública mundial contra la guerra.

Vale la pena repasar algunos aspectos de estos dos hechos tan recientes. Primero la guerra que se nos viene encima contra Iraq, y en segundo lugar la reacción de la opinión pública en contra.

Desde agosto del 2002, Estados Unidos de Norteamérica o, para ser más preciso, Bush, el Presidente del país más poderoso de la Tierra, amenaza con desencadenar una guerra, con o sin el respaldo de la ONU, al país que tiene las reservas de petróleo más importantes del mundo, Iraq que, a su vez, es un país extremadamente empobrecido, y sin ninguna capacidad militar, como tuve ocasión de comprobar en una reciente visita que realicé a Bagdad, Basora y Mosul, en la primera semana de febrero de este año. La esca-

lada propagandística norteamericana ha ido desde ese mes de agosto en aumento, paralela a la preparación para la guerra hecha por Estados Unidos, con el envío de tropas a la zona del Golfo Pérsico. Sólo ha sido algo ententecido este acoso por la presión del Secretario de Estado norteamericano, Colin Powell, sobre Bush para tratar de obtener una resolución de la ONU que autorizase tal guerra, y de esta manera no actuar al margen de la legalidad internacional. Hay que señalar que la doctrina oficial de Estados Unidos sobre su Estrategia de Seguridad, adoptada el 20 de septiembre de 2002, apuesta sin ambages por la “guerra preventiva”, sin necesidad de ningún tipo de respaldo internacional, ni de la ONU, para defender “sus” intereses amenazados. Teoría ésta de la “guerra preventiva” que había sido condenada por inmoral e injusta desde la paz de Westfalia en 1648, considerada por ello ilegal, y sólo retomada por Hitler en 1933, y utilizada, también propagandísticamente por éste en la anexión de Bohemia y de Moravia en 1939, en la invasión de Polonia ese mismo año, y de la URSS y Yugoslavia en 1941.

La Resolución tomada por unanimidad el 8 de noviembre de 2002 por el Consejo de Seguridad de la ONU, la famosa 1.441, obliga a que el gobierno de Iraq muestre a los inspectores de la ONU de armas de destrucción masiva, ya biológicas, químicas o nucleares, que no las posee ni las fabrica o piensa fabricarlas. Esta resolución no contiene ninguna otra cláusula, ni en referencia al terrorismo internacional tras el 11 de septiembre de 2001, ni sobre la naturaleza dictatorial del régimen, sólo una advertencia sobre las “graves consecuencias” que puede acarrear la negativa u obstrucción a tal inspección, pero que no supone una declaración de guerra automática decidida por alguno de los países miembros del Consejo de Seguridad. Hay que señalar igualmente que ningún país vecino de Iraq ha depositado queja alguna ante el Consejo de Seguridad sobre amenazas inminentes de ningún tipo procedentes de Iraq, ni siquiera Israel. Esa acusación sobre las armas de destrucción masiva se arrastra desde la anterior guerra del Golfo en 1991. Tanto en la mencionada visita hecha por mí en febrero a Iraq como en la que hice en la primera semana de marzo, hace ahora dos semanas, a Nueva York y Washington, los inspectores de la ONU, y en concreto su jefe, Hans Blix, y el Secretario de la ONU, Kofi Annan, nos señalaron que hasta ese momento no había ninguna evidencia sobre tal posesión de armas de destrucción masiva, y que las supuestas pruebas esgrimidas por Colin Powell en la reunión del Consejo de Seguridad de la ONU del miércoles 5 de febrero no eran sostenibles ni fiables por endeble o por ser fruto de la manipulación.

Se puede añadir que el escenario de la reunión en Las Azores es todo un uso “público” de la Historia. El Presidente del actual Imperio, Bush, con los presidentes de los pasados imperios, inglés, Blair, y español, Aznar, invitados por el presidente de otro anterior imperio, el portugués, Durao Barroso. Todos los imperios existentes desde la Edad Moderna, cristianos y occidentales, reunidos para declarar la guerra a un país islámico.

Hay que detenerse así mismo en uno de los argumentos usados por Aznar para apoyar esta guerra. “Para nosotros cuando en el mundo ocurre algo importante, España ya no está en condiciones de quedarse sentada en un rincón, no queremos ver a España sentada en el rincón de la historia, no queremos ver a España sentada en el rincón de los países que no cuentan, que no sirven, que no deciden. Queremos ver a España en otro sitio y por eso hemos luchado muchos años”...”hemos trabajado mucho para que España sea un país

respetado en el ámbito internacional, para ser un país de primera división con todas sus consecuencias, para estar en lo bueno y en lo cómodo, para estar a las duras y a las maduras”¹. Como señala un glosador de la postura de Aznar, Florentino Portero², “España ha estado (gracias al apoyo a la guerra contra Iraq) por primera vez en siglos en la primera línea de un debate diplomático”, “(Aznar) trató de situar a España en “primera división”, en un lugar destacado en el concierto de las naciones”. Se trataría por tanto de recuperar el papel histórico de España en el mundo, junto a los grandes, como explicó el propio Aznar en el Congreso de los Diputados, “mirar el futuro e invitar a la sociedad española a mirar claramente al futuro”, por “compartir una historia y una cultura (con Estados Unidos)”. Ese ansia por destacar en el escenario internacional puede tener dos interpretaciones. Por una parte resarcirse del complejo de inferioridad sufrido por España con la guerra de Cuba en 1898, y que nos ha llevado desde entonces a una postura internacional de segunda categoría. Por otra, como si fuese un deseo oculto, hacer realidad esa España, “unidad de destino en lo universal” de raíces joseantonianas.

Justamente abundando en las razones o “usos” públicos de la historia, el propio Presidente Bush, ya señaló hace tres semanas, el 27 de febrero, ante el Instituto de Empresarios Americanos: “We meet here during a crucial period in the history of our nation, and of the civilized world” (Nuestro encuentro tiene lugar en un periodo crucial de la historia de nuestro país y del mundo civilizado)...”Part of that history (del mundo) was written by others; the rest will be written by us” (Parte de esa historia (del mundo) ha sido escrita por otros, el resto de la misma será escrita por nosotros). La guerra como forma de escribir la historia mundial con mayúsculas. Ese sentido de un destino especial para Estados Unidos dentro del panorama internacional lo refuerza en otro párrafo de su discurso al indicar que “They (los soldados norteamericanos) know that America’s cause is right and just liberty for an oppressed people, and security for the American people” (Ellos (los soldados norteamericanos) saben que la causa por la que lucha Norteamérica es una libertad justa y democrática para un pueblo oprimido, así como la seguridad para el pueblo norteamericano). Van de la mano la extensión de la libertad en el mundo hecha por sus soldados con la seguridad norteamericana. Una semana antes, el 18 de febrero, había indicado Bush en un programa religioso a la televisión local de Nashville (Tennessee), “I welcome faith to help solve the nation’s deepest problems” (Agradezco la fe (en Dios) para resolver los problemas más profundos del país). Aún más claro queda el mensaje de destino divino del pueblo norteamericano en su discurso sobre el estado de la nación de este año con la expresión, “The liberty we prize is not America’s gift to the world, it is God’s gift to humanity” (La libertad con la que estamos premiados no es un presente de Norteamérica al mundo, sino de Dios a la humanidad).

Es decir Bush quiere que a partir de ahora la historia de la humanidad sea escrita por Estados Unidos y para ello declara la guerra a Iraq, dentro de un designio divino, y Aznar quiere que España recupere el lugar entre los grandes de la historia, “el destino en lo universal” y para ello declara la guerra a Iraq, junto con Bush y Blair.

¹ Discurso pronunciado hace dos semanas, el 3 de marzo, ante la Junta Directiva Nacional del PP, un día antes de una votación secreta en el Congreso de los Diputados sobre la guerra de Iraq.

² Portero, F. El papel de España en la guerra de Iraq. *El Noticiero de las Ideas*, 133, 2003.

Veamos ahora, brevemente, también algunos aspectos del segundo hecho, la impresionante protesta de la opinión pública mundial contra la guerra de Iraq tal como lo vimos el 15 de febrero y el 15 de marzo. En primer lugar hay que destacar que las protestas han sido mundiales, y han superado las masivas demostraciones que se recordaban contra la guerra de Vietnam del final de los años sesenta y primeros setenta del siglo XX. En segundo lugar que, a diferencia de lo ocurrido en las recientes guerras desencadenadas también por Estados Unidos y sus aliados, la primera guerra del Golfo de 1991 contra Iraq, la de 1999 contra Yugoslavia, la de 2001 contra Afganistán, que transcurrieron con escasas protestas y manifestaciones, esta vez sí se han producido inmensas reacciones contra la guerra. Hay que señalar por otra parte que a estas manifestaciones han acudido personas de diferentes ideologías, desde la derecha hasta la izquierda más radical, y que el sentimiento común era el rechazo a la guerra como recurso inmoral e injustificado. La pregunta pertinente es ¿qué ha pasado esta vez para que se produzcan estas asistencias masivas?.

Se trata, parece obvio, de un proceso de construcción de la opinión pública. Proceso que ha ido en sentido contrario al deseo de los gobiernos más poderosos del mundo, y en concreto contra el despliegue informativo potentísimo del Departamento de Estado de Estados Unidos de Norteamérica, y en nuestro caso, frente al esfuerzo propagandístico del gobierno de Aznar. Tres factores han coincidido para crear este estado de opinión y llevar a millones de personas a mostrar su repulsa a la guerra. En primer lugar la existencia de división de posturas entre los países europeos. Países, Francia y Alemania, que estaban en el Consejo de Seguridad de la ONU. El hecho de que Francia, con un gobierno de derechas, y Alemania, con otro de izquierdas, se hayan opuesto a secundar los planes de Washington en el máximo órgano internacional legitimado para declarar la guerra, el Consejo de Seguridad, ha permitido introducir argumentos de controversia pública sobre la situación y los hechos a juzgar, el peligro real de Sadam Hussein para el resto del mundo, y la posesión o no de armas de destrucción masiva, única razón aducida para la guerra según las resoluciones de la ONU. En segundo lugar la postura oficial de las diferentes iglesias, en concreto para nosotros de la Iglesia Católica, y su Papa Juan Pablo II, absolutamente en contra y condenando inequívocamente tal guerra. Pero en tercer lugar y, quizás lo más decisivo, y verdaderamente novedoso, el progresivo despertar desde noviembre de 1999 de un movimiento de protesta contra la globalización neoliberal imperialista como amenaza para la humanidad.

No hay más remedio que hacer mención al proceso tan de moda de la globalización neoliberal y del movimiento antiglobalización, o mejor “por una globalización de la solidaridad”. Efectivamente, en noviembre de 1999, en Seattle, se produjo un hecho inesperado. La protesta masiva de miles de manifestantes, sindicalistas, agricultores, mujeres, indígenas, pacifistas, ecologistas, jóvenes, etc., contra la celebración de la Conferencia de la Organización Mundial del Comercio (OMC) acusando que los intereses de las empresas transnacionales estén, antidemocráticamente, por encima de las necesidades e intereses de los pueblos, en un mundo que, a causa de la globalización, cada vez tiene más desigualdad y pobreza. Tan importante fue la protesta que dicha Conferencia de la OMC no pudo terminar sus trabajos. Fue la señal de que toda una década, la de los años noventa, que arranca con la caída del muro de Berlín y hundimiento de la URSS, significando el triunfo definitivo del modelo neoliberal globalizador, empieza a pasar. Había sido una década de

retroceso de los movimientos sindicales, progresistas y políticos de izquierdas, con el paulatino triunfo de las posturas más derechistas en la opinión pública.

Como esta protesta de Seattle fuera un pistoletazo de salida, se prepara en enero de 2001 el I Foro Social Mundial en Porto Alegre, Brasil, bajo el lema *Otro mundo es posible*. Tanto la izquierda social como la política se dan cita en Porto Alegre, acudiendo organizaciones de todo el mundo. De hecho yo estuve allí como eurodiputado de Izquierda Unida, asistiendo posteriormente a las siguientes citas de Porto Alegre, del II Foro Social Mundial y del III Foro Social Mundial en los años 2002 y 2003 respectivamente. A partir de esas citas se organizan Foros Sociales en cada continente, y en concreto en el I Foro Social Europeo celebrado en noviembre de 2002 en Florencia se lanza el llamamiento mundial para la protesta del 15 de febrero contra la guerra, que posteriormente hace suyo en III Foro Social Mundial de Porto Alegre.

Han sido pues estas manifestaciones públicas mundiales contra la guerra que se avencina una señal de un cambio cualitativo en la opinión pública mundial, que ha coincidido con la expresión de máxima agresividad de la política estadounidense, y de la globalización neoliberal. Lo más interesante de este hecho para el tema que tratamos, y que deseo subrayar es la exigencia por parte de la opinión pública de argumentos morales, atenedos a la verdad, y siguiendo los procedimientos legales democráticos (parlamentos, ONU, etc.) para la toma de decisiones tan graves como la guerra.

En esta guerra inminente a Iraq, que he tomado como ejemplo introductorio, se dan los tres elementos que voy a desarrollar sobre el “uso público de la historia”. En primer lugar la historia como justificación ante la opinión pública. Es probablemente el componente más importante. Este contiene a su vez dos aspectos, por una parte la historia como justificación o legitimación de una decisión o actitud grave o difícil, siempre polémica, y por otra la opinión pública, o en su caso la justicia, con sus sentimientos y creencias, con su trayectoria común a lo largo de los años, con sus angustias e imágenes colectivas, como tribunal que ha de juzgar y, en su caso, aprobar tal justificación “histórica”. En segundo lugar la historia como reconstrucción de una secuencia de acontecimientos de cierta relevancia que tienen en última instancia una fundamentación ética (religiosa las más de las veces) ligada a los valores más importantes de la sociedad para la que va destinada, y que en la mayoría de los casos implica consecuencias jurídicas. Es decir la historia como ciencia social no puede desprenderse de su esencia ética. En tercer lugar el recurso a la historia como trabajo necesario para la defensa de unos determinados argumentos. No es posible el debate sobre los usos públicos de la historia sin tomar en consideración que el esfuerzo de presentación de una propuesta basada en la historia exige una investigación atendida a las exigencias del objetivo a conseguir. No es una tarea aséptica, neutra, sino conformada y en cierta forma estructurada por los objetivos que se persiguen.

1. LA HISTORIA COMO INSTRUMENTO PÚBLICO

Es bien sabido que con la aparición de los modernos estados a partir de la Revolución Industrial la historia como disciplina escolar, junto con la geografía, se convierte en el instrumento más importante en la conformación del necesario sentimiento patriótico para

la nueva ciudadanía, liberada del vasallaje del Antiguo Régimen. La configuración de los Estados a lo largo del siglo XIX exige la construcción de espacios sociales definidos que permitan desarrollar, al calor del proceso industrializador, la economía de mercado, garantizando la producción, distribución y consumo al interior de su territorio. Las anteriores señales de identidad espirituales de la población ligadas al feudalismo y a la Iglesia deben ser reemplazadas por otras que aseguren la incorporación de las nuevas generaciones a las funciones que esa construcción del Estado moderno requiere. El esquema utilizado para caracterizar este proceso de socialización hace énfasis en tres aspectos³: 1º) el adoctrinamiento que inculca valores patrióticos y virtudes de obediencia y acatamiento del ordenamiento jurídico, similares en cierta forma a las coacciones internas que utiliza la religión, 2º) la preparación mínima para ingresar en el mercado laboral al abandonar la escuela, igualmente con actitudes de obediencia y disciplina, tarea a la que se añade más adelante la de participación, más o menos dirigida, en los procesos electorales democráticos, estabilizadores del sistema, y 3º) la aceptación de la “defensa de la patria” con el servicio militar en caso necesario, igualmente con una base religiosa transcendente. Este proceso de asegurar esta mínima socialización no ha sido ni mucho menos fácil y ni su camino expedito. La puesta a punto de la estructura de escuelas públicas, la imposición de la obligatoriedad para la asistencia por parte de la infancia a estas escuelas públicas, la formación de los maestros para estos cometidos, la preparación de los textos escolares y de los métodos didácticos más activos, congruentes con los valores imperantes, la construcción de los departamentos y disciplinas universitarias con sus docencias e investigación históricas, todo ha supuesto un esfuerzo jurídico, económico y social de primera magnitud.

Podemos identificar en este proceso los tres aspectos que mencioné en la introducción. En primer lugar una empresa de envergadura, construir el concepto “patria” como identidad colectiva que esté íntimamente ligado a los valores más profundos de la persona, a los religiosos, ideológicos o éticos. La patria como designio superior, divino. La patria como pueblo elegido por Dios. Ello da lugar a que morir por la patria sea la misión más sublime o elevada de una persona. En segundo lugar la historia del pueblo elegido, de la patria, la secuencia que lleva desde tiempos inmemoriales hasta la actualidad es una sucesión de acontecimientos guiada por esa misión suprema, y que hay que estar garantizando continuamente como el deber más sagrado. En tercer lugar la reconstrucción y mejora continua de esa historia como garantía del objetivo colectivo. Es imprescindible recordar que frente a esta absolutización patriótica de los sentimientos se erigen en ese siglo XIX y parte del XX los sentimientos del proletariado como internacionalistas, por encima de las fronteras, para no ser víctimas precisamente de esta manipulación. Como señalan Carlos Marx y Federico Engels en el Manifiesto Comunista en 1848, Proletarios de todos los países, uníos. Se llega a crear por parte de las organizaciones obreras y políticas de la izquierda, una estructura similar de escuelas y instituciones para el adoctrinamiento que inculcan la historia específica de los trabajadores tanto de esa “patria” como del mundo entero, como un proceso de configuración de una conciencia y una ética alternativas a las “burguesas”, capitalistas.

³ Cárdenas, I.; Delgado, C.; Albacete, C.; Caballero, R.; Martín Sánchez, C.; Ramos, F., y Sánchez, F. *Las ciencias sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia, Universidad de Murcia, 1991.

En ese proceso social se desarrollan por tanto dos esquemas de referencia éticos, el del proceso industrializador, burgués, unido a los intereses del mercado, limitado territorialmente, y el del proletariado, negando tales identidades patrióticas y fronteras, y reivindicando una solidaridad internacionalista, la humanidad como hermandad (Fraternité). Hay que reconocer que cada uno de estos dos esquemas tiene sus contradicciones. Por una parte el proceso capitalista precisa de garantías territoriales en relación con sus mercados, la distribución, consumo, e incorporación de trabajadores con ciertas condiciones homogéneas en su territorio definido, la patria, a la vez que la dinámica librecambista tiende a eliminar las barreras de ese proceso. Por otra la creación de una ética internacionalista proletaria que escape de la presión “alienante” patriótera sitúa como referencia un marco global utópico, la solidaridad de todos seres humanos, mientras que la realidad cotidiana con sus luchas y reivindicaciones y con la tradición, vinculan los trabajadores a marcos sociales, legales e ideológicos concretos, locales, que muchas veces entran en colisión con otros similares, cercanos o lejanos. Precisamente la Primera Guerra Mundial significó el fracaso de la ética proletaria frente a la “burguesa” patriótica, al enfrentar a trabajadores de unos países con los de otros, cuando previamente se había denunciado y rechazado tal eventualidad.

Al término de la Primera Guerra Mundial surgió la primera iniciativa para acabar con las visiones patrióticas, nacionalistas, de la historia y tratar de ofrecer una “historia” de la humanidad y de Europa que pusiera énfasis en los valores comunes y de convivencia y no en las diferencias o exclusivismos, y de estar forma, a través de la formación moral de la ciudadanía, evitar otra catástrofe como la que acababa de suceder. Aquella iniciativa, apoyada incluso por la Sociedad de las Naciones, como se puede suponer no pasó de la fase de proyecto y no prosperó. Si que hubo iniciativas interesantes e importantes, como la de la Asociación de la Educación Progresista norteamericana, fundada en 1919 y basada en el pragmatismo de James y en las ideas de John Dewey, situando en el centro didáctico en la democracia, o las de los continuadores de la Escuela Nueva en Europa, como Cousinet y Freinet en Francia, Neill y Hahn en Inglaterra, la Escuela de Hamburgo en Alemania, así como la experiencia renovadora soviética con Makarenko⁴, todas ellas basadas asimismo en la democracia y en los valores de solidaridad. Sin embargo lo que predominó, en medio de la crisis profunda del final de los años veinte y comienzo de los treinta, fue un proceso de reafirmación nacionalista que llevó a locuras como la de los regímenes e ideologías nazis o fascistas. Hay que recordar que en este ambiente conflictivo, y bajo una influencia globalizadora marxista, se fragua en 1929, en Francia, una escuela de historiadores, la de los Annales⁵ que, entre otras cosas, trata de superar el enfoque reduccionista, positivista y nacionalista patriota para intentar analizar y explicar la historia desde ámbitos más amplios. La historia total. De hecho los objetivos de sus fundadores, Marc Bloch y Lucien Febvre, y de sus continuadores, Fernand Braudel y Jacques Le Goff, se resumen en el ideal enunciado por el primero, “la historia debe ser una ciencia que estaría incompleta si tarde o temprano no nos ayudara a vivir mejor”⁶.

⁴ Albacete, C.; Cárdenas, I., y Delgado, C. *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid, Síntesis, 2000. p. 33-36.

⁵ Sadoul, G.; Le Goff, J.; Vilar, P.; Soboul, A.; Robin, R.; Casanova, A., et al. *La Historia hoy*. Barcelona, Avance, 1976.

⁶ Bloch, M. *Introducción a la historia*. México, FCE, 1965.

De todas hay que resaltar que el propio fin de la Primera Guerra Mundial, con la cantidad de cuestiones fronterizas y territoriales pendientes, dio lugar a que, con la Conferencia de Paz, se creara en Francia de un Comité de Estudios asesor de los trabajos gubernamentales. En teoría el objetivo era que a partir de los datos históricos, y de los “derechos históricos”, se determinasen sin lugar a dudas, las demarcaciones de las naciones y regiones en litigio. Los avatares de dicho Comité de Estudios, compuesta por personalidades e historiadores de relieve como Charles Benoist, su presidente, que enseña historia constitucional de Europa occidental en la Escuela Libre de ciencias políticas, Ernest Babelon, Camille Jullian, Christian Pfister, etc., usando ya datos de archivo directamente o estudios prestigiosos como los de Vidal de la Blache o Lucien Gallois, muestran la imposibilidad de un uso neutro de la historia⁷.

La guerra civil española, desencadenada por la sublevación fascista de Franco contra el gobierno de la II República, fue el preámbulo de la Segunda Guerra Mundial, y contiene todos los elementos que estamos analizando: uso de la religión y de la patria como valor supremo justificador de la guerra y de la violencia, mecanismos de adoctrinamiento, y reescritura de la historia en clave “imperial”⁸. Como veremos más adelante la guerra civil española y el franquismo se han convertido en uno de los temas de más interés para lo que llamamos “uso públicos de la historia”, al albergar en su interior los elementos cruciales para la reparación de un grave daño infringido a millones de personas por la comisión de crímenes contra la humanidad.

Al término de la Segunda Guerra Mundial volvieron a surgir iniciativas de elaboración de una historia común europea que eliminase los enfrentamientos y exclusiones. Como indica Barraclough, “una de las tendencias más características de los estudios históricos desde 1945 ha sido la reacción contra una historia nacionalista, muy de moda antes de 1939. Los historiadores, al menos en Europa, tanto en Hungría y Polonia como en Alemania y Francia, han visto en este tipo de historia, que exalta la nación, una de las causas de la catástrofe que se ha abatido sobre esta parte del mundo; era igualmente evidente que este tipo de historia esta anticuado en un mundo en el que la unificación se acelera por causa de del progreso científico y técnico y de la evolución de los medios de información”⁹. También fracasó este anhelo a pesar de los intentos, que incluso en esta ocasión trató de impulsar la UNESCO¹⁰. Se habla y valora positivamente el uso público de la historia para construir una mentalidad y actitud favorable a la paz, sin embargo hacia 1970

⁷ Dumoulin, O. *Le Rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*. París, Albin Michel, 2003. p. 201-204.

⁸ Tuñón de Lara, M. (Dir.) *Historia de España. Tomo IX. La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939)*. Barcelona, Labor, 1983. Coverdale, J.F. *La intervención fascista en la Guerra Civil española*. Madrid, Alianza Universidad, 1979. Chueca, R. *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*. Madrid, Centro Investigaciones Sociológicas, 1983. Cobb, C.H. *La cultura y el pueblo. España, 1930-1939*. Madrid, Laia, 1981.

⁹ Barraclough, G. *Histoire nationale e histoire regionale*, en Jacques Havet *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*. Tomo 1, p. 414

¹⁰ En realidad se creó al acabar la Segunda Guerra Mundial, en 1953, el PEA (Plan de Escuelas Asociadas para la Comprensión y la Cooperación Internacionales) de la UNESCO con la finalidad de fomentar la cultura de la paz y convivencia, agrupando hoy a más de 6.900 centro en 171 países.

más del 90% de los libros de historia toman como marco de referencia la nación. Precisamente en una obra colectiva impulsada por la UNESCO sobre las tendencias principales de la investigación en las ciencias sociales y humanas¹¹, trae a colación el mencionado Geoffroy Barraclough, al referirse a la historia y a los recientes dramáticos hechos de la barbarie de la Segunda Guerra Mundial, las palabras de Isaiah Berlin “Cuando se nos quiere decir que no tiene sentido hacer un juicio sobre Carlomagno o Napoleon, sobre Gengis Khan, Hitler o Stalin por las masacres de las que son responsables” (a las que añade Barraclough las de Cromwell) “Cuando se nos quiere decir que en tanto que historiadores nuestras categorías son neutras, y que no tenemos otro oficio que “describir”, la respuesta es que aceptando tal doctrina haríamos violencia a nuestros principios morales, y que daríamos de esta forma una imagen falsa de nuestro punto de vista sobre el pasado”¹².

De todas formas la Segunda Guerra Mundial había puesto en evidencia tales horrores, violencias e irracionalismos que anidaban al interior de la sociedad y de la cultura europea occidental que los intentos de recuperar una visión de progreso de la razón y de la cultura parecían irrealizables. Sólo parecía el campo abonado para el individualismo con o sin connotaciones existencialistas. La tremenda confrontación ideológica entre el mundo capitalista y el socialista caracterizador de la guerra fría hizo estragos en el pensamiento histórico y en la confianza de la razón como guía, tal como habría deseado Husserl, deprimido, en 1935¹³.

Pese a todas las buenas intenciones no será realidad ese anhelo de una historia común europea, desprovista de connotaciones ideológicas manipuladas por el espíritu nacionalista, hasta que no tengamos, como mostraré más adelante, una Constitución Europea que así lo facilite. Cosa que está ocurriendo justo en estos días gracias a la labor de la Convención Europea presidida por Giscard d’Estaing.

2. USOS PÚBLICOS DE LA HISTORIA

Si aceptamos el hecho de que la “verdad” histórica está definida en sus contenidos y valores por la victoria de una de las partes en la contienda, pero a la vez convenimos en que la construcción del marco jurídico de la democracia, de los derechos humanos y de las libertades, tiene su propia lógica, superior y trascendente a las victorias temporales, entonces el recurso a la investigación histórica se convierte en fuente de reparación para las partes lesionadas, y de restauración de la dignidad con una interpretación diferente a la

¹¹ Havet, J. (Dir.) *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*. 2 vol. París, Mouton Éditeur, 1978.

¹² Barraclough, G. *L’Histoire*. En Jacques Havet, op.cit. tomo 1, p. 254.

¹³ “La crisis de la existencia de Europa sólo tiene dos salidas: o bien Europa desaparece y se hace cada vez más ajena y extraña a su propio significado racional, que es su sentido vital, y se extinguirá en el odio y en la barbarie, o bien Europa renacerá del espíritu de la filosofía, gracias al heroísmo de la razón que sobrepasará definitivamente el naturalismo”. Frase de Edmundo Husserl, de *La crisis de la humanidad europea y la filosofía*, citada por Jacqueline Russ, en *L’Aventure de la pensée européenne. Une histoire des idées occidentales*. París, Armand Collin, 1995, p. 241.

“oficial”. El caso que inicia de forma paradigmática esta forma de hacer un “uso público de la historia” con el fin de restablecer una determinada versión de la verdad, distinta u opuesta a la oficial, es el del oficial francés Alfred Dreyfus, gracias al “J’accuse” de Emile Zola del 13 de enero de 1898 en *L’Aurore*. La lentitud y dramatismo de este caso, de un oficial alsaciano de origen judío, acusado de espionaje a favor de los alemanes, se comprueba al constatar que entre el arresto y condena en 1894 y la rehabilitación en 1906 pasan 12 años llenos de polémica y tensión.

Sin embargo será tras la Segunda Guerra Mundial primero con los juicios de Nuremberg y más tarde con la obligada revisión de la conducta colectiva y de los gobiernos colaboradores con los nazis y fascistas cuando cobra cartas de realidad el “uso público de la historia”, el recurso a profesionales de la historia que puedan restablecer la verdad a través de sus investigaciones profesionales y objetivas. En Francia, Alemania, Suiza, Austria, Italia, etc., la actividad de los historiadores revelando ya la trayectoria del conjunto social e ideológico de los gobiernos colaboracionistas como el de Vichy o el austríaco, o de los plenamente fascistas como el alemán, el italiano o el español, parecía obra de pensadores de la izquierda, muchos de ellos marxistas. Los casos más notables requiriendo el tribunal la aportación de la investigación histórica son los de los colaboracionistas franceses Maurice Papon, Klaus Barbie y Paul Touvier. Quizás el primero, Papon fue el más notorio dado que llegó a ser ministro con Raymond Barré entre 1978 y 1981, siendo denunciado por el diario socialista *Le Canard Enchaîné* ese mismo año acusado de arrestar entre 1942 y 1943 a 1.560 judíos. También adquirió relevancia el caso de Klaus Barbie, “El carnicero de Lyon”, que tuvo conexiones con la CIA norteamericana, gracias a lo que se refugió en Bolivia, donde asesoró al gobierno dictatorial. Terminó juzgado y condenado de “crímenes contra la humanidad” en 1987. Por último el caso de Paul Touvier también requirió de la investigación profesional histórica de archivos así como de coetáneos en su juicio comenzado en 1973 y concluido en 1994 con la condena por “crímenes contra la humanidad”. También ha sido voluminoso el cúmulo de obras de investigación histórica dedicadas al fenómeno nazi en Alemania y Austria, así como en Italia, a los campos de concentración. Algo similar se puede decir, desde 1960, sobre la revisión del papel que desempeñó Suiza en la Segunda Guerra Mundial, rectificando la imagen de “una Suiza por encima de toda sospecha”. De hecho en 1962 el Consejo Federal encarga al profesor suizo de historia Edgar Bonjour “arrojar luz sobre la conducta política de Suiza durante la Segunda Guerra Mundial”. En semejante dirección han ido los esfuerzos de las organizaciones judías para resarcirse de las humillaciones y daños causados.

El uso público de la historia toma una dirección totalmente distinta a partir sobre todo de la publicación, en 1968, el año de las “revueltas estudiantiles” de mayo del 68, por parte de Arthur London de *La Confesión* relatando en forma autobiográfica las torturas y conductas inculpativas de las autoridades comunistas checas contra los disidentes. Ello a pesar de haber llegado a ser prominente dirigente del partido checo e incluso ministro. Relato que llevó más tarde a la pantalla Costa Gravas en 1970 con Yves Montand y Simone Signoret como protagonistas. Esta vertiente dirigida contra la experiencia comunista ha sido más intensa a partir de la caída de la URSS. De esta forma podemos mencionar el trabajo François Furet *El pasado de una ilusión: ensayo sobre la idea comunista en el*

siglo XX¹⁴ o la obra colectiva *El libro negro del comunismo*¹⁵, de 1998 compuesto por trabajos Stephane Courtois, Nicolas Werth, Jean Louis Panne, Andrzej Paczkowski, Kasel Bartosek y Jean Louis Margolin. Libro negro del comunismo que ha tenido, como era de esperar, su réplica *Le Livre noir du capitalisme*¹⁶, coordinado por Gilles Perrault, y con contribuciones, aparte del mismo Perrault, de Maurice Cury, Jean Suret-Canale, Philippe Paraire, Rogier Bordier, François Chesnais, Jean Ziegler, entre otros muchos.

Con la creación y puesta en marcha del Tribunal Penal Internacional, iniciado por el Estatuto de Roma de 1998, y que entró en vigor el 1 de julio de 2002 al alcanzar las 76 ratificaciones con 139 firmas, se ha abierto una amplia vía para juzgar crímenes contra la humanidad. El hecho de que Estados Unidos de Norteamérica se haya negado a suscribir y acatar tal Tribunal Penal Internacional y esté tratando de firmar acuerdos bilaterales con el máximo de países para garantizar la inmunidad para sus tropas revela su ominoso pasado. Sobre todo es patente esta conducta criminal e ilegal internacionalmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, y como consecuencia de la “guerra fría” impuesta por Truman, de fomentar y respaldar golpes de Estado y dictaduras sangrientas en todo el mundo con la excusa del anticomunismo, desde las de América Latina (por ejemplo la de Pinochet contra Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973), hasta las de Asia (Irán en 1953 con el Sha, Indonesia en 1965, etc.), pasando por el respaldo a las ya existentes de España y Portugal, o la ayuda al golpe de Estado de los coroneles en Grecia (1967). El trabajo de recuperación de información a partir de los documentos desclasificados del Departamento de Estado y de sus servicios secretos, por Joan Garcés¹⁷ demuestra el triste y culpable papel desempeñado por Estados Unidos en todo el mundo.

El auge relativo en Francia del uso público de la historia lleva a que se cree por ejemplo el *Instituto de Historia del tiempo presente*, dirigido por François Bédarida, en 1983, la empresa de historia aplicada, *Public Histoire*, dirigida por Felix Torres y Guillaume Malaurie con seis trabajadores, en 1988.

De todas formas es en Estados Unidos de Norteamérica donde el fenómeno del “uso público de la historia” toma cuerpo en toda su amplitud. El desencadenante de tal fenómeno es el papel de la justicia norteamericana como garante de la aplicación de los derechos consagrados ya por la Constitución o por las sucesivas leyes, al inhibirse cuando no desentenderse los aparatos ejecutivos del Estado en ofrecer esas garantías y aplicar las leyes. De hecho es a partir de 1954, con el caso *Brown vs Board of Education* con el fin de aplicar la 14ª enmienda constitucional de abolición de la segregación racial cuando se inicia esta tendencia. Además de la lucha contra el racismo, los otros dos motivos para recabar la presencia de aportaciones profesionales históricas en los juzgados son la defensa de los derechos de las minorías indígenas (1970 historiador Morgan J. Kousser *Bolden vs L Mobile*), y la pugna entre evolucionistas y creacionistas en la enseñanza científica ya primaria o secundaria (1981, ley 590 del Estado de Arkansas igualando ambos acerca-

¹⁴ Publicada en España en 1995 por el Fondo de Cultura Económica, Madrid.

¹⁵ Publicada en nuestro país en 1998, por editorial Planeta, Barcelona.

¹⁶ Perrault, G., et al. *Le livre noir du capitalisme*. París, Le temps de cerises, 1998.

¹⁷ Garcés, J. *Soberanos e intervenidos. Estrategias globales, americanos, españoles*. Prólogo de Mario Benedetti. Madrid, Siglo XXI, 1996

mientos frente al historiador Charles Bolton). Otro capítulo judicial en el que se ha requerido la contribución profesional de los historiadores es el de los litigios sobre el medio ambiente, tanto para evaluar las responsabilidades adquiridas por prácticas perjudiciales empresariales en el pasado, como para aquilatar los derechos de uso sobre ciertos territorios o parajes. En esa dirección han ido las actuaciones a partir de la Comprehensive Environment Response and Liability Act, CERCLA, y la Superfund Amendment and Reauthorization Act, SARA. De esta forma se ha desarrollado todo un “cuerpo” de profesionales de la “Public History” en donde se incluye desde los archivistas, especialistas, documentalistas, editores, productores de películas, mantenedores del patrimonio histórico y de los museos, bibliotecarios, hasta los especialistas en historia oral, asesores políticos, etc.. Ello ha dado lugar a la creación de numerosas “empresas” de historiadores, como la *History Research Associated Incorporated* en Missoula, Montana, en 1974, la *History Group* en Atlanta en 1975, *The History factory*, en Virginia en 1979, etc. De hecho el *National Council on Public History* de Estados Unidos tiene 50 inscritos, desde individuos hasta empresas, la más importante la *History Associates Incorporated (HAI)*¹⁸. Se puede interpretar este auge reciente del “uso público de la historia” en Estados Unidos, además de por las razones y circunstancias expuestas, como una consecuencia de la reducción de los presupuestos públicos, en concreto en la enseñanza superior e investigación, forzando a muchos licenciados a ofrecer su oficio al mercado al carecer de oportunidades en la estructura educativa o científica.

3. UNA HISTORIA EUROPEA

He comentado cómo los diversos intentos de llevar adelante una historia común europea, superadora de los nacionalismos y que fuese materia a impartir en los centros de enseñanza europeos fracasó tanto tras la Primera Guerra Mundial como después de la Segunda. La realidad es que, siguiendo el esquema tradicional sobre el papel de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria, tal cosa no podía suceder mientras no existiese una ciudadanía común europea, una Constitución Europea que amparase tal propuesta. En estos momentos estamos a punto de lograr tal cometido gracias a las labores de la Convención Europea. Esta ha sido una iniciativa del Presidente de la Comisión, Prodi, aprobada por el Consejo Europeo, a partir de la Cumbre de Niza en diciembre de 2000, en donde, al constatar no solamente el “déficit democrático” que aqueja desde su origen al Tratado de la Unión Europea de Maastricht, sino el alejamiento creciente de la opinión pública en relación con el proceso de construcción europea, propuso un mecanismo de confección del nuevo Tratado, el de 2004, con la máxima participación ciudadana. De hecho la Convención está compuesta por representantes del Parlamento Europeo y de todos los parlamentos nacionales, incluso de los países candidatos, y funciona a base de audiencias públicas con todo tipo de organizaciones y asociaciones, desde sindicales hasta no gubernamentales. A mitad de este año ha de presentar la Convención, en Salónica, al Consejo Europeo, el texto de la Constitución Europea para el nuevo Tratado de 2004. De hecho en el borrador que disponemos en el artículo 16, de ámbitos de acción de apoyo, coordinación o complemento de la Unión con los gobiernos miembros, aparece “- la edu-

¹⁸ La gran mayoría de estos datos han sido obtenidos del excelente trabajo ya citado de Olivier Dumoulin *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*. París, Albin Michel, 2003.

cación, la formación profesional, la juventud y el deporte". Por tanto a partir del nuevo Tratado existe la posibilidad, casi la necesidad de una formación común en materia de la historia europea.

De hecho en nuestro país, en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) hace ya cinco años que ha comenzado a impartirse tal enseñanza, en primero de la ESO Europa hasta el año mil¹⁹, y en segundo de la ESO, Europa desde el año mil a las revoluciones²⁰. También se ha incorporado recientemente al curriculum de la formación del profesorado de enseñanza primaria y de secundaria la materia de la historia de la Unión Europea. También encontramos materias similares en la formación de licenciados en diversos aspectos, desde la economía hasta el derecho, pasando por otras ciencias.

Sin embargo un repaso a la bibliografía disponible centrada en historias de Europa desde el punto de vista que estamos viendo pone en evidencia los escasos trabajos hechos por los historiadores españoles en esta cuestión. De hecho desde el Tratado de Maastricht (1992), en que queda formulado explícitamente el proyecto de Unión Europea como realidad política plurinacional, hasta la actualidad, 2003, no llegan a la docena el número de libros dedicados a la historia de Europa como tal, no dentro de otros contextos. En concreto son diez obras, a las que habría que añadir una de 1987 sobre la idea de Europa²¹, y otras tres procedentes del campo de la política, no estrictamente de profesionales historiadores, dos sobre la izquierda y Europa²², y otra hecha por una eurodiputada²³. La verdad es que el panorama es pobre. Abundan más las traducciones de obras hechas en el resto de Europa, Francia, Italia, Alemania y Gran Bretaña. Más específicamente, de los diez libros encontrados, sólo dos reúnen los requisitos de ser aportaciones de historiadores para una historia de Europa, los de Pedro Ruiz Torres²⁴, y la de Josep Fontana²⁵, puesto que el resto son obras sobre la historia de las recientes instituciones europeas, pero no sobre Europa como conjunto de países. Entre esas restantes ocho abundan las obras de economistas²⁶.

¹⁹ Tomando por ejemplo el libro de texto de una comunidad autónoma, la andaluza, el manual se titula *Geografía e Historia, 1 ESO (Andalucía): El mundo; grandes paisajes; Europa hasta el año mil*. Sevilla, Ediciones Grazalema, 1998.

²⁰ De la misma forma eligiendo esta vez la comunidad cántabra su título es *Geografía e Historia, 2º ESO (Cantabria): El mundo; Gentes y países; Europa desde el año mil a las revoluciones*. Madrid, Santillana, 1999.

²¹ Gutiérrez Contreras, F. *Europa: historia de una idea*. Barcelona, Salvat, 1987.

²² *La izquierda y Europa. Una aproximación crítica al Tratado de Maastricht u el futuro de Europa*. Madrid, Libros de la Catarata, 1992. De la misma índole es el de VVAA. *Maastricht y el futuro de Europa*. Barcelona, Ediciones del Serbal, 1997.

²³ Ferrer i Casals, Concepció. *Petita historia d'Europa*. Barcelona, Mediterrània, 1998.

²⁴ Ruiz Torres, P. *Europa en su historia*. Valencia, Universitat de València, 1993.

²⁵ Fontana, J. *Europa ante el espejo*. Barcelona, Crítica, 1994.

²⁶ De esta forma tenemos, Puig, L.Mª. de. *Historia de la unidad europea*. Madrid, Anaya, 1994; Pérez-Bustamante, R. *Historia política de la Unión Europea (1940-1995)*. Madrid, Dyckinson, 1995; Nieto Solis, J.A. *Fundamentos y políticas de la Unión Europea*. Madrid, Siglo XXI, 1995; Azaola, J.M. de. *La Unión Europea, hoy*. Madrid, Acento, 1995; Tamames, R. *La Unión Europea*. Madrid, Alianza, 1996; Vilaríño, E. *La construcción de la Unión Europea*. Madrid, Arcolibros,

Este pobre panorama se podría contraponer al auge que tenemos de historias “nacionalistas” de las diferentes autonomías españolas, pero la verdad es que no es algo exclusivamente español. Si analizamos el Informe de la Comisión Europea sobre la enseñanza, el famoso Libro Blanco de la Educación de 1995²⁷ que se actualiza en 2000 como Enseñanza y aprendizaje. Hacia la sociedad del conocimiento podemos comprobar el escaso interés por la formación ciudadana comprensiva global, basada en la democracia y en la tolerancia, y en una reinterpretación de la historia común. Por el contrario, se afirma que “hay que responder a los tres choques, el de la sociedad de la información, el de la mundialización, y el de la civilización científica y técnica” revalorizando la cultura general con la finalidad de adquirir conocimientos técnicos, y favoreciendo la aptitud frente al empleo, la empleabilidad. De ahí los tres objetivos: 1º) favorecer la empleabilidad de jóvenes y trabajadores, 2º) aumentar el potencial del conocimiento, y 3º) contribuir a la construcción de la Europa de los ciudadanos. Esta mención al objetivo tercero que podría abrigar esperanzas de un reconocimiento del papel de las ciencias sociales y en concreto de la historia común europea, no tiene ningún reflejo en el interior del Libro Blanco, ni en propuestas ni en seguimientos. Todo el Libro Blanco está impregnado de la convicción en que el único problema educativo y formativo es de la adquisición de las nuevas tecnologías de la información, de la flexibilidad y adaptabilidad ante los diferentes trabajos, y el de la necesidad de aprender tres idiomas comunitarios²⁸.

Precisamente al año siguiente de la firma del Tratado de Maastricht, en 1993, se hizo un estudio muy interesante en la Región de Murcia entre alumnos de EGB, FP y BUP²⁹ sobre estas cuestiones. En el mismo aparecen estas preocupaciones por la empleabilidad y por la formación en Murcia, en España y en Europa, a causa del proceso de unidad europea, mostrando, sobre todo los de BUP, su escepticismo, cuando no una visión negativa. Más aún, es entre estos alumnos de BUP donde aparece una interpretación del funcionamiento del proceso político europeo según la cual no son las instituciones democráticas y representativas las que “mandan” sino Alemania y los países ricos. Sin embargo hay un apartado en el estudio digno de mención, el que hace referencia a los aspectos culturales. Más del 90% de los alumnos, de todos los niveles, citan películas norteamericanas y las ven por la televisión, muy pocos indican películas españolas, y ninguno filmes europeos. Hay “una gran dificultad para profundizar en los nexos culturales que existen entre los pueblos europeos, que podrían cohesionar y facilitar el proceso de integración europea”³⁰.

1996; Ruiz Pérez, J.F. *Sencillamente, la Unión Europea*. Zaragoza, Alcarayán, 1998; Ahijado, M. *Historia de la unidad europea*. Madrid, Pirámide, 2000.

²⁷ Libro Blanco de la Educación y la Formación. COM (95) 590, completado por la revisión de 1997 COM (97) 256 final, y el Informe sobre su aplicación del 10 de enero de 2000.

²⁸ Vale la pena repasar la aportación de la obra citada anteriormente, de Catalina Albacete, Isabel Cárdenas y Consuelo Delgado, *Enseñar y aprender la democracia*, Madrid, Síntesis, 2000, puesto que contiene un análisis detallado de estos aspectos.

²⁹ Cárdenas Olivares, I., y Fernández Navarro, M^a.J. (Coord.) *Los jóvenes ante el futuro de la Unión Europea*. Murcia, Asamblea Regional, 1993.

³⁰ *Ibidem*. p. 48.

4. LA RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN ESPAÑA

Veamos por fin un aspecto de gran interés y que gracias a la literatura reciente está siendo revalorizado ante la opinión pública española, y en donde los “usos públicos de la historia” alcanzan gran relieve, la reconstrucción de la lucha por la democracia en nuestro país. La recuperación de la memoria histórica. De hecho obras como la de Javier Cercás *Soldados de Salamina*, o la de Dulce Chacón *La voz dormida*, ponen encima de la mesa la gesta heroica, silenciada, de miles de personas que, sin esperar recompensa alguna, todo lo contrario, lucharon, en las peores condiciones, por la democracia y la dignidad del pueblo español. Lo hicieron tanto en defensa de la República, de la legalidad democrática, como para conquistar la democracia a lo largo del franquismo. Causas por las que gran parte de ellos fueron encarcelados y sufrieron prisión, torturas y juicios vergonzosos, y otros perdieron no solo sus trabajos y fueron humillados, sino que pagaron con sus vidas tales sacrificios. Precisamente la profesora María Encarna Nicolás Marín, responsable de estas Jornadas de homenaje al profesor Miguel Rodríguez Llopis, es un claro exponente de esta investigación histórica, tanto documental como a través de fuentes orales, que trata de recuperar la verdadera historia reciente española³¹.

Este esfuerzo es no sólo una deuda histórica con las generaciones que lucharon sino también un restablecimiento de la “verdad” que se ha tratado de ocultar, de silenciar, o de camuflar. Tres son los ámbitos históricos de este esfuerzo. El de la propia guerra civil e inmediata postguerra, el de la lucha por la democracia a lo largo del franquismo, y el de la transición democrática. El acercamiento profesional puede ser para establecer datos y hechos, responsabilidades directas o sufrimientos concretos, o también se puede hacer para evaluar las consecuencias que, por todo el paréntesis de la guerra y el franquismo, supuso para la sociedad española, justo en los momentos de despegue y auge de Europa.

Sobre el primero y segundo tema, la guerra y el franquismo, hay ya suficientes estudios que dan una imagen global de lo sucedido, aunque falta la aportación detallada y conjunta desde cada ámbito regional o provincial para disponer de la visión completa³².

³¹ Se pueden consultar, además de sus artículos y contribuciones a congresos, los libros: Nicolás Marín, M^a.E.; *Instituciones murcianas en el franquismo*. Murcia, Diputación Provincial, 1982; Nicolás Marín, M^a.E., Sánchez López, R., y Hernández Moreno, A. *Cieza en el siglo XX: pasado y presente*. En Chacón Jimenez, F. *Historia de Cieza*, Murcia, 1996. Alted Vigil, A.; Nicolás Marín, E., y González Martell, R. *Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética: de la evacuación al retorno (1937-1999)*. Madrid, Fundación Largo Caballero, 1999.; Nicolás Marín, M^a.E., y Alted Vigil, A. *Disidencias en el franquismo (1939-1975)*. Murcia, Diego Marín, 1999.

³² De todas formas es de señalar que el grueso de estudios sobre el franquismo se ha dado en la década de los ochenta y sobre todo en los noventa. De esta forma son de destacar las Jornadas y Congresos de historiadores sobre el franquismo, y sobre las fuentes orales en el estudio del mismo. De especial relevancia son las Actas del homenaje a María Carmen García-Nieto, en Ávila, en octubre de 1998. *La crisis del franquismo y la transición. El protagonismo de los movimientos sociales*. Ávila, Fundación Cultural Santa Teresa, 2003; las *IV Jornadas de Castilla la Mancha sobre investigación en archivo. El franquismo, el régimen y la oposición*. Guadalajara, 9-12 noviembre 1999. Toledo, ANABAD, 2000; las *IV Jornadas sobre Historia y fuentes orales. Historia y memoria del franquismo*. Ávila, octubre 1994. Ávila, Fundación Cultural Santa Teresa, 1996; o *el II Encuentro de investigadores sobre el franquismo*, Alicante, 11-13 mayo de 1995. Chaves Palacios, J. La histo-

De todas formas, en mi calidad de historiador de la ciencia, tengo que señalar que hay siempre un campo, el de las ciencias y las técnicas, el de las consecuencias que la guerra y el franquismo supuso en el mundo de la cultura y de la ciencia, que ha merecido menor atención. Tanto por las pérdidas directas en la guerra como las sufridas a consecuencia del exilio de la mayoría de científicos de calidad hicieron retroceder la ciencia en varios decenios³³.

Sin embargo sobre el tercer aspecto, la transición democrática, es ahora cuando toma interés suficiente entre los profesionales de la historia³⁴. Es necesario llevar a cabo tal reconstrucción histórica puesto que existe la tentación de ofrecer una interpretación de la transición democrática española en la que se hurta precisamente la contribución de miles de organizaciones sociales y ciudadanas que fueron las que se enfrentaron a la dictadura y la hicieron inviable tras la muerte del dictador. Se querría hacer de la transición ya una gesta personal del monarca Juan Carlos I, aconsejado por el Presidente Suárez, y por una reducida élite ilustrada, o la consecuencia de la actuación de un único partido político, al margen de lo que se movía en la sociedad española. Precisamente sobre este tema de la transición y tomando como una de las fuentes las orales de los testigos del momento, una colaboradora de la profesora Nicolás Marín, Magdalena Garrido Caballero, está realizando un trabajo de envergadura.

Lo más interesante de esta situación es que mientras que hasta este momento este tema parecía reservado para los escasos especialistas de historia contemporánea que se enfrentaban a él, ahora parece que adquiere interés público. Otra vez la opinión pública presionando en una determinada dirección. Decimos escasos profesores que se interesan por esta cuestión quizás debido a la peculiaridad de las circunstancias que rodean la incorporación de estudiosos y profesores al ámbito universitario en las disciplinas históricas. En realidad, por una parte la tradición e inercia desde la Universidad franquista, y por otra el

riografía reciente sobre la Guerra Civil de 1936-1939 en los umbrales del nuevo milenio. *Anales de Historia Contemporánea*, 16, 409-431 (2000).

³³ Ya existen varios trabajos evaluando estas circunstancias: Maset, P.; Valera, M., y López, C. Repercusiones de la guerra civil española (1936-39) en la producción científica en Física, a través de los Anales de la Real Sociedad Española de Física y Química (1903-1975). *Dynamis*, 1, 179-202 (1981); Maset, P.; Sáez Gómez, J.M., y Martínez Navarro, F. La salud pública durante el franquismo. *Dynamis*, 15, 211-250 (1995); Parra, P., Maset, P., et al. Cincuenta años de la Revista de Sanidad e Higiene Pública (1926-1975). *Revista de Sanidad e Higiene Públicas*, 57, 969-1.038 (1983); Otero Carvajal, L.E. La destrucción de la ciencia en España. *Las consecuencias del triunfo militar de la España franquista. Historia y Comunicación Social*, 6, 149-186 (2001); Sánchez Ron, J. M. *La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después (1907-1989)*. Madrid, CSIC, 1988. Por el mismo autor, *Un siglo de ciencia en España*. Madrid, Residencia de Estudiantes, 1998; Sánchez Ron, J.M., y Glick, Th.F. *La España posible de la Segunda república. La oferta a Einstein de una cátedra extraordinaria en la Universidad Central*. Madrid, Complutense, 1983; Glick, Th.F. Einstein y los españoles. Ciencia y sociedad en la España de entreguerras. Madrid, Aguilar, 1986; Chaves Palacios, J. *Política científica y exilio en la España de Franco*. Badajoz, Universidad de Extremadura, 2002.

³⁴ Además de las Jornadas y Congresos citados antes se puede mencionar el III Encuentro de Investigadores sobre franquismo y transición, de Sevilla en 1998. *Franquismo y Transición*. Sevilla, Muñoz Noya Editores Extremeños, 1998.

hecho de intentar un control especial por parte de un grupo determinado, de connotaciones ultrareligiosas e ideología neoconservadora sobre esta disciplina histórica, hace difícil el acceso a la tarea de investigador histórico y posteriormente a la carrera profesional a las personas con mentalidad abierta y progresista. Sin embargo el interés reciente de la opinión pública puede estar motivado por la actuación de la justicia española, en concreto del juez Baltasar Garzón contra Pinochet y contra la cúpula militar argentina exigiendo responsabilidades y condenas por crímenes contra la humanidad. Al hacer la comparación con la misma situación y responsabilidades en el caso español, tanto por la guerra civil y por la represión franquista, como por las especiales responsabilidades de parte de los que hasta hace poco han ocupado cargos públicos, y han disfrutado de privilegios derivados de la conducta criminal que rodeaba al franquismo, es inevitable que se despierte un interés por conocer hasta las últimas consecuencias conductas y responsabilidades, así como exigir todo tipo de reparaciones desde las de la dignidad perdida hasta las económicas.

No es sorprendente que para la realización de estas investigaciones se acumulen más y más dificultades de todo tipo. De ahí que el trabajo desarrollado por estos profesionales sea una tarea de interés público a defender a capa y espada. En el momento que los resultados de estas investigaciones puedan ser llevados a los libros de texto escolares, con todo el valor y significado que adquieren de recuperación de la memoria histórica, para que nunca más ocurran este tipo de acontecimientos y para que la democracia, la libertad y los derechos humanos, sean valores a defender por todos, se podrá decir que España entra de lleno en la Europa del siglo XXI.

**EL PRETÉRITO NO ES UN PRESENTE IMPERFECTO...
ALGUNAS CONSIDERACIONES PERSONALES SOBRE LA
POSICIÓN DEL HISTORIADOR ANTE LOS USOS PÚBLICOS DE
LA HISTORIA¹**

José Javier Ruiz Ibáñez

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

No resulta difícil percibir hoy como el recurso a la historia sigue apareciendo por doquier. La recreación presente del pasado impregna y justifica a casi todas las propuestas ideológicas: desde las nacidas en la reivindicación nacionalista de raíz decimonónica hasta las que pretenden programas de reforma social o insisten en la *inevitabilidad* de la continuidad del presente. Pero la proyección pretérita como justificación del yo (individual y colectivo) contingente no sólo es una pieza clave de la aprehensión consciente del pasado como una forma de saber, de conocimiento legitimado por una tradición de cientificidad; también se desarrolla a través de medios muy complejos que conforman una percepción social de ese pasado dentro de unos marcos semántico contemporáneos cuyo enunciado se construye de forma externa a la tradición académica; bien desde el pensamiento autoritario, bien desde el religioso. Pese a ello, la mayor parte del consumo de historia proviene de estos cuadros, sobre todo desde el momento en que los medios de comunicación social han sustituido a los mecanismos pedagógicos clásicos en la producción-reproducción de elementos de identidad.

El discurso histórico, tal como se asume desde una esfera académica, se consolidó durante el siglo XIX como reacción a la aparición del estado nación y estuvo fuertemente condicionado (por afirmación u oposición) por la idea de progreso. Sin embargo, y pese a múltiples dificultades, la relativa autonomía de los saberes científicos ha hecho que este tipo de historia se haya hecho consciente del peso acrítico de esta herencia gracias al principio de duda metódica. La puesta en cuestión de sí misma desde perspectivas epistemológicas y metodológicas es la principal fuerza y viveza de esta historia, junto al elemento de evaluación colectiva inserto en su naturaleza académica. No se trata de algo aséptico o

¹Este texto ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación ADLAR: "Fiscalidad, economía y política en Castilla durante los reinados de Felipe IV y Carlos II", Ministerio de Ciencia y Tecnología-FEDER, BHA2002-01942.

neutro; la corporación de historiadores, corporación profesional en una sociedad, está atravesada por todas las tensiones, cortesías, representaciones, ambiciones, luchas de poder y jerarquías de todo grupo humano, más aún si está institucionalizado. Pese a todo, y con muchas limitaciones, la percepción colectiva del trabajo y la existencia de reglas profesionales convenientemente testadas sirve de autocontención a la fantasía, la incompetencia, la estupidez o la venalidad. Pero dado el enorme y pluriforme consumo de historia estos elementos sólo condicionan a una parte limitada del conjunto del discurso histórico.

No es este el lugar para analizar la producción de historia que desde múltiples ámbitos se ofrece a la población. Baste recordar, no obstante, que la década de 1990 ha visto un resurgir en fuerza a la novela histórica, una forma de narrativa un tanto regresiva y que, en general, resulta menos arriesgada que otros tipos de escritura. Lo mismo se puede apreciar en la evolución de la producción cinematográfica y televisiva de gran público. Hay excepciones y grados de arbitrariedad y, por supuesto, las generalizaciones son siempre injustas y peligrosas; sin embargo, parece que se puede constatar una cierta deriva en este tipo de recreaciones históricas que pasa del carácter de reconstrucción pedagógica sobre los hechos de la gran narrativa del siglo XIX y del cine clásico de las décadas de 1960-1970 (la segunda con una fuerte dosis de crítica social); a una forma mucho más evocativa y especulativa de la novela y la gran fílmica actual. Más que crear una imagen del pasado que pueda ser útil al presente, lo que se encuentra por doquier es una proyección sobre el mismo de los supuestos actuales haciendo una especie de modelos contrafactuales a los que se les incorpora sin mayor problema tanto las preocupaciones actuales, cuanto, y esto puede llegar a ser decisivo, la propia retórica a través de las que éstas se expresan, o se supone que *deben* ser expresadas.

En este contexto, el brutal y mojigato cierre cultural que se identifica con la expresión *lenguaje políticamente correcto*, fórmula tan del gusto anglosajón, resulta especialmente distorsionante. Los logros sociales de los dos últimos siglos, y más concretamente de las tres últimas décadas, hacen que desde las instancias que los reivindican o de los grupos que los reclaman se haya creado un marco semántico rígido que en ocasiones se suele definir como *natural* y que busca excluir lo que define como aberrante o monstruoso. Un problema, y no precisamente menor, surge cuando esta estrecha conceptualización se utiliza para comprender el pasado, proclamando que es válida dado ese carácter supuestamente atemporal.

De esta forma la novela histórica y el cine reciente se ven plagados de personajes que sienten, piensan y actúan según se considera adecuado que han de hacerlo los contemporáneos. A estos individuos se les considera en la lógica narrativa como *adelantados a su tiempo*, cómo héroes que por un arcano son capaces de vislumbrar esas verdades eternas que nosotros desde nuestra sabiduría, suponemos que, infinita hemos definido en el presente. De esta forma, hay una proclamación continua de la existencia del pasado en tanto que presente imperfecto; el pasado debería haber sido de una forma, la que se desea desde el momento actual, pero las limitaciones colectivas o la maldad individual impidieron ese desarrollo. El pasado es elevado, con una falta de respecto notable hacia quien lo vivió, a una forma de existencia en el mejor de los casos errónea y perversa en el peor.

La ficción literaria permite esto y más. De hecho lo debería permitir todo; pero la cosa se vuelve mucho más complicada cuando a la edición de estas obras de evocación histórica se les regala con afirmaciones que insisten en que a través de la lectura o el visionado de las mismas se puede aprehender el *verdadero espíritu* del momento descrito, ese misterio que escapa a los hipermétropes historiadores profesionales. Y en ocasiones puede ser cierto, baste reivindicar, una vez más, en estas páginas la lectura de *Les Paysans* de Balsac o de las obras de Tolstoi. Obras que eran novela histórica, claro que sí, pero también testimonios personales de una época, lo que les da un doble carácter. Más recientemente Eco y otros autores se han aventurado desde una notable formación a enfrentar períodos cuyas referencias son aún más lejanas y la simpatía sustituye al contacto; pero, desde luego, no todos los novelistas que se aventuran en el pasado son, ni tienen por qué ser, el autor de *El nombre de la Rosa*.

Existe otro género que si bien puede participar de la contaminación presentista no se ve excusado por el carácter ficticio de su contenido. Baste comprobar como muchos de los libros más vendidos de no-ficción son reconstrucciones históricas, o al menos, eso se proclama. Su autoría procede de todo tipo de escritores: desde periodistas, políticos a eruditos, y también historiadores profesionales. La influencia de este tipo de trabajo sobre el gran público es importante dado el volumen de negocio que se maneja, pero, desde luego, se puede estimar que la situación del medio lector en España no es equivalente al francés de la dorada de *Montaillou*. Sin entrar en detalles, el asunto merece un trabajo exhaustivo, parece que con la excepción de obras como las de Elliott o Fernández Álvarez, las grandes ventas en España no corresponden a la percepción por parte de un público con una importante formación de trabajos de investigación, sino al consumo de libros con un carácter de divulgación en el que suelen predominar las fuentes secundarias y no son ajenas las opiniones de los autores presentadas como juicios categóricos.

Hay, por lo tanto, dos fenómenos en un mismo mercado editorial. El éxito de estos libros de divulgación hace que merezca la pena aclarar un par de puntos. Es mi opinión que la divulgación es necesaria y que su realización forma parte de las obligaciones sociales de la corporación de historiadores. Afortunadamente la historiografía española cuenta con historiadores como, entre otros, Ricardo García Cárcel que a su investigación de base de calidad suman una envidiable capacidad de síntesis y presentación de problemas historiográficos de forma asequible al público formado. En este contexto es preciso felicitarse por la aparición de obras y revistas que mantienen este objetivo pedagógico. Por otro lado, considero que la escritura de la historia ni es ni debe ser un campo cerrado a los historiadores profesionales, que se debe huir de cualquier forma de prejuicio hacia el autor de un texto o documental histórico. Periodistas, clérigos, eruditos, maestros, médicos, barberos y toda suerte de profesionales han demostrado un pleno dominio de las reglas científicas que la evolución de la disciplina ha puesto en funcionamiento en los tres últimos siglos. El problema no proviene de quién escribe la historia, ni siquiera qué tipo de historia se escribe (siendo todas las formas respetables, aunque no asumibles necesariamente) sino qué historia se escribe, con qué medios intelectuales, con qué finalidad demostrativa y con qué apoyaturas científicas.

Con demasiada frecuencia se observa como el desprecio a las formas académicas de historia preside muchas de las narraciones que se presentan al gran público. Así se presenta como grandes descubrimientos elementos de sobra conocidos, reduciéndose la novedad a la opinión del autor. Por otro lado, la necesidad editorial del rupturismo contribuye a diseñar una imagen de una *historia oficial* académica a la que el heroico autor de turno contrapone la verdad de las cosas. La verdad de las cosas..., una notable expresión para designar lo que en muchos casos apenas si supera una colección de lugares comunes, de términos mal empleados e inexactitudes. La crisis de la historia de la década de 1980 y otros fenómenos muy complejos de autodenigración de la corporación de historiadores han contribuido a dar una sensación, muy sana en mi opinión, de duda dentro del campo de la historia académica. Sana en tanto que su naturaleza especulativa debería huir de las afirmaciones categóricas, y sana por qué significa una fragilización de las formas escolásticas. El problema es que este fenómeno ha sido percibido no como un mérito de una corporación de historiadores que se interroga sobre cómo hacer mejor su trabajo, sino como una claudicación de la posibilidad de realizarlo.

El problema reside en que quien se proclama dispuesto a ocupar el espacio supuestamente dejado por los historiadores profesionales, si carece del bagaje científico-técnico desarrollado por ellos, puede presentar discursos que cuenten con las carencias a las que hacía alusión en lo que respecta a la literatura histórica. Quizá el éxito de estos seudohistoriadores obedezca a que presentan un supuesto pasado desde una óptica del presente, una óptica que el lector comparte y comprende, que le es asequible. Pero en este caso las limitaciones conceptuales y las distorsiones presentistas harán que el discurso no sólo sea historia contemporánea, sino que apenas se pueda calificar de historia.

La función del historiador no es leer el pasado como una forma de presente, sino comprender el pasado desde el presente y el presente a través del pasado. La historia cuenta con una gran potencia política en tanto que es la legitimación que da la verificación del tiempo. Su uso público ha sido una forma de dar sentido al presente mediante el estudio de un pasado... o su invención. Los párrafos que han precedido muestran desde una óptica radical cómo la percepción colectiva de ese pasado puede estar determinada por las necesidades políticas del momento; por las formulaciones semánticas que definen de manera excluyente cómo debe ser la realidad.

Sin embargo, el uso estratégico del pasado es común a todas las sociedades y a todas las ideologías. De hecho, la función del historiador es una acción social y la divulgación de sus conocimientos es un imperativo. El contexto socio-cultural, la elección ideológica y la experiencia profesional del investigador condicionan su discurso, pero la asunción de las reglas profesionales, de la duda metódica, y la honestidad profesional hace que dicho discurso pueda ser asequible e interpretable; esto es, útil para el conjunto de historiadores, compartan o no los presupuestos que determinan sus límites. Pero el historiador también debe confrontarse a otras utilidades de la historia, aquéllas que desde las instituciones o los colectivos sociales son presentadas no como hipótesis sino como verdades legitimadoras, en el presente o el deseado futuro, de sus proyectos. Ya no se trata de una mera competencia ficticia, sino de una verdad social.

1. ¿HACIENDO EL PASADO PRESENTE O HACIENDO DEL PRESENTE PASADO?

El giro historiográfico de las tres últimas décadas así como la renovación de la historia cultural de las representaciones ha significado que se está prestando un especial interés a los medios que se utilizan para difundir y adoctrinar a la población sobre el presente a través de la construcción imaginaria de un pasado que se impone, en tanto formulación semántica obvia, como *magister vitae*. La utilidad social del discurso sobre el pasado es evidente, y en muchos casos obedece a las necesidades políticas presentes y reacciona ante la tradición historiográfica dominante identificada con regímenes políticos anteriores o situaciones previas. Si la recuperación de los estudios sobre la inexistencia del estado en la edad moderna es contemporánea a la política neoconservadora angloamericana en la década de 1980, en el caso español los cambios en la relectura del pasado medieval desde la década de 1930 hasta el presente ilustran bien cómo la sociedad construye a través de mecanismos muy complejos esa verdad social. La larga e intermitente confrontación que tuvo su último gran episodio en la Guerra del 36 y en la represión consecuente se apoyó en una visión excluyente como anti-española de una parte de la población. El maniqueísmo, revestido de esencialismo, encontraba en la lucha *épica* un momento ejemplar y fundador, que se vería confirmado con otros instantes de heroísmo centrados en la Guerra de Independencia. La transición democrática se apoyó, afortunadamente añadiré, en un proyecto no excluyente sino integrador. La consecuencia fue la recuperación de un pasado histórico menos unívoco. Pero pronto unos mitos sustituyeron a otros, del Cid Campeador ganado batallas después de muerto, se pasó con notable éxito a proponer la comprensión de la Edad Media Peninsular como un espacio más o menos atemporal de convivencia y de tolerancia. Más poblada por serafines y otras criaturas angélicas que por seres humanos, la imagen de esta España del Medievo es la de una sociedad armónica, categoría inexistente en mi modesto conocimiento. Así frente a la esencia violenta y excluyente de la historia nacional española, se propone ahora sin mayor problema, sin mayor comprobación, una idea de sociedad de tres culturas conviviendo; una sociedad que sería destruida por las conspiraciones de bárbaros intolerantes cuyo disfraz bien podía ser el de caballeros borgoñones, almorávides o tan aviesos como avezados inquisidores. La expulsión de los moriscos, de los judíos y de los musulmanes son pruebas de esta conspiración y del carácter *erróneo* de la Edad Moderna española; lo que, en las variedades regionales, se suma al proceso de centralización expresión de otra de las conspiraciones tendentes a reducir la *evidente* y *natural* pluralidad social, nacional, religiosa, étnica y política que caracteriza *esencialmente* al ser hispano.

La propia evolución en el uso del término tolerancia muestra que no se trata sólo de una evolución en el entorno español. Olvidado, más o menos, su sentido latino se hace esfuerzo por considerarla como un valor positivo, y lo que es más significativo, por entender que en el pasado debía ser comprendida en ese mismo sentido. Así la tolerancia pasa a ser signo de modernidad, de progreso. Afortunadamente la sociedad parece que tiende en este sentido, pero si lo hace, lo que realiza es una elección positiva, no actualiza ningún pasado. Tal vez necesite inventarlo para justificarse. Pero incluso en estos casos en los que

el historiador sienta simpatía cívica y política por el fin, su función no debe ser la de ser un mero turiferario de un discurso adecuado, pues el historiador no puede extrañarse de las reglas del oficio y de la crítica continua sino a cambio de dejar de serlo.

2. HISTORIA Y DISCIPLINA SOCIAL

Como es bien sabido, el discurso histórico aparece en el centro de la construcción de un espacio y una opinión pública. La interpretación *adecuada* del devenir construye como imperativo bien la aceptación de la realidad, bien la necesidad de su transformación. Por ello cualquier discusión política y social es en el fondo, esta realmente basada, en un combate por lograr la hegemonía en la creación legítima de la narración histórica, de la definición de los campos semánticos a partir de los cuales esta debe ser elaborada. Por supuesto, la historia no sólo es un arma, sino que está en el centro de cualquier discurso de poder; y no sólo de los discursos del poder, entendido éste como un ente fantasmagórico, demoníaco y perverso ajeno a la sociedad. La redefinición del discurso histórico pasa por mecanismos tan complejos que en muchos casos escapaban al propio medio académico; pero toda forma de poder, desde el institucional al interpersonal, se apoya en gran parte en los mecanismos tanto conscientes como inconscientes o preconscientes de asunción de la autoridad pretérita; de la reproducción de discursos históricos.

Hay que tener un punto de vista precavido, ya que no es válida, por muy tentadora y tranquilizadora que resulte, la imagen de un automatismo entre formas de pedagogía histórica y opción política. Eso sería cometer el frecuente error de considerar plenamente autónomo el campo de las ideas o de la política de otros elementos de la relación social que van desde la lucha de poder inter e intrageneracional al efecto que la experiencia, la oxidación de los discursos o la mera aparición de nuevas necesidades sociales puede determinar. Baste recordar que la crisis de la sociedad franquista o soviética obedeció en gran medida a transformaciones internas; transformaciones que bien se podrían estudiar importando los modelos propuestos hace ya más de tres décadas para comprender la formación de la opinión pública durante la Revolución Francesa.

La aceptación de un discurso histórico da y quita legitimidad. Esto hace que por parte de los diversos agentes implicados en la búsqueda o perpetuación del poder haya políticas activas para ganar esa opinión pública, poniendo en funcionamiento medios reproductivos de discurso y propaganda. Estos son muy complejos, y como se indicaba en el párrafo anterior no tienen que tener un éxito pleno. No hay que olvidar que existe una percepción diferencial de los discursos y que éstos no tienen que ser asumidos plenamente por quienes funcionan en los sistemas político-sociales que se legitiman por ellos. Desde el señorío de los Mexicas, pasando por la Europa moderna, la evangelización americana, la formación de la clase obrera o los movimientos de resistencia contemporáneos; frente al discurso oficial se han confrontado bien otros discursos que buscaban serlo o bien interpretaciones particulares de dicha versión canónica del pasado. Estas podían ser complementarias o competitivas con la interpretación central, o ambas cosas dependiendo de la evolución de las relaciones sociales.

Con todas estas salvedades se puede constatar sin demasiada dificultad la utilización de los medios pedagógicos para extender y perpetuar las propias acepciones del pasado. No es esto ninguna novedad: de Pierre Nora a R. Kosselleck, de José Álvarez Junco a José María Cardesín Díaz el estudio de los instrumentos históricos en la formación de la identidad personal, colectiva e individual, es una de las inquietudes de los historiadores en las últimas décadas. Es cierto que aún hay mucho camino por hacer ya que éstos estudios se centran en la construcción del discurso oficial; aún queda por ver los mecanismos de su percepción y los sistemas de transmisión directa del pasado a escalas más reducidas tales como la familia, el círculo de amistades, las generaciones... La cuestión se plantea ya sin ambages: hasta qué punto es el vencedor quien escribe la historia o hasta qué punto quien escribe la historia tiene la suficiencia potencia aglutinadora, movilizadora y autoreproductora para imponerse tanto social como políticamente.

Se puede hacer un rápido recordatorio sobre los principales mecanismos de intervención de los poderes públicos en la formación histórica. El primer elemento es central: la proclamación de una historia canónica, excluyente y verdadera. Un discurso trascendente en sí mismo, que está claramente emparentado cualitativamente con los relatos religiosos, por su naturaleza veraz en sí misma, su exigencia de asunción entusiasta, su evacuación de toda forma de crítica y su persecución hacia formas competitivas. El desarrollo del pasado, y su presencia en el presente, se debe adecuar a los márgenes semánticos que se ofrecen. Son bien conocidos los procesos de *damnatio memoriae* que desde la propia puesta en valor del pasado se desarrollan. Es cierto que una vez asumidos los límites del *tabú* que las instancias con autoridad determinan al discurso, el historiador tiene un cierto grado de flexibilidad. La historia oficial no es privativa de las explicaciones religiosas. Todo sistema político y social establece de manera más o menos formal esos límites, en parte mediante la reproducción de un lenguaje, en parte mediante la puesta en ejercicio de un sistema de normas y usos sociales que hacen que el relato histórico pueda o no ser inteligible.

Por supuesto, las formas de censura son múltiples. En algunos casos son especialmente burdas y se pueden identificar con sociedades que ponen en función a instituciones específicas para garantizar que los libros de historia son verdaderos. No hay que recordar aquí la existencia de la Inquisición o la de la figura del Cronista real. Hay otras maneras más sutiles y flexibles, pero en muchos casos tan agresivas como las anteriores; la elaboración de los planes de estudio y de los contenidos de los manuales docentes han sido siempre, en España hay casos muy recientes, campo de batalla de diversas interpretaciones. Como escribe Gurevich (1994, 82-83 y 65): "I am an historian in a country in which it is not only impossible to say what the future will be, but in which the past itself -as someone put it- is susceptible to change".

El debate sobre la aceptación social de la historia oficial se puede presentar por doquier: desde la acuñación de monedas, baste recordar el debate sobre la moneda de 50 pesetas de Felipe V, pasando por la realización de proyectos de investigación, museos, cuadros, libros de texto, series de televisión o películas. En estos casos la presencia de los poderes públicos en forma de subvenciones y otras dotaciones económicas muestra cómo la censura no sólo se ejerce de forma positiva, prohibiendo, sino que cuenta con elementos

de seducción ligados a la consecución de público, medios de trabajo y éxito social por parte de quienes realizan la el discurso histórico. Fuera de las sociedades totalitarias la multiplicidad de instancias institucionales abre un gran marco analítico dado que cada una de ellas busca crear un discurso particular que ponga en valor los elementos de autojustificación. De hecho, la institucionalización desde la década de 1970 de muchos movimientos reivindicativos, sobre todo pero no sólo en Estados Unidos, y la crisis del estado-nación clásico en Europa se ha traducido por una generalización de la confrontación entre formas oficiales y esencialistas de ver el pasado; generando en ocasiones tensiones que son cualquier cosa menos banales. De las comunidades autónomas españolas, necesitadas de un discurso histórico positivo, a los movimientos de emancipación de negros, chicanos, homosexuales o mujeres, pasando por todo tipo de nacionalismos; una de las múltiples acepciones del término revisionismo oculta el deseo de rescribir la historia desde nuevos puntos de vista. Lo que, hay que insistir en ello más que nunca, es perfectamente legítimo mientras sea historia crítica lo que se proponga, pero que resulta mucho más discutible si lo que se argumenta es la oportunidad de sustituir un Olimpo por otro, con reglas simétricas, pero cambiando de inquilinos.

El recurso frecuente a las conmemoraciones en los últimos tiempos muestra hasta qué punto el uso público de la historia genera competición por su interpretación o por la apropiación del pasado reclamándose como los legítimos herederos de una serie de virtudes transmitidas en una genealogía ininterrumpida. Hay para todos los gustos: desde el folclórico bimilenario del Imperio Persa del último Sha de Irán, pasando por los mucho más modestos milenarios de Castilla y Cataluña, los Quintos Centenarios de 1492, de los Descubrimientos portugueses o del comienzo de la Colonización de Brasil, el del nacimiento de Carlos V-I, el cuarto de la muerte de su hijo, el discreto tercer centenario de Felipe V, el segundo de la Independencia de las Trece Colonias, de Carlos III o el de la Revolución Francesa; pero ni la lista se agota aquí, ni el fenómeno se detiene; otros Centenarios se aproximan, desde doña Isabel la Católica a la guerra de Independencia o la guerra de Sucesión. Todo ello sin olvidar las conmemoraciones anuales desde las orangistas en Irlanda del Norte, a la batalla de Almansa, la toma de Barcelona por las tropas de Felipe V, el 1 de mayo, el 2 de mayo, el 8 de mayo (un mes especialmente denso) el final de la Primera guerra Mundial, el de la Segunda o la independencia de todos y cada uno de los Estados Americanos.

Lo interesante de este tipo de celebraciones, que pueden resultar al ojo externo enormemente pintorescas, es que no sólo son el momento en el que la historia se presenta como herencia social del pasado, como compromiso con el mismo, sino que se actualiza el debate sobre la significación de ese pasado y la propiedad de la herencia que se reclama. Antes se ha hecho alusión a los límites que las diversas instancias sociales construyen a este uso público de la historia; éste es plenamente visible cuando lo que se cuestiona es la significación positiva o no del hecho a celebrar; se ha visto en los problemas de definición del Quinto Centenario tanto respecto a la conquista de América, convertida en Encuentro Entre dos Mundos o en la reactualización de la lascasiana Destrucción de las Indias; o en su versión brasileña, menos conocida en España pero igualmente importante en términos de la historia como práctica social. La discusión sobre la valoración de un hecho es importante, reforzando el concepto del hecho histórico como medio explicativo, visualizador, de

la sustancia esencial de la colectividad presente. En la propia gestión intelectual de estas conmemoraciones hay una diferente jerarquía conceptual que refuerza un punto de vista calificador. Incluso cuando hay un consenso subyacente sobre la valoración positiva de un evento, se hace un hincapié diferenciado para poder reclamarlo como propio, para poder definirlo. Esto ha sucedido con la llamada guerra de Independencia española. Si la tradición conservadora ha hecho ha marcado el carácter nacional a través de la oposición violenta y *espontánea* hacia las ideas contaminadoras de la Revolución, tradiciones más progresistas han identificado esta resistencia no como el marco de oposición del Antiguo Régimen, sino como el espacio dónde la *nación* se pudo expresar a través de las constituyentes de Cádiz.

Este es, en efecto, otro problema. La existencia de consensos en forma de historias oficiales o de elementos valorados positivamente como integrantes esenciales de la memoria colectiva hace que dado que todos los grupos políticos se reclamen herederos de ese ancestro, se evacúe la crítica sobre el mismo, reduciéndose a la mera interpretación, construida sobre un zócalo de verdades heredadas. Un ejemplo que me resulta especialmente caro es el de Enrique IV de Francia (1589-1610), uno de los mitos más sólidos que en la formación de la nación francesa se mantienen hoy día. Un éxito que se puede explicar si se recuerda que la figura del primer Borbón tenía las suficientes virtualidades para poder ser integrada en las múltiples reconstrucciones de la memoria histórica. Para los legitimistas de Carlos X y *Enrique V*, su antepasado había sido el rey que había acabado con el desorden social, logrado la paz con Roma, abrazado el catolicismo, impulsado la contrarreforma y dado la mayor gloria al reino de Francia, sin llevarlos al abismo que había significado la vanagloria de Bounaparté. Para los Orleanistas el hijo de Jeanne d'Albert era el rey liberal, presto a pactar y a buscar el bienestar y el desarrollo de la población de Francia a través del crecimiento económico, al tiempo que el buen rey Enrique acabó con las veleidades de revolución social. Para los bonapartistas la figura del rey caballero, popular, soldado y provinciano, capaz de un gobierno ejecutivo y del pacto con Roma; de una diplomacia agresiva y un gran prestigio militar sazonado con buenas dosis de galicanismo casaba perfectamente con la imagen tribunicia que del gobierno estaban dando sobre todo con Napoleón el pequeño. Para los liberales, republicanos y demócratas Enrique es el amigo del pueblo, el rey descreído en materia de religión -aquí la influencia de Voltaire es notoria-, cuya principal devoción es el estado; es el rey que inicia el proceso de laicización, que se opone a las fuerzas extranjeras (el papado y la monarquía hispánica); es el rey héroe, libertador, moderno, tolerante hacia los protestantes, campesino e imbuido de la cultura popular, pero también es el amigo de Montaigne. Si *Henri IV* como persona es fascinante por sus múltiples aristas y su versatilidad política; el Enrique IV personaje es incluso más sorprendente; las grandes familias políticas del siglo XIX lo asumieron como su ancestro legitimador y cómo tal pasó en los años 40 del siglo XX desde a la Francia del Mariscal, pasando por los partidarios del General, hasta el movimiento obrero francés. De hecho, hoy día el viejo rey de Navarra mantiene su imagen paternal, cuando otras figuras menos consensuadas como Jeanne d'Arc están en abierta crisis de definición ante la pretensión por parte de la extrema derecha francesa por apropiarse de este mito nacional. Lo cual muestra, una vez más, la versatilidad del pasado ya que no hay que olvidar que la cruz de (la doncella de) Lorena era esencial en la emblemá-

tica de la gran coalición del General. Por lo demás, el antecedente ideológico del *Front National* no figuraba precisamente entre los amigos de Jean Moulin.

El uso presente de la historia está en todo sitios, nos envuelve con una fuerza tal que en ocasiones resulta imperceptible. En los nombres de las calles, en las palabras que usamos, en cómo vestimos, en los horizontes sobre los que posamos nuestros sueños hay siempre una concepción y una competición de lo histórico... o su negación. Y es aquí dónde reflexionar, una vez más, sobre lo que lo que diferencia la visión del historiador.

3. LA DISCUSIÓN DE LA VERDAD HISTÓRICA: HISTORIA Y NEGACIÓN DE LA HISTORIA

Considerar que el presente es natural, es una forma de afirmar que todo lo que ha sucedido previamente se debe explicar por él. De esta forma, la historia pierde su autonomía, su propia lógica explicativa y pasa a ser la mera proyección que ya se ha evocado. Cualquier proyecto esencialista de naturaleza nacional, religiosa, étnica (quiera decir lo que este término quiera decir), social, económica o política que parte de definiciones cerradas, innegociables y dogmáticas no hará una reflexión sobre el devenir como un proceso histórico, sino que definirá el pasado como una mera expresión incompleta del presente. Hoy por hoy estoy tan convencido como puedo que cada realidad histórica es en primer lugar eso, histórica, y que para aproximarse a ella es preciso respetar a sus protagonistas, a todos sus protagonistas y hacer un esfuerzo por no dotarles de cualidades, deseos o racionalidades que les podían resultar extrañas. Esto no es en absoluto un canto hacia el historicismo, el historiador no trabaja sobre el pasado, trabaja sobre el presente, sobre las cuestiones que él y la comunidad científica formulan y busca comprenderlas en el pasado, para ello propone hipótesis, moviliza técnicas, busca similitudes y realiza enunciados que buscan tener elementos de veracidad; elementos que puedan servir a otras personas para comprender mejor ese pasado y a otros historiadores para mejor aproximarse a otros pasados. La historia es una ciencia de la realidad, de ahí su esencia y su relación particular con su objeto.

Las definiciones del pasado que se construyen desde los proyectos de poderes suelen obviar las dudas y las provisionalidades del historiador. Estas, de hecho, son interpretadas como debilidades de una ciencia que es presentada como inexacta y balbuceante; inseguridades de un medio académico frente a la *obviedad* de la *verdad* histórica, proclamada por la aplicación de la fe presente. Pero dejarse seducir por lo firme y colorista de las vestiduras conceptuales que se le pongan al pasado no es la función del historiador. Asumir verdades teológicas dogmáticas tampoco lo es, dado que la percepción del pasado por definición es limitada y siempre se puede aprender. El historiador puede, debe, ofrecer explicaciones pero como científico sabe que éstas tienen un carácter perceptible. Su función no es ofrecer doctrina, es construir posibilidades interpretativas. Esto no es tampoco un canto al historiador apolítico (curioso y asaz contradictorio término) o neutro; la historia por las elecciones conceptuales y la posición individual es por necesidad y ética una formulación política, pero ésta no puede, no debería, anteponerse a la disciplina profesional. Lo honesto es reconocer las propias bases conceptuales y operar con ellas conscien-

temente, pero asumiendo que éstas son falibles y también perfectibles, que a partir de ellas se aproxima el investigador a la historia, pero no que ésta sea un objeto maleable a voluntad.

Esta posición crítica hace que el historiador surja como el agente social que reflexiona sobre el pasado, que parte la memoria individual o colectiva para hacer análisis que por definición deben ser globales. Si la historia es un proceso social, no se puede excluir ningún agente, ningún tema. La responsabilidad del historiador es crear una historia que sirva para entender procesos globales, una posición que es cualquier cosa menor banal. En palabras de Hobsbawm (1994. 64): *"The Croatian and Serb historians who resist the imposition of a nationalist legend on the history of their states, have had less influence than the long-distance nationalists of the Croat and Serb diasporas, moved by nationalist mythology immune to historical critique... Yet the major danger lies, not in the temptation to lie, wich, after all, cannot easily survive to scrutiny of others historians in a free scholarly community, though political pressure and authority provide a buttres for untruth, even in some constitutional states. It lies in the temptation to isolate to history of one part of humanity -the historian's own, by birth or choice- from its wider context ... A history which is designed only for Jews (or African-Americans, or Greeks, or women, or proletarians, or homosexuals) cannot be good history, though it may be comforting history to those who practice it... Unfortunately, as the situation in large parts of the world at the end of millennium demonstrates, bad history is not harmless history. It is dangerous. The sentences typed on apparently innocuous keyboards may be sentences of death"*.

El historiador no construye verdades, propone certezas. Pero sí puede denunciar el uso público del pasado como forma de dominación social y política. Cuenta con los instrumentos para hacer visible que las supuestas interpretaciones naturales, esencialistas, canónicas y vinculantes del pasado no son sino construcciones realizadas en el tiempo histórico con fines muy concretos; aunque en ocasiones sean hechas desde la honestidad. Es la vieja discusión entre el pensamiento científico y el teológico; cada uno debería ocupar su espacio; pero en los mecanismos de dominación social el segundo disfrazado de científico puede ser muy peligroso por todos afirman que es firme y brillantes pueden sus vestiduras conceptuales. Como al niño del viejo cuento al historiador le toca mostrar como el emperador en realidad va desnudo.

BIBLIOGRAFÍA²

- Willi Paul ADAM, The Historian as Translator: An Introduction, *The Journal of American History*, 1999, 85-4, p. 1283-1289.
- Armando ALBEROLA ROMÁ, Aproximación a la reciente historiografía española, Esteban SARASA; SERRANO, Eliseo (coords.) *Revista de Historia Jerónimo Zurita*, 71, 1997.

² N.B. En la redacción de este texto se ha respetado el carácter especulativo de la mesa redonda en el que se presentó. Por ello el aparato crítico no es referido sino se trata de citas particulares. El autor remite a la siguiente bibliografía, junto con obras bien conocidas de autores citados en el texto, para una mayor profundización del tema.

- Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ, Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de memoria histórica. Breves reflexiones sobre la memoria histórica de la Guerra Civil Española", *Historia a Debate*, La Coruña, 1995, II, p. 129-142.
- Maurice AGULHON, Le mythe Gaulois, *Ethnologie Française*, 1998, 3, p. 396-405.
- Julio ARÓSTEGUI, Identidad, mundialización e 'historización' de la experiencia, *Hispania. Revista Española de Historia*, LVIII/1, 1998-b, 98, p. 97-125.
- D. F. BRITTON, Historia pública y memoria pública, *Ayer*, 32, 1998, p. 147-162.
- François BÉDARIDA, Historical Practice and Responsibility, François Bédarida (edit), *The Social Responsibility of the Historian*, Indianápolis, Diogenes, 168, 42/4, , 1994, p. 1-6; La dialectique passé/présent et la pratique historiène, François Bédarida (dir), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, París, 1995, p. 75-89; L'historien régisseur du temps? Savoir et responsabilité, *Revue Historique*, 605, 1998, p. 3-24.
- Stefan BERGER, Historians and nation-building in Germany after reunification, *Past & Present. A journal of historical studies*, 148, 1995, p. 187-222; The rise and fall of 'critical' historiography? Some reflections on the historiographical agenda of the left in Britain, France and German at the end of the twentieth century, *European Review of History/Revue europeenne D'Histoire*, 1996, 3, 1, p. 213-234.
- Josefina CUESTA BUSTILLO, Memoria e Historia: un estado de la cuestión, *Ayer*, 32, 1998, p. 203-246.
- Eric DAVIS, The Museum and the Politics of Social Control in Modern Iraq, *Commemorations. The politics of National Identity*, Princeton, 1996, p. 0-104.
- Claire DOLAN, Introduction: identité, histoire et événement, *Événement, identité et histoire*, Sillery (Québec), 1991.
- Prasenjit DUARA, The Regime of authenticity: Timelessness, Gender and National History in Modern China, *History and Theory. Studies in the Philosophy of History*, 37, 3, 1998, p. 287-308.
- Olivier DUMOULIN, Archives au féminin, histoire au masculin: les historiennes professionnelles en France, 1920-1965, Anne-Marie SOHN y Françoise THÉLAMON (dirs.), *L'Histoire sans les femmes est-elle possible?*, Rouen, 1998, p. 343-356.
- Enrique FLORESCANO, The Social Function of History, François Bédarida (edit), *The Social Responsibility of the Historian*, Indianápolis, Diogenes, 168, 42/4, 1994, p. 41-50.
- Nicola GALLERANO, History and the Public Use of History, François Bédarida (edit), *The Social Responsibility of the Historian*, Indianápolis, Diogenes, 168, 42/4, 1994, p. 85-102.
- Patrick GARCÍA, Commémorations, les enjeux d'une pratique sociale, *Raison Présente*, 128, 1998, p. 25-46.
- John R. GILLIS, Memory and Identity: The History of a Relationship, *Commemorations. The politics of National Identity*, Princeton, 1996, p. 3-24.
- Davydd J. GREENWOOD, Posmodernismo y positivismo en el estudio de la etnicidad: antropólogos teorizando versus antropólogos practicando su profesión, *Áreas*, 19, 1999, 194-209.
- Alain GUERY, L'historien, la crise et l'État, *Annales HSS*, 1997, 2, p. 233-256.

- Aaron I. GUREVICH, The Double Responsibility of the Historian, François Bédarida (edit), *The Social Responsibility of the Historian*, Indianápolis, Diogenes, 168, 42/4, 1994, p. 65-84.
- Carla HESSE, Les carrières des historiennes américaines depuis la Seconde Guerre Mondiale, Anne-Marie SOHN y Françoise THÉLAMON (dirs.), *L'Histoire sans les femmes est-elle possible?*, Rouen, 1998, p. 357-362.
- E. J. HOBSBAWM, The Historical Between the Quest for the Universal and the Quest for Identity, François Bédarida (edit), *The Social Responsibility of the Historian*, Indianápolis, Diogenes, nº 168, Vol 42/4, invierno, 1994, p. 51-64.
- Alain JAVELLO, Un livre noir de la mémoire et de l'histoire, *Raison Présente*, 128, 4 1998, p. 67-80.
- Tamar KONDRATIEVA y Claudio Sergio INGERFLOM, Por qué debate Rusia en torno al cuerpo de Lenín, *Prohistoria*, 3, 1999, p. 89-110.
- Claudia KOONZ, Between Memory and Oblivion: concentration Camps in German Memory, *Commemorations. The politics of National Identity*, Princeton, 1996, p. 258-280.
- Rudy J. KOSHAR, Building Pasts: Historic Preservation and Identity in the First Half of the Twentieth-Century Germany, *Commemorations. The politics of National Identity*, Princeton, 1996, p. 215-238.
- Mary LEFKOWITZ, *Not Out of África: How Afrocentrism Became an Excuse to teach Myth*, Nueva York, 1996
- Peter LOEWENBERG, *Fantasy and Reality in History*, Oxford, 1995.
- David LOWENTHAL, Identity, Heritage and History, *Commemorations. The politics of National Identity*, Princeton, 1996, p. 41-60.
- Alf LÜDTKE, Introduction: What Is the History of Everyday Life and Who Are its Practitioners?, *The History of Everyday Life. Reconstructing Historical Experiences and Ways of Life*, Princeton, 1995, p. 3-40; La République Démocratique Allemande comme Histoire. Réflexions historiographiques, *Annales HSS*, 1998, 1, 3-39.
- Frédéric MAGUET, Astérix: un objet d'étude légitime? y Astérix, un mithe?. Mythogénèse et amplification d'un stéréotype culturel, *Ethnologie Française*, 1998, 3, p. 293-295 y 317-326.
- David MARTÍNEZ FIOL, Creadores de mitos. El 'Onze de Setembre de 1714' en la cultura política del catalanismo (1833-1939), *Manuscrits. Revista d'Història Moderna*, 1997, 15, p. 363-376.
- Isabelle MERLE, Le Mabo Case. L'Australie face à son passé colonial, *Annales HSS*, 1998, p. 209-230.
- Seymour MERTON, *La novela histórica en la América Latina, 1979-1992*, México, 1993
- Barnabé NDARISHIKANYE, La conscience historique des jeunes Burundais, *Cahiers d'études Africains*, XXXVIII 1, 149, 1998, p. 135-172.
- Rémy RIEFFEL, Les historiens, l'édition et les médias, François Bédarida (dir), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, París, 1995, p. 57-74.
- Dorothy ROSS, Grand Narrative in American Historical Writing: from Romance to Uncertainty, *The American Historical Review*, 100, 3, 1995, p. 651-677.
- Teresa del VALLE, Procesos de la memoria: cronotipos genéticos, *Áreas, Revista de Ciencias Sociales*, 19, 1999, p. 211-226.

- Karl Ferdinand WERNER, La 'conquête franque' de la Gaule: itinéraires historiographiques d'une erreur, *Bibliothèque de l'École des Chartes*, 154, 1, 1996, p. 7-46.
- Lewis WURGAFT, Identity in World History: A Post-Modern Perspective, *History and Theory. Studies in the Philosophy of History*, 34, 2, 1995, p. 67-85.
- Yael ZERUBAVEL, The Historic, the Legendary and the Incredible: Invented Tradition and Collective Memory in Israel, *Commemorations. The politics of National Identity*, Princeton, 1996, p. 105-126.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA HISTORIA DE LA REGIÓN MURCIANA. PROGRESOS E INCONSECUENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

María Teresa Pérez Picazo

Universidad de Murcia

Con cierto retraso, la historiografía española aceptó dar carta de naturaleza a los temas regionales a partir de la década de los setenta, aunque el avance en tal sentido no haya sido similar en todos los ambientes académicos. La escasez de trabajos en lo concerniente a Murcia motivó la presencia de una afirmación provocadora -"Murcia no tiene historia"- en los primeros renglones de un libro colectivo en el que participó la autora de estas líneas¹ (1980); está claro que desde entonces la situación ha evolucionado lo suficiente para que hoy semejante frase carezca de sentido. El cambio de clima intelectual habido en las universidades durante la transición democrática y la apertura al exterior animó la investigación en nuestra región y fuera de ella, tanto más cuanto que la consolidación del Estado de las Autonomías ha propiciado la búsqueda de las señas de identidad de las unidades espaciales en cuestión...a veces incluso con carácter obsesivo, como he escrito recientemente (2002).

El incremento del número de publicaciones sobre la historia de Murcia resulta, pues, innegable, con el consiguiente avance de nuestros conocimientos al respecto. Pero el objetivo de este trabajo no consiste en la elaboración de un repertorio bibliográfico de todo lo aparecido en las tres últimas décadas, sino en la puesta a punto de una reflexión sobre la imagen que nos transmiten del pasado regional. En efecto, tras una etapa de intensa búsqueda en los archivos durante la cual se han verificado diversas tesis doctorales y sacado a la luz numerosos libros y artículos, se echan de menos dos cosas. Primero, la apertura de debates como los habidos, por ejemplo, en Galicia, en la vecina Valencia y, más recientemente, en Andalucía. Segundo, la verificación de síntesis periódicas, tan útiles para averiguar los progresos y carencias de la investigación. En 1984 publiqué conjuntamente con el profesor Lemeunier un primera visión de conjunto² y no ha vuelto a aparecer otra hasta estos últimos años, debido a la pluma de nuestro malogrado compañero Miguel Rodríguez Llopis (1999). Los trabajos llevados a cabo por Martínez Carrión (un libro) sólo o en colaboración conmigo (un capítulo de otro)³ tienen un enfoque exclusivamente económico, lo que deja al margen otros aspectos y cuestiones históricas igualmente importantes.

¹ Pérez Picazo, Lemeunier y Chacón (1980)

² Pérez Picazo y Lemeunier (1984)..

³ Martínez Carrión (2002a) y Pérez Picazo y Martínez Carrión (2001)

Estas carencias han propiciado la concentración de trabajos en determinados temas y periodos y el abandono de otros. Y, en otro orden de cosas, la terca permanencia de determinados tópicos y la no aplicación de las aportaciones empíricas conseguidas a la búsqueda de una definición más ajustada de las señas de identidad regionales. De ahí que haya articulado las páginas que vienen a continuación en torno a ambas, lo que va a facilitarnos la prometida reflexión sobre la "imagen de marca" de un pasado murciano que hemos reconstruido entre todos.

1. TÓPICOS Y PERMANENCIAS

Desde hace años se viene poniendo el acento con excesiva insistencia en el carácter de transición geográfica e institucional del territorio murciano entre Levante y Andalucía por un lado y entre el complejo antiguoregimental castellano y aragonés por otro. Aunque en ambos casos se trata de hechos establecidos, su presencia no agota el tema de la personalidad geofísica de la región ni el de las peculiaridades de la herencia del Antiguo Régimen, aspecto a los que se presta menor atención; ello que ha contribuido a desdibujar la fisonomía del proceso histórico que se intenta explicar. Otro tanto ocurre con el término de "frontera", aplicado de forma pertinente por los medievalistas para describir la situación del reino de Murcia entre mediados del siglo XII y finales del XV, pero que con frecuencia se utiliza fuera de dicho marco cronológico, contribuyendo de esta manera a la indefinición del proceso en cuestión.

Tenemos que ser capaces de mirar de otra manera la historia murciana. Una mirada que, sin desdeñar lo que comparte con la de los territorios vecinos, busque lo que la distingue de ellos. Si comenzamos, como parece lógico, por los aspectos medioambientales, no cabe duda de que al clima constituye el elemento que aproxima en mayor medida el territorio murciano al sur del País Valenciano y a Andalucía oriental, debido a la inclusión de los tres en la denominada España Árida. Pero ni Alicante ni Almería disponen de una corriente fluvial perenne como la del río Segura, que ha permitido el desarrollo de un rosario de regadíos de extensión tan considerable como la huerta de la capital e introduciendo una acusada dicotomía en el poblamiento y en los sistemas agrarios de la región que no se encuentra en las precitadas provincias.

Las analogías se debilitan asimismo en lo que concierne a los aspectos geofísico y geopolítico. El relieve de Murcia no está dominado por una serie de serranías progresivamente más escarpadas como sucede en el interior de Alicante y, sobre todo, en Almería, sino por una serie de cuencas y altiplanos cuya altitud media oscila entre los 200 y los 600 metros; sólo localmente la línea de montañas supera los 1.000 (sierras de España. La Pila, el Carche, Salinas, Cambrón, picos del Buitre o de Revolcadores). Sin olvidar, además, que cuando se habla de "Levante" el término se ajusta mucho más a las características del País Valenciano que a las de Murcia; el primero, en efecto, constituye una especie de *riviera* en torno al Mediterráneo, mientras que la segunda penetra profundamente en las tierras del interior, formando una diagonal de más de 200 kilómetros. Tal es la causa de las diferencias intercomarcales, no más acusadas que en otras regiones, pero que han dado lugar a otro tópico repetido *ad nauseam*, el de "Murcia, tierra de contrastes". En mi opinión tiene mayor relevancia histórico-económica una segunda implicación de esta circuns-

tancia geopolítica: el hecho de que la región esté atravesada del NNO al SSE por la ruta más corta entre la Meseta y el Mediterráneo (más o menos, el eje del Segura), ya utilizada desde la prehistoria. El cruce entre dicho corredor y el que unía Levante con Andalucía, de dirección aproximada ENE-OSO, ha contribuido a articular el conjunto de tierras donde ambos se inscriben, pese a los avatares políticos y administrativos sufridos a través del tiempo hasta al momento actual

Resulta curioso que, pese a la reiteración de los mencionados tópicos, no se haya reflexionado con mayor frecuencia sobre el alcance que han tenido en la historia de la región los fenómenos reales que están en su origen; ello demuestra que se les está aplicando como etiquetas. Por ejemplo, aunque suele afirmarse que el proceso de repoblación fue lento y que debido a ello el "serenísimo reino" siguió constituyendo una zona escasamente poblada hasta fechas tardías -una "frontera", no se destacan con el suficiente vigor que el impacto del hecho llega hasta la actualidad:

A. Porque la ruptura demográfica y social ligada a la reconquista y la tardía densificación humana dio lugar a que la actual sociedad murciana pueda ser considerada "joven" a escala histórica: se trata de una afirmación que nosotros introdujimos en 1980 y que vuelve a encontrarse debidamente razonada en Rodríguez Llopis. Lo cual contribuye a explicar la existencia -salvo en periodos concretos y bien conocidos- de unas tasas de crecimiento superiores a las del conjunto nacional (todavía en 1996 el número de hijos por pareja era de 1,3 en Murcia y de 1,1 en el España), amén de un elevado porcentaje de jóvenes en las pirámides de edades. De ahí que el modelo poblacional haya presentado durante muchos años una fisonomía similar a la de los países nuevos y que aún hoy los responsables políticos de Comunidad Autónoma se encuentren con un grave deterioro de los indicadores macroeconómicos por habitante, mayor que el de otras regiones españolas. La exigencia de un mayor esfuerzo de crecimiento económico para compensar el empuje demográfico resulta evidente.

B. Porque la escasez de habitantes en una zona semiárida y peligrosa favoreció, en los primeros momentos, el desarrollo del poblamiento concentrado; sólo más tarde se produjo la ocupación progresiva de las extensas áreas intercalares, prolongada hasta finales del siglo XIX, lo que acabó dando lugar a un neto predominio de la población rural sobre la urbana en el periodo contemporáneo. Hasta la década de 1920-1930, en efecto, la primera supuso por término medio el 50 % del total, aunque en algunos municipios superara ampliamente este porcentaje: en 1930 ascendía al 60,7 % en Cartagena, el 53,15 % en Caravaca, el 71,60 % en Lorca, el 66,7 % en el de la capital y el 61,7 % en Moratalla. Proporciones que no empezaron a cambiar con rapidez hasta los años 1960, cuando la población urbana, entendida como aquella que vive en núcleos de más de 10.000 habitantes, superó a la rural, mientras que la de tipo intermedio se mantenía más o menos estable. Se puede así afirmar que a lo largo de los siglos XIX y XX han predominado ampliamente los valores y las pautas de consumo o de ocio características del mundo campesino.

C. Porque, en otro orden de cosas, el escaso número de habitantes permitió que el entramado institucional puesto en pie tras la Reconquista presentara unas mallas muy amplias: modelo de repoblación apoyado en grandes municipios (la extensión media de cu-

Los términos es todavía en la actualidad de 215,41 km², que triplica ampliamente la del país, cifrada en 62,7) tanto en el señorío como en el realengo; práctica inexistencia de parroquias rurales hasta los siglos XVIII y XIX; red urbana poco densa y mal jerarquizada. De esta forma, las grandes unidades comarcales-municipales (Murcia, Cartagena, Lorca, Mula, Jumilla, Yecla, etcétera), se convirtieron poco a poco en la referencia fundamental de los habitantes de la región y en gran parte lo siguen siendo. Tanto más cuanto que en las cabeceras de todas ellas residían las instancias de poder que contaban para una población de dominante campesina: los propietarios y los organismos de gestión del regadío en primer lugar, pero también las parroquias, el Ayuntamiento y el Juzgado. Las consecuencias negativas de esta situación son especialmente visibles en dos aspectos fundamentales de la modernización política y social: la educación y la participación electoral. Respecto a la primera, el alejamiento de los habitantes del medio rural respecto a las cabeceras municipales unido a la modestia de los presupuestos de unos Ayuntamientos privados de sus bienes de Propios desde 1856 y a la falta de voluntad política de las elites locales durante la Restauración, favoreció un evidente descuido de la enseñanza primaria⁴; en 1900 Murcia presentaba una de las tasas de analfabetismo más elevadas de España, el 71% de su población. Y en cuanto a la segunda, la dispersión y distancia de los núcleos campesinos facilitó el manejo de la vida política a las oligarquías de distinto signo que se sucedieron durante la mayor parte del periodo contemporáneo, con el consiguiente desinterés hacia la misma por parte de los ciudadanos; ello se refleja en el alto porcentaje de abstencionismo electoral existente en la región hasta el advenimiento de la Segunda República. Ambos hechos hubieron de dificultar, parodiando la afortunada expresión del historiador americano E. Weber, "la conversión del campesino en ciudadano".

2. PRINCIPALES ATRIBUTOS DEL PROCESO HISTÓRICO CONTEMPORÁNEO. UNA IMAGEN INCOMPLETA

Tras este rápido repaso de algunos de los tópicos vigentes sobre el pasado murciano verificado en el apartado anterior, parece llegado el momento de pasar al análisis y comentario de aquellos aspectos del mismo que no sólo han sido objeto de una investigación más profunda sino que empiezan a considerarse como decisivos. Dada mi especialidad profesional, los temas abordados serán esencialmente de ubicación contemporánea y de índole económica y social. Al hilo de mi exposición irán saliendo las grandes lagunas que existen todavía en la investigación y los puntos que deberían ser objeto de debate en un futuro inmediato.

2.1. ¿Una región periférica?

El apelativo de "periférica" ha sido aplicado con frecuencia tanto a la región de Murcia en general como a su economía. Ello requiere algunas precisiones.

Si se aplica el término en cuestión en su acepción geográfica, no hay nada que objetar, dada la inmediatez de la misma con el litoral. Ahora bien, la vecindad con el mar Mediterráneo no ha sido siempre una buena baza para los murcianos, históricamente hablando.

⁴ Pérez Picazo (2003c), y en prensa.

Durante las etapas antigua, medieval y moderna el balance resulta equilibrado: la agricultura, la vinculación al comercio marítimo y la introducción de la cultura romana constituyen otros tantos datos positivos, así como la constitución de un modelo económico -vigente entre los siglos XVI y XVIII- caracterizado entre otras cosas por su apertura al exterior. En el lado negativo figurarían los daños inflingidos a la población y a la vida económica durante el prolongado lapso de tiempo durante el cual estuvo activa la piratería (berberisca o de otro origen) y, por supuesto, la llegada de determinadas epidemias. Por tal razón, ha sido durante la etapa contemporánea cuando la ubicación costera se ha convertido en una renta de situación.

También parece aceptable la calificación de "periférico" si se trata de certificar el alejamiento del antiguo reino de Murcia de los centros de poder de la Monarquía española durante el Antiguo Régimen; los historiadores modernistas suelen estar de acuerdo en afirmar que dicha situación propició una forma de administración semicolonial, compartida con otros territorios ubicados al sur de los Montes de Toledo como la Mancha o Extremadura. Pero si se usa con el significado que posee en el vocabulario económico -formas presentadas por un sistema económico- en las regiones alejadas del "centro" del mismo- entonces será preciso introducir no pocas matizaciones.

La principal consiste en el hecho de que uno de los rasgos definitorios de la evolución demo-económica de España durante los siglos XIX y XX haya sido la tendencia a desplazar las tasas de crecimiento más elevadas hacia la periferia marítima, tanto en el caso de la atlántica como de la mediterránea. En lo que se refiere a esta última, además, el ritmo se ha acelerado de tal manera en las décadas finales del siglo XX que la literatura económica ha acuñado la expresión "arco mediterráneo" y lo ha incluido en la "España que crece". Un dato importante al respecto: entre 1985 y 1991 la economía española creció a una tasa anual de 4,4 % y la murciana a la de 4,8 % y, tras la crisis atravesada en los primeros años noventa, consiguió alcanzar el 5,1 % en el 2000. Habrá, pues, que tener cuidado con la forma en que manejemos el susodicho término: si significa situar a la economía regional en una zona litoral de crecimiento relativamente rápido, será correcto, pero no si se trata de colgarle un nuevo sambenito.

Un último punto a señalar: la coincidencia en la etapas moderna y contemporánea entre auge económico y apertura al exterior, aspecto en el que tampoco existen divergencias entre los especialistas. El campesino murciano, como casi todos los ubicados en la cuenca mediterránea, tuvo que habituarse desde fechas tempranas a vender para comprar, dada las limitaciones que el medio físico oponía al incremento de la producción agrícola, lo que le obligaba buscar abastecimiento más allá de sus propias tierras. Por lo tanto, a medida que la navegación fue más segura y la legislación estimuló el tráfico de factores y de mercancías (a raíz de la revolución liberal) sus prácticas tradicionales tendieron a intensificarse. De hecho, la economía murciana se ha caracterizado a lo largo de su historia por la presencia de sucesivos "productos vectores" que han actuado como locomotoras de la vida económica: la seda, la lana y la barrilla entre los siglos XVI y XVIII, los minerales no ferrosos en las décadas centrales del XIX y los productos hortofrutícolas a partir de entonces, cuyo auge ha sido compartido con el del turismo a partir de los años 1960. Cada vez que la coyuntura mundial (tanto la política como la económica) ha puesto trabas a la cir-

culación o que la política del gobierno español ha sido en exceso proteccionista o claramente autárquica -por ejemplo, durante el primer franquismo-, el crecimiento regional se ha visto afectado.

2.2. Un contexto medioambiental difícil... y frágil

La ubicación de Murcia en la denominada España Árida, ya señalada, es la razón del epígrafe elegido para este apartado. Con ello quiero llamar la atención sobre los obstáculos existentes en el medio natural murciano al desarrollo de la actividad económica. Se trata de una imagen que aparece prácticamente en toda la producción historiográfica murciana, aunque con frecuencia se incluye en una introducción de carácter geográfico o vagamente medioambiental que después no se traduce en una integración de los datos naturales en la problemática histórica; el ruralista francés Moriceau nos pone en guardia en un libro que acaba de publicarse contra esta práctica tan extendida⁵. Las aportaciones de la historia ecológica en los últimos años, debidas en su mayor parte a la pluma de González de Molina⁶, han puesto sobre el tapete la necesidad de introducir los factores medioambientales en las interpretaciones histórico- económicas en general y en las del sector agrario en particular.

En el caso murciano nos hallamos ante uno de los temas sobre los cuales la investigación no ha hecho sino comenzar: todavía no se han estudiado de forma sistemática los cambios habidos en la relación entre el hombre y la naturaleza a través del tiempo. Las primeras aportaciones al respecto son muy recientes: un extenso capítulo mío sobre la formación y fluctuaciones de los dos agroecosistemas dominantes en el territorio murciano, el secano y el regadío⁷, y otro redactado por Martínez Carrión e incluido en su *Historia Económica de la Región de Murcia*⁸. Es de desear que ambos textos abran nuevas perspectivas a los jóvenes investigadores.

El avance en este sentido resulta tanto más necesario cuanto que las condiciones climáticas, por la razones señaladas, son particularmente severas, viéndose además agravadas por la disposición del relieve. Los datos hablan por sí mismos: amplitud de las medias térmicas -17º-, bajo nivel e irregularidad de las precipitaciones -360 mm- y coeficiente de evapotranspiración (ETP) muy importante, ya que las 3/4 partes del territorio regional se encuentra en torno a los 700 mm. Todo lo cual favorece el estrés hídrico de la vegetación y los incendios forestales en verano, y potencia los fenómenos erosivos. De ahí que cualquier alteración en alguna de estas variables tenga un alcance considerable, pese a lo cual no existe ningún estudio de conjunto sobre el cambio climático, salvo algunos artículos elaborados por los geógrafos⁹. La escasez de fuentes no constituye un obstáculo insalvable; aunque sólo dispongamos de datos seriadados desde 1863 -medias térmicas y precipitaciones anuales- existen testimonios indirectos para etapas anteriores (por ejemplo, los

⁵ Moriceau (2002).

⁶ González de Molina y Martínez Alier (1993), González de Molina y Sevilla (1993) y González de Molina (2001) y (2002).

⁷ Pérez Picazo (en prensa), *Los sistemas agrarios de la región murciana ...*

⁸ Martínez Carrión (2002a), op. cit., p. 35-51.

⁹ Capel Molina (1984).

precios del agua o las oscilaciones de la producción agrícola) que han sido utilizados hace tiempo en otros países como Francia e Inglaterra.

El avance en este sentido resulta necesario si se quiere establecer la parte que corresponde al hombre y a la naturaleza en el impacto de las denominadas "catástrofes naturales", tanto si se trata de avenidas fluviales, sequías e incendios como si lo que está en marcha son procesos de deforestación o desertización. Pero, sobre todo, el enfoque medioambiental parece decisivo en tres tipos de temas:

A. La conquista de espacio o, dicho en otras palabras, el avance de las roturaciones, con el progresivo incremento de la Superficie Agrícola Útil y el retroceso paralelo de la vegetación originaria y/o de la cobertura forestal. Se trata de un proceso secular, prolongado desde al siglo XIII al XIX; aunque existen numerosos trabajos sobre determinadas etapas del mismo -singularmente sobre la comprendida entre el XV y el XVIII- carecemos de un estudio de conjunto que nos explique sus fluctuaciones y el peso de los condicionantes naturales sobre ellas.

B. La formación de los agroecosistemas. He introducido en el trabajo antes citado el nuevo enfoque que los considera como grandes conjuntos en perpetua transformación bajo la acción combinada de los agentes y los procesos físicos y humanos. Por ello he hecho hincapié en los grandes hitos de la evolución tanto del secano como del regadío, utilizando como indicadores sus progresos superficiales, las formas de poblamiento, el manejo del agua y el impacto ejercido sobre el mismo por los avances de la gran hidráulica y los cambios sucesivos en el uso del suelo y en la tecnología agraria.

C. Las limitaciones ambientales al modelo de crecimiento. Se trata de un tema que apenas ha contado en el análisis del mismo hasta estos últimos años, cuando el desarrollo de la investigación y de las organizaciones ecologistas lo ha puesto sobre el tapete. Ello resulta sorprendente en una región donde determinadas actividades económicas han poseído desde siempre un fuerte impacto ecológico, como es el caso de la minería, que ha sido objeto de buenos estudios, tanto desde el punto de vista económico como del social¹⁰, pero cuyo coste medioambiental apenas ha sido todavía valorado, salvo en alguna publicación aislada¹¹. Un ejemplo aún más llamativo es la escasa atención prestada por los historiadores, una vez escritas las páginas iniciales de sus trabajos, a la influencia de la carestía hídrica en esferas ajenas a la estrictamente económica; así, en las estructuras de poder, tanto regionales como locales, y en la conflictividad.

Un último aspecto relacionado con el entorno natural es la dotación de determinados recursos físicos (materias primas textiles y minerales, productos alimenticios), tema abordado con frecuencia, así como la escasez de fuentes de energía, tanto en el caso de las "viejas" -agua, viento, madera, animales de tiro- como de las "nuevas" -carbón, petróleo-. Carencia esta última especialmente relevante desde el punto de vista del crecimiento industrial, como puso de manifiesto hace años Jordi Nadal y que destacué especialmente en

¹⁰ Egea Bruno (1996), Vilar Ramírez y Egea Bruno (1985), Vilar Ramírez, Egea Bruno y Fernández Gutiérrez (1990).

¹¹ Vilar Ramírez y Egea Bruno (1994).

mi capítulo sobre Murcia incluido en el libro colectivo *Pautas regionales de la industrialización española*¹². Con seguridad, sin embargo, el recurso menos abundante es el agua, cuya escasez constituye, como he señalado en diversas publicaciones, un factor estructural de la economía murciana. Resumiendo lo dicho en ellas¹³, se pueden enumerar como sigue las consecuencias de dicha situación:

A. Efectos negativos directos e indirectos sobre el nivel de las cosechas. Estos últimos se derivan de la debilidad y fragilidad de los pastos naturales, que limitaba el desarrollo de la cabaña ganadera (*la ratio* entre el número de campesinos y de animales de tiro era bajísima) y, por ende, en la obtención de energía animal y de estiércol; de ahí las dificultades para mejorar los rendimientos y al dureza de la condición campesina. En el mismo orden de cosas figura la endeblez de la cobertura forestal, fácil de destruir y difícil de recomponer, lo cual explica el tremendo impacto ejercido por la venta de tierras procedentes de los bienes de Propios de los pueblos desde 1856 o, más recientemente, los avances de la desertización.

B. Desde un punto de vista meramente cuantitativo, reducido tamaño de las superficies de regadío hasta el siglo XX (30.000 hectáreas en 1860); sólo la introducción de la gran hidráulica en el primer tercio de dicha centuria permitió una progresión más rápida en este sentido. Y, desde el cualitativo, notables dificultades para avanzar por la vía de la intensificación y especialización de los cultivos, dada la irregularidad anual e interanual de las precipitaciones.

C. Importancia de las dificultades padecidas por los artefactos de molturación en la etapa preindustrial a consecuencia de la pobreza del débito de los cursos fluviales y las fuertes oscilaciones del mismo; ello obligó a los murcianos a aprovechar el más pequeño hilo de agua y a desarrollar un tipo de molino particularmente ingenioso, el de cubo. Por la misma razón, ya en la etapa industrial, la llegada de la energía eléctrica no pudo resolver definitivamente el problema, sólo mitigarlo, hasta la construcción de la refinería de Escombreras (1957).

D. Separación de la propiedad de la tierra y del derecho al riego en los llamados "regadíos deficitarios" (Lorca, Mula, Moratalla, Jumilla y Yecla), con los problemas sociales de rigor.

E. Carácter vulnerable de los distintos entornos hídricos (regadíos, humedales) y de los puntos de agua tanto superficiales como subterráneos. El uso depredativo de unos y otros y los excesos de la Revolución Verde han propiciado la contaminación irreversible de los primeros -el caso de la huerta de la capital¹⁴- y la sobreexplotación y agotamiento de gran parte de los segundos. Se trata de un tema abordado especialmente por geógrafos, ingenieros agrónomos y ecologistas y del que apenas nos hemos ocupado los historiadores.

¹² Pérez Picazo (1990).

¹³ Pérez Picazo (1997), (1999a), (1999b), (2001) y (2002 b).

¹⁴ Cortina García y Zapata Nicolás (1993) y Cortina García (1994).

F. Conflictividad hidráulica aguda en todas las etapas de la historia de Murcia, tanto la de carácter horizontal- -entre regantes del mismo cauce o de cauces vecinos- como la vertical -entre propietarios y no propietarios del agua, como se ha señalado- o la relacionada con los usos alternativos del líquido elemento¹⁵. A los cuales se añaden hoy los enfrentamientos entre cuencas, debido a los trasvases verificados entre las mismas o en proyecto¹⁶. Pero, pese a la abundancia de episodios conflictivos y a la estrecha relación existente en el desencadenamiento de muchos de ellos con las estrategias económicas adoptadas por los grupos de poder, no abundan las monografías sobre el tema.

2. 3. Los recursos humanos

Se trata de uno de los temas mejor conocidos en el momento actual gracias a las investigación sistemática de Martínez Carrión y de sus colaboradores¹⁷. La imagen que nos transmiten sobre la evolución demográfica de los siglos XIX y XX es la de una población dinámica, que experimentó a lo largo de ambas centurias un salto cualitativo y cuantitativo de dimensiones considerables. En esta línea, los fenómenos demográficos más destacables fueron, aparte de la importancia del crecimiento, el despegue de la "transición demográfica", cuyas principales manifestaciones tuvieron lugar en el siglo XX:

A. Respecto al primero, la población pasó entre 1857 y 2001 de 380.969 habitantes a 1.197.646, aunque ello no varió sustancialmente la participación de Murcia en la del conjunto de España (2,47 % en 1857 y 2,93 % en 2001). Obviamente no se trata de una evolución uniforme ni en el espacio (existencia de variaciones comarcales no desdeñables) ni en el tiempo, ya que se vio interrumpida por fluctuaciones sucesivas cuyo origen y génesis se conocen bastante bien.

B. Predominio de la ocupación agraria hasta la segunda mitad del siglo XX. Los activos agrarios suponían el 71,42 % en 1877, el 44,8 en 1955 y el 11,26 % en el 2000, aunque en esta última fecha el hecho se relaciona con la presencia de una agricultura dinámica que requiere una abundante mano de obra. Lo cual constituye un buen indicador de la hegemonía del empleo de este tipo en el reparto de activos hasta el lapso de tiempo indicado.

C. Carácter precoz de los movimientos migratorios, que conocemos bien gracias a los trabajos de Vilar¹⁸. Según los datos del precitado autor y sus colaboradores pueden distinguirse dos ciclos, el primero de 1830 a 1930 (dirigido de manera primordial hacia Argelia y Francia) y el segundo de 1940 a 1970 (dirigido hacia los países del Comunidad Económica Europea). Como es bien sabido, a finales del siglo XX Murcia se ha convertido de país emisor de flujos migratorios en país receptor, tema sobre el que empieza a ser necesario llevar a cabo un buen balance por parte de los distintos científicos sociales.

D. Baja tasa de formación de capital humano, atribuible tanto a los elevados niveles de analfabetismo, ya señalados, como a la escasa inversión en formación y educación profe-

¹⁵ Pérez Picazo (1999a) op. cit. y (2002b).

¹⁶ Melgarejo (1997).

¹⁷ Martínez Carrión (2002a) op. cit..

¹⁸ Vilar Ramírez (1989), (1992) y Vilar Ramírez, Bel Adell, Gómez Fayrén y Egea Bruno (1999).

sional y especializada. Se trata de un fenómeno que ha repercutido muy negativamente en el mercado de trabajo, como en su momento señaló Fuentes Quintana (1989).

2.4. La herencia del Antiguo Régimen

Desde este punto de vista merecen ser destacados cierto número de rasgos por su prolongada longitud de onda, tanto en el aspecto económico como en el institucional.

En el aspecto económico los fenómenos más significativos son el peso aplastante del sector primario y el considerable nivel alcanzado por el coeficiente de apertura al exterior a finales del siglo XVIII. La hegemonía indiscutible de la agricultura se aprecia tanto si utilizamos los datos socioprofesionales como si recurrimos a los económicos. Así, a mediados de dicha centuria la renta generada por el precitado sector en el Reino de Murcia representaba un porcentaje superior de la renta total al que suponía en la Corona de Castilla, un 66,6 % y un 58,2 % respectivamente; en 1997, las actividades incluidas en el mismo generaban el 8,12 % del VAB en la Comunidad Autónoma de Murcia frente al 4,93 % del Estado español.

Respecto al coeficiente de apertura, en las últimas décadas del Setecientos se mantenía en la región un activo comercio de exportación apoyado en la seda, la barrilla y la lana, a consecuencia del cual se habían establecido en los núcleos de población mayores densas colonias de comerciantes extranjeros (malteses y franceses¹⁹) y de catalanes²⁰. Sobre el papel desempeñado por estos últimos, el catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona, Antonio Segura, y la autora de este trabajo tuvieron el placer de organizar un congreso de alcance nacional en Barcelona (1996), en el que participaron representantes de casi todas las universidades españolas, lo que nos permitió calibrar la influencia de esta minoría mercantil en distintos puntos del Estado y contextualizar la situación de Murcia al respecto. Nuestra conclusión, extendible al conjunto del Estado, es que se trata de un fenómeno característico de las primeras etapas de expansión del capitalismo, durante las cuales el ejercicio de una actividad económica -el comercio en este caso- en el seno de un colectivo de procedencia social o regional uniforme disminuye los costes de transacción (especialmente los ligados a la información, el cumplimiento de contratos y la circulación de productos y de crédito).

Desde el punto de vista institucional, aparece en primer lugar el protagonismo del municipio como instancia básica en el encuadramiento de las actividades agropecuarias, con la consiguiente concentración de poder en manos de las sucesivas oligarquías locales, aspecto al que se ha aludido páginas atrás. Y, en segundo lugar, el hecho de que en el vasto proceso de enajenación de tierras ligado a la Desamortización resultaron determinantes la desvinculación de los mayorazgos y la venta de los bienes de Propios y Comunes en mucha mayor medida que la abolición de los señoríos y la venta de los bienes de manos muertas. Las causas del fenómeno fueron de diversa índole:

¹⁹ Sobre los comerciantes franceses, Pérez Picazo y Lemeunier (1990).

²⁰ Pérez Picazo (1996).

A. En cuanto a los señoríos, los de mayor tamaño eran todos jurisdiccionales y su base territorial débil, cuando no inexistente; es el caso de los pertenecientes a las órdenes militares de Santiago, San Juan y Calatrava y de los fundados por la alta nobleza castellana en la Baja Edad Media²¹. Por consiguiente, el impacto en las estructuras agrarias de la abolición de la precitada institución hubo de ser poco relevante.

B. En cuanto a la amortización de la propiedad, la de origen eclesiástico presentaba como principal característica en suelo murciano un escaso alcance porcentual, el 12,4 % de la superficial cultivada según el Catastro de Ensenada. Por el contrario, las tierras incluidas en mayorazgos suponían en torno al 60 % de los regadíos y el 52 % de los secanos²² y los bienes de Propios y Comunes presentaban una amplitud considerable. De ahí que fueran las compraventas de las propiedades procedentes de ambos orígenes las que resultaron determinantes en el proceso de redistribución de la tierra habido en las décadas centrales del siglo XIX. A destacar, llegados a este punto la total ausencia de trabajos sobre la versión regional de un fenómeno de tanta trascendencia como la desaparición de los comunales, a pesar de ser Murcia una de las regiones en que el nivel alcanzado por la enajenación de los montes de dicho origen fue mayor²³. El tema conoce hoy un auténtico florecimiento dentro de la historiografía agrarista.

2. 5. Un modelo de crecimiento de base agraria y una agricultura difícil de valorar

Este apartado presenta el resultado de las investigaciones llevadas a cabo en las dos últimas décadas por los miembros del Área del Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Murcia²⁴. Dada la escasez de espacio en un trabajo como el presente, voy a limitarme a exponer las hipótesis mejor contrastadas sobre el tema y plantear los debates que siguen abiertos. Existen dos cuestiones sobre la que ya hay cierto nivel de acuerdo: la asunción del fenómeno del crecimiento regional, aunque haya sido muy moderado en la mayor parte del siglo XIX y se haya visto aquejado por grandes altibajos temporales y espaciales, y la consideración de la base agraria del mismo como un dato del que es preciso partir. La polémica surge cuando se trata de abordar la naturaleza y evolución del sector en cuestión, afectado por la polémica existente desde hace dos décadas en torno al "retraso" de la agricultura y su responsabilidad en el difícil arranque de la industrialización española...o murciana.

²¹ Lemeunier (1998).

²² Pérez Picazo (1990)

²³ Grupo de Estudios de Historia Rural (1994)

²⁴ María Teresa Pérez Picazo, José Miguel Martínez Carrión, Miguel Ángel Pérez de Perceval, Ángel P. Martínez Soto y Domingo A. Manzanares Martínez, todos ellos profesores numerarios. A los que debemos añadir los nombres de tres investigadores que han hecho su tesis doctorales con nosotros y trabajan en otras universidades también como numerarios: Inmaculada López Ortiz, Joaquín Melgarejo y Cándido Román Cervantes.

Las publicaciones recientes sobre el tema no han hecho sino avivar el debate²⁵. Para algunos agraristas, en efecto, no habría habido retraso ni inmovilismo campesino, sino un problema medioambiental que impidió adoptar el "paquete tecnológico" dominante en el siglo XIX, el *mixed farming*, a las condiciones de la España Seca. Para otros, por el contrario, no se puede responsabilizar exclusivamente a los problemas ecológicos de los bajos rendimientos agrarios; es preciso tener en cuenta la falta de iniciativas de unos propietarios que no invirtieron lo suficiente en la introducción de los cultivos arbustivos y arborescentes y de un Estado que tampoco lo hizo en obras de regadío hasta el siglo XX. Ello implicó el mantenimiento a ultranza del cultivo de los cereales y especialmente el del trigo que, aprovechando el paraguas proteccionista, se mantuvo largo tiempo en un medio físico que carecía de ventajas comparativas al respecto.

Para situar el caso murciano en este debate, parece necesario presentar las grandes líneas de evolución de la economía regional en los dos últimos siglos. He dividido la exposición en dos partes que corresponden a sendos tramos temporales separados por límites cronológicos algo imprecisos. El primero abarca el periodo comprendido entre la crisis del Antiguo y la revolución burguesa (décadas finales del siglo XVIII / años 1840) y la Gran Depresión finisecular (1873-1898)²⁶. El segundo se inicia a partir de esta última y llega hasta la actualidad.

A. *De una crisis institucional a una crisis económica.*

El ritmo de la vida económica se acelera progresivamente, aunque no de forma lineal, a medida que avanza el siglo XIX. Las cuatro primeras décadas se caracterizaron por un crecimiento lento, aunque no inexistente, debido tanto a problemas nacionales como regionales. Los primeros son de todos conocidos y no requieran mayor comentario: la incertidumbre política y por ende económica, ligadas a la marcha zigzagueante de la revolución liberal y la difícil articulación del mercado nacional hasta la conclusión de la guerra carlista. Por otro lado, parece necesario aludir al impacto en tierras murcianas de los apuros financieros de la Monarquía, consistente en el semiabandono del Arsenal de Cartagena, elemento dinamizador de la economía regional desde su construcción. El impago sistemático de los sueldos a los empleados y la ausencia de encargos repercutieron de manera negativa en la economía por la vía del descenso drástico en el ingreso de numerario. El problema era tanto más grave cuanto que los principales productos de exportación habían perdido sus mercados europeos por las mismas fechas. Ello supuso el cese de los estímulos que habían favorecido en la segunda mitad del XVIII la articulación precoz del mercado regional (como lo demuestra la subida en flecha de las almotacenías)²⁷ y una expansión incipiente de los cultivos de la vid y del olivo en determinadas comarcas.

El crecimiento agrícola se había apoyado fundamentalmente en la extensificación, es decir, en la roturación de tierras incultas que se dedicaron mayoritariamente a la cereali-

²⁵ Pujol, González de Molina et altri (2002), *El Pozo de todos los males* (2002); Simpson (1997), *La agricultura española (1765-191965). La larga siesta*. Ver diversas reseñas sobre el primero de estos dos libros en el número 28 de la revista *Historia Agraria* (2002).

²⁶ Una visión de conjunto de la coyuntura agraria en Pérez Picazo (2000b).

²⁷ Pérez Picazo (1988) y (1999).

cultura. Según nuestros datos el producto siguió un trayectoria moderadamente ascendente, aunque las cifras que poseemos son poco seguras -estadísticas municipales y contabilidades privadas²⁸. Este tipo de estrategia ha sido objeto de un cuidadoso análisis a escala nacional por Enrique Llopis en un nuevo manual de Historia Económica²⁹; en 1984 nosotros habíamos publicado ya un cuadro en el que se reproducían los porcentajes de incremento de las superficies cultivadas en diversos municipios murcianos entre 1750 y 1860³⁰, tanto en el regadío como en el secano. En el precitado trabajo señalé, asimismo, que debido a los características medioambientales de la región la desaparición de un considerable volante de terrenos incultos hubo de tener un impacto negativo en la productividad de la tierra; primero, a causa del retroceso de la cabaña ganadera, después, a causa de la roturación de unas vertientes por donde circulaba la escorrentía difusa, aportando a los campos dosis nada desdeñables de tarquines. Los trabajos de González de Molina han descrito estos mecanismos casi con las mismas palabras tanto para el conjunto del país como para Andalucía³¹. Por consiguiente, los niveles de vida del campesinado no debieron mejorar: Martínez Carrión abunda en esta idea utilizando un indicador antropométrico, la estatura³².

Esta tendencia a la extensificación continuó en las décadas centrales del XIX como consecuencia del vasto proceso de enajenación de tierras ligado a la Desamortización y a la Desvinculación. Pero no con carácter exclusivo, ya que a partir de los precitados años se reinician las prácticas intensificadoras. Entre ellas figura la expansión del viñedo y de los cultivos arbóreos allí donde se reunían determinadas condiciones tanto físicas (suelos, datos climáticos) como económicas (proximidad de los mercados urbanos); en este último caso se encontraban, por ejemplo, el Campo de Cartagena, inmediato a las cuencas mineras y no muy alejado de la capital, o Jumilla-Yecla, bien comunicadas con los núcleos de población del valle del Vinalopó. Asimismo debemos situar en este capítulo la reanudación de la ampliación de los regadíos y el despegue de un cambio incipiente en el uso del suelo: el trigo comienza a retroceder en las huertas o se incluye en rotaciones complejas, el viñedo se repliega, el pimentón avanza en torno a la capital y los frutales en la Vega Alta³³. Estos avances se consiguieron mediante el recurso a la tecnología hidráulica tradicional, que coexistió hasta las primeras décadas del siglo XX con la moderna, especialmente en lo relativo a la extracción de aguas subterráneas. A señalar que las iniciativas al respecto correspondieron tanto a los propietarios como a los arrendatarios, hegemónicos en las huertas segureñas: en el siguiente apartado volveremos sobre este tema.

Creo que estamos en condiciones de afirmar que la agricultura murciana se encontró en mejor situación en el siglo XIX que la de las regiones del interior del Estado, pero sin conseguir alcanzar el dinamismo de Cataluña y Valencia. Ello no repercutió, sin embargo, en una industrialización más rápida: el sector secundario creció lentamente tanto en térmi-

²⁸ Cuentas de las fincas de los condes del Valle de San Juan, ubicadas en la huerta y campo de Murcia, en Calasparra y en Caravaca. Ver Pérez Picazo (1991). También (2000b) *op. cit.*

²⁹ Comín, Hernández y Llopis (eds), (2002), p. 188.

³⁰ *El proceso de modernización de la región murciana, op. cit.*, p. 345.

³¹ González de Molina (2001) y (2002).

³² Martínez Carrión (2002 b).

³³ Pérez Picazo (2000a).

nos absolutos como relativos (porcentaje del Producto Bruto) y estuvo dominado durante toda la centuria por las especialidades dirigidas al consumo (alimentos, textil, curtidos). El único sector en el que puede hablarse de cierto despegue tecnológico fue el metalúrgico, gracias al desarrollo de los establecimientos dedicados al tratamiento del plomo y del hierro, financiados con capital extranjero en el caso del primero y autóctono en el del segundo (Miguel Zapata). Según Martínez Carrión la contribución del metal a la industria pasó de 12,2 en 1856 al 26,8 % en 1905: la diferencia con respecto a la media española se ensanchó, ya que las cifras nacionales pasaron de 3,2 % al 9,2 % en el mismo periodo³⁴. Pero estos progresos no tuvieron un desenlace feliz, ya que la mayoría de las empresas desaparecieron a comienzos del siglo XX, protagonizando un episodio de desindustrialización que el propio Nadal consideró ejemplar para apoyar su tesis del "fracaso" de la Revolución Industrial en España.

El historiador catalán consideró, asimismo, que la actividad en cuestión careció de efectos multiplicadores en la economía murciana; hoy se ha matizado esta interpretación por diversas razones, entre otras por su colaboración en la integración del mercado regional. Pero, además, cooperó a una mejor asignación de los recursos, no tanto por la vía de la distribución de los salarios como por el amplio espectro social en el que se repartieron los beneficios, y por la acumulación conseguida por los comerciantes-negociantes dedicados al negocio minero. Muchos de ellos invirtieron en la compra de tierras y/o en la fundación de las primeras casas de banca de la región y, en una etapa ulterior, en la fundación del Banco de Cartagena (1902). Y, por último, no se debe olvidar el papel desempeñado por las prospecciones mineras en la mejora de la tecnología puesta al servicio del búsqueda de aguas subterráneas y en el arranque de la electrificación ya a comienzos del siglo XX³⁵.

¿Cuál es el balance de este periodo? Resulta indiscutible que se ha producido la integración de la economía regional en los mercados internacionales de bienes y factores y que su fisonomía ha comenzado a cambiar de forma más rápida. Pese a ello, creo que el optimismo a ultranza no está justificado. Martínez Carrión, que en su tesis doctoral mantuvo una posición bastante favorable al respecto³⁶, en el día de hoy ha matizado bastante sus planteamientos. En su libro sobre la historia económica murciana, reiteradamente citado, resume la evolución de la etapa en cuestión diciendo que en 1900 la región se encontraba entre las más pobres de España y que su renta media por habitante era un 73 % de la renta media de los españoles, inferior al porcentaje alcanzado en 1860. Aunque es cierto que la participación económica regional en la del conjunto del país había aumentado, su cociente con la población, al ser esta más elevada, la hacía retroceder³⁷.

³⁴ Martínez Carrión (2002), p. 351.

³⁵ Breve síntesis sobre esta cuestión en Pérez Picazo (1989).

³⁶ Martínez Carrión (1987), *Desarrollo agrario y crecimiento económico en la Región de Murcia, 1875-1935*, Universidad de Murcia.

³⁷ Martínez Carrión (2002a), op. cit., p. 364.

B. La evolución dentro de un modelo dual (1880/1890-2000)

Tras la crisis finisecular el crecimiento económico murciano adquiere perfiles más sólidos. A partir de entonces se sucederán dos modelos diferentes separados *grosso modo* por la década de 1970. El primero ha sido estudiado por los historiadores, el segundo sigue siendo el dominio de economistas, sociólogos y geógrafos, constituyendo así uno de los vacíos más claros de la investigación en el momento actual.

Entre los últimos decenios del siglo XIX y los centrales del XX funcionó ese primer modelo al que me acabo de referir. Si bien es cierto que a lo largo del mismo el ritmo de modernización de la economía regional se aceleró, también lo es que la agricultura conservó su puesto privilegiado y que los sistemas agrarios tradicionales vivieron su edad de oro³⁸. Desde el punto de vista del producto, su incremento no deja lugar a dudas, pasando de 99,4 millones de pesetas en 1900 a 149,9 en 1935³⁹. Y, desde el punto de vista de la composición del mismo, se consolidan los procesos de intensificación y especialización hortofrutícola iniciados en las décadas bisagra entre los dos siglos. Dada la vocación exportadora de estas producciones se puede afirmar que nos encontramos ante una nueva etapa de crecimiento extrovertido, apoyada esta vez en frutales, verduras y vinos, amén de los productos elaborados por la industria agroalimentaria⁴⁰. La exportación del plomo, tan importante en el comercio exterior regional hasta la Primera Guerra Mundial, pierde peso específico desde entonces. Sin olvidar que el estímulo generado por la demanda de las producciones agropecuarias citadas propició un aumento de la superficie regada en el que participó cada vez más la gran hidráulica (grandes embalses construidos con medios públicos y explotación creciente de las aguas subterráneas financiada con inversiones privadas).

En cuanto a la cerealicultura, su peso efectivo se mantiene, aunque se produzca un cambio muy significativo en su seno: el retroceso de los granos destinados a la alimentación humana a favor de los piensos. Lo cual respondía no sólo a una mejor adaptación a las condiciones medioambientales de los secanos sino a los cambios producidos en los mercados, ya que la subida del nivel de vida incrementó la demanda de leche y carne y promovió el desarrollo de la ganadería de renta⁴¹.

El crecimiento agrario fue protagonizado, como en la etapa anterior, por las pequeñas explotaciones familiares bien adaptadas a un cultivo muy intensivo en trabajo. Esta fisonomía del colectivo campesino explica que al financiación del proceso de cambio al que venimos de referirnos requiriera el apoyo del crédito agrario, cuya fisonomía y evolución

³⁸ Pérez Picazo (2000a).

³⁹ Martínez Carrión (2000a), op. cit., p. 378.

⁴⁰ Sobre la industria del pimentón ver Martínez Carrión (1999); sobre conservera Martínez Carrión (1989), Pérez Picazo (1990 b) op. cit. y, sobre todo, la tesis doctoral de Manzanares Martínez (2001), *Empresas y trabajadores en la industria conservera murciana, 1890-2000*, Universidad de Murcia.

⁴¹ Martínez Carrión (1991)

han sido estudiadas por Martínez Soto⁴² en diversos trabajos. De su lectura se deduce que la escasez de capital existente en dicho sector social se suplió en parte con la expansión del cooperativismo y el asociacionismo, materializados en la creación de comunidades de labradores desde 1898 y de sindicatos agrícolas y cajas rurales desde 1906. Pese a la oposición de un sector de la gran propiedad, los campesinos modestos pudieron acceder de esta forma al mercado formal del crédito y conseguir los insumos necesarios para la mejora de sus explotaciones (abonos químicos, semillas y plántones sobre todo).

La modernización afectó también, aunque de forma moderada, al sector secundario⁴³. Se opera una diversificación del tejido productivo, cuyas principales manifestaciones fueron, aparte del progreso de las industrias agroalimentarias (pimentón y conservas), aquellos subsectores que se beneficiaron de los efectos multiplicadores de las mismas (madera, metal, litografía, etc), determinadas especialidades textiles (esparto, cáñamo, algodón, seda) y el curtido. Todas ellas tenían en común su carácter endógeno, es decir, el hecho de sustentarse en materias primas, capitales y fuerza de trabajo autóctona, además de unas bajas tasas de inversión y de capital humano. Frente a estos planteamientos económicos surge en Cartagena a partir de 1940, como aplicación de la política de reindustrialización del franquismo, un polo de desarrollo económico auspiciado por el INI cuyo objetivo era la atención a sectores estratégicos vitales para la economía nacional⁴⁴. Aparece así una forma de industrialización exógena, mucho más intensiva en capital y en tecnología puntera que la anterior y financiada por el Estado, lo que la vincula a las fluctuaciones políticas y económicas del mismo. No se puede olvidar, llegados a este punto, la tradición de la ciudad portuaria en lo relativo a la intervención estatal, cuya principal manifestación histórica había sido el Arsenal, que había dejado de ser rentable en el siglo XIX. No volvió a serlo hasta que fue arrendado en 1908 a la recién creada Sociedad Española de Construcción Naval, financiada con capitales procedentes de distintos grupos bancarios españoles e ingleses.

Pero para valorar en sus justos términos los progresos descritos conviene tener en cuenta asimismo que la población murciana registró entre 1901 y 1930 uno de los crecimientos netos más bajos de España (3,7 % frente a la media española de 7,9 %): según parece, la emigración fue el factor determinante del fenómeno. Ello constituye un buen indicador de la modestia y las dificultades de un proceso de crecimiento lastrado tanto por el reparto desequilibrado de la renta como por los problemas de las comarcas mineras y de aquellas que apenas se habían beneficiado del cambio agrario. Parece, pues, que los avances conseguidos no habían sido suficientes para mejorar de forma decisiva los niveles de vida de la mayor parte de la población. Murcia seguía siendo una región relativamente pobre y las primeras décadas de la dictadura franquista no hicieron sino agravar el problema; tanto más cuanto que la política intervencionista y las tendencias autárquicas del Nuevo Estado perjudicaron a los sectores económicos más dinámicos, la agricultura horto-

⁴² Ver, en primer lugar, su tesis doctoral, *Crédito y ahorro popular. El crédito agrícola institucional en la Región de Murcia (1850-1936)* (1994), Universidad de Murcia. Después, una serie de artículos aparecidos en diversas revistas (1998), (2000a) y (2000b).

⁴³ Ver una síntesis sobre la peculiaridades del desarrollo industrial murciano en Pérez Picazo (1990b), op. cit..

⁴⁴ Cortina (1988).

frutícola y las industrias agroalimentarias⁴⁵. Por el contrario, el distrito industrial constituido en Cartagena vivió una etapa de prosperidad gracias a las inversiones del INI, concentradas especialmente en los sectores químico y energético y en la construcción naval.

C. La ruptura de la década 1960-1970 y la formación de un nuevo modelo de desarrollo.

Las décadas centrales del siglo XX constituyeron en la sociedad y la economía españolas un auténtica ruptura. En el caso murciano se aceleró el proceso de modernización interrumpido durante la primera etapa del franquismo, tanto más cuanto que la apertura progresiva de la economía española tras la puesta en vigor del Plan de Estabilización en 1959 y, sobre todo, a raíz de la entrada en la Comunidad Económica Europea hubo de beneficiar en alto grado a una región exportadora neta. Aunque las principales manifestaciones de dicha evolución nos son conocidas y aunque disponemos de una amplia información estadística, la interpretación histórica deja todavía mucho que desear. Por tal razón me voy a limitar a enumerar lo que a mi ver constituyen los factores de continuidad y cambio más importantes habidos en los cuarenta años transcurridos desde entonces.

Entre las permanencias figuran la intensidad del crecimiento demográfico y el mantenimiento -aunque solo hasta cierto punto- del peso efectivo de la agricultura. Es preciso insistir, pues, en el hecho de que el aumento de la población fue más elevado que el del conjunto español a lo largo de todo el periodo: la tasa de Murcia duplicó a la de España entre 1941 y 1985 y entre dicho año y 1996 el número de habitantes de la región se incrementó a una media anual del 8,65 % mientras que la española lo hizo a un ritmo de del 3,0 %. Ello se produjo a pesar del fuerte movimiento migratorio habido en las mismas fechas, y su causa fue, como en el pasado, las altas tasas de natalidad y nupcialidad propias de una población sustancialmente más joven que en el resto del país. De ahí que en el censo del 2001 el porcentaje representado por los habitantes de Murcia sobre el total de España haya vuelto a aumentar, convirtiéndose en casi un 3 %. En cuanto al peso del sector agrario parece claro que, pese a su indudable retroceso en términos de población activa y de composición del PIB, ha seguido representando en ambas magnitudes un porcentaje superior al de la media nacional.

La lista de cambios es más larga. Destacan entre ellos a) la subida en flecha de la urbanización: en 1970 y por vez primera en su historia, la población urbana supera a la rural y, a partir de entonces, la población intercalar desaparece con rapidez; b) la expansión exponencial de la agricultura intensiva de regadío, tanto en superficie (de 83,250 hectáreas en 1960 se ha pasado a 191.053 en 2000) como en valor añadido de la producción o VAB; c) la crisis de los agroecosistemas tradicionales. La mayor parte de los antiguos secanos están semiabandonados y el valor de sus producciones solo representó en la campaña 2000-2001 el 6,5 % del producto agrario. Respecto a los regadíos históricos (las huertas periurbanas de Segura) han desaparecido como espacio económico, habiendo sido ocupado su lugar por los denominados "nuevos regadíos". Ubicados en los antiguos secanos, han llevado a sus últimas consecuencias los procedimientos de cultivo de la Revolución Verde, aprovechando para el riego las aguas subterráneas -hoy sobreexplotadas - y los

⁴⁵ López Ortiz (1992), (1996) y (1999).

caudales procedentes del trasvase Tajo-Segura; d) un nuevo cambio de equilibrio en el sector secundario caracterizado por el retroceso de la gran industria del polo cartagenero, que no pudo superar la crisis energética de los setenta, y por el mantenimiento del subsector del consumo, que "tiró" del crecimiento en los años 1980-1990; e) tendencias crecientes hacia la terciarización de la vida económica.

Este conjunto de cambios, si bien han mejorado los niveles de vida regionales no ha hecho progresar con rapidez la convergencia con las regiones españolas mejor situadas. En 1975 la renta *per capita* de Murcia representaba el 83,1 % de la española y en 1985, el 83,3 %. Cuando se produjo la integración en la UE, la región fue considerada como Objetivo 1 junto con otras ocho Comunidades Autónomas; en todas ellas el PIB *per capita* estaba por debajo del 75 % de la renta media comunitaria. El mantenimiento de esta situación en el momento actual debería vedar una valoración demasiado complaciente de la actual coyuntura.

2. 6. Una sociedad de dominante rural y unas oligarquías urbanas

Aunque en el anterior apartado han salido a relucir frecuentes alusiones a la evolución histórica de los grupos sociales en Murcia, no quiero concluir estos breves apuntes sin señalar lo que a mi ver constituyen los rasgos fundamentales de la misma. Me he ocupado de este tema en numerosas publicaciones de manera directa o indirecta⁴⁶, pero la ausencia de debate me ha impedido calibrar hasta que punto las hipótesis formuladas dan cuenta de las peculiaridades del proceso de cambio social. Tanto más cuanto que el desempeño de mi actividad docente e investigadora en una Facultad de Económicas ha dificultado el intercambio de ideas con los investigadores que se ocupan de un tema central en todas las sociedades: el poder.

Mis hipótesis al respecto podrían resumirse aludiendo a la presencia de dos fenómenos que considero estructurales en la historia de los murcianos: primero, el carácter profundamente campesino de la sociedad hasta fechas recientes pese a que los grupos dirigentes mantenían una fisonomía ciudadana; después, la existencia de enormes desigualdades en el reparto de la riqueza entre los distintos grupos sociales, también hasta fechas muy tardías. Con el fin de no incurrir en simplismos conviene advertir que el dualismo entre masas campesinas y oligarquías urbanas se mitigó desde el siglo XVIII debido a la constitución de nuevos colectivos surgidos bien de los procesos de selección interna del mundo rural -labradores enriquecidos propietarios o no de sus explotaciones-, bien del ejercicio de las actividades terciarias en los núcleos de población⁴⁷.

Tal vez lo más importante sea, en mi opinión, esa fisonomía campesina de la formación social cuya génesis ha ido saliendo en las páginas precedentes. Los principales hitos de la misma fueron, en efecto, el gran tamaño de los términos municipales y su tardía ocupación, que desarrolló un poblamiento intercalar alejado físicamente de los núcleos de

⁴⁶ Pérez Picazo (1979), (1986), (1991a), (1994) y (2000a); Pérez Picazo, Pérez de Perceval y Martínez Carrión (1993) y (1998).

⁴⁷ Los datos en los que se apoya esta exposición proceden en su mayor parte de un trabajo de investigación financiado por la DGICYT, Pérez Picazo, Martínez Carrión y Pérez de Perceval (1994),

población centrales de cada comarca y, en segundo lugar, el predominio de las actividades agropecuarias y la escasa oferta de trabajo procedente de los demás sectores económicos por lo menos hasta el siglo XX. Sin olvidar la influencia determinante ejercida por el amplio predominio de la gestión indirecta, apoyada además en unidades de cultivo de tamaño mediano o pequeño que permitió, por un lado, la residencia de las oligarquías de propietarios en los centros urbanos, exigiendo por otro la instalación *in situ* de los múltiples explotadores directos.

¿Cuál fue el origen de este rasgo dominante de las estructuras agrarias, que se detecta ya en los siglos XIV y XV? Es muy probable que la respuesta a este interrogante haya que buscarla tanto en la fisonomía de las mismas como en el contexto medioambiental. Respecto a las estructuras agrarias, lo más significativo no es el alto grado de concentración de la propiedad -fenómeno bastante extendido en el Antiguo Régimen- sino la dispersión geográfica de los patrimonios debido a la existencia de distintos frentes de roturación y a la complejidad de las disposiciones sobre mayorazgos. De ahí que los propietarios conociesen mal en muchas ocasiones las condiciones sociales y técnicas en que se realizaba la explotación de sus haciendas y tuviesen dificultades para vigilarlas y organizarlas de forma eficiente. Si a ello se añade la incertidumbre climática que afectaba a unas comarcas caracterizadas por un elevado coeficiente de aridez, se entiende la preferencia por un sistema que permitía compartir los riesgos, especialmente en el caso de ese cultivo-lotería que era la cerealicultura de secano. La transición al capitalismo no cambió las cosas, ya que la monetarización de la vida económica hizo más evidentes las ventajas comparativas de una forma de gestión que ahorra el coste del trabajo (salarios jornaleros) y de su control...y que en el caso de los cultivos comercializables repercutía los movimientos de precios en el cultivador y no en el terrateniente, gracias a la renta fija de los arrendamientos.

Se crea así de manera paulatina una masa de explotadores de origen campesino, cada vez más numerosos a medida que avanzan las roturaciones y que habitaban dispersos en las huertas o en los pequeños núcleos de población ubicados en los secanos y cuya densidad se incrementó todavía más en la segunda mitad del XIX, alcanzando entonces su nivel más alto. Una parte no desdeñable de los individuos de dicho colectivo solían reunir en sus unidades de cultivo tierras propias y ajenas, con el fin de redondear sus ingresos. Ello contribuía a jerarquizar la sociedad rural, que nunca estuvo constituida por una masa indiferenciada de explotadores minifundistas, sino por un complicado escalonamiento de situaciones que iba desde los labradores acomodados hasta los jornaleros sin tierras, los cuales no llegaron a representar un porcentaje significativo hasta el siglo XX. Aspecto este último fácilmente comprobable en los Padrones de Vecinos, donde numerosos habitantes de los distintos municipios figuran como jornaleros...pero que en su mayor parte suelen disfrutar de alguna pequeña parcela de secano o regadío bien como propietarios bien como explotadores de uno u otro tipo. La pequeña propiedad marginal garantizaba así la reproducción de la mano de obra campesina, al complementarse con el trabajo asalariado, y pudo ser un elemento disuasorio en las tensiones sociales.

A medida que avanzaba el siglo XX la tendencia a la fragmentación congénita a la propiedad campesina, favorecida en este caso por la tendencia de los propietarios a subdi-

vidir las unidades de cultivo más productivas -las de regadío- propició una auténtica pulverización. En el caso de los secanos las pequeñas parcelas se convirtieron en un mero complemento en la subsistencia de los jornaleros mientras que en las huertas la intensificación del cultivo permitió la reproducción de sus explotaciones a los arrendatarios modestos, pero a condición de resignarse a la autoexplotación y a la búsqueda de tareas complementarias (trabajo a jornal para los hombres, colocación estacional en las fábricas de conserva para las mujeres). Un dato: el porcentaje de tierra explotado por los pequeños agricultores, con menos de 5 hectáreas, sobre la superficie total de los regadíos había pasado del 15,6 % en 1860 al 25,3 % entre 1920-1930. Ello supuso, obviamente, un aumento del número de campesinos con bajos niveles de vida.

Ahora bien, a partir de los años 1920-1930 se inicia el acceso a la propiedad de las parcelas por parte de los titulares de los contratos; interrumpido por la Guerra Civil, su ritmo vuelve a acelerarse en las dos décadas comprendidas entre 1950 y 1970. Sólo entonces puede decirse que los pequeños propietarios habían conseguido apropiarse de la tierra en los regadíos del Segurajusto cuando la Revolución Verde estaba desposeyendo de rentabilidad económica a sus reducidas explotaciones y la sociedad y la economía murcianas habían perdido su impronta campesina.

Pasando a los grupos dirigentes es preciso comenzar diciendo que, pese a su predominio porcentual, los habitantes del medio rural vivían "a la sombra de la ciudad" (Hernández, 1997), donde se ubicaban todas las instancias de poder como se señaló páginas atrás. Un poder concentrado históricamente en colectivos de distinto origen pero que tuvieron en común hasta los años 1960-1970 el predominio de los grandes terratenientes en su seno y la fuerte influencia de los mismos en los Ayuntamientos, directamente o por persona interpuesta. Parece indudable, sin embargo, la existencia de un proceso de cambio en su seno, el cual se hizo más evidente en dos momentos concretos: las décadas centrales del XIX, cuando la reforma agraria liberal crea una hornada de nuevos propietarios y la economía murciana empieza a diversificarse, y los años 1960, cuando comienza a debilitarse la posición de privilegio de que disfrutaba el sector agrario, la urbanización se ha convertido en un hecho generalizado y los grupos dirigentes son de extracción social muy diversa.

A partir del punto de inflexión citado en primer lugar se detecta la presencia de los nombres de los nuevos propietarios en la vida social y en las instituciones locales. Hasta entonces las oligarquías urbanas habían estado integradas por un número variable de linajes cuyos miembros disfrutaban -legítimamente unas veces pero no siempre- de los privilegios del "estado noble" y concentraban en sus manos el poder sobre la tierra -apoyado en mayorazgos- y el poder sobre los hombres -control del poder local mediante el *quasi-monopolio* de los cargos municipales-. La reforma agraria liberal y el vasto proceso de enajenación de tierras ligado a la misma iba a permitir el acceso a la propiedad a un grupo bastante denso de individuos salidos de las filas de la comunidad campesina por un proceso de selección interna o de las actividades comerciales. Asimismo, los Ayuntamientos comienzan a recibir a individuos de estos dos grupos, especialmente en los núcleos de población mayores. Los viejos oligarcas conservan sus patrimonios, pero su influencia empieza a debilitarse aunque muy lentamente.

Durante la segunda mitad del XIX y sobre todo en las primeras décadas de XX la incipiente modernización económica favoreció, en efecto, el fortalecimiento de las clases medias urbanas. Además, el contemporáneo proceso de cambio agrario permitió una modesta acumulación en las manos de un porcentaje relativamente elevado de medianos propietarios de origen campesino, muy activos desde los años 1880-1890. El hecho se percibe en la diversificación de la nómina de grandes terratenientes⁴⁸, en el origen de algún cacique local⁴⁹ y en la presencia de personajes desconocidos hasta entonces en los Ayuntamientos ya desde la Restauración⁵⁰: J. Millán ha detectado el mismo proceso en Orihuela⁵¹.

Poco podemos añadir sobre la dinámica social a partir de 1960-1970 dado el escaso avance de la investigación histórica sobre dicho lapso de tiempo. Los numerosos trabajos de María Encarna Nicolás y de su equipo sobre el franquismo constituyen una frontera cronológica más allá de la cual apenas se ha progresado⁵². Los temas en los que sería preciso profundizar son tantos que constituyen un auténtico reto: los cambios en la composición de los grupos dominantes y en su estrategia económica, así como sus relaciones con los centros de poder nacionales; la fisonomía de los agentes económicos que han protagonizado el crecimiento de los últimos veinte años y sus medios de financiación; la evolución de las clases medias urbanas; la versión murciana de la adaptación a la democracia y la procedencia de la "clase política", etcétera. El camino está abierto, pero hay que seguir recorriéndolo.

CONCLUSIONES

Más allá de los tópicos a los que he ido pasando revista una cosa parece clara: la sociedad y la economía murciana han ido progresando al paso y medida que lo hacía el país, aunque a su propio ritmo.

Ello no obsta para que hasta fechas muy recientes se hayan mantenido determinadas características que confieren personalidad propia a la historia de la región. Me gustaría destacar entre ellas, desde el punto de vista demográfico, el fuerte ritmo de crecimiento de la población y el predominio de jóvenes en la misma, amén del prolongado predominio del poblamiento rural; desde el económico, la presencia de una economía dinámica pero frágil, definida por su carácter fuertemente extravertido y por el peso de las actividades agrarias hasta las últimas décadas del siglo XX y, desde el social, aparte de la impregnación campesina -obvia-, por el extraordinario poder acumulado por las sucesivas oligarquías urbanas hasta fechas imprecisas, que varían según las comarcas pero que genérica-

⁴⁸ De los veinte municipios contabilizados en el trabajo citado anteriormente, *Grupos sociales, estructura productiva y explotación agraria en el Sureste español.....*, op. cit. sólo en cuatro figuraba todavía en primer lugar un descendiente de los antiguos linajes.

⁴⁹ Salmerón Jiménez (2000).

⁵⁰ Pérez Picazo (1977).

⁵¹ Millán García Varela (1999).

⁵² Nicolás Marín (1982) y (1988) y González Martínez, C. (1995).

mente pueden situarse en los años 1950-1970. Un poder en el que el control del agua ha ocupado siempre un lugar de privilegio, bien a través de la apropiación pura y simple de los caudales de riego bien a través de la presencia en los organismos de gestión del regadío.

Parece necesario insistir en uno de los aspectos que ha estado más presente en la historia de Murcia y que se relaciona estrechamente con el peso de esos grupos oligárquicos a los que acabo de referirme. Se trata de la tremenda desigualdad en el reparto de la riqueza, visible a lo largo de los dos siglos considerados en el nivel de concentración alcanzado por la propiedad de la tierra⁵³; más que mitigarse, hoy se ha desplazado hacia los "nuevos regadíos", dado que los históricos se están urbanizando y los secanos están semiabandonados. Durante casi dos siglos, pues, unas reducidas elites de propietarios (nunca más del 8-10 % del total) titularizaron más de la mitad del suelo cultivable prácticamente en todas las comarcas; hasta que la economía no se diversificó realmente, este hecho resultó determinante.

Me he cuidado de advertir, sin embargo, que el predominio de la gestión indirecta y, dentro de ella, de la pequeña y mediana explotación, permitieron equilibrar relativamente la situación. Estamos en condiciones de afirmar que este tipo de unidades de cultivo han constituido la espina dorsal de la agricultura y de la sociedad murciana durante la mayor parte del periodo contemporáneo. Determinadas teorías económicas y sociológicas, vigentes hasta hace poco tiempo, abominaban de ellas, considerándolas un obstáculo para la incorporación al capitalismo. El ejemplo murciano es un prueba *a contrario*, mostrando que -como en otras regiones mediterráneas⁵⁴- dicha incorporación se verificó en su momento oportuno, aunque a costa de un esfuerzo denodado. En un libro aparecido no hace mucho el antropólogo catalán Frigolé nos contaba hasta que punto dicho esfuerzo continuaba siendo extenuante en la primera mitad del siglo XX⁵⁵. La desigualdad en el acceso a la tierra y las condiciones a veces leoninas de los contratos agrarios tuvieron mucho que ver con ello, pero también las limitaciones del medio físico.

La alusión a este hecho enlaza con una cuestión que he dejado conscientemente para el final de este breve repaso: los obstáculos que opone el contexto medioambiental a las actividades económicas. Un contexto en el que la escasez del líquido elemento obligó a desarrollar una "cultura del agua" ingeniosa y bien adaptada, que exigía un trabajo continuo pero que garantizó un crecimiento sostenible. Ello debe obligarnos a reflexionar sobre la situación actual, caracterizada por la importancia de un progreso tecnológico cuya aplicación a ultranza puede comprometer un patrimonio natural extremadamente vulnerable y que deberíamos aspirar a transmitir a nuestros hijos en las mejores condiciones posibles. La sobreexplotación de los acuíferos, que ha generado la salinización del agua y de la tierra e inutilizado miles de hectáreas en el litoral constituye un ejemplo bien conocido de lo que puede ocurrir en un futuro inmediato.

⁵³ Grupo de Historia Agraria de Murcia (1992).

⁵⁴ Ver el trabajo de síntesis sobre la funcionalidad de este tipo de explotaciones en la economía mediterránea en Pérez Picazo (1995).

⁵⁵ Frigolé (1997).

BIBLIOGRAFÍA

- CAPEL MOLINA, J.J (1984): "Contribución al estudio de la aridez en el sureste de España" *XIV Jornadas de la Asociación Meteorológica de España*, Madrid, AME, 97-134.
- COMÍN, F., LLOPIS, E. y HERNÁNDEZ, M. (eds) (2002): *Historia económica de España. Siglos X-XX*, Barcelona, Crítica.
- CORTINA GARCÍA, J. (1994): *La agricultura murciana antes y después del mercado común, 1975-1992*, Murcia, Consejo Económico y Social.
- (1998): *La evolución de la economía de Cartagena (1940-1996)*, Murcia, CAM.
- CORTINA GARCÍA, J. y ZAPATA NICOLÁS, M. (1993): "Los cambios en la articulación entre la huerta y la ciudad de Murcia", *Áreas*, 15, 171-191.
- EGEA BRUNO, P. M. (1996): "Los siglos XIX y XX" en Tornel, C. (coord.), *Manual de Historia de Cartagena*, Cartagena, Ayuntamiento de Cartagena, CAM.
- FRIGOLÉ REXACH, J. (1997): *Un hombre. Género, clase y cultura en el relato de un trabajador*, Barcelona, Muchnik.
- FUENTES QUINTANA, E. (1989): "La economía de la Región de Murcia", Monográfico de *Papeles de Economía Española*, Serie sobre la economía de las Comunidades Autónomas, 1989, XI-XIX.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, C. (1995): "Cieza en la Historia Contemporánea: II República y Guerra civil". En Chacón Jiménez, J. (dir.), *Cieza en el siglo XX. Pasado y presente*, Murcia, Compobell, 15-64.
- (1999): *Guerra Civil en Murcia. Un análisis sobre el poder y los comportamientos colectivos*, Murcia, Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, M. (1993): *Historia y medio ambiente*, Madrid, Eudemo.
- (2001): "El modelo de crecimiento agrario del siglo XIX y sus limitaciones ambientales. Un estudio de caso", en González de Molina, M. y Martínez Alier, J. (eds.), *Naturaleza transformada. Estudios de Historia ambiental*, Barcelona, Icaria.
- (2002): "Los límites ambientales del crecimiento agrario en Andalucía (siglos XIX y XX)", en González de Molina, M. (ed.), *La historia de Andalucía a debate. II. El campo andaluz*, Barcelona, Anthropos, 285-329.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, M. y MARTÍNEZ ALIER, J. (eds.) (1993): *Historia y ecología*, monográfico de la revista *Ayer* (Madrid, Marcial Pons), 13.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, G. y SEVILLA, E. (1993). *Ecología, campesinado e Historia*, Madrid, La Piqueta.
- GRUPO DE ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL (1994): "Más allá de la propiedad perfecta. El proceso de privatización de los montes públicos españoles, 1859-1926", *Noticario de Historia Agraria*, 8, 99-105.
- GRUPO DE HISTORIA AGRARIA DE MURCIA (1992). "La propiedad de la tierra en los regadíos del Segura, ss. XIX y XX", en Garrabou, R. (coord.), *Propiedad y explotación campesina en la España contemporánea*, Madrid, MAPA.
- LEMEUNIER, G. (1998): *Los señoríos murcianos*, Murcia, Universidad de Murcia.
- LÓPEZ ORTIZ, I. (1992): *La agricultura murciana durante el franquismo*. Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.
- (1995): "Los efectos de la autarquía en la agricultura murciana", *Revista de Historia Económica*, XIV, 3, 591-618.

- (1999): "Entre la tradición y el cambio. respuestas a la crisis de la agricultura tradicional en la Región de Murcia", *Historia Agraria*, 19, pp. 75-114.
- MANZANARES MARTÍNEZ, D.A. (2001): *Empresas y trabajadores en la industria conservera murciana, 1890-2000*, Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.
- MARTÍNEZ CARRIÓN, J.M. (1987): *Desarrollo agrario y crecimiento económico en la Región de Murcia, 1875-1935*, Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.
- (1988): "Cambio agrícola y desarrollo capitalista. El sector agrario murciano a fines del siglo XIX (1870-1914) en Garrabou, R. (ed.), *La crisis agraria a fines del siglo XIX*, Barcelona, Crítica, 131-160.
- (1989): "Formación y desarrollo de la industria de conservas vegetales en España, 1850-1935", *Revista de Historia Económica*, VII, 3, 619-649.
- (1999): "Agricultores e industriales en la industria del pimentón, 1840-1936", *Revista de Historia Económica*, XVII, 1, 149-186.
- (2002a): *Historia Económica de la Región de Murcia, siglos XIX y XX*, Murcia, Editora Regional, 405-460.
- MARTÍNEZ CARRIÓN, J.M. Y PÉREZ CASTEJÓN, J.J. (2002b): "Creciendo con desigualdad. Niveles de vida biológicos en la España rural mediterránea desde 1840", en Martínez Carrión, J.M. (ed.); *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*, Alicante, Universidad de Alicante.
- MARTÍNEZ SOTO, A. (1994): *Crédito y ahorro popular. El crédito agrícola institucional en la Región de Murcia*. Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.
- (1998): "Las vías de financiación de la agricultura murciana entre 1870-1936: el problema del crédito agrícola", *Agricultura y Sociedad*, 84, 49-106.
- (2000): "Cooperativismo y crédito agrario en la Región de Murcia, 1890-1936", *Historia Agraria*, 20, 123-168.
- MELGAREJO MORENO, JOAQUÍN, J. (1997): "El trasvase Tajo-Segura en el centro de la tormenta política de la transición", *Áreas*, 17, 109-129.
- MILLÁN GARCÍA-VARELA, J. (1999). *El poder de la tierra*, Alicante, Instituto Juan Gil Albert.
- NICOLÁS MARÍN, E. (1982): *Instituciones murcianas en el franquismo, 1939-1962*, Murcia, Editora Regional.
- (1988): "La violencia política del franquismo en un espacio rural murciano: la presencia del sistema de dominación", en *Homenatge al doctor Sebastià Gracia Martínez*, Valencia, Generalitat Valenciana, 447-459.
- (1995): "Cieza durante la dictadura franquista: política y sociedad en la postguerra", en *Cieza en el siglo XX*, op.cit., vol.V, 65-126.
- MORICEAU, J.M. (2002): *Terres mouvantes. Les campagnes françaises du féodalisme à la mondialisation, XII-XIX siècles*, París, Fayard.
- PÉREZ PICAZO, M^a. T. (1979): *Oligarquía urbana y campesinado en Murcia, 1875-1902*, Murcia, Academia Alfoso X el Sabio.
- (1986): "La pequeña nobleza urbana en la transición del Antiguo al Nuevo Régimen, 1750-1850. El caso de Murcia", *Les noblesses européennes au XIX^e siècle*, Roma, Ecole Française de Rome, 473-528.
- (1988): "El comercio murciano en la segunda mitad del siglo XVIII", *La economía de la Ilustración*, Murcia, Universidad de Murcia, 121-152.

- (1989a): "Crecimiento agrícola y relaciones de mercado en el reino de Murcia durante el siglo XVIII", *Estructuras agrarias y reformismo ilustrado en la España del siglo XVIII*, Madrid, MAPA, 25-47.
- (1989b): "El modelo de crecimiento contemporáneo murciano. Una perspectiva histórica", Monográfico sobre Murcia de *Papeles de Economía Española*, 3-20
- (1990a): *El mayorazgo en la historia económica de la región murciana. Expansión, crisis y abolición, siglos XVII-XIX*, Madrid, MAPA.
- (1990b): "Pautas de industrialización de la región murciana. Del textil al agroalimentario", en Nadal, J. y Carreras, A. (Coords.), *Pautas regionales de la industrialización española*, Barcelona, Ariel, 315-341
- (1991a): "De regidor a cacique. Las oligarquías municipales murcianas en el siglo XIX" en Saavedra, P. y Villares, R. (eds), *Señores y Campesinos. I. Os señores da terra*, Barcelona, Crítica, 16-38.
- (1991b): "Riqueza territorial y cambio agrícola en al Murcia del siglo XIX. Aproximación al estudio de una contabilidad privada (circa 1800-1902)", *Agricultura y Sociedad*, 61, 39-95.
- (1992): "Organización del espacio y actividad económica en el Noroeste Murciano (1750-1850)", *Mélanges de la Casa de Velázquez*, XXVIII, 2, 187-202.
- (1994): "Regadíos y estructuras de poder en el eje del Segura" en Romero, J. y Jiménez, C. (eds), *Regadíos y estructuras de poder*, Alicante, Instituto Juan Gil Albert.
- (1995a): "Tecnología agraria y estructuras sociales en los campos costeros de la región murciana" en González Alcantud, J. (coord.), *El agua. Mitos, ritos y realidades*, Barcelona, Anthropos, 329-359.
- (1995b): "Pequeña explotación y consolidación del capitalismo en las agriculturas mediterráneas (1850-1930)" en Morilla Critz, J. (dir.), *California y el Mediterráneo. Estudio de dos agriculturas competitivas*, Madrid, MAPA, 335-375.
- (1996): "Los catalanes en Murcia, 1750-1850. Del pequeño comercio al mundo del negocio" en Pérez Picazo, M^a T., Segura, A. y Ferrer, Ll. (eds), *Els catalans a Espanya, 1760-1914*, Barcelona, Universidad de Barcelona y Generalitat de Catalunya, 243-265.
- (1997): "Cambio institucional y cambio agrario. La gestión del agua en los regadíos del Segura, siglos XIX y XX", *Áreas*, 17, 91-109.
- (1998): "Musso y Pérez-Valiente, un lorquino en las puertas del liberalismo moderado" en *José Musso y Valiente, 1788-1838. Vida y obra*, Murcia, Centro de Estudios Locales, 103-123.
- (1999a): "Gestión del agua y conflictividad en el sureste de España, siglos XIX y XX" en Arrojo, P. (ed), *El agua a debate en la Universidad. Hacia una nueva cultura del agua*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 649-669.
- (1999b): "En la estela de Pollard. Un ejemplo de industrialización fracasada en el noroeste de la región murciana (circa 1840-1930)" *Doctor Jordi Nadal. La industrialización y el desarrollo económico de España*, vol. II, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1232-1247.
- (2000a): "Auge y decadencia del regadío tradicional en la región murciana, 1850-1960" en Barciela, C. y Melgarejo, J., *El agua en la historia de España*, Alicante, Universidad de Alicante.

- (2000b): "Essor de la production et gains de la productivité agricole dans une région méditerranéenne au XIX^e siècle. Le cas de Murcie", *Histoire&Mesure*, 41, 217-232.
 - (2001): "El agua y las comunidades de Regantes" en López Villaverde, A.(coord.), *Entre surcos y arados. El asociacionismo agrario en la España del siglo XX*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 77-99.
 - (2002a): "La identidad regional murciana. Elementos vertebradores", *Identidad regional y enseñanza*, Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia, 19-30.
 - (2002b): "La agudización de las tensiones en los regadíos deficitarios del sureste, 1780-1950/60. ¿Lucha de clases o conflictividad ecosocial", *Ayer*, 47, 231-258.
 - (2002c): "Las Cuentas del Concejo de Albacete y la oligarquización de su gobierno del Antiguo Régimen a la Revolución Liberal (1750-1845)", *Actas del Segundo Congreso de Historia de Albacete*, vol. IV, Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses.
- PÉREZ PICAZO, M^a T., LEMEUNIER, G. Y CHACÓN, F. (1980): *Materiales para una historia de Murcia en los tiempos modernos*, Murcia, Universidad de Murcia.
- PÉREZ PICAZO, M^a T. Y LEMEUNIER, G. (1984): *El proceso de modernización de la región murciana, siglos XVI-XIX*, Murcia, Editora Regional.
- (1985): "Agua y coyuntura económica. Las transformaciones de los regadíos murcianos (1450-1926)", *Geocrítica*, Universidad de Barcelona.
 - (1987): "La sericicultura murciana. Producción, difusión y coyuntura, siglos XVI-XIX", *Revista de Historia Económica*, 8, 9-20.
 - (1988): "Cens enfiteutic i colonització agrícola a Murcia (1456-1900)", *Estudis Agraris*, 7, 7-77.
 - (1990a): "Les français à Murcie sous l'Ancien Régime (v. 1750-v. 1850). Des migrations populaires au grand commerce", *Les français en Espagne à l'époque moderne (XVIe-XVIIIe siècles)*, París, CNRS, 78-95.
 - (1990b): *Agua y modo de producción*, Barcelona, Crítica.
 - (1996): "La seda en Murcia. Capitales, productores y clientes" en *España y Portugal en la ruta de la seda*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 101-120.
 - (en prensa): "Los sistemas agrarios de la región murciana durante dos milenios (1500-2000)" en *Los recursos naturales de la Región de Murcia*, Instituto del Agua y Medio Ambiente/ Caja Murcia.
- PÉREZ PICAZO, M^a T., MARTÍNEZ CARRIÓN, J.M. Y PÉREZ DE PERCEVAL, M.A.: "Estructura de la explotación y cambio agrario en los regadíos murcianos (1820-1920)" (1993), *Áreas*, 15, 113-136.
- (1998): "Ceux qui prennent et ceux qui prennent. Conjoncture et modes de faire-valoir dans les systèmes agraires du Sud-Est espagnol (1830-1960)", *Histoire et Sociétés Rurales*, 10, 47-81.
- PÉREZ PICAZO, M^a T. Y MARTÍNEZ CARRIÓN, J.M. (2001): "Murcia, crecimiento en un medio físico difícil" en Germán, L. et altri (eds), *Historia económica regional de España, siglos XIX y XX*, Barcelona, Crítica, 413-440.
- PUJOL, J., GONZÁLEZ DE MOLINA, M., FERNÁNDEZ PRIETO, L., GALLEGOS, D. Y GARRABOU, R. (2001): *El pozo de todos los males. Sobre el atraso de la agricultura española contemporánea*, Barcelona, Crítica.
- RODRÍGUEZ LLOPIS, M. (1999): *Historia de la Región de Murcia*, Murcia, Editora Regional.

- ROMÁN CERVANTES, C. (1996): *Uso y explotación de la tierra en la comarca del Campo de Cartagena*, Madrid, MAPA.
- SALMERÓN JIMÉNEZ, F.J. (2000): *Caciques murcianos. La construcción de una legalidad arbitraria (1891-1910)*, Murcia, Universidad de Murcia.
- SENENT ALONSO, M. Y CABEZAS CALVO-RUBIO, F. (1995): *Agua y futuro en la Región de Murcia*, Murcia, Asamblea Regional.
- SIMPSON, J. (1997): *La larga siesta. La agricultura española, 1765-1965*, Madrid, Alianza.
- VILAR RAMÍREZ, J.B. (1989): *Los españoles en la Argelia francesa, 1830-1914*, Murcia, Universidad de Murcia.
- (1994): *Los murcianos en América*, Madrid, Mapfre.
- VILAR RAMÍREZ, J.B. y EGEA BRUNO, P.M. (1985): *La minería murciana contemporánea (1849-1930)*, Murcia, CAM.
- "Minería y ecología en la Sierra de Cartagena-La Unión" (1994), *Áreas*, 16, 233-249.
- VILAR RAMÍREZ, J.B., EGEA BRUNO, P.M. y FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, J.C. (1990): *La minería murciana contemporánea (1930-1985)*, Madrid, Instituto Tecnológico Geominero.
- VILAR RAMÍREZ, J.B., BELL ADELL, C., GÓMEZ FAYRÉN, J Y EGEA BRUNO, P.M. (1999): *Las migraciones murcianas contemporáneas*, Murcia, Universidad de Murcia.

LA APORTACIÓN DE MIGUEL RODRÍGUEZ LLOPIS A LA HISTORIA REGIONAL

Encarna Nicolás Marín

Universidad de Murcia

En los últimos años se ha reflexionado profundamente acerca de la fragmentación y fragilidad teórica de los estudios de historia local, ya que buena parte de estos análisis se ha convertido en refugio de investigadores que no suelen plantearse la explicación global. La proliferación de trabajos sobre historia local se ha limitado a aplicar las categorías históricas, abordadas en las investigaciones generales, sin apoyarse, para formular y confirmar sus hipótesis, en los problemas teóricos generales que afectan a la etapa histórica escogida¹.

Frente a estos enfoques limitados, en las investigaciones de Miguel Rodríguez Llopis se observa una característica esencial: un fructífero diálogo entre lo local y lo global. Así queda patente en dos de las obras de Miguel Rodríguez Llopis que eligen el espacio regional como laboratorio para explorar, desde la perspectiva de la historia social, el proceso de formación de la sociedad murciana. Se trata de su tesis doctoral, *Señoríos y feudalismo en el reino de Murcia. Los dominios de la Orden de Santiago entre 1440 y 1515*, publicada en 1986, y su *Historia de la Región de Murcia*, editada doce años más tarde.

En su tesis, Miguel centraba su estudio en un período de transición para analizar los señoríos santiaguistas situados en el reino de Murcia, en un contexto histórico ligado al desarrollo global de la sociedad castellana y del Occidente feudal. No entra, pues, en la trama guerrera de los conflictos fronterizos ni en las personalidades políticas que regentaban el territorio, los sucesivos comendadores. Una historia “sin protagonistas ni primeros actores en escena”².

Su principal contribución historiográfica es unir los conceptos de señorío y feudalismo, definidos entonces por la historiografía española como opuestos, cuando a lo largo de la obra demostrará su interrelación a pesar de su situación en dos planos jerárquicos, dependientes y complementarios. Parte de la premisa de la existencia en la sociedad castellana medieval e, implícitamente, en la murciana, de relaciones sociales de producción en las que predominan elementos de naturaleza feudal. Para ello se vale del aparato conceptual del materialismo histórico: las formas de distribución del excedente producido, los víncu-

¹ He considerado este debate en mi artículo “Los poderes locales y la consolidación de la dictadura franquista” en la revista *Ayer*, 33, 1999, p. 65-85.

² Esta valoración la hace el director de la tesis, Juan Torres Fontes, en la presentación del libro, p. 9-10.

los de dependencia entre señores y campesinos, la distribución de los derechos de posesión o propiedad de la tierra, las relaciones de vasallaje existentes entre los miembros de la clase social dominante, etc. Todo este arsenal vertido en un análisis teórico y práctico de los distintos elementos definidores del sistema feudal castellano y su distinta configuración en las “formaciones sociales” centroeuropeas. Miguel mantiene su coherencia metodológica al afrontar en su análisis una parte dentro del todo, una parte para profundizar en el sistema social feudal, cuyos rasgos estructurales son iguales. Por tanto, no cae en la tentación de hacer una crónica regional para crear un modelo específico murciano de desarrollo histórico. Prefiere resaltar las similitudes que realzar las diferencias, pues la sociedad europea bajomedieval mantiene unas bases sociales, económicas e ideológicas que, en lo esencial, fueron comunes a todo Occidente, aunque cada región tenga peculiaridades propias³. Indudablemente, Miguel estaba muy influido por el debate historiográfico que sobre las transiciones de los modos de producción impulsaron los historiadores europeos instalados en la tradición marxiana. De ahí su empeño en aclarar el concepto “transición”, un tanto ambiguo para denominar la coyuntura cronológica de final del siglo XV y comienzos del XVI y tan utilizado para explicar la transición de la época medieval a la moderna, un período disputado por medievalistas y modernistas en una controversia en la que Miguel nunca participó⁴, pues su objetivo fue demostrar la ausencia de cambios estructurales en el modo de producción feudal durante esos años, para concluir, finalmente, que es una reestructuración la que tiene lugar y que hará perdurar dicho sistema social tres siglos más.

La segunda aportación historiográfica es la *Historia de la Región de Murcia*, una magistral síntesis explicativa de la historia regional, elaborada a partir de un vasto compendio de fuentes primarias y bibliográficas⁵. Hay que resaltar el hecho de que Miguel sea autor único de una historia que arranca de la época medieval y llega hasta el último cuarto del siglo XX, lo que es excepcional tanto en la historiografía regional como en la del resto de comunidades autónomas, en las que estas obras de síntesis con una cronología tan extensa son el resultado del trabajo de varios autores. En *Historia de la Región de Murcia* atiende e interpreta la cultura de la sociedad murciana como consecuencia de la conquista castellana en el siglo XIII, extendiendo su análisis hasta los años finales de la dictadura franquista, dedicando las últimas páginas a los primeros años de la transición a la democracia y a la aprobación del Estatuto de Autonomía en 1982.

Es un libro que se lee con facilidad por su escritura diáfana en una prosa cuidada y rica. Es difícil encontrar en sus cerca de quinientas páginas párrafos o latiguillos narrativos repetidos; por el contrario, muchas de sus páginas reclaman una nueva lectura por su carácter literario. En este sentido el libro sobrepasa el reto de las cincuenta primeras páginas del que se servía García Márquez para poner a prueba un buen texto. Se trata de una obra pro-

³ Véase la formulación de la tesis por el autor en la introducción del libro, p.13-14.

⁴ No era Miguel partidario de las “edades”, a pesar de que la tarea académica se desarrolló en el área de Historia Medieval, pero cuando se acordó la constitución de grupos de investigación no tuvo ningún reparo en formar parte del coordinado por Francisco Chacón, catedrático de Historia Moderna.

⁵ Publicado por la Editora Regional de Murcia en 1998, el libro inauguró una colección de monografías regionales que dirigió él mismo hasta su fallecimiento en agosto de 2002. El autor consultó a más de ciento cincuenta autores, a su vez responsables de más de trescientos títulos.

pia de un gran historiador maduro a pesar de su juventud, en la trayectoria de historiadores tan queridos para él como Pierre Vilar o Eric Hobsbawm, que habían redactado síntesis históricas sin el aparato crítico protector cuando ya habían superado los setenta años. Miguel no había cumplido los cuarenta, pero de su síntesis se puede extraer un proyecto de historia total, porque cada parte, cada período, cada sistema de dominación abordado ilumina su relación con el todo, en coincidencia con el calificativo que Fontana atribuyó a la historia como proyecto social.

Arranca el libro con unas “impresiones iniciales” en las que despliega una serie de aclaraciones de carácter conceptual, gracias a las cuales el lector conoce desde el principio que se trata de una historia regional no como un espacio geográfico sino como la “historia de unos grupos humanos con un origen en un momento dado y que forman hoy lo que denominamos sociedad murciana”. Por tanto, no remonta lo murciano al Argar, sino al siglo XIII, con la pretensión de rechazar la invención de la tradición: por un lado aquella que remonta a los orígenes el cristianismo vertebrador de la religiosidad de la sociedad murciana, según él ligado a las creencias aportadas en el siglo XIII; por otro, a la que se refiere al legado musulmán, inexistente en la sociedad actual debido a la ruptura que produjo la conquista castellana. Y lo expresa contundentemente: “Las raíces islámicas de los murcianos es un fenómeno reciente manipulado por el poder político, justificado por pseudointelectuales y asumido, sin ninguna crítica, debido a su atrayente envoltorio festivo”. Sospecha, además, que el uso público de “pilares ficticios” encubre una ideología antimusulmana.

Aunque su historia parte del siglo XIII, aborda en un primer capítulo lo que define como los “tres proyectos políticos para el sureste peninsular” (la Cartagena púnica, las ciudades de Teodomiro y la Murcia islámica), explayando un amplio itinerario de lo mucho que queda por averiguar y colaborando a ello con la formulación de hipótesis⁶.

La convicción de que la historia ha jugado una función legitimadora de las clases dominantes le lleva a concluir que la vigencia de la Historia de Francisco Cascales, dedicada al marqués de los Vélez, era satisfactoria para la nobleza dirigente hasta que los grupos burgueses llegaron al poder y reclamaron su propia historia, lo que se tradujo en un “aluvión de historias locales” en respuesta a la desatención municipal de la obra de Cascales, que sólo atendía la ciudad de Murcia⁷.

⁶ Por ejemplo, sobre la capitulación del Pacto de Tudmir, conocida a través de cuatro versiones diferentes conservadas en fuentes islámicas; también sobre la posible sede elegida por Teodomiro una vez traspasadas algunas poblaciones a la autoridad islámica, etc. Destaca como fenómeno poco estudiado desde el punto de vista arqueológico la evolución de los nuevos poblamientos, aldeas y alquerías, desde el siglo X al XIII, considerando que los estudios se han centrado en lo toponímico. En un atractivo epígrafe, “Los paraísos murcianos”, analiza la vitalidad cultural que se muestra a través de la arquitectura y los testimonios literarios, alertando simultáneamente de que la versión de estas fastuosas cortes islámicas está producida por escritores que formaban parte de los linajes dominantes o estaban a su servicio.

⁷ Fue publicada en 1621 y reeditada varias veces hasta 1874. Analiza los intentos de elaborar una historia regional hasta llegar a la que considera el segundo eslabón, la de Abelardo Merino, publicada en 1915. No habrá otro proyecto hasta 1980, fecha de publicación de la *Historia de la Región Mur-*

Once capítulos conforman el libro en el que destacan sus epígrafes interpretativos que, por sus atrevidos enunciados, a veces sentenciosos pero siempre argumentados, incitan al lector a buscar la justificación desplegada por el autor. En una rápida ojeada al índice es posible intuir el proceso histórico narrado: están los triunfadores pero sobre todo los vencidos, como esa visión que recuerda la del Ángel de la Historia de que nos habla Walter Benjamin, que ha vuelto el rostro hacia el pasado, hacia aquellos que no van a escribir la historia⁸. Estamos, pues, ante un libro de historia social que aborda la historia del conflicto desde la pluralidad de expresiones que se observa en el análisis de la sociedad en general o la murciana en particular. Desde su perspectiva de historia social, el autor evita que se diluya la noción del conflicto de clases y aquellas cuestiones cuya dimensión crítica ponen en duda la legitimidad de un sistema de poder⁹.

El libro se publicó en 1998, trascurridos veinte años de la proclamación de la Constitución. Se había producido en la historiografía española un cierto enmascaramiento del conflicto social debido a la exaltación del consenso durante la transición política de la dictadura a la democracia. Se olvida, quizá inconscientemente, que la democracia también se produjo gracias al empuje de la conflictividad en varios frentes sociales e institucionales. La historia social no puede borrar de su discurso ese concepto clave que es el de conflicto, porque el desorden forma parte de la propia organización social y, por tanto, el conflicto y sus efectos. La historia regional de Miguel asume que es precisamente la democracia el sistema con una capacidad endógena para resolver conflictos.

No es frecuente en una síntesis histórica como la que comentamos encontrar párrafos de crítica historiográfica, redactados contundentemente contra las versiones oficiales del pasado. Un ejemplo ilustrativo:

“Los historiadores murcianos han sostenido que el reino cristiano de Murcia reprodujo los límites del emirato o “reino” islámico, lo que otorgaría a esta estructura política cierta atemporalidad y significaría aceptar que, desde siempre, la ciudad de Murcia fue el centro de un extenso territorio sobre el cual ejerció su capitalidad por derechos históricos indiscutidos. Como se ha observado, nada más lejos de la realidad [...] Debe afirmarse, por tanto, que el reino de Murcia es una creación histórica de Alfonso X y que surgió en función del avance conquistador castellano, de los tratados territoriales con Aragón y de la fricción entre la monarquía castellana y otros poderes feudales -arzobispo de Toledo y concejos de Alcaraz y de Alarcón- que pretendían extenderse por esta zona”¹⁰.

ciana, coordinada por Francisco Chacón, en diez volúmenes; en 1984 la de M^a T. Pérez Picazo y G. Lemeunier, *El fracaso de la modernización de la Región Murciana (ss. XVI-XIX)*

⁸ Carreras Ares, Juan José, *Seis lecciones sobre historia*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 2003; p. 96

⁹ Pérez Garzón, J. S. y Del Rey Reguillo, F., “Conflictos y protestas. De la ciudad liberal a la ciudad democrática, 1808-1978”, en *La sociedad urbana en la España contemporánea*, Barcelona, Asociación de Historia Contemporánea, 1994.

¹⁰ Capítulo segundo, p. 75. La reflexión continúa: “Todo ello muestra la imprecisión que existía, por entonces, en la configuración del reino de Murcia y que sus límites definitivos fueron fruto de las tensiones existentes entre los diversos poderes feudales más que de una traslación y herencia efectiva

Ya se ha dicho que el libro es también prolijo en hipótesis cuya la finalidad es sugerir nuevos campos de investigación. Así concluye, por ejemplo, el capítulo noveno:

“No cabe duda de que una parte de la nobleza murciana supo adaptarse, en poco menos de medio siglo, al nuevo Estado liberal triunfante. Y, de forma muy poco estudiada todavía, los sucesores de quienes se opusieron al cambio supieron insertarse en la clase hegemónica burguesa por medio de alianzas matrimoniales, amparándose en la fusión de sus ricos patrimonios. Este proceso tuvo que ser más prolífico e interesante en las pequeñas poblaciones, a la par que se cicatrizaron las heridas de sus enfrentamientos”.

Como escribe Julio Cortázar en el “Tablero de dirección” que sirve de pórtico a *Rayuela*, “A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros”. Cortázar introduce una tabla de la relación de capítulos. Por supuesto, en mi lectura no propongo ningún “tablero de dirección”, ya que el acceso a la información depende de los intereses e inquietudes que posea el lector que bucee en sus páginas. Sin embargo, nos podemos quedar con la primera frase de Cortázar: “A su manera este libro es muchos libros”, porque efectivamente “se deja leer en la forma corriente” o entrando por las diferentes puertas que son cada uno de los capítulos y epígrafes. El lector puede trazar los itinerarios temáticos que necesite; yo invito a los siguientes:

- Las variaciones en el sistema de propiedad en relación con el poder, desde el cambio en la gestión de los recursos comunales por parte de los concejos, identificándolos con los concejiles, mediante ordenanzas locales, señoriales o reales, que reducían la libre utilización de estos recursos por parte del campesinado”, a la propiedad “inmóvil” que entrañó el mayorazgo, cuya práctica se generalizó en el siglo XVI y, posteriormente, la llegada de la propiedad privada con las desvinculaciones de tierras, desamortizaciones eclesiástica y venta de bienes de propios y comunales, lo que permitió la formación de una oligarquía regional, con el tiempo cada vez más heterogénea.
- El control y administración del agua desde el siglo XV al XX, o lo que denomina “utopías hidráulicas”¹¹ y los orígenes del intervencionismo estatal.
- Poderes locales, desde el monopolio de un reducido grupo de linajes que ocuparon los dieciséis puestos de regidores perpetuos que heredaban sus descendientes, hasta los poderes locales en la dictadura de Franco y su relación con el poder central.

de la época islámica. Y, por si fuera poco, aún habría de perderse todo el valle del Vinalopó a principios del siglo XV”, p. 77.

¹¹ Control del agua: “un problema estructural a toda la historia regional pero sólo a partir del siglo XV puede intentarse una aproximación factible y satisfactoria a las formas desarrolladas por la clase dirigente para lograr su dominio, bien a través de las instituciones locales o señoriales o bien a través de su propiedad directa” (p.189). Utopías hidráulicas desde 1633, cuando se reactivó la polémica en torno a la ambiciosa idea de trasvasar agua de los ríos Castril y Guardal hacia el Guadalentín.

- La Iglesia y la legitimación del poder, desde la expansión de la autoridad eclesiástica en el feudalismo hasta el nacional-catolicismo durante el primer franquismo. “Las armas utilizadas por los obispos -escribe Miguel- fueron esencialmente dos: excomunión y el entredicho (privar momentáneamente de la salvación eterna). El clero dirigente disfrutaba de beneficios fiscales, se evadía de la jurisdicción civil. La nobleza regional y el patriciado local encontraron fórmulas para insertarse en esta corte episcopal repleta de beneficios temporales y espirituales mediante la tonsura y el compromiso de cumplir unas elementales normas de vida cristiana. Así muchos nobles murcianos escaparon de la justicia ordinaria, se beneficiaron de exenciones fiscales de los eclesiásticos, disfrutaron de algunos beneficios y presumieron de su pertenencia a un estado superior algo más próximo a la divinidad”¹².
- Las guerras civiles, Murcia zona de retaguardia, abastecedora de bienes para los ejércitos, desde la Guerra de Independencia a la guerra de 1936.
- La represión de posguerra y el exilio, desde la violencia del exilio musulmán (“oscurecida por los cronistas cristianos para no empañar la brillantez de la conquista”) o la expulsión de los judíos hasta la del exilio republicano de 1939. El carácter de la represión de la posguerra sigue una trayectoria equiparable en los siglos XIX y XX, por ejemplo, con el absolutismo en 1814: obreros del Arsenal cartagenero sin trabajo, sobre cargos militares simpatizantes del reformismo y sobre comerciantes y clases medias urbanas que corrieron un tupido velo de silencio como defensa. Fueron años de exaltación religiosa dirigida por el obispo don José Jiménez, que mostró su doble cara: paternalista, dando de comer mil raciones diarias, y de intransigencia ideológica, apoyo al aparato político represor. Por otro lado, la represión de los liberales se dirigió contra los clérigos y militares absolutistas. Algo semejante ocurre durante la guerra civil y, con más crueldad, tras la victoria de los franquistas en 1939.
- Los conflictos sociales en las distintas épocas: la adaptación familiar a la economía de mercado de campesinos y obreros; la marginación social promovida por las oligarquías dominantes, en la línea de los estudios de B. Geremek¹³; atención a las ideologías de izquierda y lucha de clases -asociacionismo obrero en el Arsenal, minería y altiplano-. Su balance: “La forma que adoptó el desarrollo capitalista en la región permitió que la población dedicada a la agricultura continuara siendo mayoritaria y que persistieran algunos de los problemas más graves del Antiguo Régimen”. A su vez, la abundancia de mano de obra permitió a la burguesía murciana mantener bajos salarios en relación con las medias nacionales, lo que contribuyó al éxito de los proyectos de desarrollo agrario o industrial por ella promovidos. “Mientras que la burguesía regional aprovechó estos factores para maximizar sus beneficios -escribe Miguel-, la población trabajadora inició una profunda readaptación de sus estrategias sociales y familiares para reconducir hacia ellos una parte relativa de las mejoras sociales y económicas que se experimentaron en la región. Las acciones más conocidas fueron las que originaron una incipiente lucha de

¹² En el capítulo 4, “El reino dominado”, en el epígrafe “El señor de las almas”, p.146.

¹³ Geremek, B., *La piedad y la horca*, Madrid, Alianza, 1989.

clases, pero hubo otras más profundas que afectaron al interior de la familia obrera y del campesinado”¹⁴.

- La exaltación burguesa y el caciquismo: la clase dirigente fue abriéndose a algunas familias emergentes que se enriquecieron gracias a buenas estrategias matrimoniales. Entre todos destacó Juan de la Cierva y Soto, el cual casó con la hija del banquero Eleuterio Peñafiel. Su hijo, Juan de la Cierva Peñafiel, heredó una situación excelente para dirigir los destinos de la provincia durante el primer tercio del siglo XX. Tras la etapa republicana, en la dictadura de Franco, la burguesía conservadora recuperó el poder y radicalizó sus actitudes “hacia una intolerancia social y aversión democrática, a la vez que percibieron definitivamente que su dominio hegemónico podría mantenerse sin necesidad de afrontar los peligros de un protagonismo político excesivo”. Atribuye a la burguesía un comportamiento colectivo de respuesta de clase para defender los intereses familiares que habían peligrado durante la guerra, una interpretación a la que me referiré más adelante.
- La invención de la tradición, además de ejemplos citados, especialmente patente en el mito del huertano feliz: “Los círculos culturales burgueses se prestaron a desarrollar en la pintura y en la literatura la imagen de un huertano feliz, para el autoconsumo de esas mismas élites y de las clases medias huertanas, cuyo objetivo propagandístico tuvo tanto éxito que, durante décadas, la imagen de la provincia quedó reducida a la procedente de la huerta, obviando por completo la existencia de otros sectores sociales más dinámicos y, también, mucho más problemáticos”¹⁵.

Finalmente, les sugiero, si me lo permiten, empezar la lectura de esta historia por el primer párrafo del último capítulo:

“La victoria franquista detuvo la evolución de la sociedad murciana hacia la democracia y provocó un retroceso social y económico que la situó en condiciones históricas semejantes a las vividas a principios del siglo XIX [...] De hecho, las fuerzas franquistas hubieran querido retroceder mucho más en la Historia: muy pronto, su victoria fue asimilada a la reconquista y la unidad política conseguida se equiparó con la monarquía de los Reyes Católicos. En el paroxismo de la nostalgia histórica, no sólo la Universidad murciana buscó sus falsos orígenes en la época alfonsí, sino que la historia regional encontró en su pasado medieval los elementos idóneos para la exaltación del nuevo régimen, como ocurrió en el primer número de la revista Murgetana, iniciado con un artículo sobre la reconquista del reino de Murcia en el siglo XIII, que estuvo precedido por una foto del Caudillo, en una subliminal simbiosis de ambos procesos bélicos”.

¹⁴ Capítulo 10, “El avance de la sociedad capitalista”, p. 411-412.

¹⁵ *Ibidem*, p. 423. La cita siguiente, p. 447.

Como historiadora que ha atendido más centralmente el siglo XX, quisiera resaltar la lucidez del análisis de Miguel cuando interpreta la dictadura franquista, un período tan alejado de sus investigaciones y al que aplicaba la metodología dialéctica. Durante el proceso de redacción de su síntesis, y a pesar de no contar con suficientes trabajos empíricos para explicar el sistema de dominación impuesto en 1939, gustaba formular innovadoras hipótesis en largas conversaciones que tuve la suerte de compartir con él. Uno de los temas que más nos atraía a ambos era el de la nobleza, investigar su evolución y prodigiosa adaptación a lo largo del tiempo, pero sobre todo en los siglos propiamente contemporáneos.

Coincidíamos en aspectos poco analizados entonces: cómo se entablaron las conexiones de los distintos poderes locales; cuál fue la evolución de este pacto, y, sobre todo, cuál fue la percepción de la dominación, la que tuvieron los ciudadanos durante el proceso de consolidación y qué comportamientos desarrollaron. A Miguel le entusiasmaba la tarea de incluir la fuente oral en la investigación del franquismo, un proyecto en curso que yo desarrollaba -y desarrollo- con Carmen González.

Yo le contaba a Miguel, por ejemplo, cómo en Lorca, uno de los municipios más extensos de España, en el sur de Murcia, la percepción de los ciudadanos acerca del poder “sin adjetivos” era la siguiente: quien “mandaba” era la Condesa de San Julián, suegra del ministro de Educación, Ibáñez Martín. Se podía intuir de estos testimonios que los cambios políticos en Lorca implicaban el visto bueno del linaje de los Mellado, que había sido -y seguía siéndolo- una de las familias nobles más poderosas desde finales del siglo XVIII. De modo similar, en el municipio de Murcia y en algunos otros de la provincia, la Casa de los Heredia-Spinola ejerció igual influencia a través de su administrador de bienes, Agustín Virgili Quintanilla, quien ocupó la alcaldía y la presidencia de la diputación de Murcia durante los primeros veinte años del régimen. La dictadura franquista no se implantó sin pactar con los poderes locales tradicionales.

Un problema central para toda investigación histórica sobre el dominio fascista -la dictadura de Franco lo fue en su primera etapa- es de qué modo se imponía este dominio desde arriba y se generaba al mismo tiempo desde abajo. Sobre todo, ¿cómo se “asimilaban” estímulos y exigencias? Esta práctica de dominio del fascismo y también de la producción cotidiana de este dominio han sido desatendidas hasta ahora, en la línea de las sugerencias de Alf Lüdtke para la historia del nacional-socialismo¹⁶.

Los historiadores podemos encontrar la respuesta a este reto utilizando más la fuente oral, sobre todo porque es posible aprovechar su valor principal: el dar información de las actitudes y comportamientos de los distintos grupos sociales ante los poderes locales. Esto no está reñido con la búsqueda de nuevas fuentes y la formulación de nuevas preguntas a las fuentes conservadas en los archivos, muchas de las cuales aún no son accesibles a los investigadores¹⁷.

¹⁶ Alf Lüdtke, “De los héroes de la resistencia a los coautores. ‘Alltagsgeschichte’ en Alemania” en *Ayer*, 19, 1995, p. 49-69.

¹⁷ En los textos sobre archivos, sobre todo el de Julio Cerdá, se plantea el problema. No desaprovecho la ocasión de lamentar que se siga aplicando el criterio restrictivo de cincuenta años para documentos

La parte más desarrollada hasta ahora es la que atañe a los instrumentos del dominio franquista durante la primera etapa. Los análisis institucionales, los dedicados a la organización de los ayuntamientos y a su evolución, son los más cultivados. Pero hay que ganar complejidad y riqueza de matices prestando más atención a las redes de relaciones verticales, de protecciones y fidelidades a escala local, redes que deben estudiarse *en* localidades concretas, *en* ciudades y pueblos determinados. Reconstruir estas redes es algo muy arduo, pero imprescindible si se quiere llegar a resultados más relevantes en el debate actual sobre continuidad o discontinuidad. Se ha caracterizado de continuista la representación del poder en las instituciones, una especie de restauración del caciquismo no compartida por aquellos trabajos que concluyen en una nueva representación del personal político como una demostración de la discontinuidad del franquismo.

En cualquier caso sabemos poco de las relaciones de fuerza entre viejos caciques “fascistizados”, los nuevos “plebeyos” de Falange, el empresariado o la Iglesia. ¿Qué hicieron las elites locales tradicionales durante el período republicano y de guerra civil? Yo misma he asegurado que la nobleza tuvo un papel importante en algunas ciudades murcianas a la hora de prestar su apoyo a los militares en la configuración de los ayuntamientos en la posguerra, unas veces directamente, otras por delegación, pero no abundan los trabajos acerca de los linajes nobiliarios y su evolución en las distintas regiones, una atención que casi siempre finaliza en el año 1923.

Se sabe que, durante los primeros años de la posguerra, uno de los objetivos de la nobleza y del resto de los grandes propietarios fue recuperar las tierras que les habían expropiado por la aplicación de la reforma agraria, por eso formularon en el mismo “año de la victoria” miles de reclamaciones, directamente o por delegación, a las Comisiones de Recuperación Agrícola¹⁸. Pero, ¿qué hicieron después?, ¿mantuvieron las grandes propiedades recuperadas o las vendieron por miedo a una involución al término de la segunda guerra mundial? Los cambios en la estructura de la propiedad aclararían muchos interrogantes acerca de los cambios sociales, el acceso de nuevos propietarios y su implicación en la conformación de la elite política del régimen. Es un reto difícil debido a la complejidad de las fuentes, pero imprescindible. Los historiadores económicos tienen aquí un protagonismo esencial, como nos han demostrado M^a Teresa Pérez Picazo y José Miguel Martínez Carrión.

Un reto no menos atractivo es investigar los diseños urbanos que se emprenden en las ciudades a partir de los años cincuenta, según los nuevos planes de ordenación que declaran zonas de edificación de forma arbitraria pero beneficio ¿para quiénes? Estudiar la concesión de servicios públicos que antes eran de responsabilidad municipal a empresas, casi siempre sociedades anónimas, requiere indagar la constitución de los consejos de adminis-

con información personal, a pesar de que sea solicitada al AGA la consulta dentro de un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, como es el caso del que coordino sobre “Españoles en Rusia”, consulta que fue denegada para documentos fechados en 1956, es decir, faltando tan sólo tres años.

¹⁸ La reclamación número 33.311 recibida en la Junta Provincial de Recuperación Agrícola de Murcia corresponde a Juan de la Cierva y Peñafiel, a través de su apoderado, José Pardo Neira.

tración para conocer los nombres de los socios que las constituyen¹⁹. Las presiones ejercidas por los empresarios fueron decisivas en la organización de la política económica del régimen²⁰.

Es probable que más que reproducir el viejo caciquismo se organizaran “cacicatos propios” con participación directa en los cargos o con profesionales de la política afectos a sus intereses. La mentalidad que sustenta esta oligarquía parte de querer “poco Estado” para tener independencia y tejer las influencias personalistas. En varias entrevistas con miembros de este sector, cuando se les pregunta sobre la transición democrática, suelen pronunciarse en contra del estado de las autonomías, alegando que “las cosas funcionaban muy bien con los ministerios en Madrid, pero ahora con los ministerios en las comunidades... imagínese los enchufes”.

Además, desde muy pronto la idea de un partido del régimen, que encuadrase a la gente, no les hacía gracia a los viejos y nuevos oligarcas. Despreciaban a los falangistas aunque, en muchos casos, se hicieron falangistas para preservar sus intereses económicos. La pureza doctrinal joseantoniana le sirvió poco a sus seguidores que, en no pocas ocasiones octuvieron como ‘premio’ la confinación política²¹.

Por otro lado, la Iglesia reclamaba una lealtad propia, al margen del patriotismo del Estado, pero con proyectos coincidentes en la dominación social. Y no se quedaba al margen en el reparto de poder, ya que, de hecho, la ideología nacionalcatólica favorecía la cohesión de los distintos poderes.

La perspectiva regional o local puede llenar de contenido este marco previo, ya que permite observar hasta qué punto las medidas adoptadas a nivel nacional por el régimen franquista se llevaron a la práctica. El observatorio local permite pensar que sus conclusiones tendrán validez general cuando prosperen las investigaciones que apliquen el método comparativo²². Para ello, tal vez, habría que indagar de qué cantera política proceden

¹⁹ Un ex alcalde franquista me hizo la siguiente confesión: “Entonces, la única oposición que teníamos en el Ayuntamiento era el secretario y el interventor”, la cual entendí después, cuando me encontré en el Archivo del Gobierno Civil de Murcia la documentación sobre la concesión del servicio del mercado de ganados de Lorca, en 1949, a la empresa “Mercados Murcianos”, “sociedad anónima en constitución” (sic). El secretario de Lorca estimaba que era ilegal dicha concesión, por lo que el alcalde tuvo que pedir el asesoramiento de la Abogacía del Estado, la cual estimó improcedente la advertencia de ilegalidad formulada por el exceso de celo del secretario.

²⁰ La revista *Historia Agraria*, antes *Noticario de Historia Agraria*, contiene en sus hasta ahora treinta números publicados varios artículos que abordan la política agraria del franquismo y los conflictos generados.

²¹ Entre otros, los trabajos de G. Sánchez Recio, J.M. Thomàs, A. Gómez Roda, Á. Cenarro y, modestamente, los míos propios. Ver citas completas en el número 33 de *Ayer*.

²² E. Nicolás Marín, “Conflicto y consenso en la historiografía de la dictadura franquista: una historia social por hacer”, en *IV Jornadas de Historia y Fuentes Orales: Historia y memoria del franquismo (1936-1978)*, Ávila, 1997, p. 27-38. Para establecer una comparación con los regímenes fascistas, tampoco abordada en esta breve reflexión, es muy interesante la introducción de Ismael Saz: “Entre la hostilidad y el consentimiento. Valencia en la posguerra”, I. Saz y A. Gómez Roda (eds.), *El fran-*

quienes institucionalizan a escala local el régimen franquista: ¿Son grandes poderes económicos, profesionales?, ¿hay alguna tradición política local vetada por el franquismo? Algunos grandes propietarios, cuando ocuparon puestos de relevancia en la localidad, defendieron sus intereses económicos identificándolos casi siempre con el interés de la ciudad, como es el caso del alcalde de Valencia, Barón de Cárcer, el cual, como nos ha ilustrado Alberto Gómez Roda, llegó a resaltar que el interés de Valencia residía en el comercio con Inglaterra²³.

Si partimos de la hipótesis de un pacto del régimen con los poderes locales tradicionales para facilitar su instalación, hay que estudiar más la negociación que la sumisión, y por tanto las revisiones de los pactos según la coyuntura más que la autoridad incuestionable del gobernador civil, cuya permanencia en el cargo puede depender del éxito o fracaso de esta negociación. Incluso el historiador puede observar en la localidad que estudia la coincidencia de intereses de la “coalición reaccionaria”, a pesar de sus diferencias de extracción social y política, frente a intereses que están fuera de su espacio de dominación municipal. En estos casos la autoridad local suele esgrimir, como justificación a tal enfrentamiento, que su actuación se debe a su función esencial: la representación de los ciudadanos. No hay que olvidar que la extracción y circulación de recursos, la producción industrial o agrícola mostraron diversas modalidades de corrupción en todo el territorio nacional. La política autárquica con discriminación negativa en algunas regiones alentó actitudes de propietarios, empresarios, e incluso autoridades locales, en contra de las burocracias centrales, nacionales o provinciales.

Se trata de partir de la idea de una coalición contrarrevolucionaria, que se enfrenta con la democracia, con el Estado social, con las autonomías y con el liberalismo político. En esto pesa mucho una derecha clásica que viene del caciquismo, de la CEDA, etc. Pero, al mismo tiempo, esa derecha tenía una fuerte tradición liberal, durante las largas décadas de la Restauración.

Insisto, pues, en que la investigación de los mecanismos de dominación política, la extracción de recursos, las relaciones sociales o las sensibilidades ciudadanas deben ser estudiadas *en* las comunidades locales, pero no al servicio de una determinada coyuntura política. Una historia que no sea “usada”, como tantas veces, por los dirigentes políticos de turno, tan propensos a inventar tradiciones, siempre que éstas sirvan para su legitimación. Una historia que plantee problemas, que explique el pasado para poder entender el presente, como hace Miguel Rodríguez Llopis en la *Historia de la Región de Murcia.*, gracias a la cual se hace realidad este hermoso verso de Anne Michaels: “No descendemos sino que nos alzamos desde nuestro pasado”²⁴.

quismo en Valencia. Formas de vida y actitudes sociales en la posguerra, Valencia, Ediciones Episteme 1999; p. 9-36.

²³ J. Alberto Gómez Roda, “Actitudes y percepciones de la posguerra en Valencia. Informes de Falange, policiales, diplomáticos y del partido comunista”, I. Saz y A. Gómez Roda (eds), *El Franquismo en Valencia*, op. cit., p. 82.

²⁴ Anne Michaels, *El peso de las naranjas*, Madrid, Bartleby, 2001.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ENTRE POLÉMICAS INTERESADAS Y PROBLEMAS REALES

Rafael Valls Montés

Universidad de Valencia

No es nada fácil intentar abordar la actual situación de la enseñanza de la historia en nuestro país en el que, al igual que ocurre en diversos países de nuestro entorno cultural, estamos inmersos en un tipo de sociedades que se han vuelto muy complejas y en las que están cambiando muchas de las referencias que, hasta hace poco, generaban unas pautas de funcionamiento personal y colectivo relativamente estables. El mundo de la educación, como parte del conjunto social, también participa de estos cambios y de estas incertidumbres del presente.

En el caso de la enseñanza de la historia la complejidad de la situación se ha visto aún más destacada por el interés habido, por parte de ciertos sectores políticos y culturales, en establecer unos contenidos y un tipo de enseñanza de la historia que ha provocado una fuerte polémica. Tampoco en este caso nuestro país es una excepción, pues debates, más o menos similares, se dieron en Gran Bretaña o en Francia y se están dando actualmente en Italia, por citar tan solo los casos más próximos y conocidos¹. En todos ellos se ha tratado de poner límites a las innovaciones educativas, de diverso calado, que se estaban produciendo en la enseñanza de la historia, con la intención de retornar a un modelo de enseñanza más próximo a sus características tradicionales, a pesar de las muy razonadas críticas que este modelo tradicional había recibido. Las razones aducidas para tal reversión han variado de un país a otro, pero el objetivo compartido ha sido el de establecer unos programas más dirigistas y cerrados, de tipo abiertamente enciclopédico, en los que las posibilidades de actuación innovadora del profesorado, por una parte, y las de un aprendizaje más razonado del alumnado, por la otra, quedan muy mermadas, al menos teóricamente.

Veamos con algún detalle como se ha dado este proceso en el caso español. En un primer apartado abordaré, aunque sea de forma muy sintética, las características principales de la polémica habida sobre la enseñanza de la historia, contrastando las valoraciones expresadas por diversas instancias oficiales con los resultados obtenidos en algunas de las investigaciones empíricas existentes. En segundo lugar intentaré esbozar los cambios y las

¹ Una breve síntesis de estos debates puede verse en el artículo de Pilar Maestro: "Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia" en *Pasajes de pensamiento contemporáneo*, 9, 2002, p.31-48.

continuidades que tanto el profesorado como los manuales escolares han presentado durante los últimos años. En la parte final procuraré mostrar las dificultades presentes en la enseñanza de la historia y las pautas de posible superación de las mismas en conformidad con la investigación didáctica internacional.

1. LA POLÉMICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En octubre de 1996, la entonces ministra de Educación, Esperanza Aguirre, puso de manifiesto la voluntad del Partido Popular de reformar urgentemente los denominados inicialmente estudios de las "humanidades" (incluyendo bajo esta denominación los estudios de historia y de geografía, de lengua y literatura, de filosofía y los de la cultura clásica) en el conjunto de la enseñanza no universitaria. Pronto se hizo patente que la ministra estaba interesada especialmente en los de historia. Las ideas centrales del discurso de la ministra fueron las siguientes²:

En España se había producido, como fruto de las reformas educativas de principios de los años noventa, un *"asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la historia en los planes de estudio... En la Enseñanza Primaria queda anexionada a otras materias en una curiosa amalgama denominada eufemísticamente Conocimiento del medio natural, social y cultural. En la Enseñanza Secundaria aparece bajo el epígrafe de Ciencias Sociales, que incluye, además de la Historia, a materias tan heterogéneas como la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y aún la Ecología"*. Lo más grave era, en su opinión, *"la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar una sola vez una lección sobre Julio Cesar o sobre Felipe II... En la enseñanza obligatoria la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología... brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales... con el resultado de un pavoroso empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno"*.

Su discurso se completaba con una triple alabanza a quienes, en su opinión, representaban lo opuesto a la situación antes descrita. En primer lugar, a la monarquía, que *"simboliza por su propia naturaleza la continuidad histórica de España... Su persona encarna a la propia Historia de España"*. En segundo lugar, a la Academia de la Historia, *"una corporación viva, eficaz y útil para la sociedad... que siempre ha sabido conjugar la unidad con la variedad"*. La colaboración de los académicos se consideraba necesaria para que no continuase en España *"el calamitoso estado de la enseñanza de la Historia"*. Sus elogios se dirigieron finalmente a aquellos docentes que se habían opuesto a las reformas educativas, ya que *"este planteamiento se ha puesto en práctica de espaldas a los propios profesores de historia, que deben hoy compensar con su lucidez y buen criterio las lagunas de los planes de estudio oficial"*.

² *Comunidad Escolar*, 23-10-96: "Discurso de E. Aguirre en la Real Academia de la Historia".

Cabe suponer que lo que la ministra estaba reclamando en su discurso era la recuperación del tipo de historia tradicionalmente enseñada, que había intentado ser modificada mediante las reformas educativas de inicios de los años noventa. Su reivindicación de la monarquía como "*continuidad histórica de España*"; su alusión a los "*grandes personajes históricos*" tradicionales; su insistencia en la cronología como "*esqueleto de la Historia*", su reivindicación de una historia más factual y menos conceptual o estructural, su descalificación de la Historia Reciente³ o sus críticas a los enfoques más sociales de la historia, entre otros síntomas, así parecen reflejarlo.

Los planes de la ministra Aguirre para modificar los programas de la enseñanza de la historia se concretaron un año después con la presentación de un proyecto de enseñanzas mínimas que, como es sabido, no logró la pertinente aprobación parlamentaria a finales de 1997.

La principal variante de este fracasado proyecto era la considerable ampliación de los contenidos considerados "mínimos", pues abordaban prácticamente el conjunto de temas reiteradamente presentes en los manuales escolares tradicionales. En esta variante reside la mayor contradicción de todo el proyecto de la ministra Aguirre. Diversos docentes y didactas mostraron como tales programas comportaban una enseñanza básicamente expositiva, poco profunda y basada en el memorismo. Se llegó a afirmar que sus redactores no sabían distinguir entre enseñanza y aprendizaje⁴ y que los integrantes de esta comisión no habían logrado coordinar adecuadamente sus tareas, ya que se daba una marcada contradicción entre los objetivos, por una parte, y los contenidos y criterios de evaluación planteados, por la otra. Los primeros tenían un enfoque relativamente formativo y crítico, mientras que los segundos, formulados de forma exhaustiva y detallista, sólo podían ser abordados desde una metodología transmisiva-memorística, incompatible con otros tratamientos didácticos más preocupados por un aprendizaje razonado del alumnado.

En junio de 2000, cuando los ecos de la anterior fase de la polémica ya habían disminuido, la Real Academia de la Historia hizo público un "*Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de enseñanza media*" en el que se apoyaba y repetía, de forma prácticamente mimética, las anteriores propuestas ministeriales respecto de la modificación de los programas de historia vigentes en aquellos años. Con este informe comenzaba la que podría denominarse como la segunda fase de la polémica. En este Informe se destacaba que "*los dos aspectos más criticables, desde el punto de vista de la Academia, son, por una parte, la poca importancia que se le da al estudio de la historia anterior a la*

³ Esta fue una de las principales críticas realizadas por el historiador J. Tusell, que también consideraba exagerada la utilización del calificativo "calamitoso" para describir la enseñanza de la historia en España: "La ministra y la historia" en *El País*, 2-11-96. La mayor parte de los historiadores dedicados a la historia contemporánea también manifestaron su desacuerdo con las afirmaciones de la ministra Ayer, 30, 1998 (número monográfico dedicado a la historia y el sistema educativo).

⁴ Informe del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña sobre la reforma de las humanidades (*Escuela Española*, 13-11-97)

época contemporánea y, por otra, la visión parcial y vaga que los alumnos obtienen del proceso histórico español”.

En la parte final de dicho informe se hacía aún más explícitas las críticas que la Academia de la Historia realizaba sobre la enseñanza de la historia en la enseñanza secundaria:

“Podemos, pues, concluir que los problemas existentes hoy en día en cuanto a la enseñanza de la historia en España en los estudios secundarios contienen tres elementos, que podríamos definir como el sociologismo, el pedagogismo y las circunstancias políticas. La enseñanza de la historia comenzó a resentirse, desde la Segunda guerra Mundial a causa de la gran influencia ejercida por el sociologismo, utilizando este término en el sentido de proponer una visión del pasado alejada del tradicional proceso cronológico y vinculada al análisis que permitiera la utilización de las formulaciones teóricas del presente. Asimismo, la obsesión pedagógica ha tenido sus efectos negativos, pues, al poner tanto énfasis en los métodos de la enseñanza, se ha terminado por olvidar qué es lo que hay que enseñar... Finalmente, las circunstancias políticas tienen que ver con la pretensión de las Comunidades Autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos... La Academia considera que la enseñanza de la historia no puede prescindir de lo que podemos denominar señas de identidad de la disciplina. Los elementos básicos son la cronología y los acontecimientos... Por todo ello, es preciso insistir en la defensa de la enseñanza de la historia en los niveles de la educación secundaria orientados al conjunto de los ciudadanos. Resulta necesaria romper el círculo vicioso establecido entre la supuesta pugna nacionalismo españolista-nacionalismos periféricos. La historia de España es una realidad innegable, que tiene que estar presente en el curriculum, aunque no sea de forma dominante. Sin duda, la vía de futuro más razonable es la que tiende a insertar la historia de España en el conjunto de la historia europea y en la del mundo”⁵.

Esta larga cita nos permite captar con cierto detalle las principales críticas que desde una visión tradicional de la enseñanza de la historia, compartida tanto por el gobierno conservador como por la Academia de la Historia, se estaba haciendo tanto a los planteamientos curriculares existentes desde principios de los años noventa como a las propuestas didácticas desarrolladas por algunos grupos de docentes en años anteriores. Tres son los elementos que merecen ser destacados de este informe, que coinciden de manera bastante directa con los supuestos ya enunciados por la ministra Aguirre en octubre de 1996. Por una parte, la reticencia, incluso rechazo, de las innovaciones didácticas, que habían intentado superar un tipo exclusivamente transmisivo de la enseñanza de la historia mediante nuevas formulaciones en las que el alumnado tuviese una participación más activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que en muchas ocasiones se estaba acompañando de un tipo de enseñanza vinculado al estudio escolar de los procesos históricos y de los problemas relevantes más conectados con el presente. Por la otra, su desacuerdo con la

⁵ Real Academia de la Historia (2000): *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, punto 8.

forma en que se había realizado la inclusión de las historias regionales o locales en los programas escolares, por considerar que ocupaban un excesivo espacio dentro de la enseñanza de la historia y que, además, perturbaban una comprensión unitaria de la historia de España. Finalmente, la consideración de que la historia contemporánea tenía un excesivo protagonismo en el conjunto de los programas escolares, especialmente en el Bachillerato.

Este informe recibió tan gran número de críticas y descalificaciones que la propia Academia de la Historia tuvo que reconocer que era una simple opinión y que, como tal, estaba sujeta a posibles errores o imprecisiones. De entre las críticas más documentadas y fundamentadas destacó la relacionada con el grado de presencia de las historias regionales en los manuales escolares. Las principales conclusiones del informe impulsado por la Fundació Bofill⁶, realizado sobre los manuales más utilizados en las distintas autonomías españolas, se oponen frontalmente a las afirmaciones formuladas por la Academia de la Historia y pueden resumirse en las tres siguientes conclusiones:

1. El tratamiento de las cuestiones regionales es muy inferior a las posibilidades ofrecidas por la legislación vigente, que permite dedicar a estos temas entre un 35 y un 45 por ciento de los contenidos. Por término medio, los contenidos regionales de los distintos manuales de historia no sobrepasan el 10% de los mismos. Es, por tanto, improcedente y no aceptable científicamente afirmar que en los manuales exista un exceso de “localismo”. Como se ha comprobado, los referentes priorizados son el Estado español y la Europa occidental.

2. Los manuales no adolecen de “pedagogismo” si con este concepto se quiere afirmar que tienen un exceso de enfoque didáctico en el tratamiento de sus contenidos. Por el contrario, siguen predominando los contenidos temáticos tradicionales sin haberse logrado una suficiente actualización didáctica de los mismos. Sigue predominando un concepto de la enseñanza más expositivo que activo, esto es, se privilegia la transmisión y memorización de los contenidos más que su aprendizaje real y activo por parte de los alumnos.

3. Desde esta perspectiva, el principal problema de los manuales no es el de que falten contenidos temáticos, pues posiblemente son excesivos, ya que su considerable cantidad impide su estudio en profundidad y el tratamiento razonado de los mismos. En todo caso habría que ampliar la presencia de los contenidos metodológicos y también los actitudinales si se desea cumplir con lo estipulado por la legislación vigente (una formación histórica a partir de la generación de un juicio crítico y razonado, tal como se expresa en los Objetivos Generales del curriculum oficial).

El final del proceso de modificación de los programas escolares de historia tuvo su primer momento en enero de 2001, cuando se publicaron oficialmente los nuevos programas (enseñanza mínimas) para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Se eliminó el carácter abierto y flexible de los programas y se volvió a una programación cerrada, curso por curso, en la ESO, a la par que el programa de Historia de España del

⁶ Antoni Segura (coord.): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill, 2001.

Bachillerato se ampliaba, desde su anterior consideración de una historia centrada en la época contemporánea, a una historia general de la misma (desde los orígenes a la actualidad). Estos cambios ya se están realizando actualmente y deberán ser completados en los próximos años (especialmente por lo que se refiere a la adecuación de los manuales escolares a las nuevas prescripciones administrativas). A lo largo del 2002 se han desarrollado los programas autonómicos que, dado el carácter exhaustivo de los ya establecidos por la administración central, han introducido muy escasos añadidos respecto de los estatales publicados en 2001.

Estos recientes cambios de programas han modificado profundamente la estructura curricular de la ESO, ya que frente a la libertad de distribución de los contenidos a lo largo de los cuatro años de esta etapa educativa, en los nuevos programas se establece detalladamente los contenidos temáticos de cada curso que, como es conocido, en lo que respecta a la historia, son los siguientes: prehistoria e historia antigua (primer curso); historia medieval (segundo curso) e historia moderna y contemporánea (cuarto curso).

¿Hasta qué punto era real la situación descrita por las responsables del Ministerio de Educación y por la Real Academia de la Historia? Para intentar responder a esta cuestión conviene que nos detengamos, aunque sea muy brevemente, en los datos disponibles a partir de los estudios empíricos realizados en relación con los conocimientos adquiridos por el alumnado y en el análisis de los manuales escolares existentes.

2. LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS: ALGUNOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Los datos conocidos respecto de los aprendizajes de los alumnos, tanto de los que acaban la educación primaria como los del cuarto curso de la ESO, desmienten las apreciaciones realizadas por las autoridades ministeriales. Las encuestas realizadas durante los últimos años por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (en adelante, INCE), un organismo oficial dependiente del Ministerio de Educación, muestran que los alumnos de primaria mejoran sus resultados sobre los de la anterior EGB, al igual que lo hacen los de la ESO, y que no es la historia la materia en la que estos resultados resultan ser los más deficientes. Así lo confirmaban los informes del INCE publicados en marzo de 1998⁷ respecto del alumnado de 14 y 16 años (en los que los resultados de historia y geografía eran de los mejores en relación los de las otras asignaturas y se mostraba, además, que los resultados obtenidos por los alumnos de la ESO, con una media de 271 puntos sobre 500, mejoraban respecto de los obtenidos por los de los alumnos de BUP-FP anteriores a la LOGSE, cuya media era de 260 puntos). Otro tanto se venía a demostrar en la evaluación realizada por este mismo Instituto en el año 2000 y cuyos resultados se hicieron públicos a finales del 2001⁸. Otros informes del INCE confirmaban igualmente que los alumnos de 11 años habían mejorado sus resultados en la comparación realizada entre el alumnado de 1995 y de 1999 (la puntuación media de los primeros era de 219 puntos y la de los segun-

⁷ *El País*, 3 de marzo de 1998.

⁸ Resumen informativo del Ince: 1 (enero de 2001), 27 (diciembre de 2001) y 3 (febrero de 2002): *Evaluación de la educación secundaria obligatoria: conocimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los alumnos de 4º curso de la ESO*.

dos era de 250, ambas cifras sobre 500 puntos y en relación con la materia de Conocimiento del Medio)⁹. Resultados similares se han obtenido en estudios de características similares realizados por otros investigadores¹⁰.

La conclusión principal de estos estudios empíricos es bastante evidente: en primer lugar, que los aprendizajes históricos de los alumnos de la enseñanza obligatoria, en términos generales, no han empeorado en el último decenio, sino que han mejorado, aunque sea en proporciones mucho menores de lo que todos deseamos. En segundo lugar, que las afirmaciones realizadas por las autoridades ministeriales sobre el “calamitoso estado” de la enseñanza de la historia carecían de fundamento y que, por tanto, eran otros intereses, posiblemente menos confesables, los que subyacían a la interesada valoración realizada y a su correlativa propuesta de transformación de la enseñanza de la historia. Todo ello no es óbice, obviamente, para seguir intentando una enseñanza de la historia que consiga mejores aprendizajes por parte del alumnado.

3. LOS MANUALES DE HISTORIA Y EL PROFESORADO: CAMBIOS Y CONTINUIDADES

¿Cómo han influido las transformaciones normativas de los años noventa en los manuales escolares de historia, que siguen siendo el recurso más utilizado en su enseñanza? Es fácil constatar que estos manuales escolares de historia han cambiado considerablemente respecto de sus antecesores de finales de los años setenta e incluso de los ochenta. Entre los aspectos que más han variado hay que destacar la incrementada presencia de fuentes y documentos históricos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es significativo el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad.

La primera constatación, por tanto, es que los actuales manuales han cambiado positivamente, al menos en las características enumeradas, dado que los aspectos anotados no estaban presentes en los manuales precedentes o lo estaban en muy inferior medida.

Si nos adentramos en el texto escrito por los autores de los manuales también las cosas han cambiado, pues el trecho existente entre la actual investigación histórica y la historia presentada en los manuales ha disminuido, aunque en este sentido las diferencias sean menos llamativas. El aspecto más novedoso desde esta perspectiva es, sin duda, el de la incorporación de la historia regional a la hora de tratar los temas relacionados con la historia general de España, aunque esta historia *local*, como ya dijimos, no suponga sino una parte muy reducida del total.

⁹ *El País*, 26 de marzo, 2002.

¹⁰ Por ejemplo, el coordinado por Alvaro Marchesi y editado por la Fundación Santa María (*El País*, 17 de abril, 2002) o el dirigido por Joaquim Prats (dir.): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona, Fundación La Caixa, Colección Estudios sociales, 7, 2001.

Este conjunto de innovaciones fueron posibilitadas, incluso fomentadas, por los cambios legislativos impulsados por las reformas educativas de principios de los años noventa al establecer unos currículos abiertos y flexibles que dejaban, por tanto, un amplio margen de maniobra, de autonomía en las decisiones finales, tanto a las editoriales y a los autores de los manuales como al conjunto del profesorado. Esta flexibilidad y escasa definición de los contenidos *mínimos* permitía que su selección y su secuenciación pudiesen adoptar formas muy diversificadas. Pero ¿ocurrió realmente así?

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales, son productos extremadamente complejos¹¹. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, como ocurre en España, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados. Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado de educación secundaria más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta especialización, muy descompensada en perjuicio de la dimensión didáctica, que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la continuada.

Los manuales de secundaria son, en gran parte, fruto de esa desigual preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos.

Los cambios introducidos en los currículos vigentes desde inicios de los años noventa podrían haber servido para modificar esta situación, dado que en ellos se plantearon como contenidos también fundamentales los procedimientos metodológicos, esto es, la capacitación de los alumnos en la adquisición de los procedimientos y técnicas propios de cada disciplina, de manera que no recibiesen sólo unos conocimientos ya acabados, que debían ser memorizados sin más, sino que fuesen capacitándose, mediante una praxis escolar distinta a la tradicional, para poder aprender por sí mismos, de manera progresivamente autónoma.

Estos nuevos enfoques legislativos de la educación histórica se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas habitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte

¹¹ Cinco de estas editoriales (Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir) representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales de historia utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas. Bien es verdad que este problema se agrava cuando las actividades más complejas y creativas planteadas ocasionalmente en algunos manuales no son utilizadas por algunos docentes, por razones de muy distinta índole, como se ha comprobado en recientes investigaciones¹².

Los manuales parten generalmente de una concepción excesivamente objetivista y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiografía (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea en los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. En esas circunstancias es muy difícil que las ideas de los alumnos, sus representaciones, así como sus estereotipos y sus vivencias o emociones puedan tener entrada en las aulas, lo que muy posiblemente también reducirá su interés y motivación por un saber histórico que les resulta aporreado y ya definitivamente establecido, a la vez que escasamente relacionado con sus preocupaciones y problemas.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia se encuentran con otra situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales, como ocurrió en la década de los noventa, son abiertos y flexibles. Saben, por una parte, que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logra que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando, es la que subyace también a la escasa presencia de las características específicas regionales en los manuales escolares. Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones

¹² F. J. Merchán Iglesias: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla, 2001.

desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado español, al que se le añaden pequeñas variantes regionales, sea bajo la forma de un capítulo específico, sea con la introducción, en cada tema, de entre dos y cuatro páginas que abordan las peculiaridades de cada región. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado de secundaria tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código disciplinar* de los docentes es muy potente. Por código disciplinar entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas desde una consistente reflexión didáctica, se inspiran básicamente en la tradición establecida¹³. Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el carácter bastante tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprensivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal impronta tradicional.

Estas consideraciones son, igualmente, las que explican que las variantes regionales presentes en los manuales lo sean fundamentalmente a título de ejemplificaciones de lo tratado de manera más general en las distintas unidades didácticas de los mismos. El referente utilizado suele ser de tipo generalista, sea teórico-abstracto, sea europeo, especialmente europeo-occidental, o sea español. Es prácticamente imposible encontrar en ellos algún concepto o palabra clave que esté referido, de manera más particular, al ámbito regional.

El carácter genérico y poco detallado de los "programas mínimos" permitió igualmente que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la segunda parte de los años noventa se generaron *nuevos materiales escolares* (sus autores prefieren esta denominación respecto de la de textos o manuales con el fin de diferenciarse del carácter más tradicional de éstos últimos) por parte de algunos grupos didácticos, vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991. Los materiales curriculares creados por estos grupos didácticos, sobre los que cabe pensar que los condicionantes del mercado editorial son menores, constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las características *abiertas y flexibles* de los currículos vigentes en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica, que sobrepasase el enfoque prioritariamente informati-

¹³ Raimundo Cuesta: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

vo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de la historia, todavía muy marcado por el modelo de las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

¿Cómo se intenta concretar en estos manuales alternativos tal opción por una enseñanza más reflexiva y crítica? Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

La primera es el establecimiento de una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado a través de un planteamiento metodológico adecuado). La parte última de cada tema o unidad didáctica vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.

La segunda es la continua interpelación a los alumnos para que muestren y sean conscientes de sus ideas o concepciones respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en una síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades metodológicas realizadas.

La conclusión más patente de lo que venimos analizando es la de la coexistencia de cambios y de continuidades, esto es, la pervivencia de usos y prácticas educativas de tipo tradicional en la enseñanza, que conviven con prácticas minoritarias más innovadoras (las propuestas de materiales curriculares realizadas por los grupos didácticos más renovadores han tenido escasa audiencia en los centros de educación secundaria), tal como ocurre, como ya se dijo, en la mayoría de los países de nuestro entorno de los que poseemos datos relativamente precisos¹⁴. A la hora de explicar tanto los cambios como las permanencias o rutinas en la enseñanza real de la historia, hay que considerar que éstas últimas, pese a lo que tengan de supervivencias y de arcaísmos, contienen en sí mismas una racionalidad o lógica institucional y adoptan la forma de estructuras de larga duración enmarcadoras de la acción docente de los profesores de historia, mediante la cual la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia.

¹⁴ Angvik, M. y B. Von Borries: *Youth and history. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg, Koerber Stiftung, 1997.

Desde una perspectiva complementaria, la de la visión de los alumnos, se constata también los escasos cambios introducidos en la enseñanza de la historia. Según los alumnos de secundaria, las clases de historia siguen caracterizándose actualmente por la transmisión de conocimientos acabados por parte del profesorado. La clase expositiva, junto con la lectura y el estudio del manual escolar, siguen siendo las prácticas casi exclusivas que se dan dentro del aula. En esta apreciación coinciden los alumnos españoles y los de un considerable número de países europeos de nuestro entorno. Las respuestas de los alumnos corroboran el predominio de un enfoque tradicional en la enseñanza de la historia. Para ellos la historia es una asignatura cuyo objeto es volver una y otra vez sobre un número reducido de hechos históricos y memorizar una serie de informaciones sobre estos hechos históricos. Para los estudiantes la historia carece de utilidad, aunque pueda valer como cultura general.

4. LAS DIFICULTADES Y CONTRADICCIONES PRESENTES

Son muchos los factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de intentar explicar el predominio de la continuidad frente al cambio, tanto en los contenidos como en las prácticas docentes de la enseñanza de la historia.

Por una parte, el claro desequilibrio existente entre la formación historiográfica del profesorado y su preparación didáctica, en favor de la primera. El profesorado se siente mucho más seguro como “historiador” que como docente de historia y es mucho más propenso a incorporar los nuevos enfoques historiográficos que las innovaciones de tipo didáctico. Por la otra, y aunque pueda parecer contradictorio, el profesorado ha hecho suyos, al menos teóricamente, los nuevos discursos legitimadores de la enseñanza de la historia que intentaron dar respuesta a las principales críticas realizadas a la enseñanza tradicional de la historia, especialmente a su estrecha vinculación con el memorismo y a su inviable enfoque enciclopedista¹⁵. Una parte importante del profesorado considera como finalidades principales de la enseñanza de la historia tanto la capacidad de esta disciplina para entender el presente, como la de potenciar el desarrollo del razonamiento lógico de los alumnos y también la de suministrarles un saber humanístico válido para la formación de las personas en valores tales como la tolerancia y la capacidad crítica. El profesorado parece considerar, sin embargo, que estas capacidades pueden derivarse directamente de lo que se considera el objetivo básico de la enseñanza de la historia: el conocimiento de los hechos históricos y de los grandes periodos de la historia¹⁶.

En el intento de hacer coherentes en la enseñanza de la historia las nuevas finalidades pretendidas, por una parte, y la tradicional configuración de la disciplina escolar, la establecida por la tipología de las historias generales, por la otra, es donde han aparecido las mayores contradicciones, pues es muy difícil ayudar a la comprensión del presente, por parte de los alumnos, cuando los problemas de nuestro tiempo, entendido en un sentido

¹⁵ Desde la perspectiva francesa se hace esta misma constatación con la muy expresiva frase del profesorado “*on n’a jamais le temps*”. Véase Nicole Lautier: *À la rencontre de l’histoire*. Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1997, p.191.

¹⁶ Merchán Iglesias, F.J.: “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo” en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, 2002, p.41-54.

amplio, son objeto de escasa atención en clase si el modelo dominante de historia es el ya citado de las historias generales, el de ver “toda” la historia. Ante esta disyuntiva, la mayoría del profesorado ha optado por aquello en que se sentía más seguro y por lo que en su apreciación también tiene más prestigio, el enfoque más tradicional y academicista de la historia, que es, al mismo tiempo, aquel que más poder puede darle dentro del aula y asegurarle más fácilmente el control de la misma, pues es en el que los alumnos son menos competentes. A todo ello no es ajena la cuestión de la gestión de la clase, el mantenimiento del orden dentro de las aulas, dado que, aparte de las funciones consideradas básicas como son las de enseñar y aprender, éste es uno de los aspectos que ha sido destacado recientemente como un factor explicativo del mantenimiento general de la enseñanza de tipo tradicional y de sus prácticas escolares. La clase magistral, entendida básicamente como la transmisión a los alumnos de aquellos conocimientos acabados que ellos tendrán que repetir en los exámenes, sirve también para conseguir que los alumnos se mantengan pasivos y centrados en la toma de apuntes.

¿Cómo intentar que los alumnos se interesen más por la historia, por el conocimiento histórico?, ¿cómo lograr una enseñanza de la historia más atractiva y motivadora para los alumnos? No es nada fácil dar respuesta a estos interrogantes pues, como hemos ido viendo, son muchos los elementos que influyen sobre esta cuestión. Intentaré, de todas maneras, esbozar algunas posibles vías, que me parecen necesarias, aunque posiblemente no suficientes, para mejorar la actual situación, en la que, además de los aspectos directamente relacionados con la enseñanza de la historia, repercuten otros factores de carácter más general, que sobrepasan largamente la cuestión específica de la enseñanza de la historia (política educativa, malestar docente, diversidad del alumnado, etc)¹⁷, pero que inciden también en el profesorado, incluso de manera prioritaria.

Dos aspectos, que ya hemos abordado brevemente y que, por tanto, solo citaré ahora son el de la formación didáctica del profesorado, que es crucial para una posible mejora de la enseñanza de la historia, y el de la superación, irrealizable en mi opinión, del modelo de las historias generales que impiden la aproximación a un tipo de historia reflexiva y razonada. En este sentido, la anterior propuesta curricular de unos contenidos abiertos y flexibles me parece mucho más adecuada, pues permite tratamientos más diversificados, sin constreñir al profesorado ni limitar sus posibilidades didácticas.

El tercer aspecto es el de la motivación, la consecución de un interés por parte del alumnado respecto del conocimiento histórico. Las críticas más frecuentes y reiterativas de los alumnos destacan, por una parte, que la historia que se les ofrece está poco conectada habitualmente con los problemas e inquietudes de la sociedad en que viven y, por otra, que es un conocimiento muy basado en la memorización de unos determinados hechos históricos, más o menos anecdóticos, que hay que repetir en cada ciclo escolar, pues se olvidan rápidamente. ¿Cómo intentar superar estas deficiencias?

La investigación didáctica internacional es bastante coincidente en el hecho de destacar que la problematización de los temas abordados en la enseñanza de la historia es im-

¹⁷ Puede verse una síntesis de estas cuestiones en la reciente obra editada por Joaquim Prats (ed.): *La secundaria a examen*. Barcelona, Proa, 2002.

prescindible. Este planteamiento interrogativo sobre los problemas históricos analizados en clase es el que puede suscitar de una manera más directa el interés de los alumnos si se consigue que los alumnos sean conscientes de las cuestiones que se están tratando y de los métodos necesarios para ir intentando encontrar respuestas a los interrogantes planteados mediante un uso adecuado de las fuentes documentales y de su pertinente análisis y crítica. La consideración de que la enseñanza de la historia consiste solamente en la transmisión de unos resultados ya acabados, sin considerar el método seguido para obtenerlos ni su grado de validez, esto es, el no presentar el saber histórico como una forma o tipo de conocimiento es uno de los problemas principales para la consecución de una enseñanza y de un aprendizaje de la historia que pueda resultar más atractivo y útil para el alumnado.

Esta misma coincidencia didáctica internacional se da respecto de la necesidad de tener en cuenta las ideas que los alumnos tienen sea sobre lo que es la historia y la forma en que ésta se construye, sea sobre los diversos temas abordados por el conocimiento histórico. En este sentido se considera fundamental el establecimiento del mayor número de conexiones posibles entre los temas abordados y las concepciones y representaciones que los alumnos puedan tener sobre tales temas (las informaciones históricas llegan hoy a nuestros alumnos por diversos caminos, especialmente por los vinculados a la televisión y el cine).

Es evidente que un planteamiento de la enseñanza de la historia que incluya este tipo de pequeñas investigaciones escolares dirigidas por el profesorado no puede realizarse si los programas a los que hay que atender siguen siendo los de las tradicionales historias generales, que ya mostraron sus límites respecto del tipo de historia viable con tal enfoque, así como la imposibilidad de cumplir tales programas, incluso a pesar de utilizar como recurso fundamental el del resumen del resumen, que finalmente resulta incomprendible para los alumnos, con la única posibilidad de memorizarlo sin entenderlo.

Entre ambas alternativas existe una variada gama de posibilidades, que son las que la diversificada práctica del profesorado realiza dentro de las aulas, pero el problema de cómo conseguir una enseñanza más adecuada y un mejor aprendizaje de la historia pasa necesariamente por superar las deficiencias reiteradamente constatadas de la enseñanza tradicional de la misma. Esta nueva enseñanza de la historia tendría poco que ver, obviamente, con una educación histórica tradicional, sustentada en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalizante y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados actuales. Si se logra superar este enfoque tradicional, la educación histórica puede adquirir todo su sentido contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia. De ahí la necesidad de seguir buscando una explicación más profunda y razonada de las limitaciones y deficiencias observadas en la práctica educativa y la necesidad de identificar las posibles vías, no voluntaristas ni espontaneistas, de mejora de tal educación histórica.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA: LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE HISTORIA

Joan Pagès i Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona

The training of the history teacher: the key to the future?

Ian Steele (1976)

INTRODUCCIÓN

Una de mis primeras actividades como profesor universitario fue participar en unas *Jornadas de encuentro y reflexión metodológica en el área de Ciencias Sociales* celebradas en el ICE de esta Universidad los días 29 y 30 de mayo y 1 de junio de 1979. En aquella ocasión creo que también hablé de “La didáctica de la Historia en la formación inicial del profesorado”. Ha llovido mucho desde entonces y, sin duda, el crecimiento de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales ha sido espectacular en muchos sentidos: en investigación, en docencia, en publicaciones, en su institucionalización en la universidad, etc.

De aquel encuentro tengo un excelente recuerdo. Fueron los primeros contactos que tuve ocasión de realizar con otras compañeras de fuera de Catalunya interesadas por la Didáctica, contactos que se han mantenido y que me han hecho sentirme a gusto en las ocasiones en que he estado en esta Universidad. Con posterioridad, los contactos entre quienes hace 25 años nos dedicábamos exclusivamente a la Didáctica –una minoría que se contaba con los dedos de las manos- se extendieron a muchas otras universidades y, afortunadamente, el profesorado universitario español que se dedica a la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia (más de un centenar largo de profesores y profesoras) tiene, desde hace ya algunos años, una organización –la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales -, se reúne anualmente en Simposios organizados en distintas universidades de la geografía española¹, edita unos Boletines y publica los resultados de sus trabajos.

Han pasado 24 años de aquel encuentro en el ICE de la Universidad de Murcia en el que nos planteamos qué debían saber los maestros y las maestras, el profesorado, para

¹ Véase <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/>. En abril de 2003 se celebró el XIV Simposium dedicado al "Patrimonio y didáctica de las ciencias sociales" en el campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha.

enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Recuerdo que no hallamos respuestas definitivas a las preguntas que nos formulábamos, pero si intercambiamos experiencias y sugerencias que, a buen seguro, hemos intentado poner en práctica en nuestras respectivas universidades. Hoy, quienes nos dedicamos a la Didáctica de las disciplinas sociales, seguimos formulándonos preguntas sobre la formación del profesorado, en especial de secundaria, a la espera que el Ministerio de Educación ofrezca un modelo coherente de formación y que las Universidades pongan todos los medios para que la formación disciplinar y la pedagógica vayan de la mano.

No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia. Actos como el que tengo el privilegio de asistir en el día de hoy son aún excepcionales. Mi enhorabuena a sus organizadores, en especial a la Dra. Encarna Nicolás, por esta iniciativa.

En este trabajo voy a plantear un pequeño bosquejo del perfil profesional del profesorado de secundaria de historia, para analizar, luego, las fuentes del curriculum de Didáctica de la Historia: la práctica de enseñar y los estilos de enseñanza del profesorado, las propuestas de formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la profesión de profesor de historia. Mi pretensión es realizar una aproximación que permita comprender la urgencia de la toma de decisiones sobre la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales de enseñanza secundaria.

1. EL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE SECUNDARIA

Sin duda, una parte de este perfil viene dada por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. Ahora bien, ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros conocimientos son necesarios para enseñar historia en secundaria?

Sigue habiendo profesores y profesoras, políticos y ministras, que creen que para enseñar es suficiente con saber aquello que debe enseñarse. Para enseñar matemáticas basta con saber matemáticas, de la misma manera que para enseñar historia basta con saber historia. Si eso fuera así, sería difícil explicar porque existen tantos problemas en el aprendizaje de la historia –o de cualquier otra materia -, porque existen tantos jóvenes y adultos que no saben historia o saben muy poca cuando quienes les enseñan han acreditado sus saberes en la Universidad. Recurrir al tópico de que los jóvenes no muestran inte-

rés, o no se esfuerzan, cada vez funciona menos por más que sea uno de los argumentos en los que se sustenta la Ley de Calidad. ¿No sería conveniente plantearse la necesidad de completar la formación de los futuros profesores con una formación profesional que no sea un añadido a su formación científica? Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar.

Enseñar es comunicar. Y en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta: a) la formación para la comunicación, la adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc. Hay que formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa; b) las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y c) lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes. Y, además, el contexto en el que se realiza la comunicación, contexto que incluye desde las finalidades o propósitos educativos que la administración educativa otorga a los saberes escolares, el contexto social y cultural, hasta la institución en la que se realiza y la organización espacio-temporal en la que tiene lugar (organización del espacio aula y tiempo de duración de la comunicación).

La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

En otros lugares (por ejemplo, Pagès, 1993, 1994, 2000), ha señalado cuáles son las competencias de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en concreto de la Didáctica de la Historia, en esta formación. La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Sus saberes constituyen un cuerpo de conocimientos distintos del cuerpo de conocimientos que constituye la propia enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Son conocimientos construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y dirigidos al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender qué

hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para poder analizar qué ha ocurrido o qué ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales y la base de su curriculum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales.

Esta enseñanza se produce en un contexto institucional y requiere de la colaboración de otras enseñanzas. En la investigación sobre el conocimiento del profesorado se considera hoy que las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, constituye uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales. Las relaciones entre estos conocimientos en la formación del profesorado y, en especial, entre los colectivos que se ocupan de ellos no han sido, ni lamentablemente son, tan fluidas como sería de desear para innovar estas enseñanzas y ubicar al profesorado ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información. Y ello porque aún hay quienes dudan del lugar que ha de ocupar la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: un lugar central, ubicado entre el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Afirma Moniot (1993: 5), en relación con el lugar de la Didáctica de la Historia, que "la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa".

¿De dónde proceden los conocimientos de la Didáctica de la Historia? La Didáctica de la Historia se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar historia en secundaria, de las propuestas que han existido y existen sobre la formación inicial del profesorado para enseñar y de la investigación sobre la propia enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado. ¿Qué sabemos sobre la formación en didáctica de la historia del profesorado? ¿Qué sabemos sobre cada una de estas tres fuentes anteriores?, ¿Qué sabemos sobre la formación inicial para enseñar historia?

2. LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR HISTORIA: ¿CÓMO ENSEÑAN LOS PROFESORES DE HISTORIA DE SECUNDARIA?

Existe poca investigación en España, y en general en todo el mundo, sobre la práctica de enseñar historia. Se ha investigado mucho más el pensamiento del profesor de historia, sus concepciones de la historia escolar, de la enseñanza, de su propia práctica que la prác-

tica. También existe más investigación sobre los aprendizajes históricos realizados por el alumnado o sobre los contenidos históricos en los textos y en los materiales escolares (ver, por ejemplo, Pagès, 1997 o Valls 2003, en este mismo volumen).

Intuimos más sobre qué y cómo enseñan los profesores, sobre cuál es su estilo de enseñanza, a través de sus palabras y de sus pensamientos que a través de la observación sistemática y de la investigación en sus aulas. Sin embargo, algo sabemos sobre el papel del profesor de historia cuando enseña historia en el aula.

Investigaciones como las de Thornton (1991) y de Evans (por ejemplo, 1988) nos han permitido, en mi opinión, comprender el alcance y la importancia de las investigaciones centradas en el profesor de historia, y su práctica, y tener en cuenta sus resultados en los proyectos de formación didáctica (he analizado con cierta profundidad estas obras en otro lugar, Pagès 1997). Thornton (1991) realizó una importante revisión de las investigaciones existentes en el mundo anglosajón sobre la práctica de enseñar historia y ciencias sociales y creó el concepto del profesor como *gatekeeper* del currículo, es decir como controlador, como portero o “guardabarreras” curricular. En definitiva, como la persona que decide en última instancia qué contenidos enseña y qué contenidos decide no enseñar. Evans, por su parte, investigó las creencias y las prácticas del profesorado de historia de los USA y estableció cinco categorías o estilos de enseñanza: el narrador de historias, el profesor científico, el profesor reformista, el filósofo cósmico y el profesor ecléctico.

Los resultados de estos trabajos pueden completarse con otros trabajos más recientes publicados en Europa. No son propiamente investigaciones sino reflexiones que se desprenden de investigaciones centradas en otros temas. Por ejemplo, los de Grech (2000) y Tutiaux-Guillon (2003a). Grech, en su informe del Seminario europeo sobre la enseñanza del Holocausto organizado por el Consejo de Europa, habla de la existencia de tres tipos de profesores: a) los que consideran, simple y llanamente, la Historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia; y c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan el Holocausto como un hecho pasado pero estudian de que manera influye todavía en nuestras vidas. “Cette troisième catégorie d'enseignants va même jusqu'à établir une relation entre passé, présent et aspirations pour l'avenir. Ces professeurs comprennent bien qu'en tant qu'événement passé ayant encore des conséquences aujourd'hui, l'Holocauste influe aussi, obligatoirement, sur notre avenir. »

Por su parte, Nicole Tutiaux-Guillon (2003, 37-38) ha puesto en evidencia algunas paradojas, algunos dilemas, de la profesión de enseñar historia. Ha planteado estas paradojas en el marco de su propuesta de formación de la conciencia histórica en los jóvenes franceses. Una paradoja tiene relación con la concepción cognitiva de la historia escolar y con el aprendizaje. Los profesores franceses, protagonistas de su investigación, quieren que su alumnado comprenda la historia pero «leurs pratiques témoignent plutôt de la croyance en une compréhension spontanée et en un transfert évident au monde actuel: ils ne sollicitent pas la réflexion des élèves et tiennent que le processus qui s'est accompli pour eux enseignants devrait s'accomplir “naturellement” pour les élèves. La conscience historique

est ainsi posée comme fille de la seule connaissance, et la connaissance comme le résultat du travail de l'enseignant, qui clarifie et donne cohérence au passé (même si l'élève est réputé travailleur lui aussi)". Otra paradoja se relaciona con el mundo de los valores y de la ética. Los profesores franceses quieren formar jóvenes demócratas, tolerantes, abiertos a los otros, pero "leurs pratiques et leurs affirmations, en réponse à d'autres questions, récusent la transmission explicite de valeurs, renvoient celles-ci à la famille (...), au libre choix des jeunes –précisément au nom de la tolérance, de la démocratie, des droits de l'homme". Tutiaux concluye preguntándose cómo los adolescentes franceses podrán desarrollar su consciencia histórica si "que les pratiques d'enseignement ne semblent pas prendre en charge cette construction".

En España, Barrado (2002: 662-663) afirma, sin aportar evidencias que justifiquen su diagnóstico, que en la práctica docente "sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemente con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre esos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum. (...) El alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación".

Tal vez situaciones como las descritas explican los problemas del aprendizaje de la historia y sitúan la tarea de enseñarla entre las tareas educativas más complejas. Pendry et al. (1998) parten de la complejidad de la enseñanza de la historia en su libro dedicado precisamente a la formación de su profesorado, al aprendizaje de su enseñanza. Para esta autora, y sus colegas, la enseñanza de la historia es un ejercicio intelectual relativamente complejo porque las clases son lugares complejos pero también porque es compleja la naturaleza de la propia historia. Afirman en el prefacio de su obra:

"History teaching is about all of these things ("transmission of 'content'", "acquisition of skills", "a vehicle of 'political education' and values", development of 'historical concepts'), and one of the complexities with which history teachers and history learners have to deal is the nature of the discipline and the complexity of the ideas which underpin it.

History teaching is, in part, about making appropriate and meaningful selections from this complexity. (...) attempt to contribute to the development of history teachers who are capable of articulating this complexity" (p. viii).

Parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de historia. Predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno–, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la historia más cercana a la que predominaba a principios del siglo XX que a la que debería predominar a principios del XXI como señaló Thornton (1991b) en relación con la situación de la enseñanza de la historia en Estados Unidos .

¿Cómo puede la Didáctica de la Historia enseñar a enseñar de una manera diferente ante unas prácticas como las predominantes?, ¿Qué conocimientos y estrategias ha de aprender el futuro profesorado para hacer frente a la complejidad de la enseñanza de la historia?.

3. LA FORMACIÓN INICIAL PARA ENSEÑAR DEL PROFESORADO DE HISTORIA: PROPUESTAS

La preocupación por la formación del profesorado de historia y de ciencias sociales ha aumentado en los últimos años probablemente como consecuencia de la situación descrita en el apartado anterior. O, tal vez, como señala Tutiaux-Guillon (2003b: 27), a causa del aumento de evidencias sobre la escasa aplicabilidad de los aprendizajes realizados por el alumnado “a la hora de pensar en el mundo y la sociedad”: “muchos docentes, cuando hablan de la enseñanza de la geografía y de la historia, dan la impresión de buscar ante todo que los contenidos esenciales “pasen” de la mejor manera posible y que los ejercicios “funcionen”, es decir, ejercicios que los alumnos puedan hacer con facilidad, pero raramente parece que se pregunten sobre el papel o el significado de las asignaturas. Hemos postulado que tal actitud era el resultado de una concepción de la materia escolar basada en conocimientos y en prácticas y que no tenía de ningún modo en cuenta las finalidades que, sin embargo, son las que les dan sentido”. Los cambios en el contexto social global, en el contexto institucional, y en el conocimiento de lo que sucede en las aulas cuando se enseña y se aprende historia serían, en opinión de Tutiaux-Guillon, razones suficientes para repensar la formación del profesorado y orientarla más hacia la reflexión sobre las finalidades y las respuestas necesarias para que el alumnado pueda ubicarse en el mundo y pueda participar en su construcción.

Por todo ello, desde diferentes instituciones internacionales se ofrecen propuestas sobre la formación del profesorado de historia y se fomentan los intercambios entre profesionales de distintos países. Son los casos, por ejemplo, del Consejo de Europa y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Por esto también algunos países han revisado sus modelos de formación y han implantado nuevas propuestas. También se fomenta cada vez más la necesidad de evaluar los programas de formación de profesores. Y, por supuesto, de investigar sus resultados.

Analizaré en este apartado algunas propuestas sobre la formación inicial del profesorado de historia. Las primeras son más institucionales. Las segundas son propuestas realizadas por profesores de didáctica o por otros formadores del profesorado de historia.

a) Propuestas institucionales

El Consejo de Europa ha sido la institución internacional que más se ha preocupado desde hace mucho tiempo por la enseñanza de la historia en sus países miembros. En los últimos tiempos –sobre todo a raíz de la caída del Muro de Berlín - ha manifestado también una gran preocupación por la formación de su profesorado. Como ejemplo de ella, ha

convocado distintos encuentros y seminarios destinados a analizar y buscar alternativas a esta formación. En 1998 y 1999 convocó un Seminario sobre la formación inicial del profesorado de historia en el que participaron trece países, entre ellos España. Este seminario tuvo dos encuentros plenarios, uno en Viena en 1998 (Savova, 1998) y otro en Praga en 1999 (Bivar, 1999). También en el año 2000 convocó una Conferencia celebrada en Atenas sobre la formación inicial y continuada del profesorado de historia (Stradling, 2000).

El primer seminario estaba vinculado al proyecto impulsado por el propio Consejo de Europa “Aprender y enseñar la historia de Europa del siglo XX” y en él se pretendía:

- intercambiar informaciones y experiencias sobre la formación inicial del profesorado de historia de los países participantes (además de España, Albania, Austria, Bulgaria, Estonia, Federación Rusa, Francia, Hungría, Noruega, Holanda, Portugal, la República Checa y Gran Bretaña),
- reforzar la cooperación entre expertos especializados en la formación inicial de los profesores de historia (en el caso español, los expertos fueron substituidos por técnicos del CIDE. Personalmente, desconozco sus aportaciones al campo de la formación inicial del profesorado de historia),
- buscar los problemas centrales de la formación inicial,
- realizar un estudio comparativo sistemático sobre objetivos, programas, modalidades de organización, conceptos teóricos y praxis de la formación inicial,
- interrogarse sobre cómo los temas del proyecto “Aprender y enseñar la historia de Europa del siglo XX” se reflejan en los programas de la formación pedagógica, y
- poner a punto principios directrices concretos para la formación inicial de los futuros profesores de historia para someterlos al Consejo de Europa.

Las principales aportaciones de este seminario fueron recogidas en parte por el representante de Noruega quien en su informe hizo un retrato de la formación inicial del profesorado de historia del que es importante destacar, entre otras, las siguientes características (Lorentzen, 1999):

a) en Europa es muy diversificada pero empieza a ser considerada por los gobiernos de los distintos países: “Si on étudie les tendances spécifiques aux années 1990, on remarquera que la formation des enseignants est devenue une priorité du programme des réformes scolaires”, y “Pour la première fois depuis des années, un nombre important d'états placent la formation des enseignants au centre du débat politique et scolaire”.

b) ha de centrarse en los retos de la nueva Europa del siglo XXI a fin de poder dar respuesta a preguntas como:

“Comme l'éducation peut-elle doter les jeunes Européens des connaissances, compétences et dispositions d'esprit qui leur seront nécessaires pour vivre dans un

monde interdépendent, caractérisé par une grande diversité et une évolution rapide et constante?

Comme l'éducation peut-elle contribuer au rapprochement des peuples d'Europe et développer un sens de identité européenne?

Comme l'éducation promouvoir un engagement actif pour faire respecter les droits de l'homme et les principes de la démocratie plurielle?"

c) necesita superar la disociación –y la relación problemática- existente en muchos países entre la formación profesional y la formación científica. Lorentzen se pregunta: “Comment les universités et leurs disciplines fondamentales vont-elles affronter les nouvelles priorités politiques et pédagogiques de la société, et la nécessité d’une restructuration de la formation de l’enseignant?” Después de analizar los tres modelos existentes en la formación del profesorado de historia según las relaciones entre la formación disciplinar y la formación profesional –el modelo de separación, el modelo de integración y el modelo de cooperación- afirmaba que los tres modelos tienen sus ventajas y sus inconvenientes y que es necesario plantearse sus puntos fuertes y sus puntos débiles pues “de nouvelles matières et de nouveaux modes d’enseignement requièrent de nouvelles structures dans la formation des enseignants. En même temps, le monde extérieur exerce de fortes pressions sur nos universités. Il questionne la pertinence et l’efficacité des institutions universitaires”.

d) la necesidad de plantearse la formación de los formadores de profesores de historia para garantizar la calidad y eficacia de su formación . Este es un problema que prácticamente no se plantea en ningún país. En su opinión se requiere de un profesional que conozca la disciplina pero que, a su vez, sea un experto en didáctica de la historia, es decir en los conocimientos propios de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos escolares. Este profesional ha de ser capaz de conseguir que los futuros profesores de historia relacionen sus conocimientos con la práctica pedagógica en las escuelas y ha de establecer fuertes relaciones entre estos centros y la universidad.

Lorentzen concluía su informe con las siguientes palabras “toutes les perspectives envisagées et les exemples utilisés visent un objectif commun qui est au cours de la formation des enseignants: permettre aux futurs enseignants de développer leur conscience historique grâce à la réflexion et la pensée critique”.

Estas temáticas fueron desarrolladas en la Conferencia de Atenas de 2000 a la que asistieron algunos de los mismos expertos del seminario de los 13 países realizado en 1998 y 1999 si bien los países representados eran los del Sudeste de Europa. En consecuencia, las conclusiones y las sugerencias fueron bastante parecidas (Stradling, 2000).

Fruto de estas y de otras iniciativas, el Comité de Ministros del Consejo de Europa aprobó el 31 de octubre de 2001 una *Recomendación* relativa a la enseñanza de la historia en Europa en el siglo XXI en la que se dedicó el punto séptimo a la formación inicial y continua de los profesores de historia. En este punto se recogen algunas de las ideas desarrolladas en los seminarios y conferencias realizados a finales del siglo XX. Así se dice:

“Afin d’atteindre ces objectifs et de définir le profil spécifique de l’enseignant d’histoire, il conviendrait:

- *de donner aux institutions de formation des enseignants d’histoire le support adéquat pour maintenir et améliorer la qualité de leur formation, et pour développer le professionnalisme et le statut social des enseignants d’histoire en particulier;*
- *d’apporter une attention particulière à la formation des formateurs d’enseignants d’histoire selon les principes contenus dans la présente recommandation;*
- *de promouvoir des recherches comparatives relatives aux objectifs, structures et normes de la formation initiales et continue spécifique des enseignants d’histoire et par là d’encourager la coopération institutionnelle et l’échange d’informations relatives aux besoins nécessaires aux réformes de la formation initiale et continue des enseignants et de la formation continue des formateurs;*
- *de susciter et d’encourager les partenariats entre l’ensemble des institutions actives en matière de formation d’enseignants d’histoire ou concernées par cette formation (en particulier les médias), en vue notamment de souligner leur mission particulière et leur responsabilité spécifique.”*

¿En qué medida las propuestas y las recomendaciones del Consejo de Europa son tenidas en cuenta por los estados miembros? , ¿en qué medida estas recomendaciones han impactado en las universidades y los centros de formación de profesores?, ¿las tenemos en cuenta los didactas de la historia y de las ciencias sociales en nuestro currículum y en nuestra práctica?

No sólo Europa se plantea el futuro de la formación del profesorado de historia. También en América hay distintas propuestas. Tal vez la más cercana a nosotros sea la de la Organización de Estados Iberoamericanos. La propuesta del Nodo Coordinador de la “Cátedra de Historia de Iberoamérica” de la OEI (2001) sobre la formación del profesorado en historia de Iberoamérica pretende combinar la formación que ya tiene el profesorado de historia con la formación necesaria para poder enseñar Historia de Iberoamérica:

“Será responsabilidad de los planes formativos de los distintos países, sea cual sea su estructura y modelos de formación, desarrollar y proporcionar al profesorado elementos formativos y competencias orientadas en la triple dirección que a continuación se indica, sin que el orden en que aquí se desarrollan signifique preferencia o prioridad, pues las tres habrán de coexistir e interaccionar:

- *Unos valores y unas actitudes proclives a esta enseñanza, basados en la comprensión del otro, en la solidaridad y en la responsabilidad hacia un*

pasado común y hacia un futuro en el que sean posibles los procesos de integración regional.

- *Unas competencias académicas referidas a la Historia en general y a la Historia de Iberoamérica en particular, a sus rasgos específicos y a las experiencias comunes de los procesos históricos que en ella se han producido.*
- *Unas competencias pedagógico-didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje autónomos, que permitan al profesor conocer, seleccionar, utilizar, evaluar y desarrollar estrategias efectivas de intervención didáctica” (p. 12).*

Entre las competencias académicas se señalan competencias relacionadas con la naturaleza y los procedimientos del conocimiento histórico como las principales tendencias historiográficas y su evolución; el tipo de conceptos, datos y hechos que utiliza la Historia y el carácter relativista de su interpretación; la comprensión y orientación en los sistemas temporal y espacial; la comprensión del sentido procesal de la Historia, etc... Por su parte, las competencias pedagógicas las clasifican en tres grandes grupos: la adquisición de competencias sociales y de comunicación; la concepción, planificación y programación de la actividad docente y la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las ideas expuestas en los trabajos del Consejo de Europa o en los de la OEI están presentes ya en algunos programas de formación de distintos países europeos y han demostrado tener éxito. Otras, en cambio, han demostrado su más rotundo fracaso. Otras, están a la espera de futuros mejores... Son los casos de Inglaterra, Italia, Francia y España.

Según señala una amplia inspección realizada entre los años 1996 y 1998 por el cuerpo de Inspectores de Inglaterra entre los cursos de formación inicial de profesores de historia de secundaria (Baker, Cohn, McLaughlin, 2000a), la calidad de la formación del profesorado de historia en Inglaterra está por encima de la del resto de asignaturas de secundaria. Los resultados de esta inspección señalan que los futuros profesores están bien preparados en el conocimiento de la historia; en la planificación, enseñanza y dirección de la clase; en valorar el trabajo de los alumnos, proporcionar un *feedback* con ellos y dirigir su progreso. Estos resultados tienen mucha relación con una formación basada en una muy meditada relación entre la teoría y la práctica realizada en las escuelas (Baker, Cohn, McLaughlin, 2000b):

“Broadly speaking, history teacher training is mostly of good or very good quality in England, as are the standards achieved by trainees. (...) History compared well with other secondary subjects and particularly favourably in respect of the quality of the trainees it attracts” (p. 192).

“It is in school that trainees have their major opportunities to observe good teachers in the classroom. During their first teaching practice trainees normally

spend a considerable amount of time observing teaching. Trainees need to observe a range of teaching strategies being used effectively to teach history, but they also need opportunities to discuss with the teachers they observe reasons for the particular teaching strategies adopted, the aims of lessons, and the intended and actual learning outcomes. This helps trainees to analyse, reflect upon and adapt what they have observed in their own teaching” (p. 206).

La situación es muy distinta en Francia. En Francia, desde hace ya bastantes años la formación del profesorado de historia se realiza en los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) después de cursar una licenciatura y haber superado uno de los concursos que dan acceso a la docencia: el CAPES (Certificado de Aptitud para la Enseñanza Secundaria) o la “agrégation”.

El funcionamiento de este sistema de preparación del profesorado de historia es valorado por Audigier (2001: 118), uno de las más destacados didactas de la historia, de la siguiente manera:

“La formación inicial privilegia la formación en la ciencia de referencia, pero esta formación presenta un fuerte desequilibrio entre historia y geografía, siendo nula para la educación cívica. Privilegia demasiado a menudo enfoques parciales en detrimento de visiones de conjunto. Eso expresa la contradicción entre la formación de especialistas en historia y geografía, proyecto legítimo de la universidad, y la formación de docentes que deben transmitir saberes que abarcan todos los períodos de la historia y un gran número de países, ayer y hoy;

La formación inicial se centra casi exclusivamente en la transmisión de los resultados de los trabajos de los historiadores y geógrafos. Ignora cualquier reflexión epistemológica (...) los docentes disponen de pocas herramientas intelectuales para proseguir eficazmente su formación cuando han empezado a desempeñar su oficio (...).”

Situaciones como las descritas por Audigier están en la base de la actual revisión de los IUFM y de sus planes de formación del profesorado y, tal vez, se substituyan por otro sistema.

La situación en Italia es distinta. En este país, la formación del profesorado de secundaria se realiza desde finales del siglo pasado en la *Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria* (SSIS). La organización de las SSIS consiste en integrar las ciencias de la educación con los saberes metodológicos y didácticos de las distintas disciplinas con un practicum de 300 horas en el que los futuros profesores se inician, guiados por tutores de los centros de secundaria, en la enseñanza. La valoración que realiza Bianchi (2002) de esta formación es radicalmente distinta de la realizada por Audigier para Francia.

“La formazione degli insegnanti è argomento istituzionalmente e culturalmente nuovo per l’università italiana, tradizionalmente estranea a precise finalità professionalizzanti a attenta piuttosto ad un sapere teorico. Ora se da un lato la partnership tra università e sistema scolastico permette di superare il disimpegno degli accademici sui temi delle didattiche, dall’altro fa sì che proprio l’università contribuisca in misura significativa al miglioramento della qualità dell’intero sistema formativo e costruisca con esso un legame. (...) Obiettivo della scuola è formare un nuovo modello di insegnante, capace di trasferire i contenuti delle discipline in pratiche esperte di insegnamento: la scelta dei contenuti e le tipologie delle attività proposte sono mirate con rigore a questo fine.”

La situación en España es harto conocida. Seguimos formando al profesorado de historia con el modelo de los años setenta del siglo pasado: el CAP. En varias ocasiones se han anunciado cambios, pero hasta la fecha la formación del profesorado de historia, como la del resto de disciplinas, sigue siendo una formación marginal, obsoleta y burocrática (son muchos los estudiantes que buscan en el CAP fundamentalmente la certificación que les permita opositar). Algunas universidades, como la Autónoma de Barcelona, han iniciado hace algún tiempo un proyecto alternativo de carácter experimental, el Curso de Calificación Pedagógica, cuya duración es de un año, a la espera que el Ministerio y las Comunidades Autónomas decidan cómo ha de ser la formación del profesorado de secundaria (García/Pagès: 1999).

No quisiera concluir esta breve revisión sobre la situación institucional de la formación del profesorado de historia sin señalar una tendencia que ya se ha iniciado en los Estados Unidos y que probablemente no tarde en llegar a España y Europa: la acreditación de los cursos de formación del profesorado. Con el argumento de la preocupación por una buena formación del profesorado, en países como los Estados Unidos han hecho su aparición agencias que acreditan dicha preparación como la NCATE (*National Council for Accreditation of Teacher Education*). Para poder realizar esta acreditación otras instituciones como en el caso de los Estudios Sociales, el NCSS (*National Council for the Social Studies*) elaboran unas normas nacionales, *National Standards for Social Studies Teachers* (1997), normas que se acompañan de una *guidebook* (MYERS, 1999) a fin que los *Colleges* y las universidades puedan adoptarlas como referencias de sus programas de formación de profesores.

Estas normas siguen las propuestas curriculares realizadas por el NCSS o por otras instituciones de profesionales y científicos de cada una de las ciencias sociales y de las humanidades (geógrafos, economistas, historiadores,...). Concretamente, el programa aprobado en 1997 (véase MYERS, 1997) incluye estándares temáticos basados en el documento del NCSS (1994) y estándares disciplinares de todas las disciplinas sociales que, en el caso de la historia, proceden del documento elaborado por el National Center for History in the Schools (1994). Un ejemplo del tipo de estándares de los que serán evaluados los futuros profesores de historia y de estudios sociales norteamericanos (MYERS, 1997) puede ser el que se refiere al conocimiento del tiempo histórico, de la continuidad y del cambio:

“Social Studies teachers should possess the knowledge, capabilities, and dispositions to organize and provide instruction at the appropriate school level for the study of Time, continuity, and Change. The should:

- assist learners to understand that historical knowledge and the concept time are socially influenced constructions that lead historians to be selective in the questions they seek to answer and the evidence they use”.

Con estas medidas, se pretende garantizar un buen aprendizaje del profesorado en conocimientos básicos de la historia o de otras ciencias sociales para que pueda diseñar y aplicar unidades didácticas que generen buenos aprendizajes en su alumnado. Los estándares evalúan el producto final y no informan, ni se preocupan, por el proceso de aprendizaje del oficio de profesor de historia.

Existen, sin embargo, otras evaluaciones más cualitativas y más centradas en el proceso sobre proyectos de formación del profesorado de historia. Yo mismo tuve la ocasión de evaluar el “Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes en Historia, geografía y ciencias sociales” de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y pude comprobar a través de entrevistas a alumnos y profesores y del análisis de la documentación, el éxito de un plan de formación que, desde el primer año, combina la formación disciplinar con la formación pedagógica y didáctica (Pagès: 2001).

En realidad, la preocupación por una buena relación entre formación disciplinar y formación pedagógica y didáctica junto con la preocupación por una, asimismo, buena relación de la teoría con la práctica, constituyen las principales agendas de trabajo de muchos didactas y la base de sus propuestas de formación.

b) Propuestas de profesionales de la didáctica y de la educación

Existen ya bastantes propuestas surgidas del propio profesorado de didáctica de la historia y de las ciencias sociales dedicadas al aprendizaje de la enseñanza de la historia, a la didáctica de la historia entendida como una disciplina de carácter profesional. Buena parte de estas propuestas señalan los problemas existentes y plantean alternativas de mejora. Junto a estos trabajos más analíticos, existen otros que plantean al futuro profesorado ideas, conocimientos, sugerencias, recursos sobre las maneras de enseñar historia (en España, Benejam y Pagès coordinaron, 1997, un trabajo en esta línea).

Las principales propuestas y análisis sobre la formación didáctica del profesorado de historia realizados por profesores e investigadores proceden del mundo anglosajón, aunque también empiezan a aparecer trabajos en otros países como Italia (por ejemplo, Guerra y Mattozzi, 1994), España (la Asociación Universitaria del Profesorado ha dedicado varios Simposia a esta temática; por ejemplo Asociación Universitaria., 1997, o Pagès, Estepa, Trave, (eds.), 2000) o Argentina (Arrondo/Bembo: 2001). Voy a exponer algunas de estas propuestas .

En Estados Unidos, Wilson y Williamson McDiarmind (1996) proponían una revisión en profundidad de los cursos de metodología de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, basada en supuesto tales como la poca experiencia de los estudiantes de profesor en modelos y métodos de enseñanza, la necesidad de experimentar alternativas pedagógicas en la práctica, la confusión existente en muchos estudiantes de profesor entre aprender historia y memorizar información, etc...

Proponían que la formación como profesores se adecuase a las necesidades reales de los profesores como, por ejemplo, el conocimiento de acontecimientos históricos claves y sus protagonistas; la comprensión de cómo el conocimiento se crea, cambio, es revisado y es valorado; el conocimiento de las tradiciones pedagógicas y curriculares en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales; y el conocimiento de teorías del aprendizaje aplicadas a la historia y a las ciencias sociales para poder ayudar al alumnado a ser críticos y argumentar sus ideas.

Su curso de didáctica de la historia y de las ciencias sociales tenía los siguientes componentes:

- a) *“1. In depth examinations of four critical events in U.S. history that included writing analytical essays about each event*
- b) *Analysis of “cases” of teaching history and the social studies*
- c) *Analysis of key documents in the movement to reform history and social studies teaching*
- d) *Writing case studies of students in secondary history and social studies classes*
- e) *Development of a curriculum*
- f) *Observation of, participation in, and writing about secondary history and social studies classrooms (p. 299).*

Haydn, Arthur y Hunt (1997), por su parte, consideraban que para adquirir experiencia y habilidad en la enseñanza de la historia se requiere la aplicación de cualidades personales como la perseverancia, la resistencia, la iniciativa, la determinación y, tal vez por encima de todas ellas, la voluntad de aprender. Sugerían a los estudiantes de profesor de historia aprovechar el trabajo en las escuelas para aprender del profesorado. Y para desarrollar sus competencias como futuros profesores de historia les recomendaban: a) tener sus propias experiencias enseñando historia en clase; b) observar a profesores experimentados y expertos enseñar historia; c) consultar, comentar y discutir con sus tutores de la universidad y de las escuelas acerca de la enseñanza de la historia; d) asistir a seminarios, grupos de trabajo, sesiones de debate en las escuelas y en la universidad; e) leer libros sobre la enseñanza, artículos en revistas educativas, etc... y f) hablar sobre la experiencia de aprender a enseñar historia con otros aprendices, con profesores de las escuelas o de la universidad. Su propuesta de aprendizaje de la enseñanza de la historia se basa en las siguientes proposiciones que desarrollan en su obra: enseñar historia consiste en algo más

que en saber historia, existen puntos de vista y enfoques diferentes sobre el contenido y la metodología de la enseñanza de la historia, para aprender a enseñar historia hay que establecer relaciones estrechas entre la teoría y la práctica, etc...

Por su parte, Pendry et al. (1998) opinaban en relación con la formación del profesorado británico de historia que el aprendizaje que se realiza en las prácticas es el aprendizaje más duradero y sugerían que el análisis de estas prácticas fuese la base de los cursos más teóricos. Pendry et al. (1998: 148) concluían su trabajo con las siguientes palabras: “The ideas we have of the nature of history, its purpose and content condition the way we interact with pupils and assess the outcomes of their work and are thus an important element in professional development and learning. History more than any other subject is about values. The examination and articulation of these values in relation to and on the basis of classroom experience is itself an essential dimension of professional learning in history”.

Williamson McDiarmid y Vinten-Johansen (2000) calificaban la formación de los futuros profesores de historia en Estados Unidos como de un rompecabezas. Creían que buena parte de los problemas de esta formación se ubicaban en la mala relación entre historiadores y educadores de profesores, entre la Facultad de Historia y la de Educación.

“Hence, in the eyes of historians, teacher education faculty are not their scholarly peers, and teaching methods courses are most certainly not history seminars. In addition, many history faculty share with other citizens the perception that public schools are doing a lousy job and that teachers are largely to blame –and that, by extension, so is teacher education. For their part, few teacher educators are engaged in scholarly research in any discipline and may have little understanding of what historians and social scientists do as scholars”. (p. 157).

Proponían un curso de didáctica que incluyese desde el conocimiento de la materia hasta el uso de estrategias de evaluación pasando por el conocimiento de las estrategias de aprendizaje para la programación de actividades, la identificación de los objetivos del aprendizaje, etc... y proponían experimentar unidades didácticas concretas en centros de enseñanza y evaluar y revisar sus resultados. Esta era la valoración de su propuesta:

We believe we have developed a model for doing what accomplished teachers do in planning instruction: move from a deep understanding of issues and problems and an equally deep understanding of their learners to a plan for helping their pupils develop the knowledge and skills described in various standards. As a model for the preparation of history teachers, the issue-based curriculum unit plan appears infinitely adaptable –to the individual teacher, the subject matter, and learners in various settings. (p. 174).

Finalmente, Thornton (2001) planteaba la necesidad de revisar, de repensar, la relación entre los contenidos que debe saber el profesorado y su formación didáctica. En su opinión, la didáctica es una piedra básica de la educación del profesorado ya que sus sabe-

res van a permitirle convertir sus conocimientos disciplinares en objetivos educativos, seleccionar y secuenciar los contenidos del currículo en función de las posibilidades que tenga su alumnado de superarlos, seleccionar los materiales necesarios y optar por un estilo u otro de enseñanza en función de los objetivos previstos. La didáctica, según Thornton, cuenta donde más importante es la enseñanza, en el aula. Por ello, cree que debe replantearse enfatizando la relación de los procedimientos educativos concretos con las disciplinas concretas, en nuestro caso con la historia.

Muchas de estas propuestas son perfectamente aplicables a nuestra realidad. Algunas - ésta es una diferencia importante con España- han ido acompañadas de investigaciones y, en consecuencia, no se basan en suposiciones o intuiciones sino en los resultados de investigaciones empíricas.

4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

¿Qué sabemos sobre la formación inicial de los profesores y las profesoras de historia?, ¿cuáles son las concepciones de los futuros profesores de historia sobre su enseñanza?, ¿por qué han escogido como profesión ser profesores de historia?, ¿qué sabemos sobre la docencia en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, sobre sus contenidos y sobre sus métodos?, ¿cuál es el impacto de la práctica en la construcción de su competencia didáctica?, ¿qué relaciones tiene con la formación teórica?

En el mundo anglosajón, en especial en los Estados Unidos, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia, sobre la formación inicial del profesorado para enseñar historia y ciencias sociales está bastante desarrollada y ha permitido conocer algunos de los puntos fuertes y de los puntos débiles de esta formación.

En una importante revisión de la investigación realizada en el mundo anglosajón sobre el desarrollo profesional de los educadores de estudios sociales, entre los que incluye al profesorado de historia, Armento (1996) señalaba los seis principales aspectos que habían merecido la atención de los investigadores hasta la fecha y se preguntaba por el conocimiento existente sobre:

1. los educadores de profesores de estudios sociales, los futuros profesores de estudios sociales y los programas de educación de profesores de estudios sociales;
2. las *creencias* de los futuros profesores acerca de la educación de estudios sociales y las consecuencias de los programas de educación de profesores sobre estas creencias;
3. el *conocimiento del contenido* de los futuros profesores de estudios sociales y las consecuencias de los programas de preparación de profesores sobre el conocimiento del contenido;
4. la predisposición de los futuros profesores de estudios sociales hacia la reflexión y el pensamiento reflexivo y los efectos de la formación sobre ella;

5. el conocimiento y las creencias de la diversidad cultural de los futuros profesores de estudios sociales y las consecuencias de los programas de educación sobre ambos: y
6. la experiencia de enseñar a estudiantes de estudios sociales.

En su trabajo, Armento analizaba la investigación existente sobre cada uno de estos aspectos, proponía un modelo conceptual comprensivo para el desarrollo profesional de los educadores, y avanzaba una serie de problemas centrales y necesarios para investigar su desarrollo. Destacaba en su modelo el importante papel de la relación teoría-práctica en la formación de los profesores y señalaba los campos en los que creía que había que seguir investigando. En un trabajo posterior, Armento (2000: 19) afirmaba que la investigación en este campo se complicaba a causa de los siguientes factores:

“a) La falta de consenso y claridad acerca de los objetivos de los estudios sociales y, como consecuencia, de los objetivos para la preparación del profesorado en estudios sociales;

El nivel general de descontento con el estatus quo de la educación en estudios sociales en la secundaria, así como en los programas de formación de profesores; y

b) La debilidad importante en las bases empíricas y conceptuales fundamentales en la educación profesional de los profesores de estudios sociales”.

Los trabajos de Armento han constituido un importante referente para quienes hemos creído en la necesidad de investigar nuestras propias prácticas de Didáctica de la Historia, conocer su racionalidad, y, en definitiva, poder utilizar los descubrimientos de la investigación para tomar decisiones sobre programas y estrategias de formación con conocimiento de causa. En otros lugares he analizado la investigación dedicada a la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y, en particular, su formación didáctica existente en España y en los países de nuestro entorno (Pagès 1997, 2000). También, he defendido la necesidad de investigar nuestras prácticas docentes y en concreto el papel de la relación teoría y práctica en la formación del futuro profesorado. En este sentido, estoy dirigiendo una línea de investigación sobre la formación en didáctica tanto del profesorado de primaria como del de secundaria. Se ha leído ya una tesis doctoral (Bravo, 2002) cuyo objetivo fue la comparación entre la formación didáctica del futuro profesorado de historia de secundaria recibida en el CAP y en el CCP. En el momento de redactar este trabajo están en su fase final dos tesis más centradas en la formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de primaria. Una cuarta investigación está dedicada a analizar las concepciones del tiempo histórico de los estudiantes de maestro de primaria y los cambios, o continuidades, producidos en las mismas a consecuencia de la experimentación durante el practicum de una unidad didáctica sobre el tiempo histórico. También estoy dirigiendo otra tesis sobre la formación continuada del profesorado de Historia y Ciencias Sociales centrada en un proyecto de autoformación del colectivo de profesores y profesoras de un centro de secundaria.

Muchas de estas investigaciones parten de la detección de las representaciones, o concepciones, sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, y de sus orígenes, de los estudiantes de maestro o de profesor de secundaria. Se trata no sólo de hacer emanar estas ideas y analizar sus orígenes sino básicamente de conseguir que los futuros profesionales tengan conciencia que poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas y que, en general, son ideas muy bien trabadas y muy resistentes al cambio. Se trata de conocerlas, indagar sus orígenes, contrastarlas con otras ideas o con otras concepciones y trabajar con ellas y no, como se ha creído durante un tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a los estudiantes de profesor a contrastarlas con otras y a cambiarlas, sabiendo, sin embargo, que el cambio de las ideas no siempre supone un cambio de las conductas, de las prácticas

Esta es una línea de investigación bastante desarrollada en el mundo anglosajón, especialmente en los Estados Unidos (por ejemplo, Adkins: 1999) que ha empezado a penetrar en Europa y en España con interesantes resultados. En uno de los trabajos más recientes, Virta (2001) investigó las creencias y las concepciones de estudiantes de profesor finlandeses a través de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿por qué estudiamos historia en la escuela?, ¿cuál es la importancia de la historia en la sociedad?, ¿qué es para mí la historia?, ¿cuál es su significado?, ¿cuál es mi lugar en la historia? Después del análisis de las respuestas, concluía señalando la necesidad de los estudiantes de profesor de historia de clarificar sus propias creencias sobre la historia y sobre sus funciones sociales y añadía: “They should also become able to transform their philosophy of teaching history into practical teaching activities, and to find such teaching methodologies that they can support their students’ independent thinking and motivation. Prospective teachers should learn how to use methods supporting critical thinking and reflectivity on the one hand, and empathy on the other hand”.

Otra de las líneas de investigación consiste en averiguar el impacto de la práctica en la formación de su competencia didáctica y en la construcción de su identidad profesional. Bravo (2002: 420) analizó y comparó este impacto en estudiantes de profesor de historia y ciencias sociales formados en el CAP y en el CCP de la Universitat Autònoma de Barcelona. Y llegó a la siguiente conclusión: “lo observado durante estos tres años y medio me ha permitido apreciar que la inserción paulatina y secuciada en la realidad educativa, por parte de los futuros profesores que participan en un programa de formación inicial, ayuda a la configuración de una imagen más cercana a la realidad que a través de períodos únicos y breves de prácticas. La posibilidad de observar la realidad y de analizarla de acuerdo a los planteamientos teóricos analizados desde las aulas universitarias, enriquece la experiencia de las prácticas y permite avanzar en una vinculación real entre la teoría y la práctica”.

Hace falta mucha más investigación. Hemos de conocer con mayor profundidad las concepciones de nuestros futuros profesores y profesoras de historia, las características del currículum de su formación como profesores, en especial de su desarrollo práctico en las aulas universitarias y en las aulas de secundaria, el pensamiento y la práctica de quienes

nos dedicamos a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, etc... Queda, sin duda, mucho por hacer en muchos campos.

La situación ha cambiado en relación con la que teníamos en el año 1979. Hoy conocemos mejor cuál es la situación en el mundo de la enseñanza de la historia y de la formación de su profesorado. Tenemos curricula de formación de maestros de primaria que pretendemos que respondan a los descubrimientos de la investigación. Investigamos. Tenemos programas de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en algunas universidades. Debatisimos en Simposia y en nuestras revistas. Sin embargo, queda por hacer lo fundamental: una propuesta coherente, útil y adecuada a los tiempos actuales de formación del profesorado de historia y de ciencias sociales de secundaria.

Sólo así podremos equipararnos, por ejemplo, a la situación de esta formación en la Inglaterra actual. Entretanto, debemos conformarnos con la conclusión a la que llegó Ian Steele en 1976: "It is evident that the initial training of history teachers is in a far from satisfactory condition" (p. 111).

BIBLIOGRAFÍA

- ADKINS, P. H. (1999): *Perceptions of Pre-service Elementary Teachers About Social Studies Instructional Activities and Content Areas*. Dissertation submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction.
- ARMENTO, B. J. (1996): The professional development of social studies educators. In SIKULA, J. et al. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, 485-502
- ARMENTO, B. J. (2000): "El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales". In PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 19-39
- ARRONDO, C./BEMBO, S. (comp.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens
- ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1997): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada
- AUDIGIER, F. (2001): "Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes". In ARRONDO, C./BEMBO, S. (comp.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens, 113-137
- BAKER, C./ COHN, T./ MCLAUGHLIN, M. (2000a): "Current issues in the training of secondary history teachers. An HMI perspective". In ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 191-201

- BAKER, C./ COHN, T./ MCLAUGHLIN, M. (2000b): "Good practice in the school-based training of history teachers". In ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 202-210
- BARRADO, J. (2002): "La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente". FORCADELL, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza. 655-666
- BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori editorial
- BIANCHI, S. A. (2002): *I nuovi insegnanti, i giovani e lo studio della storia: un'indagine nelle classi seconde di un istituto professionale alberghiero in provincia di Verona*. http://www.edscuola.it/archivio/ped/studio_storia.pdf
- BIVAR, M. L. de (1999): *La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe*. "Séminaire de suivi "Prague, République tchèque, 6-9 juin 1999
http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire_du_20siecle/themes_abords/Formation_des_enseignants/b.enseignants-bivar.asp#
- BRAVO PEMJEAN, L. (2002): *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Dirección: Joan Pagès. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- COMITÉ DES MINISTRES (2001): *Recommandation Rec(2001) 15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI siècle*. Adoptée par le Comité des Ministres le 31 octobre 2001, lors de la 771e réunion des Délégués des Ministres). Conseil de l'Europe.
http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted_texts/recommendations/f20011r15htm
- DONDARINI, R. (1996): *Lo studio e l'insegnamento della storia medievale: spunti di riflessione su questioni preliminari e di metodo*. Bologna. CLUEB
- EVANS, R. (1991): "Concepciones del maestro sobre la historia". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 61-94. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1989, vol. XVII, 3, 210-240
- GARCIA, T./PAGÈS, J. (1999): "La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". *Contextos Educativos*, vol. 2, 53-70
- GRECH, L. (2000): *Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l'Holocauste*". Vilnius, 1-6 avril, Conseil de l'Europe
http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abords/Enseignement_de_l'Holocauste/holocauste-grech.asp
- GUERRA, E./MATTOZZI, I. (a cura di) (1994): *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*. Bologna. Clueb (Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna)
- HAYDN, T./ARTHUR, J./HUNT, M. (1997): *Learning to teach History in the secondary school. A companion to school experience*. London/New York. Routledge.
- LORENTZEN, S. (1999): *La formation des enseignants d'histoire. Ce que l'on attend du nouvel enseignant dans un siècle nouveau*.

- http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abordes/Formation_des_enseignants/c.enseignants-lorentzen.asp#
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2000): *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 16 de enero de 2001.
- MONIOT, H. (1993): *Didactique de l'Histoire*. Paris. Nathan
- MYERS, C. B. et al. (dir.) (1997): *Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies*. <http://www.ncss.org/standards/teachers/ncate.html>
- MYERS, C. B. et al. (dir.) (1999): *Guidebook for Colleges and Universities Seeking to Meet NCSS/NCATE Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies*. <http://www.ncss.org/standards/teachers/guidebook.html>
- NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS (1994): *National Standards for History*. Los Angeles. University of California
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1994): *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington.
- NCSS BOARD OF DIRECTORS, The (1997): *National Standards for Social Studies Teachers*. <http://www.ncss.org/standards/teachers/home.html>
- NODO COORDINADOR (2001): *La formación del Profesorado en Historia de América. Orientaciones generales*. Cátedra de Historia de Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos.
- <http://www.campus-oei.org/cathistoria/Modul.pdf>
- PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.) (2000) : *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva
- PAGÈS, J. (1994): "Psicología y didáctica de las ciencias sociales". *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151
- PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, 38-50
- PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". In BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, 209-226
- PAGÈS, J. (2000): "El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS". In PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 41-57
- PAGÈS, J. (2000): "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 24, 33-44
- PAGÈS, J. (2001): *Evaluación del proyecto de "Fortalecimiento de la formación inicial de docentes en historia, geografía y ciencias sociales" de la Universidad Católica de Valparaíso*. Valparaíso (Chile). Material no editado.
- PENDRY, A. et al. (1998): *History Teachers in the Making: Professional Learning*. Buckingham. Open University Press

- RODRÍGUEZ LLOPIS, M. (1998): *Historia de la Región Murciana*. Monografías Regionales. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura.
- RODRÍGUEZ LLOPIS, M.: “Repercusiones de la política alfonsí en el desarrollo histórico de la Región de Murcia”. In RODRÍGUEZ LLOPIS, M. (coord.) (1997): *Alfonso X. Aportaciones de un rey castellano a la construcción de Europa*. Región de Murcia. Consejería de Cultura y Educación, 175-199
- SAVOVA, J. (1998): *La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe*. Séminaire, 19-22 avril 1998, Vienne, Autriche
http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignant/histoire/Histoire_du_20e_siecle/themes_abords/Formation_des_enseignants/a.enseignants-savova.asp#
- SHAVER, J. P. (ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan
- SHAVER, J. P. (2001): “La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales”. In ARRONDO, C./BEMBO, S. (comp.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens, 41-60
- STEELE, I. (1976): *Developments in History Teaching*. London. Open Books.
- STRADLING, R. (2000): *The initial and in-service training of history teachers in South East Europe*. Report by... Conference on... Athens 28-30 september 2000. Conseil d'Europe. Strasbourg
- THORNTON, S. J. (1991): “Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies”. In SHAVER, J. P. (ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan, 237-248
- THORNTON, S. J. (1991b): “¿Hay que enseñar más historia?”. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 55-60. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1990, vol. XVIII, 1,53-60
- THORNTON, S. J. (2001): “Educating the Educators: Rethinking Subject Matter and Methods”. *Theory into Practice*, vol. 40, nº 1, 72-78
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003a): “L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français”. In TUTIAUX-GUILLON, N./ NOURRISSON, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-39
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003b): “Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 2, 27-35.
- VIRTA, A. (2001): “Student Teachers' Conceptions of History”. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, nº 1.
<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>
- WILSON, S. M./ WILLIAMSON McDIARMID, G. (1996): “Something old, something new: What do Social Studies Teachers need to know?”. In MURRAY, F. B. (ed.): *The Teacher Educator's handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. A publication sponsored by the American Association of Colleges for Teacher Education. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, 295-319.

- WILLIAMSON McDIARMID, G./VINTEN-JOHANSEN, P. (2000): "A Catwalk across the Great Divide Redesigning the History Teaching Methods Course". In STEARNS, P. N./SEIXAS, P./WINEBURG, S. (ed.) (2000): *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press, 156-177
- WRZOSEK, W. (2000): "Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique". MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L'Histoire et ses fonctions*. Paris. L'Harmattan, 113-126

LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Consuelo Delgado Cortada

Universidad de Murcia

Este breve trabajo pretende aportar un planteamiento metodológico dirigido a los responsables de la formación de educadores y orientado especialmente a los docentes que impartirán la disciplina de Historia tanto en Enseñanza Primaria como en Secundaria Obligatoria.

Se trata, en este caso, de ofrecer una propuesta didáctica acerca de un tema de vital importancia educativa: la formación democrática de los alumnos cuyo planteamiento, aunque interesa en especial a los profesionales que proyectan orientar su actividad hacia la docencia en Historia y disciplinas afines, afecta, por extensión, a toda la ciudadanía de cualquier edad y condición, especialmente en un tiempo –finales del siglo XX, principios del XXI– en el que, a medida que crece la conciencia participativa del ciudadano en la gestión de los asuntos públicos, comienzan a percibirse las limitaciones del sistema democrático para resolver problemas y cuestiones de índole, en cierto modo, desconocida hasta el momento. El alumno de Enseñanza Obligatoria debe conocer, con suficiente claridad, los planteamientos de base que sustentan un sistema democrático al tiempo que no puede ignorar los fallos y las limitaciones de ese sistema, acaso sacralizado en demasía por aquellos que pretenden ser sus singulares y exclusivos portavoces.

Para comenzar es conveniente recordar que si dogmatizar es una actitud escasamente recomendable, en ningún campo del pensamiento ni de la ciencia, se convierte en rotundamente inaceptable cuando se trata de cuestiones educativas -metodológicas, didácticas-, teniendo en cuenta la inevitable variabilidad de los elementos que entran en juego en sus planteamientos: alumnos –condicionados por el medio sociocultural en el que viven–, profesores de distintos niveles educativos, centros docentes -tipos de instituciones-, disciplinas a impartir, política educativa del momento, etc. Al contrario de lo que ocurre en otros campos científicos, en éste no es posible plantear directrices precisas: sólo cabe sugerir, proponer u orientar, sin olvidar, obviamente, la existencia de ciertos principios fundamentales como son los relacionados con las metodologías de transmisión del conocimiento o con los condicionantes de la evolución psicológica de los alumnos, principios de los que, en ningún caso, debe prescindir el profesional de la docencia.

La argumentación que voy a exponer, con pretensión de que sea metodológicamente homogénea, se apoya:

- Por una parte, y en una perspectiva remota, en análisis y estudios anteriores y actuales, -a los que no es factible referirse con detalle-, sobre el cuerpo teórico, más o menos sistemático, más o menos organizado y estructurado que abarca la enseñanza de la Historia o de cualquier otra de las Ciencias sociales.
- Por otra parte, en una perspectiva más cercana, en las reflexiones surgidas de nuestra propia labor investigadora y de las conclusiones obtenidas tras su transposición al aula.

La utilización del adjetivo nuestra responde al trabajo en común de un grupo de investigación del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Facultad de Educación de la Universidad de Murcia) del que formé parte y cuya aportación se concretó en un estudio que ofrece una reflexión teórica, apoyada en una investigación experimental, sobre cómo enseñar y cómo aprender el significado de la democracia. Es obvio que si se pretende entender y conocer lo que la democracia es, se requiera saber enseñarla, y en esa bipolaridad del planteamiento educativo -enseñar y aprender- radica el interés del estudio al que me refiero¹. No es propósito de sus autoras alcanzar conclusiones definitivas sobre el tema: se trata de ofrecer las propias conclusiones como provisionales, revisables y abiertas a la reflexión, al diálogo, al debate y en consecuencia, a posibles rectificaciones.

1. EDUCACIÓN, HISTORIA, DEMOCRACIA

Entrando en el tema nadie cuestiona hoy día que formar ciudadanos democráticos es uno de los objetivos fundamentales de la política educativa del mundo occidental, sin embargo, conseguirlo no parece tarea fácil dados los magros resultados alcanzados hasta el momento, y ello a pesar de la grandilocuencia de los pronunciamientos que encabezan los proyectos ministeriales, los planes de estudios y los discursos oficiales cuya amplitud y pretensiones muestran, la mayor parte de las veces, escaso conocimiento de la realidad socio-escolar que pretenden transformar. Con los tres términos enunciados en el epígrafe -educación, Historia, democracia- se precisa la naturaleza de los elementos que deben ser considerados en esta propuesta didáctica ordenados, de mayor a menor, según la amplitud de su contenido:

- 1º. El *proceso educativo* de la Enseñanza Obligatoria.
- 2º. La *disciplina* cuya enseñanza nos ocupa.
- 3º. El *tema* que se pretende dar a conocer al alumnado.

En cuanto al *primer elemento, el proceso educativo obligatorio*, quiero hacer hincapié en algunos aspectos tan fundamentales como, en parte, descuidados: me refiero, por ejemplo, a la Enseñanza Primaria, que ha sido tradicionalmente desatendida, salvo en breves periodos, -desde que, en 1857 se promulgó la Ley Moyano, *primera ley general de educación mínimamente aceptada por todos*-², en comparación con los estudios secundarios

¹ C. Albacete, I. Cárdenas, C. Delgado (2000), *Enseñar y aprender la democracia*, Síntesis, Madrid.

² M. de Puellas Benítez (1986), *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Labor, Madrid, p. 144. En su estudio el autor precisa que la Ley Moyano no es, en realidad, la primera en el tiempo: en 1821, como fruto de las Cortes de Cádiz, se había dado al país la *primera*

y superiores; en ella se asientan los cimientos del proceso educativo general, común y de curso obligatorio para todos los ciudadanos, que se desarrollará a lo largo de un decenio –seis a dieciséis años– decisivo en la formación de un individuo. La Enseñanza Primaria forma el primer tramo de los estudios obligatorios y se estructura actualmente en tres ciclos, de dos cursos cada uno, atendiendo a la edad de los alumnos, pero, pese a su considerable duración –seis cursos académicos– no se puede afirmar que se le haya concedido una atención prioritaria en la legislación educativa del siglo XX. Deben contemplarse, sin embargo, singulares excepciones como los planes de estudios de 1931, correspondientes a la política educativa de la Segunda República en relación con los cuales se han llevado a cabo análisis tan amplios como rigurosos³.

Respecto a las perspectivas que se prevén para el siglo actual tampoco parecen muy halagüeñas en relación con el tema. No soy optimista en cuanto a abrir la posible esperanza que sugiere el aforismo “el tiempo lo dirá” porque, visto lo conseguido hasta el momento, creo que el tiempo mantendrá silencio en lo que se refiere a la racionalidad y modernización de futuros planes educativos para el currículum de primaria. Y ya que de proceso educativo obligatorio hablamos considero que éste debería ser planteado como algo susceptible de fluir sin solución de continuidad evitando seccionar lo que debe estar unido al convertir las sucesivas etapas en compartimentos estanco, carentes de una perspectiva de conjunto que les dé sentido, así como impidiendo plantear el proceso como una carrera de obstáculos que, con mayor o menor grado de dificultad, deban superar los alumnos.

En relación con lo dicho, y respetando las excepciones, que siempre existen, es frecuente que los profesionales de la enseñanza desconozcan los objetivos, los planteamientos y los resultados de las etapas anteriores y posteriores a las que corresponden al ejercicio de su docencia lo que, a la larga, conduce a que el proceso educativo carezca de continuidad y de coherencia. No es factible resolver esta carencia si la administración educativa no regula ni legisla teniendo en cuenta la importancia de la relación, la comunicación, la implicación, del profesorado en las etapas previas y siguientes a aquélla en la que imparten sus enseñanzas: se evitaría así el círculo vicioso en el que la ineficacia docente pretende justificarse invocando las limitaciones y defectos de la etapa anterior: la secundaria acusa de sus fallos a la primaria, la universitaria a la secundaria, y la primaria y la secundaria, ambas, a la universidad que no fue capaz de formar profesionales con la preparación suficiente como para impartir una docencia adecuada en la Enseñanza Obligatoria. Cuando el círculo de acusaciones se cierra se comprueba que no existe solución posible sin partir de una regulación previa que obligue a un replanteamiento profundo del sistema educativo.

estructuración moderna de la educación, de acuerdo con los principios liberales triunfantes, pero no había sido bien recibida por los diversos sectores sociopolíticos del momento, Ibid., p. 75.

³ Véanse las obras generales de M. Pérez Galán (1975), *La enseñanza en la II República Española*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid; F. Millán (1983), *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*, Fernando Torres Editor, Valencia; y los estudios más específicos de M. Samaniego Boneu y A. Molero Pintado.

El *segundo elemento* al que me refiero lo forman *las disciplinas* –Historia o cualquiera de las Ciencias Sociales– cuyo contenido curricular es el idóneo para impartir a los alumnos la información, capaz de generar conocimiento, sobre el verdadero significado de la democracia. Son disciplinas esencialmente formadoras de ciudadanos a los que se responsabiliza de su presente mediante el conocimiento de su propio pasado y a los que se adiestra para enjuiciar, con sentido crítico, la sociedad actual y proyectar la futura; sin embargo, la ineficacia de la mayor parte de los cuestionarios, programas y textos de Historia y de Ciencias Sociales, las integra en ese conjunto de asignaturas farragosas que es forzoso superar memorizando, reteniendo datos innecesarios y conceptos imprecisos y que hacen escasamente inteligible y nada sugestivo el contenido de la materia⁴. En el currículo oficial forman parte de lo que los alumnos califican como asignaturas “rollo” que, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su acepción número doce, figurada, se define como *Discurso, exposición o lectura larga y fastidiosa*. Bajo ese punto de vista son disciplinas que no consiguen ofrecer una explicación racional de los hechos sociales, ni fomentar el sentido de la crítica y la formación de un criterio propio, y que, en consecuencia, no muestran capacidad para despertar interés ni agrado entre la población estudiantil preuniversitaria. Las excepciones, esporádicas y singulares, se deben al esfuerzo, nunca suficientemente valorado, de algunos centros, seminarios y profesores, en una lucha difícil contra la atonía y el desinterés de los alumnos adolescentes frente a las Ciencias Sociales.

No pretendo aportar planteamientos teóricos ni referirme a ningún tipo de criterio taxonómico relacionado con las disciplinas que nos ocupan. En nuestra práctica el objetivo consiste en dar a conocer los resultados de una experiencia concreta que intenta introducir una cierta dosis de claridad en la enseñanza de un *tema* tan complejo como el de la *democracia* –y con ello paso al *tercer elemento*–, tema de límites imprecisos, de contenido, en parte, confuso, y de difícil transposición didáctica.

Como en cualquier propuesta docente relacionada con la Historia o con cualquiera de las Ciencias Sociales se persiguen, fundamentalmente, tres objetivos:⁵ en primer lugar, proporcionar información acerca del contenido temático aportando más claridad conceptual que abundancia de datos; en segundo lugar, estimular la capacidad de analizar e interpretar ese contenido fomentando el espíritu crítico y la solidez del criterio propio; y en tercer lugar, procurar que la formación recibida se traduzca en comportamientos adecuados y permita desarrollar actitudes socialmente útiles y políticamente responsables.

Son objetivos generales, especialmente interesantes en la materia que tratamos, pero considero importante añadir un objetivo, específico y metodológicamente previo, que consiste en desbrozar la retórica confusa y recurrente que abunda respecto a la formación democrática –sobre la que todo el mundo se atreve a pronunciarse sin conseguir salir del terreno de los lugares comunes–, para a continuación, clarificar y sistematizar, de una vez por todas, su contenido, y secuenciarlo –tarea muy compleja– en unidades didácticas adaptadas a las distintas etapas cognitivas del proceso educativo obligatorio.

⁴ Véase C. Delgado Cortada (1999), *Historia que instruye o Historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en el siglo XX*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia.

⁵ Cfr. P. Benejam (1999), “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales”, *Iber*, nº 21, Graò, Barcelona.

Tengamos en cuenta que se trata de la específica formación de individuos que aún no han llegado a su mayoría de edad: la mayor parte de ellos culminará su formación a los dieciséis años y se diversificará laboral y profesionalmente, y sólo una minoría llegará a la universidad para alcanzar un nivel educativo superior y especializado, pero todos tendrán en común algo incuestionable: el hecho de ser ciudadanos. Por ello requerirán una formación sólida, racional y crítica en las enseñanzas Primaria y Secundaria, únicas etapas educativas que afectan a la totalidad de la población, en las que los principios, valores y actitudes democráticos deben ser atendidos prioritariamente.

Todo ello, y esto no puede olvidarse, es necesario tenerlo en cuenta desde el primer ciclo de Enseñanza Primaria (seis a ocho años) e incluso antes, en la etapa de Educación Infantil (tres, cuatro y cinco años) en la que los maestros, más que transmitir información, fomentan pautas de conducta como las que consiguen alcanzar lentamente con la celebración de pequeñas asambleas en las que los niños aprenden a respetar a los demás y a intervenir y opinar en la medida de su capacidad. Es una enorme tarea, que conozco *in situ*, de los profesores, nunca suficientemente valorada, que ratifica el aserto formulado por F. Savater hace unos años: *El maestro es la figura más civilizadora de la sociedad*.

Partimos, pues, de que democracia y educación son conceptos inseparables⁶. Ya lo pensaron así los griegos que crearon foros de ciudadanos impulsores de la educación como elemento crucial en el desarrollo de su sociedad, que la historia abrió a nuevos horizontes. En el mundo griego, por primera vez, se unieron los principios democráticos y la educación requerida para conocerlos y practicarlos, y los educadores fueron pieza clave para mejorar una sociedad que pretendía ser más abierta, más libre y más justa que la de épocas pasadas, totalmente condicionadas por poderes implacables y despóticos⁷.

Partimos, también, de que es en los años de infancia y adolescencia cuando el futuro ciudadano de pleno derecho se prepara para entender la democracia como toma de postura individual y colectiva, personal y social, y para asumir que comportarse como un democrata supone un compromiso social y político. Todo ello debe aprenderse en los centros docentes y, obviamente de modo simultáneo, en la familia; las pautas de comportamiento democrático practicadas en la familia y en la escuela permitirán modelar ciudadanos en el más pleno sentido del término.

Se da, sin embargo, una gran paradoja: la formación democrática se imparte en centros educativos que, en esencia, no lo son y que se caracterizan por ser instituciones, además de heterónomas, fundamentalmente jerárquicas. Racionalizar y atenuar la inevitable jerarquización es una tarea necesaria en el centro educativo que debe proponer, en la medida de lo posible, una amplia participación en su gestión incorporando a todos los elementos individuales y sociales que lo configuran. De todos son conocidas las dificultades que plantea dicha participación en la constitución de los Consejos Escolares de Centro, cues-

⁶ Véase la obra tradicional sobre el tema, reeditada gran número de veces, de J. Dewey (1995), *Democracia y educación*, Morata, Madrid, así como la de C. Leleux (1997), *Repenser l'éducation civique*, CERF, París.

⁷ Cfr. Consuelo Delgado (2001), "De la democracia clásica a las democracias actuales. Una propuesta didáctica", *Cuadernos de literatura griega y latina III*, Madrid-Santiago de Compostela.

ción ampliamente debatida en España en general, en sus Comunidades Autónomas y en gran número de países de Europa⁸.

En cualquier caso la formación democrática en las escuelas y los intentos de democratizar su funcionamiento no son tarea imposible. En el último cuarto del siglo XIX y primer tercio del XX se llevaron a cabo en España experiencias innovadoras en educación democrática en las que jugaron un papel fundamental los regeneracionistas, la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva o los movimientos pedagógicos de la Segunda República. Sería muy larga la relación de nombres e instituciones que demostraron que un correcto funcionamiento democrático de los centros docentes no existe sólo en el campo de la utopía sino también en el de la realidad posible; desafortunadamente esta realidad quedó truncada con el advenimiento de la dictadura tras la Guerra Civil de 1936-39⁹.

Existen, también, modelos actuales de participación democrática en las escuelas, especialmente en algunos ámbitos del mundo anglosajón, como el que proponen M.W. Apple y J.A. Beane, enmarcados por unos condicionantes muy específicos y desarrollados en un universo cultural muy distinto al nuestro como es el de los Estados Unidos de América del Norte¹⁰.

Todo nos lleva a concluir que para alcanzar una aceptable formación democrática, contando con los medios a nuestro alcance, se requiere, por una parte, una racionalización del funcionamiento jerárquico de los centros, que deben convertirse en instituciones progresivamente más participativas y, por otra, establecer una secuencia, gradual en su complejidad, de conocimientos y de pautas de conducta a seguir a lo largo de todo el desarrollo del proceso educativo. Al segundo propósito, que es el que informa esta experiencia, voy a referirme a continuación.

2. PLANIFICACIÓN RAZONADA PARA UNA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

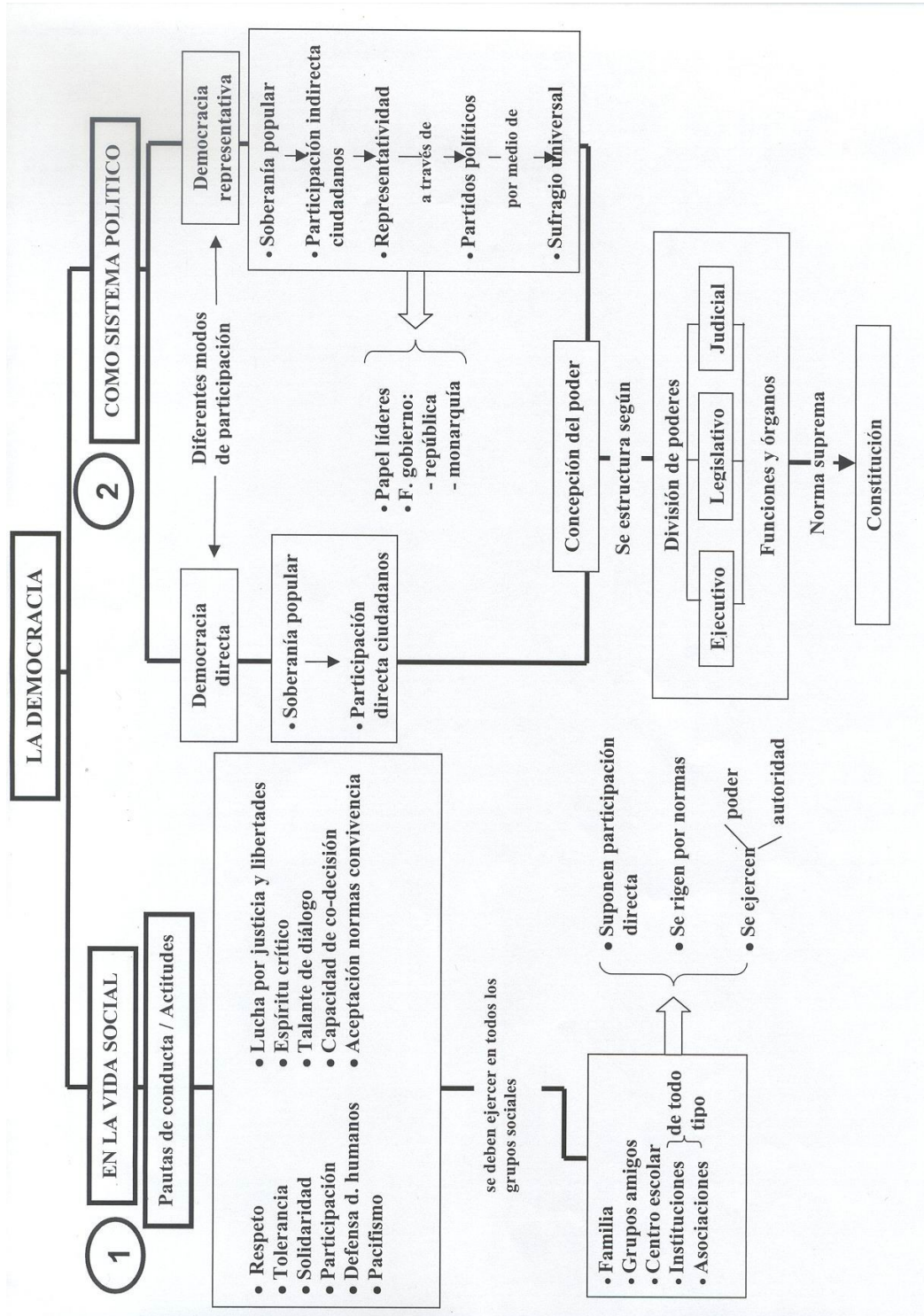
La experiencia docente confirma que una propuesta que intente alcanzar un aceptable nivel de eficiencia en la formación democrática de los alumnos requiere ser planteada partiendo de una doble perspectiva (v. Mapa conceptual)

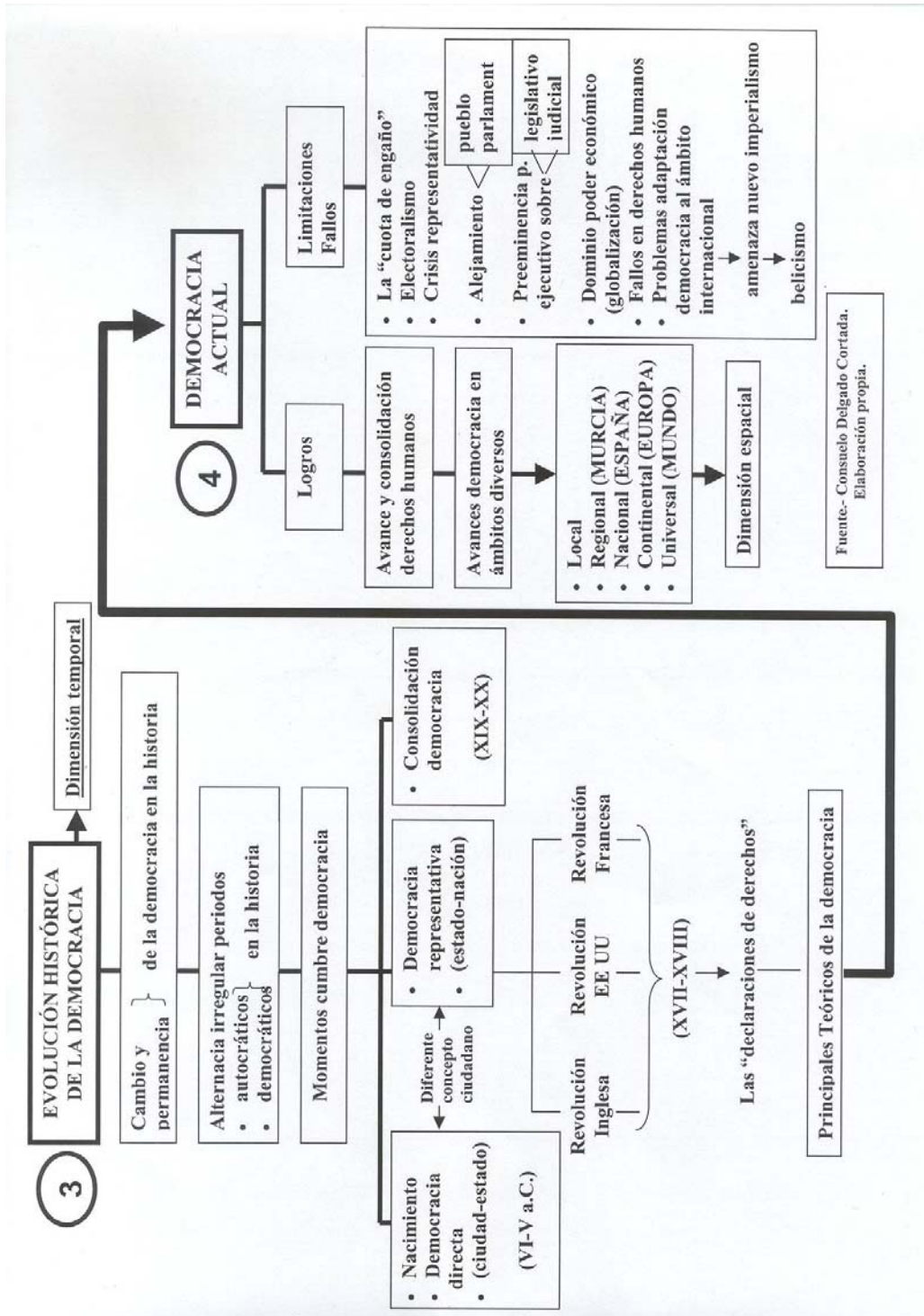
⁸ La abundancia de la bibliografía responde a la importancia del tema, tratado en libros y en artículos de revistas varias: M. Fernández Enguita (1992), *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Barcelona; R. Jerez Mir (1993), "Apple, Freire y Giroux: la educación escolar como práctica para la libertad y la democracia radical", *Utopías*, 155; F. Gil Villa (1995), *La participación democrática en los centros no universitarios*, C.I.D.E., Madrid; C. Bosch i Vila (1996), "La participación de los alumnos y la democracia escolar", *Revista de treball social*, 143, Barcelona; M^a.V. Álvarez Martín y F.S. Plaza del Río (1996), "La participación escolar en Europa", *Cuadernos de Pedagogía*, 251, Barcelona; M.A. Santos Guerra (1997), *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos Escolares de Centro*, Escuela Española, Madrid; AAVV (1998), "Democracia en la escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, monográfico, Barcelona.

⁹ Ver C. Delgado, tesis doctoral citada.

¹⁰ M.W. Apple (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Paidós, Barcelona; M.W. Apple y J.A. Beane (1997), *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid.

- a) En primer lugar, como pauta de conducta en los diversos ámbitos de convivencia social en los que el alumno se desenvuelve. Se debe partir, para ello, de los conceptos más elementales que, convenientemente explicados, ayuden a los niños a comprender en qué consiste su primer proceso de socialización y a integrarse en él con actitudes democráticas. Esta parte se desarrollaría, convenientemente secuenciada, a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria (seis a doce años).
- b) En segundo lugar, como conocimiento del sistema político democrático del que los alumnos serán sujetos activos y participativos en pocos años, contemplando sus órganos y funciones así como los mecanismos de participación de los ciudadanos en la gestión pública. Convendrá desarrollar esta parte en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), que abarca de doce a catorce años. Paradójicamente se suele conceder mayor atención a la faceta que concierne a la democracia vista en su ámbito político que a la que se centra en el comportamiento democrático requerido en la convivencia habitual, olvidando que es éste el aspecto más adecuado a la edad, a la capacidad de comprensión y a las vivencias de los alumnos que comienzan a configurar su proceso de socialización.
- c) Tras los dos puntos de partida expuestos no se completa el conocimiento sobre la democracia si no se contempla el proceso histórico a lo largo del cual fue adquiriendo su verdadera entidad. Los alumnos podrán conocer esa evolución por medio de una breve historia diacrónica que permita establecer relaciones comparativas y comprobar la irregular y limitada presencia de los sistemas democráticos en relación con los dilatados periodos de gobiernos autocráticos y despóticos. Tanto este apartado como el que le sigue requieren la madurez cognitiva y la mayor riqueza en vivencias e información de los alumnos del segundo ciclo de ESO (catorce a dieciséis años).
- d) En fin, una visión sobre el balance de la democracia actual es el aspecto que debe analizarse en el último curso (quince a dieciséis años) de ese segundo ciclo para que los ciudadanos que se acercan a su mayoría de edad sean conscientes de que hoy no es razonable pensar en el sistema democrático como en algo rígidamente establecido ni pueden ser defendidos algunos de sus mecanismos de funcionamiento como intocables, adoptando actitudes semejantes a las que G. García Márquez considera de *fundamentalismo democrático*; debe tenerse en cuenta, precisamente, que si algo caracteriza la democracia es su espíritu de apertura y su capacidad de propiciar cambios y renovaciones. Lo que fue un objetivo anhelado por diversas sociedades en anteriores periodos históricos hoy evidencia sus fallos y limitaciones, por consiguiente es necesario juzgar la democracia reflexionando sobre su falta de respuesta a muchos problemas y sobre los fallos que generan algunos de sus mecanismos organizativos. Sólo partiendo de una postura crítica será posible rectificar y corregir las limitaciones del sistema democrático y dar posible solución a sus errores, teniendo siempre en cuenta, como punto de partida incuestionable, que no pueden olvidarse los logros alcanzados, no sin lucha, por la democracia en la defensa de las libertades y de la igualdad, desde que los griegos la convirtieron en base de su vida sociopolítica por primera vez en la historia.





Partiendo de estas consideraciones se elabora la propuesta de un currículo que pretende, ante todo, seleccionar los conceptos fundamentales en que se basa la democracia y adaptarlos a los distintos ciclos educativos¹¹.

En primer lugar, para ser desarrollado a lo largo de la Enseñanza Primaria, se propone un gran eje temático titulado:

Los fundamentos de la democracia. El hombre vive en sociedad.

Como objetivo principal se procura que los alumnos conozcan el marco social en el que viven, razonen sobre él y reflexionen sobre sus propias experiencias en la convivencia habitual para ir consolidando o rectificando sus actitudes en los ámbitos sociales en los que se desarrolla su vida diaria. Se pretende, con ello, su incorporación consciente al medio en el que viven y su socialización progresiva para lo cual debe conocer los conceptos fundamentales y los elementos descriptivos de la sociedad así como llegar a la identificación de los mismos en los espacios más próximos y conocidos de la realidad social que les rodea.

Aunque el enunciado *El hombre vive en sociedad* se contempla como eje vertebrador a lo largo de toda la etapa de primaria, conviene desglosarlo, en cada uno de los ciclos, en torno a un centro de interés específico sobre el que se volverá repetidas veces en una metodología cíclica apoyada en conceptos progresivamente más amplios y complejos a medida que crece la madurez de los alumnos (Bruner).

Se fomentarán todas las actitudes democráticas susceptibles de ser desarrolladas en estos primeros ciclos de edad, partiendo de la norma por excelencia, previa a todas las demás, que acertadamente formuló J. Saramago con su *Respetaos los unos a los otros*.

En el sistema educativo de un país libre como el nuestro, es fundamental conformar pautas de conducta social que presupongan el aprecio de la diversidad y el rechazo de la desigualdad y que lleven a despertar valores como el respeto, la tolerancia y la comprensión para, partiendo de ellos, desarrollar actitudes con exigencia de un mayor compromiso social como son: la participación, la solidaridad, la cooperación y la convivencia pacífica, que requieren el diálogo, el debate y la negociación para plantear cualquier cuestión y para resolver cualquier conflicto por medio del consenso evitando siempre las soluciones que recurran a la fuerza y a la violencia. Es importante que los valores, principios y actitudes a los que me refiero sean explícitamente diferenciados y analizados por el docente para instalarlos con claridad en la mente de los alumnos¹² combatiendo así el discurso, escasamente razonado y aún menos elaborado, de la gran mayoría de políticos, administradores de la educación y animadores de los medios de comunicación, para quienes los principios, actitudes y valores democráticos se mezclan en una proclama informe en la que no se distingue ni se aprecia ni se pretende conocer lo que cada uno de ellos significa.

¹¹ V. Mapa conceptual sobre *La construcción de la democracia en la Enseñanza Obligatoria* en Albacete, Cárdenas, Delgado, *op. cit.*, p. 136.

¹² V. *Ibid.*, parte II, capítulo III sobre “La formación democrática de ciudadanos”, pp. 91-128.

Las unidades didácticas, adecuadas y convenientemente adaptadas a los sucesivos ciclos educativos, podrían plantearse como sigue:

Unidad didáctica para el primer ciclo de Enseñanza Primaria: Nos relacionamos y formamos grupos.

Parece adecuado comenzar iniciando a los alumnos de 1º y 2º cursos en la constatación de que los individuos no viven solos sino que se relacionan entre sí y se agrupan en función de su nacimiento, intereses o aficiones; se pretende con ello concienciarlos de su pertenencia a grupos sociales de todo tipo: los que no se eligen, en los que la persona se encuentra integrada involuntariamente, por nacimiento, y aquéllos de los que se forma parte por libre decisión. Los ejemplos –grupos familiares, de amigos, de vecindad, escolares, profesionales, laborales, culturales, religiosos...– ayudarán a comprender a los alumnos cómo se inicia su proceso de integración en la sociedad. A medida que van configurando su propia identidad personal, y simultáneamente con ella, empezarán a construir el concepto de identidad social reflexionando sobre su pertenencia consciente a los grupos de su entorno familiar, escolar, de barrio o de localidad. Es el momento de empezar a poner en práctica comportamientos y fomentar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad. Los conceptos clave sobre los que se trabajará en este ciclo serán fundamentalmente los de identidad, alteridad, organización social e interrelación¹³.

Unidad didáctica para el segundo ciclo de Enseñanza Primaria: Nos organizamos mediante normas.

En 3º y 4º cursos se avanza un paso más y los alumnos, que ya conocen la configuración de la sociedad en grupos, entienden y asumen que las relaciones sociales requieren normas, convenidas y aceptadas democráticamente. Deben reflexionar sobre la necesidad de pautas y directrices que regulen el funcionamiento de los grupos: normas que, en su forma, serán implícitas, acordadas, escritas o aceptadas por tradición oral, y en su origen serán generadas por la convivencia, reguladas por ley o condicionadas por los usos y costumbres; estas normas variarán según el ámbito, espacial o temático, de los grupos y según la forma de participar en ellos. También en el segundo ciclo de primaria son eficaces los ejemplos que permiten al alumno captar el concepto teórico a partir de la experiencia directa en sus grupos de pertenencia inmediatos como familia, pandilla o centro escolar. Así mismo el alumno debe conocer que del hecho de vivir los hombres en sociedad se derivan situaciones de conflicto y para llegar a una convivencia pacífica, superadora de cualquier enfrentamiento, es necesario alcanzar acuerdos de los que surgirán las normas, aceptadas por consenso y reconocidas por todos, como instrumento imprescindible de regulación de las relaciones sociales.

Aunque no se profundice en el concepto, que será analizado en la unidad didáctica sobre el mecanismo político de la democracia, es conveniente dar a conocer a los alumnos de ocho a diez años de edad, que, en los países democráticos, la norma suprema, regulado-

¹³ Para conocer lo fundamental respecto a los conceptos-clave, V. *Iber, revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (1999), que dedica monográficamente a su estudio el nº 21, Graò, Barcelona. V. También la obra de R. Batllori y M. Casas (2000), *El conflicto y la diferenciación*, Ed. Milenio, Barcelona.

ra de la vida de los ciudadanos, es la constitución, cuya entidad y relevancia conocerán ampliamente más adelante, en un ciclo de enseñanza superior al suyo.

Las actitudes cuyo desarrollo se potenciará en esta unidad didáctica serán, fundamentalmente, la de la convivencia pacífica, basada en el respeto a los demás, y la de la utilización del diálogo, la confrontación de opiniones, el debate y la negociación como medios para la elaboración de normas y para la resolución de conflictos. Los conceptos clave que apoyarán el trabajo en este ciclo serán, preferentemente, la organización social, la interrelación y el conflicto.

Unidad didáctica para el tercer ciclo de Enseñanza Primaria: Iguales pero diferentes.

Su objetivo es que los alumnos del último ciclo de primaria comprendan que pluralidad y diversidad son rasgos positivos enriquecedores de la sociedad sin impedir la igualdad entre los individuos que la configuran. Somos iguales en deberes, en derechos y en necesidades pese a las diferencias que por sexo, edad, salud, etnia, cultura o situación económica, nos caracterizan. Pero cuando esas diferencias son utilizadas para discriminar, marginar y segregar, se produce la desigualdad concebida como injusticia social de base. Diversidad y desigualdad pueden ser ejemplificadas en los ámbitos sociales en los que se mueve el alumno, puesto que en todos ellos se dejan sentir, incluso, de modo significativo, en las propias aulas del centro escolar.

La explicación de esta unidad didáctica puede resultar confusa dadas la amplitud y abstracción de los conceptos utilizados y la inmadurez de los alumnos que intentan asimilárselos pero no es posible construir una sólida formación democrática sin conocer el binomio *igualdad-libertad* que, según D. Musti *constituye el doble eje de la demokratía*¹⁴. Por ello, y pese a las limitaciones citadas, el alumno debe empezar a caminar, aunque sólo sea intuitivamente, por este terreno dificultoso pero imprescindible. Más adelante, cuando el desarrollo de las sucesivas unidades didácticas vaya aportando luz, se aclarará lo que en este momento pueda resultar, en parte, confuso o, simplemente, impreciso.

Las actitudes a fomentar no pueden ser otras que el aprecio de la diversidad y la diferencia, el rechazo de la desigualdad y la búsqueda que, por todos los medios, nos acerque a un mundo más justo y más igualitario. El niño, pese a sus pocos años, debe saber que la sociedad tiene conciencia de la necesidad de igualdad y que intenta alcanzarla pese a que ello suponga el enfrentamiento con los grandes poderes económicos cuyos beneficios pueden verse perjudicados a medida que crecen las condiciones igualitarias entre los hombres.

En cuanto a los conceptos clave fundamentales es evidente que son la diversidad (diferencia), la igualdad y la desigualdad.

Si los alumnos terminan la Enseñanza Primaria con el bagaje que supone conocer y practicar una conducta social democrática estarán preparados para la segunda parte –a

¹⁴ D. Musti (2000), *Demokratía. Orígenes de una idea*, Alianza Editorial, Madrid, p. 312.

desarrollar en los ciclos de Enseñanza Secundaria Obligatoria– cuyo eje conductor se enuncia como:

La participación democrática de los ciudadanos.

En Enseñanza Primaria se ha iniciado a los niños en un proceso de socialización con el consiguiente conocimiento de los elementos fundamentales de la sociedad y con el fomento de actitudes democráticas en el desarrollo de las primeras relaciones sociales. Equipados con este bagaje pasan a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, acaso con mayor carga teórica, uno de cuyos principales objetivos es la formación de ciudadanos democráticos y participativos: de la generalidad de un comportamiento democrático en cualquier ámbito social se pasa a la especificidad del comportamiento democrático en el sistema político cuya comprensión ya está al alcance de los adolescentes entre doce y dieciséis años aunque, por edad, todavía no alcancen a ser sujetos activos del mecanismo político. A lo largo de los cuatro cursos de E.S.O. existe una intención clara a la que se dedicarán los esfuerzos de centros y profesores (no sólo de los de Historia): se trata de comprender la regulación del sistema político de la democracia para crear una cultura participativa, una vez conocidos los mecanismos de su funcionamiento. Para ello será necesario un ambiente propicio en el centro escolar en el que se practiquen la capacidad de crítica, la libertad de expresión, el diálogo permanente, la intervención activa en aula y centro, la aceptación de normas de convivencia y el respeto a los otros en el desarrollo de tareas en grupo.

También, al igual que en Enseñanza Primaria, en ESO secuenciamos el gran eje temático sobre *La participación democrática de los ciudadanos*, en dos centros de interés: para el primer ciclo (doce a catorce años) se trabaja sobre la intervención de los ciudadanos en la vida política -*Somos ciudadanos: participamos y decidimos*- y para el segundo (catorce a dieciséis años) se propone el *Desarrollo histórico de la democracia. La democracia actual entre la realidad y la utopía*.

Unidad didáctica para el primer ciclo de ESO. Somos ciudadanos: participamos y decidimos.

Deben plantearse, fundamentalmente, tres puntos de partida, a desarrollar simultáneamente, que hacen inteligible el tema y permiten su asimilación por los alumnos:

- 1º. Qué significa ser ciudadano.
- 2º. Cómo se estructura el sistema político de la democracia.
- 3º. De qué modo el ciudadano participa activamente en ese sistema.

Será necesario volver sobre conceptos que se trabajaron en ciclos educativos anteriores llegando a mayores cotas de información y de profundización; se seguirá insistiendo en el proceso de socialización que se inició en el primer ciclo de primaria, se llevarán a cabo estudios sobre grupos y organizaciones sociales de todo tipo, con su estructura y sus funciones, contemplando cómo se participa en ellos desde el plano individual y analizando las normas que los rigen, con lo que se recuerda y se amplía la materia desarrollada en el segundo ciclo de primaria (enseñanza cíclica): éste es el momento, por ejemplo, de profundizar en el concepto de Constitución, al que se aludió en primaria, como norma fundamental en la organización de la vida de un país. Y llegamos con ello al núcleo de la unidad didáctica: la estructura del sistema político de la democracia y el modo de partici-

par en él. Para entender su mecanismo se requiere partir del principio fundamental que consiste en la división de poderes del Estado. Mediante técnicas y procedimientos adecuados los alumnos conocerán en qué consiste esa división de poderes (previamente se habrá trabajado el concepto de poder)¹⁵, qué funciones, órganos y representantes tiene cada uno de ellos y cómo su separación y su independencia totales se convierten en esenciales para el correcto funcionamiento de un sistema democrático. La no separación de poderes, que llevan a su acumulación en una o en pocas manos, conduce a las autocracias que los alumnos deben conocer como el sistema opuesto a aquél sobre el que están trabajando.

Una vez conocida la estructura de un estado democrático falta analizar los mecanismos de representación de los que dispone el ciudadano para participar y co-decidir en su gestión. Es fundamental que los alumnos conozcan perfectamente estos mecanismos que ellos mismos utilizarán pasado un breve periodo de tiempo. La representatividad, el sufragio, los partidos políticos, serán conceptos que deberán fijarse con claridad en la mente de los adolescentes que también deberán conocer algo acerca del papel de los líderes y de la influencia de los medios de comunicación sobre el pueblo, escasa y tendenciosamente informado, así como de las formas de gobierno, con una exposición razonada de lo que suponen repúblicas y monarquías en los sistemas democráticos actuales.

Es evidente que las actitudes a valorar y fomentar, en relación con esta unidad didáctica, se centran en la participación activa y responsable, además del respeto por las normas e instituciones del sistema político, libremente aceptadas por todos.

En cuanto a los conceptos clave que informan el desarrollo de la unidad serán, fundamentalmente, la organización social, la interrelación y, sobre todo, el poder.

Unidad didáctica para el segundo ciclo de ESO: Desarrollo histórico de la democracia. La democracia actual entre la realidad y la utopía.

Para este ciclo, que abarca los dos últimos cursos –3º y 4º– de ESO, se reserva un estudio, en mayor profundidad, del sistema democrático puesto que se contemplan su nacimiento y los cambios que sufre a lo largo del tiempo. El planteamiento descansa en la asignatura de Historia que permite analizar, en definitiva, el proceso, aún no terminado, emprendido por la humanidad para lograr una sociedad más libre, más justa y menos violenta. En último lugar se observan las contradicciones del sistema democrático en el que vivimos, que, pese a sus indudables logros, se ve entorpecido por serias limitaciones que afectan a la pureza de su planteamiento teórico.

Para la primera parte de esta unidad didáctica el profesor puede apoyarse en tres textos básicos: el dirigido por J. Dunn, *Democracia. El viaje inacabado (508 a.C. –1993 d.C.)*, el de F. Rodríguez Adrados, *Historia de la democracia. De Solón a nuestros días* y el ya

¹⁵ C. Albacete, I. Cárdenas, C. Delgado (1999); “El poder como concepto clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, *Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21, Graò, Barcelona.

citado *Demokratía. Orígenes de una idea*, de D. Musti¹⁶. Todos ellos aluden al hilo conductor, imprescindible para entender el proceso de construcción de las democracias en Occidente, y en todos existe un desigual tratamiento de las distintas etapas democráticas: el dirigido por Dunn porque recopila capítulos especializados debidos a diversos autores que conforman un conjunto muy heterogéneo, y el de Rodríguez Adrados, con mayor homogeneidad expositiva pues está elaborado de principio a fin por el mismo autor, porque muestra –y él mismo lo reconoce– ciertas irregularidades, especialmente en lo que respecta a los tiempos contemporáneos. En cualquier caso ambos libros, como el de Musti –planteado desde una perspectiva diferente– aportan una muy interesante visión panorámica sobre la evolución de los sistemas democráticos. Y es precisamente la panorámica, más que el detalle, la que interesa en esta propuesta didáctica para que el alumno entienda la democracia actual como el resultado de un largo y dificultoso proceso:

El alumno de enseñanza obligatoria debe ser consciente, ante todo, de que la democracia que hoy disfruta es consecuencia de un más que milenario proceso de lucha en el que se han comprometido hombres, pueblos y colectivos sociales reivindicando los valores –libertad, igualdad, justicia– que son puntales de la democracia. La lucha ha sido larga y dura: la participación política y social no ha sido cedida gratuitamente a los hombres por el poder constituido, bien al contrario, han tenido que elaborar manifiestos, quejas y proclamas, y provocar rebeliones y revoluciones, que han hecho posible configurar, frente a sistemas opresivos fuertemente jerarquizados, modelos de sociedad libres y participativos¹⁷.

Es tarea del profesor simplificar y sintetizar la historia de la democracia cuya periodización detallada sería inviable, sacrificando los matices y la minuciosidad de los detalles en beneficio de una visión de conjunto, la única que permitirá al alumno captar la complejidad del proceso que configura el modelo socio-político democrático. Para poder establecer un hilo conductor en ese larguísimo proceso es conveniente, y didácticamente muy eficaz, elaborar un eje cronológico en el que se pueda plasmar el predominio de las etapas autoritarias y dictatoriales sobre los, hasta ahora, breves periodos en que la democracia se manifestó como sistema de regulación política y social (v. Eje cronológico, p. 21).

También permite el eje cronológico establecer relaciones entre los distintos periodos en que se luchó por los principios democráticos observando que, en cada uno de ellos, convenientemente encuadrados en sus coordenadas espacio-temporales y en el contexto de su época, se demandaron siempre, y cada vez con mayor nivel de exigencia, libertad, igualdad y justicia. Cuando el alumno asimile que en esa recurrente demanda radica el verdadero hilo conductor de la evolución del sistema habrá llegado a comprender la esencia de la lucha por la democracia, que completará estableciendo comparaciones con los sistemas de poder de absolutismos y dictaduras en los que la participación del pueblo es algo tan inexistente como impensable.

¹⁶ J. Dunn (dir.) (1995), *Democracia. El viaje inacabado (508 a.C. –1993 d.C.)*, Tusquets, Barcelona; F. Rodríguez Adrados (1997), *Historia de la democracia. De Solón a nuestros días*, Temas de Hoy, Madrid; D. Musti, op. cit.

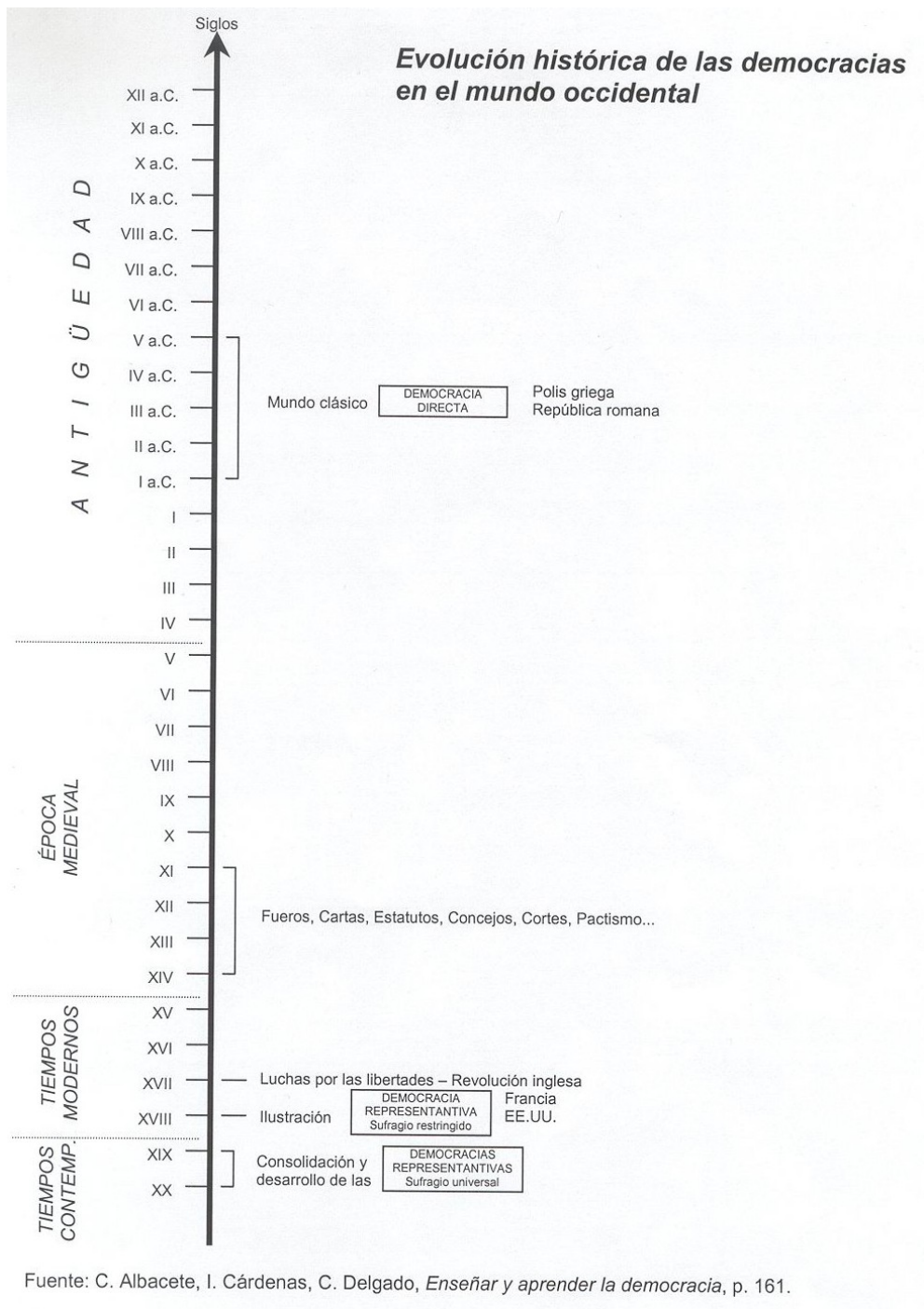
¹⁷ Albacete, Cárdenas, Delgado, op. cit., p. 159.

La relación comparativa de los periodos democráticos entre sí y la de éstos con las etapas autocráticas es un procedimiento útil para clarificar en la mente, todavía inmadura y escasamente informada de los adolescentes, lo que supuso la necesidad de participación, de co-decisión, de protagonismo, en fin, por parte del pueblo. Por esa razón:

Se debe evitar plantear al alumno un estudio de las democracias como fenómenos históricos independientes, sin posibilidad de relación entre sí y encapsulados en un tiempo y un espacio determinados: "El tratamiento aislado de los problemas estorba su comprensión" (R. Adrados, 1997: 452), con lo cual volvemos a la necesidad de un planteamiento sistémico cuyas partes estén relacionadas, vertebrado por un hilo conductor, no limitado, en ningún caso, a una mera sucesión cronológica de los grandes acontecimientos democráticos, sino elaborado como una relación comprensiva de los procesos por los que las fuerzas sociales y las líneas de desarrollo económico condicionaron las estructuras del poder y condujeron, en determinados momentos de la historia, a la democracia política y social¹⁸.

Es el eje cronológico el que permite observar las relaciones de semejanza de los periodos democráticos entre sí y su oposición a los sistemas autocráticos, pero, para su total comprensión, dicho eje requiere la apoyatura de explicaciones y comentarios del profesor y de lecturas que permitan ilustrar su inevitable esquematización.

¹⁸ *Ibid.*, p. 163.



Se pretende con esta unidad didáctica que el alumno perciba, con la mayor claridad posible, el sentido de la dimensión temporal, que enmarca cualquier hecho histórico, con sus manifestaciones de cambio y permanencia, evolución y revolución, perfectamente perceptibles, en este caso, en el proceso de desarrollo de la democracia. La creciente madurez cognitiva del adolescente le permite una cierta percepción del paso del tiempo que hubiera sido prácticamente inviable en las etapas de formación primaria; en cualquier caso, *el tiempo, un continuo impreciso sin bordes definidos*, como literariamente lo define Cortázar en “*Rayuela*”, es una dimensión difícilmente asequible, dada su complejidad, para los alumnos de este ciclo educativo que empiezan a entender la Historia como algo más que una sucesión de acontecimientos ordenados cronológicamente. En relación con ello el docente les ayudará a observar que existen evidentes muestras de continuidad en cuanto a los sistemas de poder autoritario se refiere, del mismo modo que aparecen procesos de cambio, lentos unos, con rápidos y profundos avances en las conquistas populares otros, capaces de gestar revoluciones que han permanecido como paradigmas en la historia de la humanidad. Todos esos cambios, sumamente variables, que ofrece el ritmo de desarrollo de la democracia, deben ser reflejados, en la medida de lo posible, en el ya citado eje cronológico que paso a comentar a continuación.

Analizándolo con detalle se observa que su diseño se remonta solamente al siglo XII a.C.; debe aclararse a los alumnos que se parte de esa etapa cronológica por comenzar en ella los acontecimientos históricos del propiamente llamado mundo griego, pero será necesario exponer, insistiendo en ello, que en tiempos remotos anteriores se desarrollaron tres largos milenios en los que la humanidad fue regida por los mayores despotismos de la historia. El eje se caracteriza, como se puede observar en el gráfico, por ofrecer una periodización, manifiestamente irregular, en la que ciertas etapas breves, que corresponden a las experiencias democráticas, aparecen separadas por dilatados periodos en los que los sistemas de poder autoritarios y despóticos rigieron el mundo conocido.

Después de las primeras comunidades sedentarias –neolíticas– que se configuran a partir de 9.000, 8.000, 7.000, es necesario llegar al tercer milenio para que surjan las grandes organizaciones estatales en las que la humanidad crea las civilizaciones teocráticas del Próximo Oriente, de duración milenaria. A lo largo de siglos y siglos los sistemas de poder más absoluto rigen la vida de los hombres hasta que a mediados del primer milenio a.C. –alrededor de los siglos VI-V– se configura un periodo decisivo en la historia de la humanidad, tan decisivo como breve pues su duración es de aproximadamente quinientos años. Se trata de la creación de la democracia por obra de los griegos. También en Grecia había existido un largo periodo monárquico y nobiliario de carácter feudal, pero requerimientos sociales y políticos, necesidades económicas y todo un complejo entramado de circunstancias diversas conducen al pueblo a intervenir en el gobierno hasta llegar a tenerlo en sus manos. El *Epitafio* de Pericles –V a.C.– transcrito, años más tarde por Tucídides, y muy acertadamente analizado por D. Musti, en su ya citada obra, constituye el primer diseño de un sistema democrático: se configuran, por primera vez, regímenes socio-políticos abiertos y participativos lo que exige al profesor explicar la diferencia entre la democracia directa del mundo clásico, con un concepto restringido de ciudadanía, en el ámbito de la ciudad-estado, y la democracia indirecta actual con la participación universal

de los ciudadanos, en el estado-nación. La organización de la *polis* griega así como la de la República romana, basadas en la división de poderes, con sus instituciones abiertas a los ciudadanos y con su rechazo frontal contra el poder personal, serán ejemplos útiles para hacer asequibles a los alumnos conceptos de índole política y administrativa del mundo actual un tanto difíciles de asimilar a su temprana edad.

A continuación –e insistiendo en la irregularidad de la periodización– se desarrolla una dilatada época que dura de mil seiscientos a mil setecientos años en que el espíritu de la democracia desaparece. Un largo milenio de relaciones vasalláticas, que configuran el mundo feudal, va seguido por otros seis siglos –Baja Edad Media y Alta Edad Moderna– en que permanece, en toda su amplitud, un mundo autoritario con un claro ejercicio del poder personalizado contra el que tanto habían luchado griegos y latinos. El profesor debe llamar la atención sobre este periodo que supone la larga noche de la democracia, de la que el pueblo había perdido toda memoria tras la lejana experiencia habida en el mundo clásico. Es importante, sin embargo, dar a conocer a los alumnos, a modo de excepción, la existencia de ciertas tentativas que, durante la época bajomedieval, se manifiestan como anticipadoras, hasta cierto punto, de una posible democracia: se trata de instituciones, documentos y doctrinas –cortes, fueros, cartas, pactismo...– que van apareciendo en algunas ciudades de la Europa cristiana occidental frente al opresivo poder señorial. Se afirma que “*el aire de la ciudad da libertad*” y así se entiende, desde Lübeck a Pisa, en la zona europea que comunica el Mar del Norte con el Mediterráneo; también la España bajomedieval ofrece ejemplos significativos de preludios democráticos, que convendrá recordar a los alumnos, dada la escasa atención que se les ha prestado tradicionalmente en los currículos oficiales de Historia¹⁹. La democracia, pues, no había muerto pero aún faltaban cientos de años para poder pensar en su resurgimiento en el mundo occidental.

En el siglo XVII la revolución inglesa, primera de las revoluciones democráticas modernas y paradigma de cambio revolucionario, muestra la lucha por las libertades frente al absolutismo monárquico, (a modo de inciso quiero hacer constar que tampoco la confrontación británica en su conquista de la democracia es muy atendida en los currículos propuestos por la administración educativa). Pero hasta el siglo XVIII, con la aparición del pensamiento generado por la Ilustración, las experiencias democráticas se caracterizarán por su fugacidad al ser desplazadas repetidamente por regímenes socio-políticos autoritarios.

Desde el siglo XVIII la democracia representativa entra en una rápida progresión: crece, se extiende y se consolida apoyada en nuevas estructuras sociales y en nuevas doctrinas políticas y económicas condicionadas por las transformaciones debidas a la Revolución industrial que trae consigo un nuevo modelo de economía y de sociedad y una nueva estructura en el poder político (la Revolución industrial se debe mostrar a los alumnos como una evolución-revolución de *tempo* lento que transformó el curso de la historia). Dos revoluciones específicas, en tiempos y espacios concretos, muestran el definitivo avance de la democracia: se dan en Estados Unidos –revolución y lucha por la independencia– y en Francia –Revolución francesa–; esta última, emblema y paradigma de levan-

¹⁹ V. C. Delgado, tesis doctoral citada.

tamientos posteriores, fue una revolución para todos y para siempre, y así, con los datos adecuados, debe ser explicada a los alumnos a los que convendría recordar, para su completa comprensión, lo analizado, enseñado y aprendido en la unidad didáctica sobre la ciudadanía y su participación en la gestión pública -*Somos ciudadanos: participamos y decidimos*-, desarrollada en el primer ciclo de ESO. Son revoluciones liberal-burguesas que crean, para el estado-nación, los mecanismos de la democracia indirecta o representativa (de nuevo es oportuna la comparación con la democracia clásica), que proponen un amplio sufragio, todavía restringido y que formulan las Declaraciones de derechos del ciudadano. Es importante recordar que los filósofos y teóricos políticos ilustrados juegan un papel decisivo fundamentando la división de poderes, los derechos del pueblo y los mecanismos de su participación en el gobierno por medio del sufragio.

A partir de este momento, durante los siglos XIX y XX, el sistema democrático se consolida y, en líneas generales, se extiende en el mundo occidental, en un proceso irregular de avances y retrocesos y con una durísima resistencia y por parte de las fuerzas absolutistas, tradicionales y estamentales del Antiguo Régimen: se debe aludir, en relación con ello, a la alternancia revolución-reacción que caracteriza la política, la sociedad y la economía del siglo XIX. Las tremendas crisis habidas en el siglo XX tampoco frenan la progresiva consolidación de la democracia que avanza hacia el sufragio universal y que hoy aparece como el único sistema aceptado, con escasas excepciones, por los estados de Occidente.

Esta unidad didáctica, con un contenido pura y simplemente histórico, debe despertar, ante todo, una actitud crítica y racional capaz de enjuiciar con la mayor objetividad el amplio registro de la historia; debe, además, propiciar una capacidad de comprensión –en el más amplio sentido del término– hacia otros periodos y otras figuras históricas enjuiciándolos en el contexto de su época y, como siempre, fomentar el respeto y la tolerancia, contrarios a cualquier tipo de dogmatismo. En cuanto a los conceptos clave fundamentales a trabajar son, en primer lugar, todos los relacionados con la dimensión temporal, además de la organización social, la interrelación, el conflicto y el poder.

El sistema democrático: sus limitaciones.

Vista la panorámica evolutiva de la democracia queda por exponer un último aspecto cuyo planteamiento puede considerarse, cuanto menos, delicado: se trata, como se ha hecho constar en parte del enunciado de la quinta unidad didáctica -*La democracia entre la realidad y la utopía*-, de las limitaciones, fallos o errores del sistema democrático y, precisamente por ser un aspecto problemático, se ha dejado para el 4º y último curso de ESO, cuando ya la madurez de los alumnos y la calidad de la información que han recibido permite la asimilación de los contenidos que se les van a impartir.

Hasta el momento, se ha presentado la democracia a los adolescentes como un sistema participativo en el que el pueblo interviene en función de los mecanismos de la representatividad y en el que las instituciones se configuran partiendo del equilibrio entre los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. Ése es, sin duda, el planteamiento teórico, pero la democracia tiene lo que Saramago –constante defensor de la libertad, la igualdad y la justicia social– considera una *cuota de engaño*: el pueblo elige a sus representantes que a

su vez serán dirigidos, controlados y manipulados por poderes y presiones ajenos a ellos mismos y a los intereses de quienes los votaron. Existe, en general, la creencia de que se vive en un sistema democrático porque se ejerce el derecho al voto y porque el mecanismo parlamentario funciona de acuerdo con una reglamentación establecida y previamente acordada, pero eso es simplemente, el exponente de una democracia formal cuyas manifestaciones responden a las normas constitucionales pero en la que la que los derechos a la igualdad, la justicia y, en ocasiones a la libertad, aparecen frecuentemente conculcados.

Para llevar a cabo un planteamiento del problema que resulte asequible a los alumnos debería aludirse a dos tipos de fallos: los intrínsecos al sistema de regulación política de la democracia y los que podríamos considerar extrínsecos en cuanto al propio funcionamiento democrático se refiere. Entre los fallos intrínsecos sería necesario enjuiciar:

- Los mecanismos –insuficientes– que rigen la participación popular.
- Las competencias que corresponden a cada uno de los poderes, deficientemente ajustados a la regulación establecida sobre su separación e independencia.

Los fallos que podríamos considerar externos, es decir no vinculados directamente al propio funcionamiento del sistema, serían:

- Los debidos a la existencia de fuertes poderes, especialmente el económico, ajenos al interés general.
- Los provocados por la necesaria adaptación del sistema democrático al ámbito internacional en el que hoy día comienza a desenvolverse.

Numerosos ejemplos de los fallos y errores habidos en nuestro sistema democrático y en el de países culturalmente cercanos, facilitarán a los alumnos su comprensión, que, en ocasiones, puede ser un tanto dificultosa. En cuanto a los fallos que he calificado de intrínsecos, el alumno deberá observar, referente a la separación e independencia de poderes, que las decisiones trascendentales se toman cada vez con menor frecuencia en los parlamentos, alejando la función del ejecutivo del control democrático de los órganos legislativos, negándose, incluso, el gobierno a dar explicaciones en el parlamento; también crece el distanciamiento entre la función del gobierno y la población, que permanece ajena a la gestión pública, una vez se consumó la emisión de su voto, y a ello hay que añadir las recurrentes interferencias del ejecutivo en las decisiones del poder judicial progresivamente más condicionado por las presiones de los partidos dominantes. Todo ello revela la insuficiencia de los mecanismos de la democracia participativa actual: ya se ha dicho que las formas democráticas se mantienen durante el proceso de votación a partir del cual el ejecutivo actúa como amo del pueblo y no como su servidor. Las consecuencias son graves y traen consigo el incumplimiento sistemático de las promesas electorales, la escasez de referendos, pese a su evidente necesidad en ciertas ocasiones, y la falta de control permanente de los ciudadanos sobre los diputados, que podría llevarse a cabo a través de los partidos políticos, con el fin de evitar actitudes de irresponsabilidad manifiesta. A todo

ello hacen alusión teóricos políticos como H. Kelsen o J. Habermas²⁰, que también perciben los fallos debidos a factores externos: ya se ha aludido a que los representantes elegidos por el pueblo actúan en función de intereses ajenos, especialmente los del poder económico, hoy día ejercido por las grandes entidades supranacionales generadoras, desde el decenio de los noventa, del proceso de globalización y de las corrientes del pensamiento neoliberal, proceso conocido y acertadamente definido por L. Canfora como *esta nueva y armadísima Restauración que empezó hace apenas un decenio*²¹. Son dichas entidades las que detentan el poder real aunque, en ningún caso han sido elegidas por los ciudadanos; en su nombre se generan el mercadeo político, la compraventa de votos e innumerables manifestaciones de corrupción. Así lo afirma Canfora que se refiere a ellas, sin prescindir de alusiones nominales, cuando habla de *experiencia pilotada por organismos supranacionales y no electivos, como el Banco Central Europeo y el Fondo Monetario*²². Puede resultar ilustrativo, en relación con lo expuesto, proponer a los alumnos una reflexión acerca del temor a cualquier manifestación de poder excesivo: los griegos y romanos, en sus etapas de gobierno democrático, manifestaban su miedo al “poder personal” y se blindaban institucionalmente contra él; en la actualidad nuestro miedo se debe al “poder impersonal” de las grandes fuerzas económicas pero no disponemos de medios para defendernos contra ellas. Y el problema no parece de fácil ni de pronta solución.

A la larga lo que se puede observar es una evidente incoherencia entre la declaración de los ideales democráticos y el sistema que aparenta llevarlos a la realidad. Canfora, en su planteamiento, nos conduce a deducir que la soberanía popular, tan recurrentemente invocada por los que aspiran a la democracia, con el tiempo, puede quedar reducida a un mito porque incluso los regímenes de tipo parlamentario son *sustancialmente oligárquicos*. El triunfo de las elites ligadas a la riqueza en cualquier sistema democrático conduce a un progresivo desmantelamiento de las políticas sociales²³, hasta el punto de que la democracia actual se ve incapaz de resolver graves cuestiones sociales como el paro, la vivienda, la inseguridad urbana, la inmigración y tantos otros. Con toda razón considera Beltrán Llavador que se busca *dar respuestas a las demandas de eficacia económica antes que a las de justicia social*²⁴.

Otro problema que podemos considerar con los alumnos es el que se refiere a la difícil adaptación del sistema democrático al ámbito internacional, en el que, en adelante, deberán tomarse las decisiones más fundamentales. Recurriendo de nuevo al eje cronológico se recordará que la democracia nació en el ámbito de la ciudad-estado (V a.C.) para, muchos siglos después, adaptarse al del estado-nación (XVIII): un nuevo cambio histórico comienza a gestarse en la segunda mitad del siglo XX cuando se amplía el marco tradicional de los estados que alcanzará dimensiones supranacionales y requerirá normas e instituciones de mayor envergadura y complejidad. Éste es el nuevo problema que trae consigo

²⁰ H. Kelsen (1991), *La democracia*, Alianza Universidad, Madrid; J. Habermas (1994), *Tres modelos de democracia: sobre el concepto de una política deliberativa*, Epísteme, Valencia.

²¹ L. Canfora (2002), *Crítica de la retórica democrática*, Crítica, Barcelona, p. 120.

²² *Ibid.*, p. 52.

²³ Cfr. *Ibid.*, pp. 49-53.

²⁴ F. Beltrán Llavador (1991), *Política y reformas curriculares*, Servei de Publicacions, Universitat de Valencia.

tanteos y errores de adaptación, al menos así ocurre en la Unión Europea, la entidad supraestatal más importante del mundo occidental cuyas instituciones democráticas son, por el momento, escasamente representativas de la voluntad popular, desinteresada por las cuestiones ajenas a su propio ámbito nacional, como se demuestra con su reducida participación en las elecciones europeas y con la escasa percepción e identificación con lo que la U.E. representa²⁵. Se trata de una actitud explicable, hasta cierto punto, dado el desconocimiento, la ignorancia incluso, y hasta la desconfianza hacia los organismos internacionales y sus dirigentes políticos que les resultan lejanos, no sólo en lo que atañe a las distancias espaciales.

Pese a las dificultades hoy se debate sobre la posibilidad de un sistema democrático supranacional partiendo de las normas e instituciones que han configurado la democracia en el ámbito nacional y buscando nuevas estructuras que se acomoden a dimensiones más amplias. El debate no ha hecho más que empezar y configurará un proceso de cambio que la historia futura analizará con más sentido de la perspectiva que el que nosotros nos podemos permitir hoy²⁶.

Teniendo en cuenta lo expuesto no parece conveniente ni recomendable introducir el desencanto en el espíritu de los alumnos antes, incluso, de que empiecen a participar activamente en el sistema democrático, pero tampoco se les puede hurtar la explicación de los problemas que trae consigo el incorrecto ejercicio de la democracia cuando sus pautas de actuación no responden a las demandas de construcción de una sociedad cuyos principales objetivos son la libertad y la justicia social.

De nuevo volvemos al inicio de este trabajo afirmando que sólo la educación y una formación racional y crítica conseguirán lo que hace mucho tiempo pretendemos: la democracia, pese a sus limitaciones, sigue siendo el mejor de los sistemas, como forma de gobierno y como norma de conducta en la convivencia social. Se debe luchar por ella, y este mensaje es fundamental no sólo para los alumnos de enseñanza obligatoria sino para todos los ciudadanos, en especial para los menores de treinta años que no conocieron la dictadura y que viven menos alertados contra ella. La democracia no está definitivamente conquistada –recordemos el *viaje inacabado*, de J. Dunn–; mejor dicho, está conquistado el mecanismo parlamentario por el cual se rige pero no se ha llegado todavía a una sociedad en que la justicia social, los principios igualitarios y la libertad sean las conquistas fundamentales. Además, incluso la menguada democracia de que disfrutamos puede sufrir un peligro de involución. Es necesario luchar por ella día a día sin sucumbir a las llamadas del desencanto, el desánimo o la apatía a los que tan proclive es un gran porcentaje de alumnos de las generaciones que, por su edad, cursan la E.S.O. Cualquier parcela de cultura democrática que logremos conquistar será un avance considerable para el presente y para un futuro que no nos atrevemos a imaginar privado de democracia.

Y en esto consiste la conclusión final: si se pretende mejorar la democracia y defender sus principios esenciales es necesario haberla comprendido y para ello se requiere haberla sabido enseñar adecuadamente. Para conseguirlo es para lo que se ofrece la propuesta

²⁵ V. J. Prats (dir.) (2001), *Los jóvenes ante el reto europeo*, Fundación “la Caixa”, Barcelona.

²⁶ V. J. Habermas (1997), *Más allá del Estado nacional*, Trotta, Madrid.

didáctica que acabo de exponer, susceptible, como dije en un principio, de ser ampliada, reducida y matizada según el criterio de cada docente y según el ámbito sociocultural de los alumnos que vayan a ser sus destinatarios. Lo que, en ningún caso puede obviarse son las actitudes que conduzcan al diálogo, al intercambio de ideas, al debate, al pacto, al consenso, apoyadas en el respeto a todos, puesto que no existen pautas de conducta universal y nadie puede pretender imponer las suyas propias. Si se avanza en este camino se habrá dado un gran paso en la formación de una ciudadanía racional, crítica y responsable.

ARCHIVOS E HISTORIA LOCAL

Julio Cerdá Díaz

Universidad de Alcalá

En un acertado juego de metáforas, decía el poeta mexicano Octavio Paz que la poesía es la memoria de un país y los archivos son su lengua. Continuando en esta misma línea de asociaciones, los documentos serían las palabras, el eco del pasado, que transcurrido el paso del tiempo, organizado por las manos del archivo, es puesto finalmente al servicio de los historiadores. Convirtiéndose, después de un siempre controvertido proceso lleno de mediaciones, en voz, en historia, en memoria viva de la sociedad.

Es conocido que la construcción del conocimiento histórico es un camino sembrado de matices, y también de tamices, que, ineludiblemente, va condicionando la elaboración del discurso por parte de los historiadores. En este dilatado trayecto que va desde que se produce el acontecimiento hasta que es utilizado por el historiador, vamos a detenernos a medio camino, en un lugar equidistante entre el documento y los intérpretes de la historia, en el papel que desempeña el archivo y el archivero.

Va a ser sin duda una mirada cómplice, por nuestra condición de parte interesada, de profesional de los archivos, pero va a estar exclusivamente centrada en comprender el punto de vista y los intereses del investigador, analizando la evolución pasada y presente del sentido y servicio que prestan los archivos.

1. LOS ARCHIVOS. ORÍGENES, SENTIDO Y SERVICIO

El registro y la transmisión de la memoria es una práctica que va unida al desarrollo de los grupos humanos en formas organizadas de civilización. La existencia de un sistema administrativo, de una estructura y reparto de poder, hace imprescindible la presencia de un órgano que se ocupe específicamente de la gestión y conservación de los testimonios que acreditan la existencia de un derecho, la toma de una decisión o de cualquier otro acto de gobierno que sea necesario preservar. Siempre pensando en su utilización futura, cumpliendo con las dos máximas que rigen la creación de un documento, las funciones de constancia y comunicación, el poder constatar “documentalmente” en cualquier momento que efectivamente ese acto se ha producido.

Todo se reduce a la satisfacción de una demanda esencial de toda sociedad, la existencia de memoria, la necesidad de conservar y testimoniar determinada información. Para ello se ha recurrido a muy diversos soportes físicos donde poder fijar los signos y grafías que daban forma y corporeidad a esos mensajes, recurriendo siempre a materiales relacio-

nados con su entorno más próximo, como el bambú en China, la arcilla en Mesopotamia o el papiro en los archivos egipcios. Sin embargo, llama poderosamente la atención como junto a la escritura todavía tiene fuerza la palabra, la oralidad, como lo atestigua la presencia en la antigua Grecia de los *mnêmon*, los “hombres de la memoria”, encargados de recordar las sentencias pronunciadas por los jueces o los contratos verbales entre particulares¹. Es una cuestión de culturas y desarrollo cultural, hay que recordar que una gran parte de los pueblos africanos, al igual que otras culturas no evolucionadas, tienen todavía como única base la tradición oral, el uso de la palabra, la transmisión verbal, mientras que la memoria escrita apenas tiene presencia.

Es esta la razón por lo que el mundo de los archivos tiene su hábitat natural en los grandes sistemas de poder, en las administraciones poderosas y complejas que encuentran en el documento la más genuina forma de expresión de las acciones de gobierno, de control y fiscalización de los ciudadanos. Es ahí, en los sistemas administrativos organizados, donde realmente los historiadores encuentran esas grandes y anheladas vetas de información en forma de documentos.

No es casual que sea precisamente en el imperio romano cuando más se hace notar la presencia de los archivos, los entonces llamados *tabularium*. Era un espacio donde se custodiaban los documentos en tablillas de madera enceradas, y que solían reflejar comentarios a las actas de las sesiones o las cuentas de la administración (curiosamente se conservaban en templos o recintos sagrados, a salvo de posibles agresiones, el mismo recurso que utilizarán muchos ayuntamientos durante la edad media y moderna). Los *tabularium* tenían una enorme importancia en el entramado administrativo del imperio, las instituciones provinciales y locales encuentran en el archivo una de sus principales garantías para controlar y hacer efectivo su poder, con funcionarios que se encargaban ya de sus custodia y servicio, los *tabularius*, antecesores directos de los actuales archiveros².

En los siglos siguientes, con el dominio y la expansión de los pueblos germánicos y la desmembración territorial del antiguo imperio, comienza a primarse la tradición oral sobre el procedimiento escrito. El documento pasa a un segundo plano, no recuperándose hasta que vuelvan a crearse formas estables y organizadas de poder político a partir de los últimos siglos del primer milenio. Eso no quiere decir que se olvide el lugar esencial que siempre está llamado a ocupar el archivo, en el *Corpus Iuris Civilis* del Emperador Justiniano, realizado en la primera mitad del S. VI, y que sería la base del derecho europeo, se recoge una interpretación del valor de los archivos que podríamos calificar de intemporal, por su vigencia: “*quatenus incorrupta maneant et velociter inveniantur*” “donde los documentos permanezcan incorruptos y con rapidez sean encontrados cuando se precisen”³.

¹ Una síntesis de la evolución y orígenes de los archivos E. LODOLINI. *Archivística: Principios y problemas*. Madrid: ANABAD, 1993, p. 21-23, además del clásico E. Posner. *Archives in the Ancient World*. Cambridge: Harvard University, 1972.

² I. Fernández Romero. “*Tabularium: El archivo en época romana*”. *Anales de Documentación*, 6 (2003), p. 59-70.

³ Referencia citada por M. ROMERO Tallafigo en las *I Jornadas sobre gestión del patrimonio documental*. Córdoba, 29-31 de octubre de 1998. Córdoba: Diputación, 2000.

Serán los reinos hispánicos de la alta edad media, coincidiendo con la estabilidad de las sedes de sus cortes, los que vuelven a poner en marcha la maquinaria administrativa y por tanto la producción seriada de documentos. Se impone una nueva consideración de la acción de gobierno, las monarquías intentan imponer el interés público sobre los derechos privados de los señores, y se dan los primeros pasos para la formación de un nueva forma de estado que cristalizaría en la edad moderna. En lo que se refiere a los archivos es la época de los cartularios, libros donde se trasladaban los privilegios y títulos de propiedad de las ciudades, la base de sus derechos y de su patrimonio.

El mismo sentido y valor jurídico que tienen los fueros, cartas puebla, los libros de acuerdos o las ordenanzas para los concejos medievales, un valor de los documentos todavía estrictamente administrativo, son el fundamento sobre el que asegurar jurídicamente los privilegios, derechos y propiedades de los municipios, frente al rey, la iglesia u otras comunidades vecinas. Se redactan y se conservan como lo que eran, y siguen siendo, verdaderos tesoros documentales, con todo cuidado y solemnidad, en arcas con tres llaves, precedentes de los actuales depósitos de archivo. Pero también, no lo olvidemos, comienza a ser un elemento diferenciador, un motivo de prestigio y preeminencia para las ciudades, es la oficina donde “*reside la honra y la hacienda de la ciudad*”, como lo definen la ordenanza del municipio de Zaragoza, o Toledo, que lo considera esencial para atender “*sus pleitos y negocios, y para otras cosas urgentes y necesarias al bien de la república*”⁴.

El archivo se convierte así en garante de derechos, pero también en un símbolo de ostentación de autoridad. La misma razón que mueve a Felipe II a crear en este mismo periodo, siglo XVI, el Archivo de Simancas. Además de la funcionalidad administrativa, que no se puede negar, es sobre todo, como reflejan sus ordenanzas de gobierno, un instrumento de poder, el archivo se define y considera patrimonio del monarca, hasta el punto que la expedición de traslados o copias se concede mediante una merced o gracia real. Es un concepto de archivo casi sacro, que es fácil apreciar visitando las torres o estancias destinadas a albergar los documentos más trascendentes para su gobierno, los famosos “cubos de Simancas”. Estos pequeños espacios, a modo de pequeñas capillas, donde se agrupan nichos con cajones y armarios, es la mejor y más contundente expresión de lo que significan esos documentos para la monarquía, un eficaz medio de sometimiento y dominio⁵.

En lo que se refiere a la administración local, durante la Baja Edad Media y Antiguo Régimen, no puede hablarse propiamente de Archivo Municipal, entendido como un con-

⁴ Las referencias a los archivos durante el antiguo régimen proceden del completo trabajo de investigación realizado por M. García Ruipérez y M. C. Fernández Hidalgo: *Los archivos municipales en España durante el Antiguo Régimen*. Cuenca: Universidad de Castilla La-Mancha, 1999, p. 252-258, y para el periodo contemporáneo nuestra obra *Los archivos municipales en la España Contemporánea*. Gijón: Trea, 1997.

⁵ Sobre el Archivo de Simancas son de sumo interés las aportaciones y los análisis de J.L. Rodríguez de Diego, su actual director: *Instrucción para gobierno del archivo de Simancas (1588)*. Madrid: 1989, o “Archivos del poder, archivos de la Administración, archivos de la Historia (s. XVI-XVII)”. *Historia de los archivos y la archivística en España*. Valladolid: Universidad, 1998, p. 29-42.

junto de documentos producidos y recibidos por un Ayuntamiento. Existía un “Archivo del Común o de los Privilegios”, donde se guardan documentos reales, sentencias, pleitos y deslindes, etc, y luego, de modo independiente, cada oficial se hacía cargo de los documentos que tramitaba. En el “Archivo del Escribano” se encontraba por ejemplo el documento clave de una corporación, los libros de acuerdos, además de los padrones de población o las cartas de vecindad; el Contador por su parte conservaba los padrones fiscales o los libros de cuentas.

Además de las provisiones y órdenes reales recordando a los concejos la obligación de conservar sus documentos, y que se suceden desde el reinado de Alfonso X hasta Carlos III, es muy frecuente que en las ordenanzas municipales aparezcan reguladas las normas para el “*arreglo y coordinación de sus papeles*”, y en grandes capitales como Madrid se cuenta incluso con un reglamento que recoge las aptitudes que debe reunir el archivero, los requisitos de consulta, el método para su organización y descripción, la transcripción de documentos antiguos, la confección de índices de los libros de acuerdos, las condiciones para certificar o la obligación de redactar una memoria anual.

El personal responsable del archivo varía según los municipios, pero la situación más frecuente es que un justicia (Alcalde), un regidor (designado como archivista) y el escribano del concejo sean las personas designadas para custodiar las tres llaves del arca, ya que solía contar con tres cerraduras diferentes. Tenían la función de mantener en “*buen orden*” los documentos, controlar las salidas de documentos, dejando recibo y anotándolo en el registro e informar al concejo de cualquier contingencia. A partir de los siglos XVII y XVIII, en algunas grandes ciudades, como Sevilla, Toledo o Madrid, o incluso la villa de Vallecas, cuentan con un oficial específico para ocuparse del archivo, con el nombre de archivero o archivista que debía tener las virtudes de ser “*hombre laborioso, buen paleógrafo y entendido jurista*”.

La instalación de los documentos se caracteriza por su dispersión. Además del archivo del arca de los privilegios, era muy frecuente que escribanos y resto de oficiales lo tuvieran repartido en otras dependencias municipales, y en el caso de los escribanos en sus domicilios. Como ya dijimos, al igual que era habitual en los tabularium romanos, no era extraño que por seguridad los documentos más valiosos se conservaran en un establecimiento religioso, iglesia o convento. Cuando el volumen de los documentos va creciendo se pasa del arca de las tres llaves, a un armario con cajones, o empotrado en una pared, y en otros casos a la habitación-archivo.

Como no podía ser de otro modo, los usos y usuarios del archivo en este periodo es el propio concejo, los documentos constituyen un recurso informativo fundamental en la toma de decisiones. Pero no sólo escribanos y oficiales recurren al archivo, en muchas ordenanzas también aparecen reguladas las condiciones de consulta por parte de los vecinos. Siempre son personas vinculadas a la élite de poder que acuden al archivo en busca de testimonios que amparen y legitimen la antigua presencia de su apellido en la ciudad, y que puedan constituir una “prueba” en sus pleitos por una ejecutoria de nobleza en la Chancillería de Granada o Valladolid. Son consultas que podríamos calificar de adminis-

trativas, realmente van a formar parte de un procedimiento, todavía no ha surgido, en el sentido actual, la investigación histórica.

Tanto es así que llama poderosamente la atención, hoy serían impensables, el sentido patrimonial de algunas normas de acceso, como ofrecer la posibilidad de poder llevar documentos prestados a cambio de dejar una pieza de valor (Daroca), cobrar un arancel determinado según el tiempo de búsqueda (San Sebastián), o, llevando al extremo la defensa de los intereses municipales, doblando la cantidad a pagar si la consulta procede de un forastero (Ecija). Pero donde llega la mayor implicación de los usuarios con el archivo es sin duda en aquellos municipios que aceptan, en determinadas condiciones, que depositen sus documentos privados en el archivo del común (Potes), el archivo se convertía así realmente en el archivo de los vecinos, sin duda un antecedente directo de los ahora tan potenciados Archivos de la Ciudad.

Con la nueva forma de Estado que surge con la proclamación de la Constitución de 1812, y en lo que se refiere a los archivos de los municipios, apenas se aprecian cambios. La figura del escribano tiene continuidad en la del secretario municipal, a partir de ahora responsable administrativo del archivo. El gran giro se produce con la Constitución moderada de 1845, ya en la exposición de motivos declara estar directamente inspirada y relacionada con las monarquías medievales, y hacia esa dirección se dirige la erudición histórica. La Junta Superior de Archivos indica con precisión los documentos que deben publicarse: cuadernos de cortes, fueros y cartas pueblas, y todos los relacionados con la historia del ordenamiento jurídico, base y fundamento para construir un gran Estado Nacional.

Entra por tanto en escena un elemento hasta ese momento desconocido, la Historia, los documentos se convierten en fuentes documentales para construir la nueva historia nacional. Todo cambia para los archivos a partir de ese momento. La recuperación y divulgación de una determinada historia, en estos momentos la historia de España, como años más tarde serán también las regionales, se convierte en un privilegiado elemento de cohesión. Los fondos municipales pasan de ser una humilde dependencia administrativa a ser considerados como una preciada fuente de tesoros documentales. En este contexto hay que interpretar en estos mismos años, década central del XIX, la intervención de la Real Academia de la Historia, la aparición del Cuerpo de Archiveros Facultativos y la creación del Archivo Histórico Nacional.

Paralelamente se produce un muy evidente deterioro de la administración municipal. La gestión poco transparente de muchos municipios hace que con frecuencia se oculten y destruyan documentos administrativos. Así lo ponen de manifiesto muchos testimonios de la época⁶

“En muchos ayuntamientos no hay archivo, no hay inventarios, y faltan más de tres cuartas partes de los documentos: unos destrozados por los ratones, otros

⁶ Bartolomé de Vera y Casado. *La Administración Local. Memorias sobre los vicios y abusos existentes en los municipios*. Madrid: 1893

inutilizados ex-profeso, otros sustraídos por alcaldes, depositarios y secretarios a quienes no convenía se pudiera examinar, y otros se hallan en poder de los agentes que los necesitan para confeccionar los de temporada. No habiendo archivo y faltando los documentos más interesantes ¿Cómo irá la administración municipal?”

Durante las dos primeras décadas del siglo XX se viven los primeros intentos por romper el sistema político de la Restauración, al mismo tiempo que se avivan los sentimientos regionalistas en Cataluña y el País Vasco. Son las dos comunidades que, a través de organismos como la Sociedad de Estudios Vascos y el Institut d'Estudis Catalans, creados por círculos burgueses y liberales, saben capitalizar e impulsar su patrimonio documental.

Una dinámica que permanece y se acentúa durante la Segunda República, mientras se reconoce el hecho diferencial de las regiones históricas, aprobando los estatutos catalán y vasco, también se apoya decididamente la Historia Nacional, con la historia medieval como estrella, con un “Instituto para la investigación y publicación de las fuentes de la Historia Medieval de España”, y recuperando el antiguo proyecto de los “Monumenta Hispaniae Histórica”, de clara inspiración germánica, y que como otros tantos proyectos de la República no se llega a hacer realidad por la violenta interrupción de la Guerra Civil.

Los archivos municipales se desenvuelvan en una situación muy desigual, el regionalismo es el motor del cambio y cuando no existe el destino de cada archivo está directamente relacionado con la capacidad o iniciativa personal de sus políticos y funcionarios. Salvo en las grandes capitales, el cargo es ocupado por personas autodidactas, que ejercen de erudito local, y procedentes de profesiones liberales. Por ejemplo en la provincia de Murcia serían los casos de Federico Casal en Cartagena, Joaquín Espín Rael en Lorca, Nicolás Ortega en la archivo de la capital, o el caso curioso de Cieza donde el mejor fondo documental de la ciudad está en el domicilio particular del alcalde José del Portillo, no en el ayuntamiento, y allí conserva “*bulas, libros de cofradías, y catastrales*”. y el inevitable “*árbol genealógico de la familia de Portillo en pergamino, que arranca nada menos desde el año 678*”. Toda una imagen de la consideración y tipo de uso que tenían los documentos en los pequeños municipios⁷.

Durante la contienda civil se constata una clara concienciación del valor histórico y sobre todo político de los documentos. Desde las filas del nacionalismo franquista a las organizaciones obreras republicanas se utilizan los fondos documentales como elemento de propaganda y legitimación. Entre los proyectos destaca el intento de crear un “Archivo de la Guerra”. Una iniciativa que no llegaría a realizarse y que pretendía “*recoger y cata-*

⁷ Esta afición por la que acertadamente llama Caro Baroja el “instinto genealógico” ha sido, y es, uno de los más frecuentes usos de los archivos, en distintas épocas y en culturas muy diferentes. Lo más frecuente es “la fabricación de genealogías interesadas para adular a hombres poderosos”. Como en el caso del alcalde de Cieza, raro es el linaje que no se remonta a los tiempos de los primeros reinos cristianos y si es posible con casa solariega en el norte de España. J. Caro Baroja. *Las falsificaciones de la Historia*. Madrid: 1991, p. 170-172.

logar para su estudio futuro toda la información documental y bibliográfica que haga conocer la trascendental transformación que se está operando en la sociedad española”.

La conclusión de la guerra origina un problema de legitimación política que carece de antecedentes en la España contemporánea, un régimen político que surge de una sublevación militar y que necesita construir en un corto espacio de tiempo un Nuevo Estado. En los primeros años el discurso de la guerra está presente en todas las disposiciones legislativas, las referencias a la ruptura que supone con el régimen republicano son constantes. Los diferentes discursos políticos que encontrábamos en las décadas anteriores, quedan reducidos al monólogo de la dictadura, un solo poder, el central, una sola historia, la nacional, y un solo proyecto archivístico, el impulso de los archivos nacionales.

La instrumentalización del saber histórico se realiza con la naturalidad y rotundidad de toda dictadura. Con la creación del CSIC, se centraliza y controla toda la investigación científica, destacando su espectacular desarrollo en provincias a través de centros de estudios locales y regionales, generalmente dependientes de las Diputaciones, que catalizan toda la vida cultural e investigadora de su ámbito territorial, cerrando el círculo de influencia con unos revitalizados “cronistas oficiales de la villa” en la esfera local.

La gran transformación, la ruptura con la situación de regresión que vivían los archivos municipales está directamente unida a la nueva forma de Estado que surge de la Constitución de 1978. La creación de un Estado basado en el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones, hace olvidar los discursos exclusivos del régimen franquista, el partido único, la nación indivisa, una España unitaria frente a la que ahora surge la España de la diversidad, un Estado autonómico donde se desintegra la realidad histórica anterior en beneficio de la identidad diferencial de las nuevas comunidades autónomas.

En la década de los ochenta más que archivos las nacientes comunidades autónomas buscan fuentes documentales para la investigación histórica, así lo reconocen las exposiciones de motivos de las disposiciones que regulan la protección del patrimonio documental de Cataluña o Andalucía, con una declaración expresa de la utilización de los archivos como vehículo de conformación de la identidad nacional o regional, manifestando la plena vigencia de la afirmación que hacía el archivero Bofarull en el siglo XIX, sobre la utilidad de la documentación histórica para “*la justificación de las glorias, de las reivindicaciones y de la personalidad*”.

En la última década hemos superado ya esa fase de transición. Salvando los desequilibrios territoriales, que existen, de la simple creación y puesta en marcha de archivos, hemos pasado a a otra etapa en los últimos años de consolidación y proyección de los servicios de archivo, más cercanos y comprometidos con su función social, superando poco a poco esa dañina percepción de un centro vinculado a una reducida élite de investigadores⁸. La apuesta, es convertirlos en centros realmente orientados a los usuarios, y

⁸ Un fiel reflejo de esta evolución es el número de plazas de archivos convocadas por los ayuntamientos, con un significativo repunte en los últimos años de los ochenta y primeros de los noventa (Grupo de Archiveros Municipales de Madrid: “El archivero municipal en el Estado de las Autono-

sobre todo, como veremos seguidamente, explotar al máximo las nuevas tecnologías de la información y en especial los sistemas de acceso telématico.

Después de conocer someramente los momentos clave por los que han transcurrido los archivos, vamos a situar ahora nuestra atención en el mundo de la investigación, en las condiciones y condicionantes en el acceso y servicio de los documentos.

2. LA INVESTIGACIÓN. POLÍTICAS DE MEMORIA Y ESTRATEGIAS DEL OLVIDO. ACCESO Y DIFUSIÓN DE LOS DOCUMENTOS. DEL ARCA AL WEB

La historia entendida como “arte de la memoria” y su principal activo, los archivos, han adquirido una notoriedad desconocida en los últimos años. Ha aparecido un renovado culto a la memoria histórica, que no sólo se aprecia en que tengamos más y mejores archivos y centros de investigación, también por ejemplo en la obsesión por los aniversarios o las conmemoraciones. Incluso se puede llegar a una excesiva sobrevaloración de los documentos. Impera una noción de historia que ya definía Marc Bloch, la del conocimiento mediante huellas: “Los documentos son huellas y los archivos reservas de huellas inventariadas”⁹. Existe una natural dependencia de la “historia documental”, si no hay fuentes no hay historia, quizás con la ilusión de creer que lo que llamamos hecho coincide con lo que realmente ha pasado.

Hay que considerar los documentos como lo que son. El testimonio puntual y siempre parcial de un hecho o suceso determinado. Los documentos son siempre sedimentos de la realidad, son partículas de un cosmos que el historiador se encargará de reconstruir a partir de los trazos que los archivos hayan conservado. Tan o más importante que la labor de recopilación será la labor de crítica y otorgar así su justo grado de veracidad, siempre, eso sí, según el punto de vista personal de cada historiador.

Los documentos en su conjunto son el resultado de una política selectiva de institucionalización de la memoria. Es una constante a lo largo de la historia, en una doble dirección, generar olvido o producir memoria. Existen fondos documentales que en un momento determinado trascienden de su valor originario, pasan de documentos a monumentos, se convierten en memoria, pasan a ser en origen simples testimonios administrativos a ser considerados el legado de una sociedad o de una época. Lo resume muy bien J. le Goff: “*El documento no es un material objetivo, inocente y puro, sino que expresa el poder que ejerce la sociedad del pasado sobre la memoria y sobre el futuro*”¹⁰. Pero, no lo olvidemos, ejemplos tenemos muchos y próximos, igual que es posible una política de la memo-

mías”. En: *XIII Jornadas de Archivos Municipales*. Valdemoro, 1-2 de Junio de 2000. Madrid: Comunidad de Madrid, 2000, p. 9-76).

⁹ M. Bloch. *Apología de la Historia o El oficio de historiador*. Edición: Juan José Soto. La Habana : Instituto Cubano del Libro, 1971.

¹⁰ Jacques le Goff: “Documento/Monumento”.- En: *Irargi. Revista de Archivística*, 2 (1989), p. 103-131. La etimología de ambos términos nos descubren su verdadero sentido: Monumento procede de mens (mente) y memini (memoria), y Documento de docere (enseñar, probar).

ria lo es también una política del olvido. Memoria y olvido son complementarios, son parte de un mismo proceso.

En esta relación entre historiador y documentos podemos encontrar posturas muy contrapuestas. Desde las actitudes positivistas, que en los últimos años han vuelto a tomar fuerza, de orientación rankeana y raíz decimonónica cuyo ideal es la reconstrucción del hecho histórico a través de la estricta fidelidad al documento escrito, sin mayores preocupaciones teóricas, y con la idea de recuperar el estatuto de científicidad del siglo XIX. Mientras que en el lado contrario estarían los historiadores que ya desde un inicio restan valor a los documentos de archivo ya que han sido reunidos intencionadamente en archivos a impulsos de un determinado poder político interesado en conservar la huella de su actividad anterior, y donde tienen más peso las ideas, hipótesis, explicaciones e interpretaciones.

Interpretando en sentido literal el término “fuente documental”. Nos podríamos quedar con la imagen de un gran conjunto de cauces, la realidad histórica, incesante productora de sucesos, hechos, documentos, que de modo natural e ineludible se van depositando en los archivos. Pero es la propia administración, a través del archivo, quien se encarga de regular, encauzar, dirigir o incluso depurar ese continuo conjunto de datos, hasta que finalmente, en forma de flujo de información, siempre parcial, llega a los canales de distribución de los que se surte el historiador.

Es evidente el papel esencial que desempeña el archivo como organizador y gestor de esa memoria. Del mismo modo que un medio de comunicación puede decidir lo que es noticia, publicándolo o no, un estado, un archivo o incluso un archivero puede llegar a decidir lo que será historia, o en todo caso, lo que nunca llegará a serlo, sencillamente porque no ha propiciado que la materia prima del historiador, los documentos, sean accesibles. Este proceso de mediación se puede hacer con la más absoluta transparencia y profesionalidad, o bien, en regímenes políticos con déficits democráticos, con otras intenciones menos profesionales. No se puede negar que el archivo, el archivero, realiza una labor de mediación entre los documentos y el investigador que ineludiblemente influye y hasta condiciona la producción historiográfica que va surgir de ese centro.

Las medios para hacerlo, directa o indirectamente son muchos. Por ejemplo, a la hora de la planificación de las operaciones de clasificación y descripción, dar prioridad a determinados fondos o negar la existencia de otros, impulsando o impidiendo el tipo de investigación que se puede realizar. En este sentido todos conocemos archivos con magníficos catálogos del periodo medieval y el más absoluto vacío, ni siquiera documentos, del último medio siglo. De este modo quedan en evidencia donde se sitúan los intereses historiográficos, en muchas ocasiones también coincidentes con los intereses personales o políticos.

Es sólo una reflexión sobre situaciones que se pueden dar, que de ningún modo son generalizables, y que es necesario conocer para precisamente situarnos en el flanco contrario, en la apuesta decidida por una actitud de apertura y compromiso. A la fragmentación de los temas, métodos y escuelas de los años ochenta ha sucedido una globalización

de la economía y la información, la política y la cultura, en la que hay que incluir la historiografía. Afecta a los historiadores porque afecta a la historia, por lo que son precisas nuevas tentativas de enfoques globales de la investigación, de enseñanza y de divulgación de la historia¹¹. En lo que respecta a los archivos hemos superado visiones excesivamente ligadas a intereses locales y regionales que coparon el escenario de hace una década. En este punto, el del acceso y difusión, la creación de sistemas integrados de acceso a redes de archivos a través de internet, está ya comenzando a romper las tradicionales barreras que han condicionado tanto el acceso a los archivos.

En cualquier caso, es y serán siempre los archivos el principal referente de trabajo del historiador, y también, en más de una ocasión, su principal fuente de problemas. La aplicación de la tecnología solamente va a ser un paso en la dirección correcta, la de reducir el tradicional desencuentro entre archivos e historiadores, pero permanecerán las dificultades de acceso que origina la propia singularidad, complejidad y diversidad del objeto de estudio, los documentos. Esa una de sus particularidades y también uno de sus principales valores. Se hace realidad esa aparente contradicción que citaba el hispanista Geoffrey Parker: “los archivos son tiranos y a la vez embajadores de la imaginación”¹².

Sólo hay que recurrir a la literatura para descubrir que la imagen que transmitimos los archivos a la sociedad tiene mucho que ver con un paisaje oscuro, distante, laberíntico, que por ejemplo tan atinadamente retrata José Saramago en “Todos los nombres”, describiendo los peligros que amenazan al archivero y protagonista de la novela cada vez que decide adentrarse en el depósito de documentos¹³.

Lo cierto es que por la naturaleza de sus fondos, los archivos no son fácilmente inteligibles, no se comprende la lógica de los documentos, ni en su contenido, ni en la forma de organización. Nada que ver con los usos y prácticas de las colecciones bibliográficas. No son elementos familiares, como por ejemplo las bibliotecas con las que convivimos desde los primeros niveles educativos. Las particularidades de los archivos son tantas como centros de archivo existen, un obstáculo para su difusión. La palabra clave es la falta de normalización, tanto en el tratamiento técnico de sus fondos, como en el perfil,

¹¹ P. Ricoeur: *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma, 1999

¹² Discurso inaugural del XIV Congreso Internacional de Archivos. Sevilla: 2000.

¹³ “Don José anudó una punta de la cuerda a una pata de la mesa del jefe, no lo hizo por falta de respeto, sino para ganar unos cuantos metros, se ató la punta al tobillo y, soltando tras de sí, en el suelo, el rollo que a cada paso se va desliando, avanzó por uno de los corredores centrales del archivo ...Durante el día, y con todas las luces encendidas, aún es relativamente fácil mantenerse en la dirección correcta, vigilante, tener el cuidado de seguir por los senderos donde se vea menos polvo, que ésa es la señal de que por allí se pasa con frecuencia, hasta hoy, a pesar de algunos sustos y de algunas preocupantes demoras, no se ha dado ni un solo caso de que un funcionario no haya regresado de la expedición... salvo aquel investigador de materias heráldicas que desapareció en el archivo de los muertos y al que sólo una semana después conseguimos descubrir, a punto de expirar, cuando ya habíamos perdido todas las esperanzas de encontrarlo vivo...”

formación y predisposición de sus profesionales. Sin olvidar tampoco la propia falta de formación e información por parte de los investigadores¹⁴.

No hay nada más negativo que los ciudadanos perciban el archivo como un espacio lejano, ajeno a sus intereses, y sobre todo a sus capacidades. Sin embargo, esa es la percepción general. Por todo ello, independientemente del tipo de usuario, investigadores, profesionales o aficionados, estudiantes o docentes, el primer objetivo debe ser hacer entender y comprender los archivos. En su papel de mediador entre los documentos y el investigador, esa es la labor que tiene que hacer el archivo y su archivero. Apostar por centros realmente accesibles, adaptando sus programas y servicios, particularmente los modos y los medios de sus canales de comunicación, y en particular sus sistemas de descripción y recuperación de la información.

Los pueblos, las sociedades que no cuentan con unos archivos abiertos, accesibles, son democracias deficitarias. No existe peor política archivística que el silencio consentido de los archivos, el pensar o creer que por definición, los archivos son entes cerrados, o que por su naturaleza deben estar sólo al alcance de unos pocos elegidos. Los archivos son servicios públicos de información, y junto a la obligación profesional de conservar está la de difundir, de crear vías de comunicación entre los documentos y la sociedad, ese el reto.

No tiene ningún sentido que las formas y modos de investigar del siglo XXI, de acceder a la información de los documentos, sean en esencia semejantes a las del investigador del siglo XIX. No lo es en otras disciplinas científicas, y tampoco tiene que serlo para la historia, la relación del historiador con las fuentes tiene necesariamente que evolucionar. Ese largo y tedioso proceso de primero casi adivinar en que archivo se encuentra la información, saber el horario y condiciones de consulta, desplazarse hasta el archivo, valorar la disponibilidad de sus fondos y las posibilidades de recuperación, carece hoy por hoy de sentido. Esa inversión de tiempo y esfuerzo hacía muy meritoria la labor del investigador, incluso hasta se puede considerar como un valor añadido las dificultades a franquear, pero es un proceso que tenía su sentido en otras épocas, cuando eran otros los ritmos del tiempo, pero insostenible en plena era digital. De hecho, ya no hay que referirse, como hace apenas unos años, a horizontes o posibilidades, ya es una realidad. Cada vez son más los archivos que ofrecen muy buenos servicios de acceso a través de Internet, con resultados, en número de consultas y usuarios, sencillamente espectaculares¹⁵. La red no es simple-

¹⁴ Sobre este aspecto es muy esclarecedora la obra coordinada por J.A. Gómez Hernandez: *Estrategias para enseñar a usar la información. Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR, 2000. Incluye un capítulo específico al mundo de los archivos: "Los espacios de la memoria. Claves para aprender desde el archivo", (p. 171-258).

¹⁵ Podemos citar las estadísticas de consulta de usuarios de dos archivos municipales con servicio web. En el 2002 el Archivo Municipal de Barcelona ha crecido en un 70 % las consultas de su web, y lo que es más significativo las consultas atendidas por correo electrónico han crecido en el mismo periodo una proporción de 5 a 1, mientras que las consultas en el propio centro se han mantenido estables (*Arxibar. Buletí de l'arxiu municipal de Barcelona*, 12, abril de 2003). En este mismo sentido, la web del Archivo Municipal de Arganda del Rey (Madrid), mantiene desde su implantación en junio de 2002 n un nivel de 80-90 consultas diarias en sus bases de datos e imágenes digitales, en sus dos terceras partes procedentes de fuera de España, una realidad que desborda las previsiones más optimistas y que nos da una perfecta idea de la enorme proyección de internet, de la

mente una herramienta, ha pasado a ser un nuevo espacio social y de comunicación donde necesariamente tienen que estar los archivos.

Se está produciendo irremediamente lo que ha venido en llamarse “la fractura digital”. Las cada vez mayores diferencias entre aquellos archivos que mantienen las técnicas tradicionales de trabajo y los que han apostado decididamente por la tecnología. Mientras que las iniciativas estatales, tienen un único plan director, cuando nos referimos a comunidades, diputaciones y ayuntamientos, las realidades que nos podemos encontrar son del todo diferentes. Pueden convivir a pocos kilómetros realidades de vanguardia, como el acceso telemático a los procedimientos o la consulta de catálogos y fondos digitalizados, junto a situaciones propias del siglo pasado.

Internet está ofreciendo una oportunidad histórica para romper con la imagen de espacio cerrado y lejano que desde siempre han transmitido los archivos, y está además modificando los modos y formas de investigar. Es un ámbito en el que todo o casi todo es posible, es demasiado útil, demasiado económica, demasiado rápida, y sobre todo tiene la enorme virtud de la interactividad con el usuario, la inmediatez, la constante actualización, la disponibilidad inmediata, y el tiempo de acceso a la información lo es todo en la actual sociedad del conocimiento. Uno de los servicios más valorados es el acceso a los instrumentos de descripción, el poder consultar desde cualquier punto y a cualquier hora la información que custodia el archivo, y en última instancia, a los propios documentos. Son los denominados “archivos en línea”, los que hacen posible el acceso remoto a los fondos documentales, y en donde sentido estricto, se puede hablar del proceso de “desmaterialización” del archivo, la conversión de los archivos tradicionales en archivos virtuales, abiertos las 24 horas los 365 días del año. Se está comenzado a hacer realidad el sueño de todo investigador, localizar con un solo golpe de tecla, y a través de una sola operación de búsqueda, todos los documentos existentes en cualquier archivo sobre determinado tema de investigación.

El más publicitado de los proyectos ha sido “*Archivos Españoles en Red*” (AER) del Ministerio de Educación y Cultura, que después de sucesivos aplazamientos en los últimos tres años ha comenzado recientemente a dar acceso a parte de los catálogos de los archivos estatales, incluidas las imágenes de las secciones digitalizadas del Archivo General de Indias. No es ni mucho menos accesible en pantalla la totalidad de estos archivos, está todavía muy lejano el volcado completo de los fondos, por lo que normalmente el investigador no va a poder evitar aún el desplazamiento físico al centro, pero sí es justo reconocer que, a pesar de todos los problemas que está teniendo, producidos por el enorme volumen de documentos a gestionar, es un muy importante paso para, según sus promotores, crear una red de acceso a los 40.000 archivos de España e Iberoamérica¹⁶.

existencia de un “usuario oculto” de los archivos que los va utilizar en cuanto se rompe la barrera de la distancia y se abren nuevas vías de acceso.

¹⁶ http://aer.mcu.es/sgae/index_aer.jsp. En su presentación no faltaron las glosas a un proyecto que a medio plazo está llamado a revolucionar el mundo de la investigación: “España posee uno de los patrimonios documentales más deslumbrantes de Occidente, el hilo que trazan esos papeles, ocupa un lugar rotundo y decisivo. AER es una realidad que transforma los modelos de investigación, que rompe las fronteras y abre aún más los archivos. Porque en ellos se preserva, como estampas fijadas

Mucho más reducidos en su ámbito de actuación, pero por tanto bastantes más efectivos y fáciles de consultar, son las webs de los servicios de archivo de comunidades autónomas y ayuntamientos. En nuestra opinión quizás sea el itinerario más lógico, sentar primero las bases de redes de archivos comenzando por municipios, provincias y comunidades, previa normalización de los sistemas de descripción y grabación de datos, tanto en los formatos de captura de datos como en los sistemas informáticos, y poco a poco ir tejiendo una red de acceso, una plataforma de consulta a todo los sistemas y subsistemas de archivos.

Experiencias en este sentido, y muy positivas, ya las tenemos, como la consulta on line de la base de datos “BADATOR”, fondos de archivo sobre Euskadi, diseñada por el Centro de Patrimonio Documental del País Vasco (IRARGI)¹⁷. Se trata, desde nuestro punto de vista, una página modélica en su concepción, estructura y contenido. Su sistema de consultas está perfectamente estructurado y cuenta con una cuidada presentación. Una descripción adaptada a la norma ISAD, utilizando lenguajes controlados, y lo que es muy importante, ubicando jerárquicamente, según su nivel de descripción, todas las búsquedas, hasta acceder en última instancia a la descripción catalográfica de cada documento. En esta misma línea, como modelo de actuación propiciada por un gobierno autonómico, también debemos hacer referencia al acceso que ofrece el gobierno de La Rioja a los instrumentos de descripción de su sistema de archivos municipales¹⁸.

También contamos con capitales de provincia en la que es posible consultar on line sus bases de datos. El Archivo Municipal de Barcelona, que junto a los catálogos de prensa, cartoteca, hemeroteca y artículos sobre historia de la ciudad, se pueden consultar las referencias de los 150 instrumentos de descripción de su sistema de archivos, y la eficaz página del Archivo Municipal de Córdoba. También hay que citar, a otros ayuntamientos españoles que ya ofrecen acceso telemático a sus fondos documentales¹⁹, es el caso de Vila-Real (Castellón), la Selva del Camp (Tarragona) y Arganda del Rey (Madrid).

en el curso de los siglos, el único perfil del pasado, la prueba documental, esa columna vertebral de la memoria y la geografía interior de una nación”. Como elementos que inicialmente pueden crear ciertos problemas de accesibilidad a este servicio podemos citar la necesidad de registrarse previamente, con los problemas de reconocimiento de la identificación que suele acarrear, la imposibilidad de poder realizar búsquedas por campos específicos de personas, lugares o materias, ya que no se contemplan, tampoco evidentemente existen control de palabras clave o control de autoridades, o la necesidad de tramitar una solicitud para obtener la copia de un documento, no se permite la descarga automática e inmediata de las imágenes, o la inexistencia de un sistema efectivo de ayuda y orientación al usuario.

¹⁷ <http://www.irargi.org>

¹⁸ <http://www.larioja.org>

¹⁹ En otros municipios se están llevando a cabo iniciativas en este sentido. El Archivo de Vila-Real (Castellón), <http://www.geocities.com/Paris/5419>, página personal –no ubicado en el servidor del ayuntamiento–, que no permite la consulta directa de la base de datos pero sí, al ser ficheros de access de poco tamaño, descargarla en tu propio ordenador. El Archivo Municipal de la Selva del Camp (Tarragona), <http://laselva.essi.es/>, previo registro como usuario autorizado, y la del municipio madrileño de Arganda del Rey (Madrid) que ofrece el acceso al propio documento, en las series

Es una realidad que se está extendiendo de modo imparable, y sólo existen dos opciones, incorporarse o dejarla pasar. En muy pocos años la gran mayoría de los archivos ineludiblemente tendrán que ofertar más y mejores servicios en línea. En las manos de los poderes públicos está hacer realidad una de los principales garantías de los sistemas democráticos, la transparencia en la gestión, el derecho a la información, valores que nunca pueden verse cuestionados, por lo que necesariamente tendrán que apostar por unos archivos más accesibles y más próximos a los ciudadanos. No cabe otra respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUINAGALDE, B.: "Elementos para una historia de los archivos y la archivística desde una perspectiva interdisciplinar". *Irargi. Revista de Archivística*, 1 (1988), p. 63-109.
- ALBERCH i FUGUERAS, R.: "Arxius i archivística a les comarques gironines". *Annals de l'Institut d'Estudis Gironins*, 34 (1994), p. 521-601.
- BAUTIER, R.H. : "La phase cruciale de l'histoire des archives: la constitution des dépôts d'archives et la naissance de l'archivistique (XVIème début du XIXème siècle)". *Archivum*, XVIII (1968), p. 139-149.
- BORQUE LÓPEZ, L.: *Bibliotecas, archivos y guerra civil en Asturias*. Gijón: Ediciones Trea, 1997.
- CASTELLS, N. y A. MAURI.: "Arxius de l'Administració Local". *Lligall*, 1 (1988), p. 41-50.
- CASTRO, C.: *La revolución liberal y los municipios españoles*. Madrid: Alianza, 1979.
- CAYETANO MARTIN, C.: "El Archivo de Villa de Madrid, 1800-1858. Crecimiento y consolidación". *Homenaje a Justo García Morales. Miscelánea de estudios con motivo de su jubilación*. Madrid: ANABAD, 1987, p. 563-584.
- CAYETANO MARTIN, M.C.: "Archivos municipales en América y España (siglos XV-XVIII)". *Boletín de ANABAD*, 39 (1989), p. 3-14.
- CERDÁ DÍAZ, J.: *Los archivos municipales en la España Contemporánea*. Gijón: Ediciones Trea, 1997.
- CERDÁ DÍAZ, J.: *Archivos municipales españoles. Guía Bibliográfica*. Gijón: Ediciones Trea, 1999.
- CERDÁ DÍAZ, J.: "Archivos en la Web. Sistemas de descripción, búsqueda y recuperación del documento electrónico". *Actas de las XIV Jornadas de Archivos Municipales. El acceso a los documentos municipales*. Parla (23-24 de mayo de 2002). Madrid: Comunidad, 2002, p. 269-279.
- CRUZ MUNDET, J.R.: "Evolución histórica de la archivística". *Bilduma*, 9 (1991), p. 103-129.
- DIEZ SANZ, G.: *Historia del Archivo Municipal de Burgos*. Burgos: Ayuntamiento, 1984.
- DOMINGO PALACIO, T.: *Manual del empleado en el Archivo General de Madrid, con una reseña histórica del Municipio*. Madrid: 1875.

ya digitalizadas, o la posibilidad de solicitar por correo electrónico reproducciones digitales. <http://www.ayto-arganda.es/archivo>.

- FERNÁNDEZ GÓMEZ, M.: “El Archivo Municipal de Sevilla, siete siglos de historia en la memoria de una ciudad”. *Hidalguía*, 249 (1995), p. 246-272.
- FRANCESCA RAMON, M.: *El Archivo Municipal*. Vinaroz, 1961.
- GARCÍA MARIN, J.M.: *La burocracia castellana bajo los Austrias*. Madrid: INAP, 1986.
- GARCÍA RUIPEREZ, M y M.C. FERNÁNDEZ HIDALGO, M.C.: “La clasificación en los archivos municipales españoles: evolución histórica y situación actual”. *Irargi. Revista de Archivística*, II (1989), p. 133-349.
- GARCÍA RUIPÉREZ, M y FERNÁNDEZ HIDALGO, M.C.: *Los archivos municipales en España durante el Antiguo Régimen*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1999.
- GRUPO DE ARCHIVEROS MUNICIPALES: “El archivero municipal en el Estado de las Autonomías”. *XIII Jornadas de Archivos Municipales* (Valdemoro, 1-2 de junio de 2000). Madrid: Comunidad, 2000, p. 9-76.
- GENERELO, J.J. y MORENO LÓPEZ, A. (coords.): *Historia de los archivos y de la archivística en España*. Valladolid: Universidad, 1998.
- GONZÁLEZ DIEZ, M.: *Los archivos y bibliotecas municipales y tablas sinópticas de la legislación en general de interés para los Ayuntamientos*. Madrid: Gráficas Basapat, 1948.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. y GONZÁLEZ DÍEZ, M.: *Archivos municipales: su organización*. Madrid: 1942.
- IBAÑEZ, M.R.: *El patrimonio histórico. Destino público y valor cultural*. Oviedo: Universidad, 1992.
- JIMÉNEZ DE ABERASTURI, J.C.: “La protección del patrimonio documental y la legislación actual”. *Bilduma*, 1 (1987), p. 69-90.
- LODOLINI, E.: “El Archivo de ayer al mañana (la archivística entre tradición e innovación)”. *Boletín de la ANABAD*, XIV (1995), p. 39-50.
- LLADO Y FERRAGUT, J.: *Guía del archivero municipal. Normas para clasificar los fondos de un archivo y formar su índice y catálogo*. Palma de Mallorca, 1950.
- LLISET BORRELL, F.: *El Archivo Municipal*. Gerona: Diputación Provincial, 1967.
- MENDO CARMONA, C.: “Los archivos y la archivística: evolución histórica y actualidad”. *Manual de Archivística*, Madrid: Ed. Síntesis, 1995, p. 19-38.
- MERCHÁN FERNÁNDEZ, C.: *Gobierno municipal y Administración Local en la España del Antiguo Régimen*. Madrid: Tecnos, 1998.
- PASAMAR ALZURIA, G. y I. PEIRO: *Historiografía y práctica social en España*. Zaragoza: Universidad, 1987.
- PINO REBOLLEDO, F.: *Historia del Archivo Municipal de Valladolid*. Valladolid: Ayuntamiento, 1991.
- POSADA, A.: *Evolución legislativa del régimen local en España, 1812-1909*. Madrid: IEAL, 1982.
- PLANES i ALBETS, R.: “Mètode arxivístic i història dels arxius: els arxius municipals de Catalunya”. *Lligall*, 5 (1992), p. 11-39.
- SÁNCHEZ BLANCO, A.: “El sistema de archivos: de las referencias histórico-culturales a las bases de las Administraciones Públicas”. *Civitas. Revista Española de Derecho Administrativo*, 67 (1990), p. 359-388

- TOMÁS y VALIENTE, F.: *Gobierno e instituciones en la España del Antiguo Régimen*. Madrid: Alianza, 1982.
- ZANNI ROSIELLO, I.: *Archivi e memoria storica*. Bologna: Il Mulino, 1987.

EL INVESTIGADOR Y LOS ARCHIVOS: EL ACCESO A LAS FUENTES Y A LA PUBLICACIÓN.

Aurelio Pretel Marín

IES de Albacete

La causa de mi participación en estas *Miradas a la Historia* es mi vieja amistad y colaboración con Miguel Rodríguez Llopis, que para mí fue más que el mejor amigo que haya tenido nunca: un hermano y un cómplice en el enfrentamiento con las normas no escritas que en muchas ocasiones hacen de lo académico algo muy diferente, por desgracia, del espacio de libre concurrencia y colaboración que debiera de ser. No en balde, hace quince años, y como consecuencia de una de las derrotas que padecimos juntos –o que sufrió a mi lado y por mi causa, para ser más exactos- ya tuve la ocasión de dedicarle un libro, en lo que quiso ser –y cito textualmente¹- “*un frágil monumento de papel a hombres como él, capaces de luchar con nobleza, aun sabiendo pérdida de antemano la batalla, contra la irracionalidad y la injusticia convertidas en sórdida rutina*”. Un hombre que, además, aunque tuvo sobradas razones para ello, no alardeó jamás de un expediente ni de una ejecutoria como investigador que muy pocos podrían igualar, ni tuvo a menoscabo trabajar junto a alumnos y “no profesionales” como yo, enseñándonos mucho sin hacernos sentir nuestra inferioridad.

Por eso, por lo mucho que debo a Miguel, por tantísimas horas al teléfono hablando casi siempre de papeles y archivos, pero también de todo lo divino y humano, incluso, algunas veces, de su larga y penosa enfermedad, que él minimizaba y hasta convertía en motivo de broma (ironías de la vida, recuerdo que, al final, era él quien me animaba), no podía dudar en aceptar la invitación de Encarna Nicolás, que también fue su amiga, dejando cualquier cosa que tuviera entre manos para participar en esta obra en que se le recuerda como investigador, aun cuando para mí Miguel es mucho más que una referencia científico académica y un modelo a imitar en mi trabajo. Miguel se lo merece, y lo que más lamento es no haber hecho en vida más por enaltecer la memoria de un hombre que, por su propio mérito, y sin mercadear ni entrar en componendas contrarias a su estilo, supo ser y vivir con su conciencia y como él quería, a pesar de lo cual conquistó buena parte –que no todo- del reconocimiento que hubiera merecido. Pese a todo, me queda el enorme placer de haber colaborado y firmado con él aquel primer artículo de sus publicaciones y uno de los últimos libros que publicó, y el pequeño consuelo de haber reconocido su valía cuando aún estaba vivo.

¹ Ver la dedicatoria de mi libro *La “comunidad y república” de Chinchilla (1488-1520). Evolución de un modelo de organización de la oposición popular al poder patricio*, IEA, Albacete, 1989.

Tendrán que disculparme si me he extendido mucho en este recuerdo de Miguel, pero creo que mi participación se justifica casi exclusivamente por mi amistad con él, ya que seguramente puedo aportar muy poco al tema de la interrelación archivos-investigación. Si acaso, la visión de un aficionado con más de treinta años revolviendo legajos en archivos de ámbito nacional, provincial, y local sobre todo; experiencia común con la de otros muchos, que sin duda podrían aportar otras tantas anécdotas y reflexiones propias de mayor interés. Aficionado, digo, porque no he trabajado en la Universidad, salvo unos pocos años, ni ésta me ha servido de estímulo ni ayuda para seguir haciendo lo que hacía ya antes y he seguido haciendo con posterioridad, y porque nunca he sido un investigador “profesional”, lo que probablemente me inhabilitará a los ojos de algunos para hablar ante ustedes. Para colmo, no soy generalista, sino investigador de la historia local, aunque de muchos pueblos de la actual provincia de Albacete y de otras colindantes, y apenas he podido dar los primeros pasos en la síntesis de alcance regional, puesto que en el terreno en que me muevo se hace imprescindible fabricar los ladrillos antes de construir el edificio. En cuanto a los archivos, tampoco soy un gran conocedor del tema, puesto que los mismos una visión de usuario, instrumental y práctica, llevo bastantes años son pisar los archivos generales, y a menudo me pierdo incluso en los locales que conozco. En cuanto a la edición, conozco poco más que mis propios problemas para dar a la luz mis investigaciones, que no han sido pequeños, y el funcionamiento de una institución editorial que, siendo la mayor de la provincia, tampoco es un ejemplo que pueda extrapolarse.

Por eso me limito a tratar de los problemas del investigador “aficionado” y de ámbito local, que es en el que me muevo, sin orgullo ninguno, por supuesto, pero sin humildades ni complejos de inferioridad; porque entiendo que el hecho de no haber recibido jamás una peseta por la investigación, el hacerla por gusto y vocación, puede no ser un mérito, pero tampoco es por fuerza un demérito, y que lo que define el valor de un trabajo en historia no es el campo de estudio, sino el rigor y el método que se ponga en hacerlo. No en balde, G. Duby, que ha demostrado cómo se puede hacer Historia Universal, con todas las mayúsculas posibles, a partir de una aldea, recomendaba el ámbito local y regional para investigaciones sistemáticas², y P. Vilar³ decía que “...un pequeño señorío revela el mecanismo de funcionamiento, por la base, de la sociedad señorial... y que “en definitiva, combinar la observación de las microestructuras con el análisis de las estructuras globales es un método fecundo, en la medida en que una microobservación bien llevada puede constituir un testimonio sobre el mecanismo esencial que caracteriza a la estructura global”.

Por su parte, Fontana⁴, pese a su escepticismo frente a la microhistoria y otras novedades de la historiografía, no cree incompatible, sino complementaria, la historia general con la local, y afirma que ha de hacerse la primera a partir de la última, mejor que al contrario, pues lo que se requiere es una nueva historia policéntrica, capaz de conjugar la visión macroscópica con la antropología interdisciplinar, la vida cotidiana y lo que se ha llamado

² Duby, G. Historia y sociología del Occidente Medieval. Conclusiones e investigaciones en *Hombrés y estructuras en la Edad Media*. Madrid 1977 [10 ed. de 1970], p. 240-249.

³ Vilar, P: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica, 1980, p. 76.

⁴ Fontana, J. La historia local, noves perspectives. *Reflexions metodològiques sobre la història local*, Gerona 1985.

el microanálisis (que puede coincidir con esas “microstorie” de la línea italiana, pero puede tener un alcance distinto, e incluso superior, ya que la “microstoria”, que trabaja en los pueblos, pero no sobre ellos, como se ha señalado, puede acabar perdiéndose en lo más anecdótico). También Duby apunta que la Historia de la Europa rural habrá de hacerse a base de trabajos de tipo comarcal⁵ y realizados –dice– “*a ras de suelo*”; añade que es preciso deshacer las fronteras artificiales para descubrir las naturales, recomponiendo el puzzle desde abajo; y dice que Marc Bloch pudo rehacer la historia del campo francés gracias a su dominio de las historias regionales. Y más claro se muestra todavía el profesor Tuñón⁶: “*Hoy ya no se escriben generalidades, sino verdaderas síntesis históricas, y una síntesis no es posible sin apoyarse en una previa elaboración monográfica con base documental... La Historia global que pretendemos hacer no es posible hasta que no se hayan realizado suficientes monografías de historia regional... Es como emplear el microscopio y afinar los útiles de trabajo... Y al mismo tiempo, los más cercanos al terruño conocerán mejor su historia, la experiencia local de sus antepasados*”. Objetivo, sin duda, este último, que no es el principal a mi entender, pero que no por ello ha de ser desdeñado. Incluso debe ser considerado un mérito añadido, porque atrae hacia la Historia precisamente al público menos interesado de manera habitual en los grandes problemas de la historiografía, y resulta, por tanto, didáctico y social, que es un objetivo que debiera tenerse muy en cuenta al comenzar cualquier trabajo de investigación. Ya decía Tuñón que la Historia no es un trabajo de expertos para expertos, y que, si no se hace para la mayoría, como la poesía que hace Blas de Otero, no pasa de ser una delectación de sabios de escasa utilidad para la sociedad, y a mi juicio, la Historia, más que una pretensión de cientifismo a ultranza –que hoy es discutible para todas las ciencias– tiene que pretender esa pedagogía gramsciana de las masas, que no forzosamente tienen que ser tan necias e irre recuperables como nos las presenta nuestra televisión, y esa transmisión de la capacidad de pensar libremente en un tiempo de engaños y manipulaciones, que ha reivindicado el profesor Fontana⁷. Hemos de ser conscientes que, en los tiempos que corren, o escribimos nosotros la historia que queremos transmitir a las masas, o nos la escribirán, con medios superiores y con menos escrúpulos, como ya están haciendo los guionistas de Hollywood y algunos fabricantes de best-sellers que transmiten la imagen, llena de presentismos y de deformaciones, de un pasado imposible, pero muy atractivo para los ignorantes. Pero hasta desde el punto de vista científico-académico, tampoco hay que olvidar que la Historia local y regional –que, pese a los prejuicios injustos en su contra, nunca dejó de ser objeto de investigación en la Universidad– presenta el escenario en donde más de cerca se sienten los problemas de la gente común, que es la gran mayoría de la gente, sobre todo en un tiempo en que la población residía mayoritariamente en aldeas y villas de pequeño tamaño.

Afortunadamente, ya no es tan necesario como hace unos años comenzar vindicando a la historia local, su utilidad y el carácter científico –en la medida, al menos, en que lo pueda ser una ciencia del hombre– de sus cultivadores. Sin embargo, tampoco resulta tan ocioso, pues, como ha señalado Valdeón, los estudios locales todavía no logran todavía,

⁵ Véase la introducción a su clásica obra *Economía rural y vida campesina en el Occidente Medieval*. Barcelona: Altaya, 1991.

⁶ Tuñón de Lara, M. *Por qué la Historia*. Salvat. TC. Barcelona, 1985, p. 38.

⁷ Fontana, J. *La historia después del fin de la historia*, Barcelona, 1992.

en España, aunque sí en países de mayor tradición, librarse de ese timbre de intrusismo y simple “erudición pseudo-científica”, o de “parientes pobres” de la “Historia Académica”, que los ha acompañado hasta no hace mucho. Me refiero, obviamente, a la historia local hecha con perspectiva y criterio de universalidad, no a la historia local de campanario, ni a la de curiosos y eruditos locales ansiosos de buscar las raíces de un pueblo, pero de modo acrítico, sin depurar las fuentes y sin más pretensión que “exaltar las glorias” de la localidad. En las últimas décadas, como ha señalado el mismo Valdeón⁸, y muy en especial después de las jornadas de Mallorca, Gerona y Zamora sobre estudios históricos locales, en la que profesores como Joseph Fontana, Ucelay y Fradera sentarían las bases de una modalidad peculiar de la Historia (Historia General particularizada, como ha señalado en feliz expresión Andreu Mayayo⁹), y de las de Valencia y Barcelona en los años siguientes, esta Historia Local va ganándose un puesto bajo el sol, y escapando al cliché de los tan denostados –a veces con justicia, y otras con mucha menos- “eruditos locales”. Cliché que se percibe todavía, con un cierto tufillo de desprecio al “no profesional” incluso en las defensas que algún “profesional” como Iradiel¹⁰, hacen de los estudios de ámbito local, al negar la existencia de que exista una historia general y académica y una historia local que es fruto del esfuerzo de los aficionados, licenciados en paro e historiadores jóvenes sin trabajo remunerado, afirmando que sólo hay historia bien hecha o mal hecha. Palabras que yo aplaudo en líneas generales, aunque rechazo el tufo de injusto elitismo que siguen rezumando y hago notar al tiempo que la Universidad no es el único ámbito en el que se investiga, ni siquiera a menudo el que más novedades nos aporta, pese a la obligación impuesta por la ley de la necesidad de publicar para sobrevivir o destacar en el mundo académico de que los profesores tengan que publicar para cubrir su cupo de investigación. Aunque, por descontado, no todos hemos sido un Domínguez Ortiz, algunos deberían pensar en este ejemplo antes de despreciar a quienes no trabajan en la Universidad. La “afición” -vocación, si se prefiere- no sólo no es obstáculo, sino un requisito, que sería imprescindible en los “profesionales” para el trabajo histórico.

Se cae por su peso, por lo tanto, esa falsa antinomia entre el profesional y el aficionado –la afición, de por sí, tampoco es un delito, sino un requisito, ya que no garantiza de trabajo bien hecho –que puede responder a un hecho lamentable, como es el que no todos los investigadores han encontrado un puesto en la Universidad-, pero que en absoluto determinan “per se” la calidad final de la investigación. Hay historias bien hechas y mal hechas, pero las hay igual en el terreno de la historia local que en cualquier otro. Y aunque así no fuera, y aun cuando hubiera abismos de calidad y mérito entre la obra exquisita de los historiadores académicos y la labor paciente de quienes, sin recursos ni ayudas al efecto, se han dejado la vida en los archivos de su localidad, yo no encuentro motivos para menospreciar la labor de estos últimos, que sin duda no son profesionales, pero sí, muchas veces, nos brindan un ejemplo de pasión por la Historia y vocación auténtica, que a mi

⁸ Baldeón Baruque, J. Historia medieval e Historia Local. *Fuentes y Métodos de la Historia Local*. Zamora, 1991.

⁹ Mayayo I Artal, A. Historia local i Història total. *La Història y els joves historiadors catalans*, Barcelona, 1986, p. 33.54.

¹⁰ Iradiel, P. Història local i historia general entre política i cultura del territori. En *L'espai viscut*, Valencia, 1989. p. 54.

modo de ver es tan imprescindible, por lo menos, como la formación y la dedicación profesional. Reivindico, por tanto, el trabajo de esos denostados “eruditos locales”, incluso los peores y más desorientados, a condición tan sólo de que sean honestos y no falseen datos. Nunca he encontrado un libro de “historia de mi pueblo” del que no haya podido extraer algún dato valioso, aunque tan sólo sea por el conocimiento del terreno que el autor proporciona. Además, aunque a veces de forma equivocada, son estos eruditos los que aportan aún la mayor cantidad de documentos de carácter local, que, enlazados con otros de puntos muy distintos, permiten abstraer y generalizar o, al contrario, apuntar las excepciones, que confirman las reglas, pero pueden también acabar derribándolas cuando son numerosas. Esto no significa, por supuesto, que creamos que todas estas aportaciones merezcan ver la luz impresas como libros (hay que cuidar los bosques), pero sí que, en principio deben ser contempladas con no menos respeto que las disquisiciones de los especialistas, que se pierden a veces en cuestiones teóricas de moda, y que a menudo olvidan escribiendo sobre ellas el motivo concreto del que hablan, o realizan sus “síntesis” a base de trabajos de personas a las que se permiten despreciar, y en muchas ocasiones hasta con deficientes lecturas de los mismos.

Pasando a los problemas que plantea el trabajo de investigación, hay que empezar diciendo que suelen ser comunes para profesionales y “amateurs”. Partiendo, desde luego, de que historiar no es sólo amontonar los datos y documentación, como hasta cierto punto defendieron un día Langlois y Seignobos desde el positivismo historicista, sino que hay otras fuentes y otros medios que necesariamente deben utilizarse, como apunta Le Goff, parece que el principio de la investigación debe ser el archivo, el documento, o al menos que no cabe aportar demasiadas novedades sin recurrir a él, aunque esta visión pueda ser criticada como historicista y anticuada. Quien haya conocido a Miguel no podrá acusarle de neopositivista, y sin embargo, yo, que trabajé con él, puedo hablar de la forma en la que se ceñía al documento, leyéndolo, estudiándolo, volviéndolo a leer, y transcribiendo incluso pedazos de su texto, e incorporando a veces documentos completos a manera de apéndice, porque era consciente de las muchas lecturas que tienen los escritos. En más de una ocasión me pidió que buscara un documento varias veces leído, porque no se fiaba de sus fichas, y siempre repetía que en los casos de duda es mejor recurrir otra vez al archivo, a fin de no dejarse llevar por la lectura o la interpretación que él mismo hizo en su día.

Aquí, precisamente, radica un gran problema, la gran dificultad que presenta acceder, salvo por microfilm, a los fondos de archivos alejados, los horarios absurdos de no pocos de ellos, que parecen pensados para favorecer a los becarios e investigadores extranjeros, capaces de venir por temporadas largas, por no hablar de los cierres por remodelación, como el que hace años afecta a la Chancillería de Granada; los aún más caprichosos de algunos provinciales, que cierran por las tardes, cuando precisamente pueden ser visitados por un número mayor de investigadores, o abren sólo un par de horas los martes y los miércoles. Además, el problema del largo desencuentro entre historiadores y archiveros respecto a la manera de organizar los fondos, que éstos suelen hacer con criterios sin duda más administrativos y eficaces, pero más complicados para quienes pretenden estudiar una época concreta en todos sus aspectos y han de peregrinar por distintas secciones (todo ello sin contar con extravíos o pérdidas de fondos que suelen producirse en remodelaciones, sin duda necesarias, pero que desconciertan al investigador y le hacen perder bastante

tiempo, además de obligarle a actualizar sus fichas anteriores con nuevas referencias). Afortunadamente, muchos de estos obstáculos van siendo removidos, y aún lo serán más con el avance de las tecnologías informáticas: la semana pasada se hizo público que en breve estarán en Internet parte de los archivos de Simancas e Indias, e incluso del Histórico Nacional, y es de esperar que pronto se extienda la experiencia, lo que sin duda alguna permitirá ese sueño del investigador que es tener un acceso permanente a las fuentes.

Todos estos problemas se acentúan, sin duda, en los archivos históricos locales y en los parroquiales, sujetos con frecuencia al capricho del cura, el sacristán, etc., de los que se podrían relatar infinitas anécdotas. En el estado actual de estos archivos, algunas aventuras de hace veinticinco o treinta años pudieran parecer casi increíbles, pero las he vivido y las puedo contar. Desde aquel riquísimo archivo de Alcaraz que en el año 70 estaba en un montón de papeles y libros en la cámara del actual Ayuntamiento, en el que las goteras rivalizaban con las palomas, al de aquellos legajos que Francisco Fuster salvó de la caldera de la calefacción de la Diputación Provincial de Albacete, a los expurgos hechos sin el menor criterio para dejar espacio, o para convertirlos en pasta de papel o a los de algunos pueblos vendidos a traperos como papeles viejos. Afortunadamente, y aunque la situación aún no es la ideal, todo esto ha cambiado de forma radical. En Albacete, al menos, existe un Archivo Diocesano que en los últimos años ha reunido gran parte de los de las parroquias de toda la provincia, los ha catalogado, cuando menos de manera sumaria, y hasta microfilmado gran parte de sus fondos; y un Archivo Histórico provincial dotado de unos técnicos y de su necesario personal, y enclavado en un sitio que afortunadamente ya no es la covachuela, para mí de magnífico recuerdo, en la que nos reuníamos los pocos parroquianos de Francisco Fuster.

En cuanto a los locales, como ha señalado el profesor Cerdá¹¹, se han beneficiado de la gran atención de las autonomías y de unos municipios dotados de mayores presupuestos y de más competencias, no solamente ya por la gestión más clara y eficaz de la administración del documento que ellos mismos producen o reciben, sino por el legado documental histórico, que se revaloriza como autoafirmación de una identidad. Muchos ayuntamientos –unos 300 ya, según el mismo autor, aunque hay otros muchos que no tienen archivo, pero sí un buen depósito de sus fondos antiguos- tienen sus archiveros, aunque a veces no muy cualificados, y los fondos están más o menos catalogados y puestos a recaudo. Incluso, en ciertos casos, se ha microfilmado y digitalizado por lo menos en parte la documentación de mayor interés, que de esta manera es accesible mediante CDRom, e incluso susceptible de colgar en la red. Lo cual es una suerte, dado que con frecuencia es en estos depósitos donde se puede hallar, yacimientos inéditos y nunca consultados de documentación, que permite aportar aspectos novedosos y, en alguna ocasión, cambiar o completar ciertos puntos de vista de la Historia “ya hecha”, desde una perspectiva diferente y más “a ras de suelo”, como dice Duby. Aunque cada vez menos, todavía es posible descubrir un archivo casi virgen, o al menos no trillado, en los que disfrutar del placer imprevisto de buscar sin saber lo que se busca (y al respecto me vienen a la mente mis propias experiencias en los de Alcaraz y Peñas de San Pedro, o la de aquella estancia en el de San Clemente, cuando Miguel y yo nos repartimos quince o veinte legajos de documentación que nadie había

¹¹ Cerdá Díaz, J. *Los archivos municipales en la España Contemporánea*, Gijón, 1997, p. 15-16.

leído, para sacar al cabo de un día de trabajo no más de cuatro o cinco documentos inéditos referentes al tema que estudiábamos).

Más complicado ha sido y es aún hoy en día trabajar en archivos privados de familias, donde hay que trabajar primero al propietario, todavía más en los particulares, tanto en los de familias nobiliarias, donde hay que trabajar primeramente al propietario y vencer sus recelos. Casos en que, además, conviene trabajar contra reloj, porque la información puede perderse de un día para otro, o cerrarse el acceso de manera arbitraria, sobre todo si el fondo a consultar procede de un expolio, como suele ocurrir. Recuerdo ahora el caso de un legajo completo de documentación relativa al castillo de Chinchilla que un prohombre del régimen pasado, al que sin duda alguna lo cedió algún alcalde muy poco cuidadoso del patrimonio público, me permitió leer durante algunas horas para que le dijera algo del contenido, que él no sabía leer. Cuando le insinué la posibilidad de cederlo, siquiera en depósito, al Archivo Histórico Provincial, se acabó de repente su interés y recogió el legajo, que hoy está perdido, porque el hombre murió y muy probablemente la familia se deshizo de él. Sólo queda un escrito, relativo a la guerra de las Comunidades, que pude distraer, y que deposité con el mayor secreto en el citado Archivo. Huelga decir que hoy no me arrepiento de ello, y únicamente siento no haber hecho lo mismo con el resto.

Pero, lógicamente, no es lo mismo enfrentarse a estas dificultades contando con apoyo de un departamento, en contacto con otros equipos semejantes y con bibliografía novedosa, con horarios docentes más o menos flexibles y con financiación interna y eterna, que hacerlo a expensas propias y pidiendo permisos laborales o dedicando a ello los fines de semana y meses estivales (algunos de los cuales son por completo inhábiles). El “francotirador” –o “lobo solitario”– se encuentra en desventaja, y no puede extrañar que con mucha frecuencia su trabajo desmerezca respecto al de aquéllos. Además, los canales de comunicación de resultados y de acceso a las “modas académicas” y a las nuevas tendencias de la renovación metodológica, por no hablar del contacto personal en jornadas, congresos y eventos semejantes, hace que su trabajo no esté tan “a la page” ni goce del aprecio de los profesionales, y más cuando estos últimos, por la gran inflación de las publicaciones que se deja sentir en las últimas décadas, se ven crecientemente obligados a ser muy selectivos a la hora de buscar sus fuentes bibliográficas.

Afortunadamente, en los últimos tiempos, Internet –el acceso a las nuevas bibliotecas virtuales, que tienden a extenderse e incluso proporcionan el acceso a fuentes agotadas y escasas– y otras nuevas tecnologías, que ponen al alcance de cualquiera bibliotecas y archivos de lugares lejanos, dan oportunidades antes inconcebibles al investigador aficionado, aunque aún queda mucho por andar. Además, estos medios terminan planteando, como todos, el problema de la hiperabundancia de los datos y fuentes, que llega a confundir y exige experiencia para seleccionar la información. Como muy bien señala Nuria Amat¹², hay una gran distancia entre la información y el conocimiento, que requiere una dosis importante de creatividad y de procesamiento intelectual del dato, como la hay de éste al saber admitido de forma universal (si es que el saber científico, en materia de Historia, no es una entelequia como muchos autores se plantean). En la Universidad, el pro-

¹² Amat, N., *De la información al saber*, FUNDESCO, Madrid, 2000, p. 30-31.

blema se obvia o se palia mediante la famosa “taylorización de la investigación”, de que hablan Carbonell¹³ y Lyotard¹⁴, cuando no la llamada proletarización de ayudantes, becarios y otros profesores de los grandes equipos, que son recolectores y sintetizadores de las fuentes y el material de archivo¹⁵. Algo que, obviamente, deja fuera de juego otra vez al “francotirador” e incluso a los equipos de los departamentos con pocos profesores.

No menores problemas venía padeciendo el investigador –y no ya solamente el no profesional- a la hora de llegar a la publicación de sus trabajos, que hasta no hace mucho, al menos para aquéllos no integrados en la Universidad, solía depender del patrocinio público de algún ayuntamiento, una caja local o una Diputación, que seguía al respecto criterios misteriosos y a veces poco serios. La estructura actual de las publicaciones viene constituirse en círculos concéntricos de diversa entidad y consideración. El primero, selecto y reservado a los “números uno” de la Universidad y la Academia –que tienen, además, un buen acceso a las editoriales comerciales-, se completa con ciertas revistas “de prestigio”, en las que, por supuesto, no publica cualquiera, y que son de por sí una garantía de calidad intrínseca, por lo que casi son de consulta obligada para los del segundo. El segundo, a través de la Universidad y de sus gabinetes y editoras, suele estar más abierto, por lo menos al investigador que actúa desde dentro, aunque más raramente a los externos o a los principiantes sin padrino; pero, aunque esta cuestión ya se va remediando, la escasez de los fondos disponibles y las interferencias de los departamentos han hecho complicado el uso de esta vía. El tercero, el institucional no universitario –editoras locales, regionales, provinciales, etc., y muy en especial los Institutos de Estudios Locales- que en los últimos años multiplican las posibilidades de edición. A este último se añaden ciertas publicaciones esporádicas de las Cajas de Ahorros, bancos y fundaciones de carácter privado, que también significan una oportunidad de publicar, incluso en condiciones de lujo editorial desconocido en otras entidades, aunque, también es cierto, viciada en ocasiones por extraños criterios de carácter político/ideológico, popular/populista, de interés económico o de celebración coyuntural de un aniversario o centenario, que al fin restan valor a las publicaciones en conjunto, sin excluir que algunas puedan ser muy valiosas.

No voy a entrar ahora, aunque probablemente mereciera la pena, en la necesidad y utilidad de las publicaciones; problema que preocupa a algunos profesores, como Ruiz de La Peña¹⁶ o García de Cortázar¹⁷, que hablan de la inflación o hiperinflación de títulos de artículos y libros disponibles, muchos de ellos bastante prescindibles y hasta superficiales a su juicio. El problema, que afecta a en general a la multiplicada producción bibliográfica, se hace más patente si cabe en ciertos círculos que se mueven en torno a la moda académica, que a menudo reemplazan el estudio de los problemas reales de los hombres por el de los discursos más o menos “geniales” y polémicos que se refieren a ellos, como ha

¹³ Sobre la “inflación documental” se extiende Carbonell, Ch. O. *La historiografía*, México, 1986, pp. 146-147, quien al tiempo señala a los historiadores en su doble versión de víctimas y cómplices del hecho, por su aportación de nuevos documentos y de puntos de vista.

¹⁴ Lyotard, J. F. *La condición postmoderna*, Madrid, 1999 [1998], p. 75-76.

¹⁵ Duby, G. Lardreau, G. *Diálogo sobre la historia*. Madrid 1988, p. 49-55

¹⁶ Ruiz de la Peña, J.I. y Sanz Fuentes, M.J. Instrumentos, cauces y expresión de la actividad investigadora en *XXV Semana de Estudios Medievales*. p. 779-806.

¹⁷ García de Cortázar, J. A. y Sesma Muñoz, J. A. *Historia de la Edad Media*. p. 19.

señalado el profesor Fontana con su mordacidad habitual¹⁸; o se ven afectados por el “publishing game” de que habla Nuria Amat¹⁹ –el “publica o perece”, que con tanta razón critican Cristian Bornes²⁰ y Miguel Cruz Hernández.

Dando, pues, por sentado que en esta sociedad de la abundancia, a veces sin sentido, la inflación de los títulos es un índice más de la prosperidad, como lo es el de coches o electrodomésticos que hay en cada familia, o el de alumnos que están aparcados en clase, sí conviene incidir en la desconexión que existe entre esos círculos, que con mucha frecuencia desarrollan caminos paralelos sin llegar a tocarse. Es frecuente encontrar que el investigador de carácter local no sabe qué se cuece en la Universidad, ni al tanto de las últimas corrientes, y quizá más frecuente todavía, y más imperdonable a mi modo de ver, que el investigador profesional desconozca o desprecie muchas publicaciones ajenas a su ámbito o no distribuidas mediante los canales habituales. Sin embargo, una parte importante de la edición científica sale de los circuitos de este tercer nivel, Institutos de Estudios y editoras de tipo regional o provincial en la gran mayoría de los casos. Creo que es necesario, para bien de los dos, romper esta tendencia al desconocimiento entre la producción de la Universidad y la de los citados institutos locales.

A mi modo de ver, y aunque hay importantes diferencias entre ellos, los cuarenta o cincuenta Centros de Estudios Locales agrupados hoy día en la CECEL cumplen una función inestimable, que no es la competencia de la Universidad, porque tienen un ámbito distinto, pero pueden muy bien colaborar con ella en aquellos aspectos que les sean comunes. En muchas ocasiones, en los años pasados, antes de que surgieran las universidades provinciales, han sido precursoras de las mismas en la investigación de los temas locales, y aún hoy siguen siendo un útil complemento cuando no soportando el peso principal de esta investigación y todavía más de la edición en lo que se refiere a estudios provinciales. En el caso concreto de Albacete, que es el que conozco y en cuya creación colaboré, el Instituto de Estudios Albacetenses es una institución dependiente a efectos económicos de la Diputación, aunque completamente independiente en su funcionamiento; un factor importante que le ha permitido mantener un nivel de seriedad en sus actividades bastante general, aunque con altibajos, como suele ocurrir en cualquier otro ámbito. Altibajos, no obstante, que se intenta evitar sometiendo a un informe cualquier original que se recibe para publicación, incluso recurriendo a personas ajenas a dicha institución cuando se considera necesario, y adoptando una cierta rigidez e inflexibilidad frente a los compromisos e intentos de presión, que tampoco han faltado, de las autoridades y de las amistades. Inflexibilidad que a veces ha creado numerosos problemas y acarrea bastantes enemigos, como yo mismo he podido comprobar, pero que es necesaria si se quiere salvar la institución y evitar su descrédito.

Hace un cuarto de siglo, cuando un grupo de amigos poníamos en marcha la revista *Al-Basit*, escrita, financiada e incluso repartida por los mismos autores, nuestra bibliografía provincial se podía contar con los diez dedos. Hay que tener un poco de memoria histórica para saber que entonces, si no tercermundista, la investigación en gran parte de

¹⁸ Fontana, J. *La historia después del fin de la Historia*, p. 99-100.

¹⁹ Amat, N. *De la información al saber*, FUNDESCO, Madrid, 2000, p. 69.

²⁰ Bornes, C. *Transfert de l'information scientifique dans un milieu de recherche*, París, 1980, 5.

España era muy deficiente por falta de recursos y atención. De aquella modestísima revista saldría el IEA, con muy escasos medios aportados por la Diputación, que le permitirían, sin embargo, publicar la revista y un libro o dos al año. Actualmente publica cada año 18 o 20 libros, la revista *Al-Basit*, de humanidades, y otra dedicada a Ciencias Naturales, con el nombre *Sabuco*; dedica unos cuantos millones de pesetas a conceder ayudas a la investigación de temas provinciales, promueve exposiciones, jornadas y congresos, tiene una biblioteca bastante bien surtida y enlazada con centros de investigación de otras comunidades, y un archivo de fotos y documentación, en que también se incluyen fichas y microfilms de muchos documentos de interés provincial de archivos generales, y ha emprendido el trabajo de microfilmación y digitalización de distintos archivos locales, como el de Alcaraz o el de Villarrobledo, y también del Histórico Provincial de Albacete.

Casi huelga decir que los estudios de ámbito albacetense, y no ya solamente los históricos, tienen un panorama que, sin ser ideal, dista bastante del de hace treinta años, y que esta tarea es hoy mucho más fácil, tanto en lo referente a la investigación como a la edición. Casi puede decirse que se ha equilibrado la oferta y la demanda, y que en Albacete no falta presupuesto para editar un libro que merezca la pena, ni para ayudar –que no subvencionar ni pagar su trabajo– al investigador que quiera comenzar un estudio cualquiera de ámbito provincial (hasta estoy por decir que algunas veces se conceden ayudas a proyectos que no se las merecen, y que al convocar premios a los trabajos de investigación es bastante frecuente que se queden desiertos). Y, lo más importante a mi entender, no hay mayor restricción para acceder a ellas que el que impone el rigor y calidad científica, de manera que vemos en las publicaciones nombres de principiantes y de los profesores consagrados en la Universidad que quieran acercarse a temas de Albacete, como el propio Miguel Rodríguez Llopis, cuya primera obra se publicó en su día por esta institución, con la que él siguió colaborando de manera entusiasta y abnegada y en la que siguió publicando hasta el último. Para ello, obviamente, ha sido necesario huir de los peligros que amenazan a estas instituciones y que tanto perjuicio han causado a otras semejantes: la mediación de las instituciones que costean el gasto, y que a veces pretenden dirigir la línea editorial o usar la institución para sus propios fines, la existencia de clanes o facciones con interés distinto al del propio Instituto, y el sucursalismo respecto a instituciones científicas ajenas, como pudiera ser la Universidad, que puede coincidir en muchos objetivos con los del Instituto, pero tiene otros campos y otros intereses diferentes, y sobre todo tiene otras formas de hacer, que en el caso concreto de Albacete creemos incompatibles con el “amateurismo” –en el mejor sentido– que siempre ha presidido nuestro funcionamiento. En tanto que logremos mantener esa línea –y empieza a haber problemas, por suerte todavía no demasiado graves– creo que seguiremos prestando un buen servicio a la comunidad y al investigador.

Creo, sinceramente, que es un buen modelo de actuación, sin duda perfectible y sin duda no único, pero muy importante en provincias como la de Albacete, que por razones múltiples no han tenido la suerte de tener facultades o que no han atraído la atención de investigadores de ámbito nacional, y para las personas que, por las mismas causas, o por otras peores, se han visto marginadas de la investigación profesional, pero no se resignan a dejar de ejercer lo que para ellas, más que un medio de vida, es un modo de vida y una vocación. Vocación que en mi caso nació en las aulas de la Universidad de Murcia, hace

más de treinta años, de la mano de un hombre, el doctor Torres Fontes, que supo contagiarme su pasión por el polvo del archivo a partir de un trabajo encargado en tercero de carrera, del que tiempo después saldría mi tesina y después una etapa de más de treinta años dedicados a la investigación de la historia local de Albacete y sus pueblos. Un hombre que, además, no dejó de asistirme en momentos difíciles, pese a las diferencias ideológicas, que pesaban entonces bastante más que ahora, y pese a las presiones me que consta hubo de soportar. Por eso, y aunque hoy la gratitud no es un valor en alza, y hasta suele traer inconvenientes, tengo un interés muy especial en declarar mi reconocimiento a quien sigo teniendo por maestro y amigo.

LECTURA DE LA HISTORIA DE LA REGIÓN DE MURCIA

José Miguel Carrión

IES Torre Pacheco (Murcia)

En los textos de esta obra en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis no faltan investigadores y otros especialistas en la materia que tratan sobre su labor de historiador, sobre sus contenidos y sobre la visión ajustada que tenía sobre la historia. Pero no es mi caso. Ver los nombres de las personas que intervienen en el libro me deja un poco perplejo, no sabiendo si mi aportación está a la altura de la del resto de participantes. Pero escribir en recuerdo de Miguel es un gran honor que agradezco a los responsables de la edición.

Confieso que yo no soy un especialista en historia. Y que la lectura que he realizado del libro que nos ocupa, no es una lectura especializada. Ante un libro de historia como este, sólo caben dos tipos de lectores, el historiador o lector especializado (profesor, investigador, estudiante, etc.), que se acerca a la obra con un afán determinado y muy concreto, con una formación previa y, por supuesto, con una actitud crítica ante sus contenidos; y el otro grupo de lectores, entre los que me incluyo, que podríamos denominar el lector medio, más o menos motivado, e interesado por conocer y por saber.

Desde esta segunda perspectiva es desde la que como participante en esta obra he realizado mi lectura de la *Historia de la Región de Murcia*. Y debo empezar diciendo que el libro de Miguel presenta dos aspectos fundamentales:

1. El primero, su clara *voluntad de estilo pedagógico y didáctico* (dirigido fundamentalmente al lector medio motivado). Esta voluntad didáctica fue una constante en su vida. Y, en los últimos tiempos, mucho más, pues abordó la escritura de este volumen, como una obra de madurez intelectual, con la que rompe, yo creo que definitivamente, con el lector especializado o especialista.
2. El segundo aspecto, el hecho de ser *una historia con sentido*, para el lector medio y motivado que emprende la lectura de la obra, para el ciudadano medio que desea comprender el sentido de la comunidad en la que vive. En ella, trasciende y sobrepasa la etapa medieval, que era su especialidad, y aborda toda la cronología histórica de la Región de Murcia. Y es por ello que cabría valorar, por el resto de especialistas en otras épocas, si esa excursión que realiza por el tiempo más reciente, ha sido acertada o no.

Un valor fundamental de la obra es *el didactismo*. Pero no es un didactismo inocente: su argumentación tiene un sentido. En primer lugar, la forma en que se nos presenta: una

monografía que clasificamos genéricamente como ensayo humanístico y que presenta con brillantez características formales apropiadas, con un uso intencionadamente argumentativo. Y en segundo lugar, su manera de escribir, su estilo limpio y elegante, su prosa depurada y sintácticamente impecable, limpia, sin enredos, con predominio de la yuxtaposición y de la coordinación sobre la subordinación, con la elección de un léxico adecuado, que progresa en la dirección que desea de forma coherente, que sugiere, adelanta hipótesis e interpreta con valentía, en coherencia con el sentido con el que pretende dirigir su discurso. Y lo dice de forma fácil, que se pueda entender, con esa facilidad con la que, los que dominan una disciplina, se expresan.

Encontramos en el libro no pocos ejemplos del uso argumentativo de ciertas figuras retóricas y otros usos lingüísticos intencionados. Juegos conceptistas (...el señor de las almas...); comparaciones metafóricas (...la frontera bizantina traspasó como una herida el sureste peninsular...); personificaciones (...el emirato murciano, herido de muerte...); sentencias (...la realidad, sin embargo, siempre tiene dos versiones...); el uso preferente de nexos coordinados sobre los subordinados, lo que proporciona al discurso una aparente objetividad en la que, sin embargo, subyace una dirección persuasiva (...un nuevo Dios y una nueva cultura...); preguntas retóricas, etc., no sólo con un fin literario, embellecedor de su propio discurso, sino con un afán persuasivo, de acercamiento al lector, para hacerle comprender con más facilidad lo que dice y para que reflexione sobre un aspecto concreto y en una determinada dirección. Esa intención didáctica, a través del uso del lenguaje, también se manifiesta cuando debe presentar series de datos numéricos imprescindibles; lo hace de manera amena para la lectura, manteniendo la coherencia discursiva y el interés lector, en esos periodos de sucesión de cifras, por medio de una gran diversidad de enlaces y de marcadores discursivos.

En ocho de los once capítulos emplea una estructura ensayística inductiva, de modo que comienza con una tesis, a modo de introducción, que luego desarrolla en los diversos apartados de los que se componen y que sirven de macro-argumentos. Esta estructura inductiva dirige la lectura y la interpretación de la misma en un sentido y orienta al lector no especializado. Llama la atención que sea precisamente en los capítulos uno (*Los antecedentes: Tres proyectos políticos para el sureste peninsular*), tres (*La formación de la sociedad murciana*) y cuatro (*El reino dominado: 1400-1475*), los únicos en los que no presente esta estructura inductiva, sino que muestre los hechos sin dirigir la lectura con una introducción o tesis previa, de manera que, desde el punto de vista estructural, parece dejar al lector libre para sacar sus propias conclusiones. En su libro, sabemos que el hecho histórico de la Región de Murcia arranca del siglo XIII, entendiéndose que la llegada de los cristianos supuso una ruptura histórica de extraordinaria importancia, por lo que las etapas anteriores se contemplan desde una perspectiva completamente distinta: la etapa cartaginesa o romana aquí quedan someramente descritas y, desde luego, no como parte de la historia de la Región de Murcia sino como historia ocurrida en el mismo territorio. El siglo XIII, como decíamos, se presenta como ruptura; si desde la llegada de romanos y visigodos las minorías de poder se iban sucediendo sin apenas sobresaltos, con la conquista cristiana se produce la sustitución de una elite (la musulmana) por otra nueva (la castellana). Este hecho es fundamental y el autor dedica muchas páginas y esfuerzo a la descripción de la formación de la minoría de poder feudal, ya que es la que va a controlar la

región, prácticamente hasta los años 30 del siglo XX, pues al no producirse en Murcia la Revolución Industrial, la permanencia de las viejas estructuras va a favorecer la inmovilidad social.

En la obra también me ha llamado poderosamente la atención un dato: la ausencia total de notas a pie de página o de citas bibliográficas entrelazadas en el discurso, frente a la incorporación de 39 textos poéticos y en prosa. Por un lado, estos 39 textos no sólo ilustran la lectura y la hacen amena, sino que ayudan a ese carácter orientador del sentido y sirven como ejemplos, unas veces, y, otras, como citas de autoridad de su tiempo, de la época en que fueron escritos, lo que les confiere cierto carácter documental. En muchos casos, a través de ellos, establece una conexión inteligente con el lector por medio de un código secreto: la ironía. Esta viene dada en la mayoría de los casos por el propio texto, concebido ya por su autor como crítico; en otros casos, la ironía viene de la mano del historiador, al presentar textos que reflejan una visión ridícula y diametralmente opuesta a la que se nos muestra en el discurso histórico (por ejemplo, la visión idealizada del huertano feliz, frente a la mísera realidad en que vivía). De estos 39 textos, hay 21 en prosa, de autores conocidos como el Infante Don Juan Manuel, o pertenecientes a memorias, crónicas de la época, escritos de personas relevantes del momento, informes técnicos, periodísticos e, incluso, pastorales. De los 18 textos poéticos, 7 son de poesía popular y 11, de autores conocidos, tales como Al Qartayanny, Alfonso X, Jorge Manrique, Lope de Vega, Ginés Pérez de Hita o Vicente Medina.

Sin embargo, frente a esta intertextualidad, nuestro autor no dispersa la atención del lector medio con citas de historiadores, referencias bibliográficas ni con notas a pie de página. Quizá el otro tipo de lector al que aludíamos, más ortodoxo con los usos historiográficos, eche en falta la presencia de dichos elementos, así como de tablas, gráficos, estudios comparativos porcentuales, mapas y planos, como ingredientes científicos y como síntomas que proporcionan la apariencia, el aspecto, de un sesudo estudio histórico; esos ingredientes no son un fin en sí mismos y si no van acompañados de una interpretación dirigida en un sentido, no adquieren valor para el lector motivado. Por ello en este libro se ha prescindido de esos elementos retardadores del ritmo y del interés lector, aunque el autor sí proporciona un sentido de la historia con un dominio absoluto de lo que dice: esa seguridad es una clave de su interés didáctico y de su afán divulgativo. El autor se dirige claramente a un lector medio motivado, interesado por la historia, no necesariamente especializado, y hace todo lo posible por que no se pierda el hilo conductor del ensayo ni el interés de su lectura.

Y finalmente, ¿qué sentido tiene para mí, como ciudadano de la Región de Murcia (lector medio motivado aunque no especialista), la lectura de este libro? Yo estudié la historia del último franquismo, con sus grandezas, sus héroes, sus ideas imperiales, y una reducción absurda entre buenos y malos. Jamás estudié historia de la Región de Murcia. Con esta lectura he aprendido la historia de mi comunidad. Sus límites oscilantes a lo largo de los siglos, aunque hoy parezca un conjunto geográfico coherente y con personalidad. La mezcla de sus componentes culturales diversos, que es mucho más fructífera desde el punto de vista social y cultural en tiempos de tolerancia, que en tiempos de aislamiento. El componente agrícola y rural que conforma nuestra mentalidad. La desatención

educativa y el alto índice de analfabetismo provocado por la organización del territorio. Una visión histórica y no folklórica sobre figuras como Alfonso X, el cardenal Belluga o el escultor Salzillo...etc.

Como profesor de secundaria, me preocupa también lo que conocen los jóvenes que estudian hoy en nuestro sistema educativo. En el nuevo currículo se han incorporado contenidos relativos a nuestra comunidad, de manera que un estudiante, hasta los 16 años, deberá conocer la prehistoria y el mundo ibérico en la RM; Cartago Nova, ciudad romana; San Isidoro, el arte y la cultura; la Murcia musulmana y el pacto de Tudmir; la fundación de la ciudad; La catedral de Murcia; el ejemplo murciano de *reconquista* y repoblación; el barroco en el Reino de Murcia; Belluga, Floridablanca y Salzillo; y sin más, saltamos a la Comunidad Autónoma de la RM, sus instituciones y competencias. Con la lectura de este libro, también he aprendido que el legislador ha realizado una selección, para la RM, muy parecida a la que yo estudié sobre España, basada sólo en hechos grandiosos y en figuras relevantes, y con omisiones importantes para poder estudiar el pasado, aprender de los errores, comprender el presente y mejorar el futuro.

El sentido de nuestra historia está en relación con lo que sucede fuera, en el resto del Estado Español y en Europa, en tomar conciencia del papel que representamos en ese contexto, en todos los ámbitos de la convivencia. Está claro que se debe insistir en la educación, en la apertura intelectual, en la renovación científica y cultural, en la formación profesional de los trabajadores y en la recepción adecuada de los inmigrantes, pues entre otros, estos son los elementos que marcarán nuestra personalidad como región que está haciéndose.

Dije que, como ciudadano, este libro servía para conocer la historia de nuestra comunidad; pero es mucho más, sirve para conocer historia, lo que debe ser la historia y el sentido que esta debe tener: la adquisición de una serie de valores imprescindibles para adoptar una actitud ética dentro de una sociedad plural y solidaria.

LA INVESTIGACIÓN Y EL ACCESO A LAS FUENTES DOCUMENTALES EN LA REGIÓN DE MURCIA

Rafael Fresneda Collado y Francisco de Lara Fernández

Archivo General de la Región de Murcia

INTRODUCCIÓN

Conocido y apreciado sobre todo por su proyección universitaria e investigadora, son muchos aún los que ignoran la excelente labor protagonizada por el profesor Miguel Rodríguez Llopis en materia de archivos. Al finalizar sus estudios de Historia, Miguel formó parte de un equipo integrado por cuatro licenciados que, dependiente del Archivo Histórico de la Diputación Provincial y con la denominación de *Servicio Provincial de Coordinación de Archivos*, tuvo por objeto organizar la documentación de los archivos municipales de la Región y recuperar las fuentes históricas del antiguo Reino de Murcia custodiadas en archivos nacionales. Su primer trabajo en el Archivo de la Diputación generó una entrañable amistad que ha perdurado hasta su muerte.

Su exhaustivo conocimiento de la Historia, de las fuentes documentales y de los archivos que las contienen, su capacidad de iniciativa, su especial facilidad para el trato personal y su habilidad para las relaciones profesionales determinaron su incorporación al proyecto de mayor calado: la recuperación, mediante microfilm, de los documentos más relevantes para nuestra historia que se conservan en los archivos generales dependientes del Ministerio de Cultura: Simancas, Histórico Nacional, Corona de Aragón, etc. Se facilitaba, así, la labor siempre ardua y onerosa de los investigadores, que no precisarían desplazarse a los archivos de origen para consultar la información recogida en los documentos. Durante el bienio 1980-82 en que se responsabilizó directamente del proyecto fueron incorporados los primeros 200 rollos que, en formato de 35 mm, contienen unos 100.000 fotogramas.

Su vinculación con el proyecto perduró en los años siguientes y el primigenio *Archivo Centralizado de Microfilmes* de la Diputación fue el origen del actual *Grupo de Fondos Reproducidos* con que cuenta el Archivo General de la Región. Sus tareas docentes en la Universidad y la enfermedad que sufrió con la mayor entereza lo alejaron, que no separaron, de un proyecto con el que seguía colaborando¹, pero su estrecho nexo con los archivos permaneció durante toda su vida. Ha sido archivero e investigador y, desde esa doble

¹ Véase prólogo del volumen número 5 de la colección *Archivos Murcianos: El Reino de Murcia en el Registro General de Sello, 1475-1503. Catálogo de documentos*. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Consejería de Cultura y Educación. Murcia, 1998.

condición, ha formado a sus alumnos y orientado a otros historiadores, proporcionándoles la información o las fuentes necesarias para una investigación en ciernes. Su forma de hacer y su profesionalidad han dejado profunda huella y creado escuela, y este libro *Miradas a la Historia* que se le ha dedicado constituye prueba fehaciente de este hecho.

1. LA INVESTIGACIÓN Y EL ACCESO A LAS FUENTES

Con independencia de la legislación que la regula, el acceso a las fuentes por parte de los investigadores está íntimamente relacionado con la situación general de los archivos –infraestructura de locales, instalaciones y equipamientos, grado de organización y descripción, estado de conservación, dotación de personal...– y, al tiempo, con los hábitos investigadores del colectivo científico de historiadores murcianos que, durante décadas, ha debido nutrirse de las fuentes proporcionadas por escasos, aunque importantes, archivos regionales o nacionales. Con el fin de estudiar la evolución experimentada en materia de acceso a las fuentes históricas es conveniente retrotraer el análisis a comienzos de la década de los 80, cuando la nueva configuración del Estado en Autonomías contribuye de forma decisiva al desarrollo de los archivos como contenedores de las señas de identidad de las nuevas circunscripciones administrativas. Para mayor clarificación distinguiremos en el acceso tres modalidades: acceso a los archivos, acceso a la información y acceso a los documentos.

Acceso a los archivos

El proceso autonómico supone el punto de inflexión en el panorama archivístico regional. Hasta entonces, el acceso a los archivos permanecía restringido a determinados usuarios y, con frecuencia, precisaba además de una carta de presentación de un profesor universitario, que respondía de la preparación técnica e intelectual del alumno, o de la tarjeta nacional de investigador ofrecida, tras el consiguiente escrito de presentación, por los archivos del Estado. Solo tres archivos municipales –Murcia, Lorca y Cartagena– contaban con archivero, “el resto de corporaciones locales, apremiadas por otras inversiones y gastos urgentes, habían descuidado, cuando no olvidado, los valores culturales e históricos y la atención que este servicio merece en una administración moderna”². Tan solo los puntuales trabajos de eruditos locales, usuarios casi exclusivos del archivo, y cronistas oficiales realizaban aportaciones a la historia de su municipio. En consecuencia, el peso de la historiografía regional se sustentaba en los documentos de los tres principales municipios murcianos, y esencialmente el de Murcia, mientras “la comunidad científica universitaria se encontraba cómoda en este estado ante la proximidad física de unos materiales históricos tan importantes”³.

² Lara Fernández, F. y Fresneda Collado, r.: “Diez años de trabajos en archivos murcianos: balance y perspectivas”, en *Archivos e Investigación*. Ministerio de Cultura y Universidad de Murcia. Murcia, 1996. Pág. 23.

³ Rodríguez Llopis, M. Prólogo al número 5 de la colección *Archivos Murcianos*. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Consejería de Cultura y Educación. Murcia, 1998.

La Autonomía trajo consigo el interés por la historia local y regional y, por ende, por las fuentes documentales más cercanas al ciudadano. A comienzo de los 80 la Diputación Provincial inició un proyecto pionero en España que propició la organización de numerosos archivos municipales, cuya iniciativa despertó sensibilidades y generó concienciación sobre la necesidad de organizar el rico patrimonio documental conservado en las corporaciones locales y utilizar sus fondos como fuentes para la historia y la cultura. Al mismo tiempo, como se ha señalado, se recuperan microfilmados los documentos de archivos nacionales, lo que otorgaba una mayor dimensión al proyecto y ofrecía nuevas posibilidades de investigación⁴.

Con posterioridad, el apoyo técnico y económico mantenido por la Comunidad Autónoma a las actuaciones emprendidas, canalizado mediante convocatorias en el BORM y materializado a través de una doble línea de subvenciones –para organización de fondos documentales y para equipamientos– ha favorecido la dotación de personal especializado, con la creación de nuevas plazas o ampliación de plantilla, en 23 de los 45 ayuntamientos en los últimos 20 años, lo que representa el 51% del total. Se viene dando cumplimiento así, en cierta medida, a lo dispuesto por la ley regional de archivos en lo que se refiere a personal: “Todos los centros integrados en el Sistema de Archivos de la Región de Murcia estarán atendidos por personal suficiente, con la cualificación, especialización y nivel técnico que exijan las diversas funciones”⁵. Sin embargo, resulta evidente que, en estos años, el manifiesto interés de las corporaciones locales en la creación de plazas específicas de archivos no tiene su correlato en el esfuerzo presupuestario que supone dotarlas del nivel técnico y administrativo que se exigen a las funciones encomendadas. Son numerosos los ayuntamientos que ofertan plazas de los grupos C o D para gestionar unas funciones y competencias de superior categoría. El problema radica, todavía, en la escasa consideración social de una profesión que, lentamente, se desprende de los lastres del pasado mientras suelta amarras.

Aun sin perder el horizonte de lo que mucho que falta por hacer, la organización de archivos municipales y, sobre todo, la incorporación de personal especializado ha permitido el acceso a nuevos depósitos y su apertura a usuarios, con franjas horarias que facilitan la consulta y que los ha convertido, ahora, en piezas angulares de nuevas investigaciones que originan y complementan estudios de ámbito más global. De igual forma, el grupo de fondos reproducidos con que cuenta el Archivo General de la Región ha posibilitado el acercamiento de los fondos documentales de archivos nacionales a los investigadores de la Región, lo que ha originado estudios de mayor alcance histórico. Por otra parte, el acceso no se encuentra restringido a quienes disponen de carta de presentación ni es precisa la tarjeta de investigador para la consulta de fondos, porque “la Constitución garantiza el derecho de acceso a la cultura *de todos* los ciudadanos, frente al privilegio de unos pocos

⁴ Sobre las actuaciones llevadas a cabo por la Diputación Provincial en el período 1980-82 véase Lara Fernández, F. y Fresneda Collado, R.: “Diez años de trabajos en archivos murcianos: balance y perspectivas”, en *Archivos e Investigación*. Ministerio de Cultura y Universidad de Murcia. Murcia, 1996. Págs. 19-24.

⁵ Ley 6/1990, de 11 de abril, de Archivos y Patrimonio Documental de la Región de Murcia. Artículo 10.

–los investigadores a la usanza tradicional–. Cualquier ciudadano puede, por tanto, en cualquier momento, tener un interés cultural –legítimo– al acercarse a los archivos”⁶.

Acceso a la información

El acceso a la información ha experimentado, igualmente, una notable transformación en los últimos tiempos. Los archivos en los que se ha intervenido y aquellos otros que cuentan con archivero disponen de instrumentos de descripción, más o menos exhaustivos, que orientan de su contenido de forma lógica y estructurada. Las guías, inventarios y catálogos elaborados pueden ser consultados por los usuarios en los propios centros archivísticos y también en el Archivo General de la Región que posee copia de ellos. Su utilización por estudiosos e historiadores supone un importante salto cualitativo por cuanto allana, simplifica y agiliza la consulta e investigación de los fondos documentales. Encontrar los documentos que se precisaban entre una maraña de papeles y legajos, que conllevaba el suplicio y la incertidumbre de una búsqueda a veces infructuosa, era cortapisa común hasta los años 80, pero ha dejado ya de ser habitual para convertirse en una excepción.

Además, para mayor difusión de la información, mediada la década de los 80 el Archivo General de la Región ideó una colección en soporte papel que, bajo el título genérico de *Archivos Murcianos*, se destinaba a la publicación de los trabajos técnicos de inventariado y catalogación de fondos redactados de los archivos organizados⁷. La edición de estos instrumentos descriptivos ha potenciado el conocimiento de los archivos y de las fuentes históricas y, al mismo tiempo, ha propiciado una mayor sensibilización en las autoridades culturales y en los ciudadanos sobre la conservación y puesta en valor del patrimonio documental custodiado en ellos.

Con posterioridad, la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha facilitado aún más la puesta en disposición de los investigadores de los necesarios instrumentos de descripción de los archivos e, incluso, de la imagen digitalizada de los documentos, lo que hace posible su consulta sin la presencia física del interesado en el centro archivístico. A día de hoy han visto la luz cinco publicaciones en formato electrónico⁸, pero las previsiones de crecimiento en este campo son directamente proporcionales a la celeridad con la que avanzan los equipos y programas informáticos.

⁶ Ocaña Lacal, D: “El archivero y la aplicación de la legislación sobre acceso”, en *El derecho de acceso de los ciudadanos a la información contenida en los archivos*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2001. Pág. 151.

⁷ En esta colección han sido editados seis volúmenes. Los dos primeros recogen los inventarios de los archivos municipales de Totana, Alguazas y Blanca; tercero y cuarto contienen los inventarios del fondo de la prisión provincial de Murcia y del fondo exento de Hacienda, custodiados en el Archivo Histórico Provincial; y los dos últimos están dedicados a fondos reproducidos del Archivo General de Simancas: “Catálogo de documentos del Reino de Murcia en el Registro General de Sello (1475-1503)” y “ Catálogo de mapas, planos y dibujos del Reino de Murcia en el Archivo General de Simancas”, que también se ha editado en CD-ROM.

⁸ La primera dedicada a los mapas, planos y dibujos del antiguo Reino de Murcia custodiados en el Archivo General de Simancas; la segunda contiene una somera descripción de la historia de la Provincia franciscana de Cartagena y su reflejo en los principales documentos que su archivo custodia;

Asimismo, a través de la página web del Archivo General de la Región⁹ podemos obtener información sobre los fondos custodiados por los archivos de la Administración Regional e Histórico Provincial, así como sobre legislación archivística, convocatorias de becas y subvenciones, publicaciones, exposiciones, etc. Los contenidos de la web se verán pronto actualizados y notablemente incrementados cuando dispongamos del censo del patrimonio documental de la región, proyecto que acabamos de iniciar como consecuencia de un Convenio suscrito a finales de 2002 con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que ha dado sus primeros frutos, porque la información sobre los fondos contenidos en algunos archivos de la región –y no sólo municipales– puede ser ya consultada vía Internet¹⁰. Además, por acuerdo con el citado Ministerio de Cultura, en nuestra Comunidad Autónoma se lleva a cabo el proyecto piloto del Censo-Guía de los Archivos de España e Iberoamérica, que permite gestionar, desde el Archivo General de la Región de Murcia, la base de datos donde se contiene la información de los archivos murcianos en la web del Ministerio.

Nos gustaría resaltar, asimismo, una muy interesante iniciativa que incluye la página web de archivos de la Comunidad Autónoma: la historia de la región de Murcia a través de los documentos conservados en el Archivo Histórico Provincial, de recomendable consulta. Las ventajas que aportan las nuevas tecnologías a nuestro ámbito profesional se verán notablemente desarrolladas con el próximo traslado del Archivo General de la Región al nuevo edificio que actualmente se construye y cuyas obras se prevé finalicen el presente año 2003. La informatización de los procesos y sistemas de información simplificará la elaboración de los instrumentos descriptivos, reducirá los tiempos de búsqueda y estrechará la relación entre lo que se quiere y lo que se tiene. La sala de investigadores estará dotada de puntos informatizados de acceso a la información. Los talleres de encuadernación y restauración permitirán recuperar aquellas piezas cuyo grado de deterioro precise de intervención mecánica, posibilitando su puesta de nuevo en servicio público e impidiendo su progresiva destrucción. Los laboratorios de microfilmación y digitalización facilitarán la consulta, reproducción y difusión de los documentos, preservando al mismo tiempo los originales de los daños y alteraciones que produce su frecuente manejo. De estas mejoras se beneficiarán, también, investigadores y estudiosos de nuestra historia regional.

Acceso a los documentos

La accesibilidad al propio documento se ha liberalizado considerablemente en los últimos veinte años, sobre todo en el aspecto temporal. Con anterioridad, los historiadores y estudiosos de la época contemporánea habrían de romper primero las barreras que dificultaban el acceso a los archivos, y después las cautelas y recelos de autoridades e institucio-

otra recoge las actas de la Asamblea de Parlamentarios y el proyecto de Estatuto de Autonomía, y se realizó con motivo de la conmemoración del vigésimo aniversario de nuestro Estatuto regional; la cuarta y la quinta, elaboradas en el Archivo Histórico Provincial, ofrecen los documentos de las cofradías de la Vera Cruz de Caravaca y de los Marrajos de Cartagena, tanto los pertenecientes a dichas cofradías como los contenidos en los protocolos notariales del Archivo Histórico.

⁹ http://www.carm.es/educacion/dgcultura_archivo.php

¹⁰ http://aer.mcu.es/sgae/index_censo_guia.jsp

nes titulares de los documentos que durante décadas interpretaron como históricos, y por tanto susceptibles de consulta, solo los anteriores a la Guerra Civil.

Sin embargo, es en este aspecto donde es preciso un mayor desarrollo, pese a que la normativa más reciente ha regulado el acceso a los archivos y reducido los plazos de consulta de documentos. La Constitución Española de 1978 estableció el marco jurídico fundamental al disponer en el artículo 105.b) que la Ley regulará *el acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos, salvo en lo que afecte a la seguridad y defensa del Estado, la averiguación de los delitos y la intimidad de las personas*. A partir de la Norma Fundamental, la Ley del Patrimonio Histórico Español¹¹, señala que los documentos pueden ser de libre consulta una vez depositados en los archivos centrales, con las restricciones a las que alude la Constitución. Para los documentos que contengan datos personales concreta su disponibilidad tras un plazo de 25 años desde la muerte del titular o del afectado, si ésta es conocida, ó 50 a partir de la fecha de los documentos.

Si la ley del Patrimonio Histórico supuso un importante avance en lo que se refiere al acceso a los documentos –vistos éstos desde la perspectiva de patrimonio cultural– la controvertida Ley de Régimen Jurídico del año 1992¹², lejos de resolver dudas, introdujo cierto confusionismo sobre el derecho de acceso de los ciudadanos a los documentos administrativos. Además, obligó a las administraciones públicas a hacer explícita, mediante su publicación, la relación de documentos sujetos a reserva o a un régimen de especial publicidad, lo que ha sido incumplido de forma generalizada¹³.

Por su parte, la práctica totalidad de las comunidades autónomas, haciendo uso de sus competencias en materia de cultura, han promulgado sus propias leyes de archivos. El sentido historicista preside, mayoritariamente, el articulado de una legislación que regula también el patrimonio documental y que, en lo relativo al acceso, se ve imbuida lógicamente por la vertiente cultural y de investigación histórica que poseen los documentos¹⁴. La Ley de Archivos de Murcia destina el capítulo II a regular el acceso y la difusión del “patrimonio documental”, a los que tan solo dedica cinco artículos¹⁵. En el 20.2 se dispone que la consulta de documentos “se ajustará a lo establecido para la totalidad del Patrimo-

¹¹ Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, artículo 57.

¹² Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Un riguroso análisis sobre esta Ley y otra normativa sobre acceso a los documentos puede hallarse en Fernández Salmerón, M.; Ocaña Lacal, D. y Valero Torrijos, J: *Administración, archivos y ciudadanos. El derecho de acceso al documento administrativo*. Archivo General de la Región de Murcia, Cuadernos de Estudios Técnicos, número 1. Murcia, 2001.

¹³ La Ley 30/1992 dedica, esencialmente, el artículo 37 al derecho de acceso. El punto 9 de este artículo dispone: *Será objeto de periódica publicación la relación de documentos obrantes en poder de las Administraciones Públicas sujetos a un régimen de especial publicidad por afectar a la colectividad en su conjunto y cuantos otros puedan ser objeto de consulta por los particulares*.

¹⁴ Sobre el acceso en la legislación autonómica ver Fernández Ramos, S: “El derecho de acceso a los documentos públicos en el marco del sistema archivístico”, en *El derecho de acceso de los ciudadanos a la información contenida en los archivos*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Toledo, 2001.

¹⁵ Ley 6/1990, de 11 de abril, de Archivos y Patrimonio Documental de la Región de Murcia.

nio Documental español en la Ley que lo define y regula”, en una clara muestra de la falta de innovación que evidencia esta ley, que es copia de otras publicadas con anterioridad.

Los problemas no resueltos conciernen, sobre todo, a la aquellos documentos próximos en el tiempo, cuya demanda de consultabilidad deriva del interés de los investigadores por la historia más reciente o de los estudiosos de la economía, sociología, etc. Favorece a éstos la pretensión de la Administración por hacerse más cercana y transparente, pero, al mismo tiempo, las instituciones públicas, y también privadas, plantean sus reticencias para posibilitar el libre acceso al documento administrativo en función de que puede afectar al honor, la intimidad y la propia imagen –en menor medida a la defensa del Estado–, derechos protegidos por la Constitución.

En cualquier caso, conviene resaltar otras formas de accesibilidad a los documentos que simplifican su consulta. La progresiva utilización e implantación de las tecnologías de la información y de la comunicación permite la realización de proyectos de digitalización de documentos, que abren nuevas posibilidades en los archivos: en el campo de la conservación, la preservación de originales y la recuperación de la información mediante limpieza de manchas y aumento de intensidad de las tintas. Además, la facilidad de reproducir documentos digitalizados potencia su disposición para ser visualizados en cualquier punto de ordenador. En un próximo futuro las páginas web jugarán un papel principal en la consulta de documentos, como en el presente ya lo juegan ofreciendo información sobre fondos que contienen los archivos. El acceso telemático a los documentos administrativos y las transacciones electrónicas preconizan una Administración sin papel que tendrá su máximo auge a partir de la regulación e implantación definitiva de la firma digital.

Miguel Rodríguez conoció en primera persona la revolución tecnológica que supuso la utilización del microfilm en los archivos. Desafortunadamente no ha vivido lo suficiente para observar cómo colaborará la informática al desarrollo de los archivos y la investigación histórica. Justo ahora cuando más necesitaba de esa relación. Las nuevas tecnologías siempre llegan tarde a los archivos.

LA HISTORIA DE MIGUEL

Javier Marín Ceballos

Editora Regional de Murcia

‘¿Por dónde comenzamos?’

Con esta metodológica cuestión arrancaba Miguel Rodríguez Llopis su extraordinaria obra “Historia de la Región de Murcia”. ¡Toda una declaración de principios! Y no es sólo un juego de palabras. Miguel identifica aquí todos los posibles inicios de una historia de la región, todas las reminiscencias y concepciones historiográficas que cada posible comienzo conlleva, y aborda con gran valentía, lucidez y originalidad de planteamientos (que tanta falta hacen en esta región) una obra única y revolucionaria.

Miguel Rodríguez rompe con ancestrales desviaciones que parecían ancladas en la Historia regional y sus usos públicos desde el siglo XVII en que Cascales, escribió los “Discursos históricos de la muy noble y muy leal ciudad de Murcia y su reino”, incurriendo en dos de los vicios habituales hasta hace muy poco: preocuparse únicamente por la historia política y militar de la nobleza dirigente y por la capital, en detrimento del resto del reino.

Además, Miguel abandona otros muchos lastres: intenta mirar al mundo desde lo regional, y evitando que lo local oculte los puntos de encuentro. Reconoce la complejidad como base del pensamiento y evita cuanto puede el efecto simplificador del poder. También se enfrenta a la tendencia de que la visión del pasado sea un proceso de idealización, sujetándose fuertemente a los hechos para no ser arrastrado por las leyendas.

Concibe la región no como un espacio geográfico, sino como un espacio político, y sostiene firmemente que ‘lo murciano’ tiene su origen con Alfonso X el Sabio, en la segunda mitad del siglo XIII (periodo de cambio que considera como el “más importante de cuantos ha experimentado la región de Murcia en su desarrollo histórico”). Para Miguel, las raíces púnicas, romanas, musulmanas y cristianas no son precedentes necesarios de nuestra cultura. Y, o bien influyen a través de los conquistadores castellanos y aragoneses o bien están falseadas, manipuladas o justificadas superficialmente con envoltorios festivos, que, en muchos ocultan ideologías discriminadoras.

Si la *Historia* de Miguel está cargada de principios, también está plagada de conclusiones. En ella se ponen de manifiesto claramente los desmanes de la burguesía murciana del siglo XX, y su culpabilidad en la destrucción medioambiental de ciudades, ríos y litoral murciano. Arremete repleto de datos y de razones contra las estructuras sociopolíticas

y económicas que hasta el 25 de mayo de 1982 (fecha en que se aprueba el estatuto de autonomía y en la que concluye el libro) fueron el lastre de esta región, y no deja títere con cabeza:

- La Diputación: “marchó sin objetivos y sin rumbo, con escasos presupuestos y convertida en zona de destino de los ‘nuevos ricos’ emergentes y políticos locales ávidos de prestigio social”.
- La Confederación Hidrográfica del Segura: “quedó convertida en un mero apéndice burocrático del poder central en la que la burguesía agraria e industrial mantuvo sus influencias...”
- La Universidad: “gobernada con mano férrea por el rector D. Manuel Batlle entre 1944 y 1975 y convertida en destino seguro para el alto clero, políticos locales, familiares y amigos”.
- Los Ayuntamientos: “con unas instituciones locales muy dóciles, los costes medioambientales del desarrollo económico regional fueron dramáticos”.

Paradójicamente, su labor de los últimos años estuvo avalada por la Catedrática de Historia del Arte Cristina Gutiérrez Cortines, entonces Consejera del primer gobierno del Partido Popular (1995-99) y hoy eurodiputada, que le encargó la coordinación de 2 colecciones de la Editora Regional (Alfonso X y Monografías Regionales) y la redacción de la mencionada Historia de la Región de Murcia y el Atlas Histórico de la Región de Murcia, que tras diversos avatares cutre-políticos que desesperaban a Miguel, verá pronto la luz, aunque no lo verán sus ojos. Cristina, por encima de sus modos autoritarios, intuyó el valor del joven y brillante investigador y, otorgándole su apoyo, dio plenamente en el blanco.

Gracias a ello, como coordinador de la Editora Regional de Murcia, pude compartir con Miguel varios años de intenso contacto, casi diario. Desde la administración pública se suele confundir editar con imprimir. Los políticos olvidan con frecuencia que la biografía de un libro no se acaba cuando se presenta, muy al contrario, ahí empieza una larga existencia de almacenes, librerías, pedidos, devoluciones, quizás reseñas, críticas, reediciones y premios, y sobre todo, manoseos, lecturas, anotaciones, comentarios...en fin, la vida de un libro.

Efectivamente, editar no es imprimir. Editar es observar y asimilar y encontrar y escuchar y respetar y apostar y acompañar. Al libro y al autor. Hay que comprender e interpretar. Saber qué se hace y para qué. Obtener lo mejor del impulso creador o científico del autor y combinarlo con las formas del libro, su maqueta; que ‘respire’ el texto, como se dice en el argot de la imprenta, pero que también respiren las ilustraciones, las notas, los índices, la bibliografía... Y luego, autor y libro hay que combinarlo con el lector, elegir su espectro y sus cualidades para entregarle un ‘producto’ editorial elaborado casi a medida, que encaje en sus expectativas como un guante.

Desde su silla de ruedas, Miguel entendía el mundo y lo interpretaba. Escribía, dirigía, corregía, supervisaba y diseñaba. Su preocupación por ir a las fuentes nos dio muchos quebraderos de cabeza pero también muchas satisfacciones. En el caso, por ejemplo del

libro “Alfonso X. Aportaciones de un rey castellano a la construcción de Europa”, las fotografías e ilustraciones fueron, por empeño de Miguel, todas originales (en contra de la costumbre de piratearse de un libro a otro hasta la pérdida de toda referencia sobre el original), lo que generaba infinitas gestiones para conseguir unas diapositivas de la Biblioteca del Vaticano o del Escorial. Quizás esta sea una de las claves de editar historia: intentar conectar directamente con las fuentes. Por un lado que las editoriales, públicas o privadas, estén bien asesoradas y funcionen con criterios científicos objetivos. Por otro, que se priorice siempre la norma de nadar en aguas claras, bien cerca de los nacimientos incontaminados de las fuentes.

Ahí estaba también el principal problema de una editorial pública: la toma de decisiones con criterios políticos sobre publicaciones (no es que las privadas no tengan problemas, pero este se multiplica en el sector público). Miguel hizo grandes esfuerzos por combatir todas las formas del nepotismo (político o académico) que conllevaban forzosamente falta de rigor, sino manifiesta incompetencia.

La necesidad de unas asesorías técnicas rigurosas, no basadas a su vez en nuevos círculos de favoritismo, sino en objetivos declarados y establecimiento previo de criterios independientes con indicadores medibles, es una de las carencias más notables de las editoriales regionales.

El desbaratado sistema de críticas y referencias bibliográficas en la región contribuye a la convivencia contra-natura de un amasijo de publicaciones de dispar calidad que no son discriminadas por los medios de comunicación que adolecen del mismo problema, la falta de asesoría científica independiente y rigurosa. La crítica se convierte en glosa y los usuarios y lectores no disponen de herramientas para la selección de los materiales editados.

El desorden de las Administraciones públicas en materia de cultura y publicaciones, con cambios constantes en las estructuras administrativas y absoluta falta de coordinación de los servicios de publicaciones, favorece este turbio revuelo, campo abonado para las ediciones sin sustancia.

Como ejemplo de los devastadores defectos de la falta de coordinación baste señalar que, la región de Murcia, ya entrados varios años en el siglo XXI, no tiene todavía publicado un Atlas geográfico ni histórico. Numerosas veces se ha iniciado el proyecto editorial, pero siempre ha fracasado, la mayoría de las veces por cambios de consejeros o de directores generales que se presentan a menudo como auténticos cataclismo que paralizan y destruyen todo lo puesto en marcha por el político anterior, aunque se trate del mismo partido incluso del mismo presidente.

Afortunadamente, Miguel Rodríguez Llopis fue una excepción. Formábamos un equipo que funcionaba perfectamente. Todo editor sueña con tener un director de colección como Miguel. Miguel acompañaba, observaba, buscaba, encontraba, asimilaba y apostaba. Pero también respetaba, escuchaba y atendía concediendo su deliciosa amistad, configurada a base de amor, entrega incondicional, complicidad y mucho tiempo invertido en cuidar los detalles que alegran la vida.

A veces desaparecía unos días, y luego averiguabas que había estado entre la vida y la muerte, de donde volvía como si nada hubiera pasado. Derrotado en su titánica lucha contra una rarísima enfermedad hereditaria, sin embargo venció espectacularmente como amigo del alma que tenía la facultad de hacernos mejores personas y como ejemplo de plantarle cara a la adversidad, de esfuerzo continuado y silencioso a base de investigación, de estudio y de trabajo bien hecho con planteamientos valientes y rigurosos: la verdadera historia de Miguel.

LA FIGURA DE MIGUEL RODRÍGUEZ LLOPIS EN LA HISTORIOGRAFÍA MURCIANA

Isabel García Díaz

Universidad de Murcia

A finales de los años 70 Miguel Rodríguez Llopis abandonó las tierras albacetenses y se instaló en Murcia para iniciar sus estudios universitarios. Le atraía mucho la Historia, y había comenzado a investigar la de su tierra natal, Yeste, lo que le ofreció la posibilidad de conocer algunas fuentes históricas de primera mano. Contaba con una inteligencia despierta, un carácter disciplinado por la educación de seminarista que recibió en sus primeros años y con unas ganas tremendas de aprender. Toda la historia entraba dentro de su interés, pero se decidió por la especialidad en medieval, posiblemente por la valoración que esta disciplina otorga a las fuentes. Se integró muy pronto en el Departamento de Historia Medieval y a través de él canalizó buena parte de su actividad intelectual.

En esos años la historiografía medieval murciana giraba en torno a la figura de Torres Fontes, al que todos debemos gran parte de nuestra formación. Su obra es inmensa y acudimos continuamente a ella como punto de referencia. Pero los temas se centraban excesivamente en la ciudad de Murcia y algo en Lorca, es decir, el realengo; en los concejos como institución (los regidores, el corregidor...) y en la frontera como condicionante de la vida murciana. Otra línea de trabajo era, y sigue siendo, la edición de fuentes (donde todos hemos participado también), canalizadas a través de los CODOM. Y el estudio de grandes personajes: Fajardo el Bravo, Don Juan Manuel, Alfonso X, los adelantados, los Fajardo, etc.

Rodríguez Llopis comienza entonces su andadura en la Universidad, con un vigor intelectual que va a enriquecer notablemente nuestra visión de la historia en general, y del medievalismo en particular, a través de su actividad en la docencia y en la investigación. Él parte con un bagaje distinto al de los antiguos manuales, aporta una nueva metodología y unos resultados más ricos y sugerentes. Ello produjo, naturalmente, un choque con las ideas preestablecidas, pero esta es la forma que tiene la ciencia de avanzar en muchas ocasiones. A los que fuimos sus alumnos, Miguel nos aportó enseguida una visión nueva del reino de Murcia. De pronto nos dimos cuenta de que más de la mitad del territorio no era de realengo, sino de señorío, y por tanto el modelo ideal de la ciudad de Murcia no era generalizable. Surge de forma natural el tema del feudalismo, que se veía en aquellos años como tabú. El planteamiento era el siguiente: Si en toda Europa existían unas estructuras feudales, por qué en Murcia no? Desde luego había relaciones de vasallaje (evidentes en una orden militar como la que él estudiaba), había unas formas de producción basadas en la explotación de la tierra, un campesinado sometido a los señores, y más aún en el caso de la población mudéjar, mayoritaria en señoríos de la Iglesia, en señoríos de órdenes militares y en algunos laicos. Tenemos además una superestructura ideológica que funda-

menta todo el sistema y canaliza la renta decimal hacia la Iglesia. Y tenemos, finalmente, la cabeza de esa Iglesia físicamente ubicada en la ciudad de Murcia, con el obispo y los capitulares disfrutando de rentas, comprando y vendiendo tierras, creando entramados familiares que perpetúan el poder. El profesor Rodríguez Llopis planteaba cuestiones de este tipo, proponía una lectura diferente de las fuentes y una bibliografía nueva, de manera que invitaba a reflexionar al oyente para que cada cual sacara sus conclusiones.

Un aspecto novedoso de su investigación regional es el de todo el proceso de la ocupación del reino. Siempre habíamos contemplado la reconquista de Murcia como una sucesión de batallas, alianzas con los musulmanes, rebelión mudéjar, nuevas batallas, campañas de Jaime II... Es decir, como una historia *evenemencial*, que culmina con la repoblación y la creación de concejos poderosos respaldados por los monarcas. Pero ahora sabemos que la ocupación del espacio, y sobre todo, la organización de ese espacio, fue un fenómeno de larga duración, donde las comunidades campesinas tuvieron gran protagonismo. Y precisamente la formación de esos grandes términos municipales que hay en nuestra región (de los que nos habló M^a Teresa Pérez Picazo) tienen su origen en el siglo XIII, en el proceso de ocupación del espacio por los cristianos. También sabemos que nuestras raíces como región parten de esa mutación histórica. El proceso es tratado en varios trabajos de Rodríguez Llopis, como *La expansión territorial castellana sobre la cuenca del Segura (1235-1325)*, publicada en la revista del Departamento en 1985, *Repoblación y organización social del espacio en los señoríos santiaguistas del reino de Murcia (1235-1350)*, publicado en "Murgetana" en 1986, *Evolución del poblamiento en la Sierra de Segura (provincias de Albacete y Jaén) durante la baja Edad Media (1986)*, *Población y fiscalidad de las comunidades mudéjares del reino de Murcia (siglo XV)*, comunicación presentada al III Simposio Internacional de Mudejarismo (1984) y *El proceso de formación del término de Lorca en la baja Edad Media (1990)*. Fuera de nuestras fronteras dio a conocer nuestra región en el congreso sobre las Órdenes Militares en Europa occidental, que tuvo lugar en Flaran (Francia) en 1984, con la comunicación titulada *Peuplement et expansion agraire dans les domaines de l'ordre de Saint-Jacques au royaume de Murcie (1450-1530)*. En estos trabajos se lleva a cabo una nueva reflexión sobre fuentes ya existentes, para demostrar cómo desapareció prácticamente toda la población mudéjar en las primeras décadas de la ocupación cristiana, dejando despobladas muchas alquerías del término; ello provocó un vacío demográfico sin precedentes, que fue aprovechado por los nuevos concejos cristianos para incorporar términos despoblados a sus jurisdicciones, dando lugar de este modo a los grandes términos municipales que tenemos hoy en la región. También se rompe el tópico de la permanencia de la población mudéjar, que se muestra ahora mucho más móvil, condicionada por las políticas señoriales, y se cuestiona el tema, tan popular, de las raíces *árabes* de Murcia, al mostrar cómo la ocupación castellana barrió las estructuras musulmanas para crear una organización nueva de corte feudal.

Una de las líneas principales de investigación de Rodríguez Llopis, que en realidad es la primera cronológicamente y también en cuanto a producción científica, es el estudio de los señoríos. Como es sabido, su Tesis Doctoral se centra en los señoríos de la Orden de Santiago en el reino de Murcia, y esto abarca un espacio muy amplio, que se extiende por las provincias actuales de Murcia (Valle de Ricote, Cieza, comarca del noroeste) y Alba-

cete (Letur, Liétor, Yeste, Segura, etc.). Son zonas aún hoy muy rurales, poco desarrolladas y, sin embargo, cuentan con un buen análisis de su historia gracias a la obra de Rodríguez Llopis, tanto con carácter global, en su Tesis, como en monografías específicas. Yeste, su tierra natal, fue objeto de la Tesis de Licenciatura en 1982 y fue editada por el Instituto de Estudios Albacetenses bajo el título *Conflictos fronterizos y dependencia señorial: la encomienda santiguista de Yeste y Taibilla (siglos XIII-XV)*. Volvió varias veces sobre el tema para analizar la demografía (en la revista *Áreas*, 1983, en colaboración con Martínez Carrión: *Las transformaciones demográficas de la población rural: Yeste en los siglos XIV al XX*) y los levantamientos campesinos (*Protesta popular y conflictos de clase: Los levantamientos campesinos de Yeste (Albacete) en la época de Isabel II*, artículo publicado en el Homenaje a Torres Fontes en 1987). Otras villas santiaguistas han sido objeto de estudio, como *Villanueva de la Fuente: Un concejo rural en tierra de Alcaraz y una encomienda atípica de la orden de Santiago (1213-1525)*, en colaboración con Aurelio Pretel (Al-Basit, 1981), *Documentos para la historia medieval de Moratalla* (Murcia, 1988) o *La villa santiguista de Liétor en la baja Edad Media* (Albacete, 1993). Con carácter global y una perspectiva económica hay que citar la *Expansión agraria y control de pastos en tierras albacetenses durante el siglo XV*, trabajo presentado al congreso de Historia de Albacete en 1984.

Me centraré brevemente en la Tesis Doctoral porque fue novedosa en su momento y, desde luego, puntera en la historiografía nacional. Lo primero a destacar es el cambio de título. Inicialmente se llamó “Los señoríos de la Orden de Santiago en el reino de Murcia (1440-1515)”; pero el título definitivo de la publicación fue *Señoríos y feudalismo en el reino de Murcia. Los dominios de la Orden de Santiago entre 1440 y 1515*. Este cambio responde muy bien a su evolución (maduración) como historiador, desde una perspectiva más localista inicial (puesto que partía de su tesina de Yeste para ampliar a todo el señorío y enmarcarlo en el reino de Murcia), a una perspectiva europeísta, más global: Parte de una visión de conjunto de la Europa medieval para entrar en Castilla, en el reino de Murcia y los señoríos santiaguistas.

Desde luego el cambio es sustantivo, y es el resultado de un proceso de estudio y reflexión sobre una extensa bibliografía, no sólo de órdenes militares, sino de ocupación del espacio, de demografía histórica, de historia social de la nobleza y del campesinado, de feudalismo, de historia de las instituciones, historia económica e ideas políticas. Esta formación, junto a un conocimiento profundo de las fuentes (a lo que luego me referiré) da ese giro a la Tesis, que él mismo explica en la introducción (p. 14):

Este planteamiento general conduce, inevitablemente, a establecer similitudes con otras regiones peninsulares y europeas; la creación de un modelo específico murciano de desarrollo histórico ha constituido una atractiva tentación en la que se ha evitado caer; la sociedad europea bajomedieval mantiene unas bases sociales, económicas e ideológicas que, en lo fundamental, fueron comunes a todo Occidente, aunque cada región tenga peculiaridades propias. En definitiva, ha sido más interesante buscar similitudes con el contexto europeo que realzar las diferencias, creando un modelo específico de desarrollo histórico.

La tesis de Rodríguez Llopis resulta así una obra modélica, por cuanto no se limita a describir las encomiendas santiaguistas, sino que plantea una nueva visión del reino de Murcia que se nos muestra más señorializado, con multitud de pequeñas comunidades de aldea que luchan por su supervivencia. La importancia concedida al estudio de los temas económicos y sociales contribuye a dar la obra ese carácter de hito en el medievalismo murciano. Pienso que la faceta globalizadora, el interés por contextualizar los temas y ponerlos en relación con la situación en el resto de Castilla, de la Península, de Europa, ha sido una constante en su obra y yo creo que ha sabido transmitirla muy bien a sus alumnos.

Otro aspecto innovador que destacaría en su obra, y que hace de él un Historiador con mayúsculas, es la facilidad con que se mueve por la Historia. Es decir, en ningún momento se ve constreñido por una época o un periodo determinado, sino que se desliza con una facilidad pasmosa por el tiempo hacia arriba y hacia abajo. Esto es fruto de nuevo de su sólida formación, de las amplias lecturas, y del conocimiento de las fuentes, y es lo que le permite exponer los temas con una sencillez que es sólo aparente, porque es el fruto de una decantación. Y esto es lo que nos hace ver con nuevos ojos fenómenos aparentemente banales, que no habíamos cuestionado antes. Resulta ejemplar, en este sentido, el trabajo presentado al congreso del señorío de Villena en 1987: *Las tomas de posesión bajomedievales y la ideología feudal. La incorporación de la Tierra de Alarcón al marquesado de Villena*. El tema en principio no parece relevante; es simplemente el cambio de señorío de unas aldeas, que pasan de depender de la villa de Alarcón a depender del señorío de Villena. Pero nuestro autor sitúa ese hecho en el marco de la dependencia señorial en Castilla y, de esta forma, un acto puramente institucional como es el traspaso de poderes de un señor a otro le permite analizar la esencia de la ideología feudal, a través de los ritos del recuento de los vasallos-pecheros, el traspaso de la vara de la justicia y los juramentos de fidelidad y pleito homenaje.

Del conjunto de la bibliografía de Rodríguez Llopis cabe destacar algunas obras publicadas en los años 90. La primera es *Iglesia y sociedad feudal. El cabildo de la catedral de Murcia en la baja Edad Media* (Universidad, 1994), en la que tuve la suerte de participar. La idea se gestó a finales de los años 80, cuando frecuentábamos el archivo de la Torre de la Catedral y nos dimos cuenta de la enorme implicación que tenía el Cabildo en la vida de la ciudad. Sin embargo, nadie había tratado el tema a fondo en Murcia (aunque había monografías en otras zonas de Castilla) y en general se tenía la visión de una sociedad murciana demasiado “laica”, sin duda porque las fuentes que se habían estado utilizando hasta entonces eran de origen civil, esencialmente concejiles. El planteamiento de la obra buscaba ofrecer un tema novedoso (el cabildo) y trascender del simple “propiedades y rentas” para imbricar esas propiedades y rentas en el contexto de la sociedad murciana, ver cómo invertían los canónigos y con qué finalidad, qué lazos de parentesco establecían, qué clientelas tenían y qué influencia tuvieron en la vida de la ciudad. El libro cubre una laguna de nuestra historia regional, por lo que se considera una obra de referencia básica en la investigación bajomedieval.

La segunda es la que se ha considerado como su obra de plena madurez, la *Historia de la región de Murcia* (Editora regional, 1998), que fue tema de análisis en estas Jornadas, y que resultó algo polémica en su momento, porque a unos entusiasmó y a otros no gustó la

visión que se da de la región. Lo cierto es que por primera vez tenemos una obra de síntesis con una perspectiva unitaria, que incorpora la bibliografía más actualizada y que ofrece una visión nueva, con una base rigurosa y un estilo fluido y ameno, mostrando luces y sombras de nuestra historia, todo lo cual la convierte en obra imprescindible en nuestra bibliografía.

En los últimos años la obra de Rodríguez Llopis muestra una evolución hacia el tratamiento de temas más variados y de ámbito más internacional. Las relaciones de *Poder y parentesco en la nobleza santiaguista del siglo XV* (Noticiario de Historia agraria, 1996) deja abierto un campo de trabajo sobre estructuras familiares que se integra en el proyecto de investigación sobre familias y grupos de poder dirigido por Francisco Chacón. Los estudios sobre comercio han incluido a nuestra región en los circuitos internacionales: *La integración del reino de Murcia en el comercio europeo al fin de la Edad Media* (Burgos, 1995) y *At limits of Europe. Trade and taxation in the Southern Ports of Castile at the beginning of the XVth Century* (Strasbourg, 1996). Y, finalmente, la obra de síntesis *Historia del Islam Medieval* (Murcia, 1996), pensada como manual para una de las asignaturas que impartía en la Universidad y que tuvo una favorable acogida entre alumnos y profesores.

Aparte de su propia obra, hay que destacar la dirección y orientación en trabajos de investigación de sus alumnos. Unas veces como director de tesis de licenciatura o de doctorado, otras veces como consejero u orientador en estudios históricos, destacó siempre por la originalidad en la elección de los temas y el rigor en el tratamiento de los mismos. Sin ánimo de exhaustividad, obras como *La explotación del bosque en las sierras de Alcaraz a principios del XVI* (García Díaz, 1986) o *El abastecimiento de carne y las carnicerías en Murcia en el siglo XV* (Marín García, 1988) dirigidas por Rodríguez Llopis, marcaron nuevas líneas de investigación que trascendían el ámbito local y que fueron desarrolladas más adelante. Igualmente, otros trabajos como el de la encomienda mudéjar del Valle de Ricote (López Ortiz, 1990), o los de los gremios y el almojarifazgo de González Arce y, últimamente, el estudio sobre el señorío de Villena de Jorge Ortuño, han supuesto una mirada diferente sobre las fuentes tradicionales y han permitido nuevas interpretaciones. Todas ellas son reflejos del vigor investigador que transmitía Miguel Rodríguez Llopis.

Un último aspecto que me gustaría destacar de su personalidad como investigador es el conocimiento de las fuentes. Esta cuestión es nuclear en historia medieval y en general en los estudios de Historia, porque la Historia se hace con documentos, y hay que saber dónde están, localizarlos, seleccionarlos, saber leerlos y luego poder interpretarlos e integrarlos en nuestra investigación. Miguel conocía muy bien las fuentes, porque se familiarizó con la Paleografía desde muy joven y tuvo ocasión de visitar muchos archivos diferentes. Sus reflexiones sobre la producción de los documentos y el valor de lo escrito están recogidas en *La escritura y el poder. La emisión de documentos en la sociedad murciana bajomedieval* (1988), donde se hace un análisis de la figura del escribano y del control de las escribanías por el poder político. Lo cierto es que en los años de formación como investigador, mientras elaboraba la Tesis, y en los años posteriores (esencialmente la década de los años 80) Miguel desplegó una actividad de búsqueda de fuentes que es totalmente excepcional, porque superaba con creces los límites de una Tesis Doctoral. Aquí se apre-

cia también la visión global que tenía de la Historia, por la amplitud y profundidad del estudio de las fuentes.

Se movía en los archivos como pez en el agua, y era bien conocida su capacidad para localizar documentos y extraer información aun en los depósitos más desorganizados. Conocía a fondo los archivos de Albacete (el Histórico Provincial y otros como Yeste, Alcaraz, etc.), los de la provincia de Murcia y el de Orihuela en Alicante, y colaboró en estos años de formación con el Archivo Regional de Murcia en su tarea de localizar fondos documentales referidos a nuestra región, y obtener microfilm para conservar una copia en Murcia. Esto le llevó a trabajar en el Archivo Histórico Nacional (especialmente la sección de Órdenes Militares), en el de Simancas (RGS y otras secciones), la Biblioteca Nacional de Madrid, la Real Academia de la Historia, el Archivo de la Corona de Aragón (documentos de la ocupación aragonesa, Repartimiento de Orihuela) y Chancillería de Granada (pleitos de villas, privilegios de villazgo, hidalguías). Se convirtió así en punto de referencia para muchos investigadores de diversos campos de la historia, que acudíamos a él en busca de información o de orientación. Y Miguel nunca defraudaba.

Señalaré, finalmente, que buena parte de esa actividad archivística la desarrolló en los años 80, que fue también cuando pasó fugazmente por la política y colaboró activamente en la elaboración de la Ley de Archivos de la Región de Murcia (1990).

En los años 90 se encontraba cada vez más limitado por la enfermedad. Limitación física, que no intelectual, porque es precisamente en los últimos años cuando publica sus obras de madurez, la *Historia de la Región de Murcia*, y las dos obras que coordinó sobre Alfonso X: *Aportaciones de un rey castellano a la construcción de Europa* y *El siglo del rey Sabio*, esta última en una magnífica edición de Carroggio (2001). Aquí han colaborado las figuras más prestigiosas de la investigación histórica del momento: Valdeón, Estepa, Ladero, Mitre, Pérez Martín... convocadas y coordinadas por Rodríguez Llopis, que de esta forma ve colmadas sus aspiraciones de encontrarse entre los mejores.

Sin duda el amor por la historia le ayudó a sobrellevar sus últimos años. Trabajó hasta el final en condiciones en que pocos se atreverían a intentarlo y dejó algunos trabajos acabados, otros esbozados y muchas líneas de investigación abiertas. Y dejó, sobre todo, una invitación a la reflexión crítica de la Historia.

MIGUEL RODRÍGUEZ LLOPIS, MI MAESTRO Y AMIGO

José Damián González Arce

IES Jumilla (Murcia)

El motivo de mi presencia en este libro homenaje a nuestro querido Miguel es describir su faceta como formador de investigadores, al ser el autor de la única tesis doctoral que llegó a dirigir. Creo que debo hacerlo aportando para ello mi punto de vista personal, cómo viví yo esa formación que él me dio y que luego lo ha sido todo para mí en el mundo de la ciencia histórica y de la investigación.

Conocí a Miguel de casualidad. Creo recordar que estaba yo por entonces en tercer curso de carrera, hará ahora por lo tanto casi 20 años, en unas de esas jornadas sobre metodología histórica que por entonces, año 1985, organizaba la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, o más bien los alumnos de la Licenciatura de Filosofía y Letras, Geografía e Historia, de los últimos cursos. Asistí siendo alumno de 3º de carrera, si no recuerdo mal, a una de las charlas y me sorprendió grandemente, y quiero decir que también muy gratamente, ver sentado junto a los profesores más prestigiosos y progresistas de nuestra Facultad al que, por su edad, pensé que podía ser un alumno más, pero que era sin embargo el joven profesor Miguel Rodríguez Llopis. En absoluto imaginé en ese momento que aquella persona llegase a ser tan importante en mi futuro, solamente me quedé ensimismado escuchando sus palabras que hablan de Historia, pero de una Historia que yo no había encontrado en las aulas en los tres años de carrera que llevaba cursados hasta el momento, y que rápidamente supe que era la clase de Historia que yo quería estudiar, investigar, amar, siempre en ese orden.

No volví a saber nada de Miguel hasta que lo encontré en el cuadro de profesores de 4º de Licenciatura, gracias a que, felizmente, ahora lo sé y lo puedo afirmar aquí, escogí la especialidad de Historia Medieval. Durante aquel curso fue mi profesor de Historia del Islam, y pude seguir escuchando de su boca esa clase de Historia que solamente los que la viven como él pueden hacerla vivir a los demás. Si se puede hablar de la filiación intelectual alumno maestro, a la manera socrática, ése creo que fue mi caso con Miguel, pues con él no me limité a aprender unos conocimientos, sino que me deshice de mis prejuicios, vicios y del bagaje de anécdotas históricas adquirido en la carrera, para comenzar a aprender Historia de su mano.

Su magisterio no se limitó, sin embargo, a la ilustración académica o la a mera transmisión de conocimientos, no era ése su estilo, sino que iba más allá, enseñando a través de su propia forma de ser, mediante su actitud vital, su ética, su comportamiento, su carácter. Tal vez fuera esto lo que más nos llamara la atención a sus alumnos. Yo personalmente tuve la oportunidad de comprobar su calidad humana, apoco de conocerlo.

En otra de las asignaturas de ese cuarto año de Licenciatura recibí el encargo de realizar un trabajo anual de investigación que repercutiría en la nota final de curso. Pensé en realizarlo a partir de fuentes documentales, pues consideré, un tanto pretenciosamente como correspondía a mi edad y situación, que estando en especialidad no debía realizar el clásico *refrito* a base de bibliografía. El tema del trabajo era libre, aunque debía versar sobre la España medieval y pensé que estaría bien algo relacionado con el mundo de la actividad artesanal, pues el curso anterior había trabajado la Única Contribución de 1771, donde se recogían para la ciudad de Murcia las rentas de sus habitantes, los cuales aparecían además identificados por su profesiones. Dicho y hecho, me dirigí al Archivo Municipal de Murcia en busca de documentación sobre gremios, aunque, y esto lo digo para que se aprecie mi ingenuidad en aquellos inicios de mi andadura investigadora, para mi sorpresa los archiveros no me estaban esperando con la documentación existente sobre el tema seleccionada y lista para que yo me la llevase a casa e iniciase mi trabajo, sino que más bien me hicieron tomar rápido contacto con la realidad investigadora que me esperaba hasta el día de hoy, la ineludible exigencia de largas jornadas de archivo a la caza de documentos.

Fue aquí donde Miguel me mostró su valía humana, a la altura de su valía intelectual. Como investigador novel, y abrumado por unas actas capitulares del siglo XV llenas de datos y con una letra todavía ilegible para mí, puestas en mis manos por unos archiveros poco clementes, decidí pedir ayuda a mis profesores. Él fue el único que me la proporcionó, a pesar de que el trabajo no era de su asignatura, debido a la generosidad con que trataba a cuantos le pedían ayuda. Y no solamente en cuestiones de procedimiento, caso de la paleografía, características diplomáticas de los documentos o metodología, sino que Miguel me respaldó en otras de muchas mayor enjundia, en lo que fue el inicio de una relación investigadora a la que solamente puso fin su temprana muerte.

Para empezar, algunos de los profesores a los que me dirigí me argumentaron lo inútil de mi proyecto de investigación, pues, “en la España medieval no había habido gremios”, en todo caso en Cataluña, o en tiempos de los Reyes Católicos, según las conocidas tesis de Vicens Vives, por lo que resultaba absurdo buscarlos en Murcia. Este de los gremios, junto con el de la existencia del feudalismo hispano, han sido con el tiempo dos de los temas en los que la historiografía medieval regional se ha quedado más anquilosada, pues, como he dicho, según la versión oficial por entonces vigentes, no sé si aún hoy día, en la España medieval no hubo de una cosa ni de la otra. Afortunadamente, los estudiantes de historia de entonces y de ahora hemos contado con Miguel y con otros profesores, pocos, que nos han introducido en el rico mundo de las polémicas historiográficas, de los que hemos aprendido que la existencia de un fenómeno histórico no se puede reducir al simplista maniqueísmo del ser o no ser, sino que para empezar depende de nuestra propia opción y punto de partida metodológico, y así el feudalismo hispano, pese a Sánchez Albornoz o Valdeabellano, como venía sosteniendo Miguel casi en solitario desde hace más de veinte años, y como se admite por la generalidad de los medievalistas, sobre todo fuera de Murcia, no es sino uno caso más dentro de las variadas formas que adoptó esta forma de organización social con más de mil años de vida en el occidente europeo y en otras regiones del mundo. Algo similar he podido argumentar con arreglo al caso de los gremios, en parte también gracias a la ayuda de Miguel, quien dirigió mi tesis doctoral sobre

el particular, mediante la cual demostramos, creo yo, que lejos de no haber gremios en la Murcia medieval, éstos fueron unos de los más desarrollados de su tiempo, a nivel peninsular e incluso europeo.

No sé hasta que punto han sido las enseñanzas y el ejemplo de Miguel las que me han llevado a escoger temas de investigación polémicos, o simplemente mi rebeldía personal, pero lo cierto es que ya en su día me rebelé contra las enseñanzas de algunos de mis profesores y por ello me dediqué a investigar aquello con lo que estaba en desacuerdo, hasta el caso de que el feudalismo ha sido el tema con el que recientemente he conseguido la cátedra de Instituto, los gremios fueron en su día el tema de mi tesis doctoral, y son hoy objeto de un estudio a nivel nacional, o el almojarifazgo, otro asunto polémico en su día, es otro de los temas recurrentes en mis trabajos sobre fiscalidad. En buena medida todo se lo debo a Miguel, que luchó contra la atonía historiográfica reinante en su entorno, luchó contra sus limitaciones físicas, luchó contra su enfermedad, luchó en suma contra una suerte adversa; y, aunque finalmente murió joven, podemos decir que en cada una de esas luchas siempre salió vencedor, porque nunca, y a pesar de tener poderosos motivos para ello, se dejó ganar por el desánimo o el desaliento. Por tanto, a pesar de una dosis, tal vez no pequeña, de rebeldía personal, mi actitud combativa se la debo sin duda a Miguel que siempre nos enseñaba con su propio ejemplo dónde había que estar. Si él con su pocas fuerzas, casi consumido, paralítico y ya ciego siguió investigando, amando a la Historia, cómo podemos nosotros, por muchas que sean las adversidades o contratiempos abandonar la investigación, renegar de la Historia, y traicionar así sus enseñanzas y no seguir su ejemplo.

Quiero finalizar relatando nuestra última relación científica, previa a su último período de agudización de su enfermedad crónica, y a su fallecimiento, que bien puede ilustrar lo dicho hasta aquí.

Hace ahora unos tres años, Miguel Rodríguez Llopis, me propuso la realización de un trabajo relativo a la fiscalidad real en la provincia del Marquesado de Villena en tiempos de los Reyes Católicos. No se trataba de una iniciativa fuera de lo habitual entre nosotros, pues desde que comencé mi andadura investigadora, con la realización y lectura de mi tesis de licenciatura, que también él me dirigió, hasta el momento de su muerte, Miguel siempre ha guiado mis investigaciones, a través de una íntima colaboración y acertados consejos, que lejos de haberse agotado en su día tras la lectura de la posterior tesis doctoral, que tan sabiamente supo dirigirme, fructificaron luego en otros trabajos como el arriba citado de la fiscalidad en el señorío de Villena. En ocasiones, nuestra relación científica consistía en algunas observaciones sobre la oportunidad y conveniencia de lo contenido en mis trabajos; siempre le envié una copia de cada uno de ellos antes de su publicación, y aunque al final, ya ciego, sabía que no los leería, me confortaba al menos saber que los tenía en su poder. No faltaron tampoco encargos por su parte, de documentos y otros materiales, cuando impedido ya no podía desplazarse a los archivos ni apenas salir de casa. Pero lo que más le he de agradecer es cuando me proponía un nuevo tema de investigación, me daba ideas o indicaba dónde podía encontrar documentación. Además de ello, en alguna ocasión, como la presente, todavía fue más lejos, pues me proporcionó materiales ya esbozados o a medio elaborar para que yo los culminase.

De esta manera, ahora hará tres años, me entregó unos folios sobre el arrendamiento de rentas reales en el partido del Marquesado de Villena, que tiempo atrás él había comenzado a redactar, para que les diese forma y los publicase como artículo. Quise pensar que en el aquel momento estaba más interesado en las magníficas obras de madurez que nos ha legado, las dos sobre Alfonso X o la Historia de la Región de Murcia, pero tal vez presentía la cercanía de su muerte y no quiso que este trabajo ya iniciado se perdiese. El caso es que esos folios iniciales quedaron luego convertidos en mi libro *La fiscalidad del señorío de Villena en la baja Edad Media*, en el que, a pesar de cierto recelo de Miguel (siempre discutíamos amigablemente, más bien bromeábamos, sobre la temática, metodología y extensión de mis trabajos; o sobre la urgencia que yo tenía en su publicación, que él siempre intentaba refrenar para procurar que se publicasen una vez madurados tras un tiempo de reflexión, tras haber dormido *el sueño de los justos* en alguno de sus cajones) amplí el marco cronológico, temático y espacial de lo que iba a ser el artículo inicial hasta convertirlo en el citado libro que finalmente vio la luz.

Miguel murió sin que pudiésemos haber culminado uno de nuestros proyectos más queridos, al menos para mí, el haber escrito un trabajo conjunto. Pero me consuela pensar que éste de la fiscalidad en parte también se debe a su mano y lo considero, por tanto, como nuestra “obra conjunta”.

Además de el libro, esta línea de investigación propuesta por Miguel me llevó a participar en el II Congreso de Historia de Albacete, donde ofrecí un primer análisis general de lo que para la ciudad de Chinchilla significaron las exenciones fiscales en el aspecto económico y comercial. Añadiendo, a modo de apéndice, una exhaustiva regesta documental con los diferentes privilegios y concesiones reales relativos a la fiscalidad comercial de Chinchilla entre los siglos XIII y XVII, con la que pretendí dar a conocer la gran cantidad de concesiones reales y señoriales obtenidas por Chinchilla en este ámbito, y el especial celo puesto por la ciudad en su mantenimiento.

Dicho celo culminó en el siglo XVII, concretamente en 1624, en un pleito sostenido entre la ciudad de Chinchilla, por un lado, y la hacienda real, por otro, acerca de la obligación de la primera de pagar las exacciones comprendidas en el almojarifazgo de la ciudad de Murcia. Dicho pleito es el que he transcrito para su publicación en el Homenaje a Miguel que está preparando el Instituto de Estudios Albacetenses. Con él quiero dar continuidad a una línea de investigación, que a buen seguro proseguirá con otros trabajos, iniciada a instancias de Miguel Rodríguez Llopis, quien, llevado por ese cosmopolitismo y esa amplitud de miras que le caracterizó insistía siempre en abrirse a otros mundos que, como este de la documentación de tiempos modernos, tanta información nos podían aportar sobre el pasado medieval. De esa manera quiero rendirle reconocimiento por haberme enseñado a encontrar en documentos de siglos posteriores valiosa información sobre el período medieval, como en este caso, pues entre las páginas del citado pleito del siglo XVII no solamente se recogen la mayor parte de los privilegios y exenciones habidos en Chinchilla desde el siglo XIII en materia comercial, sino que además nos permite seguir la evolución de una compleja renta como esta del almojarifazgo que, a modo de un virus mutante, se fue transformando a lo largo de los siglos. Gracias Miguel.

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. LA LABOR DE MIGUEL RODRÍGUEZ LLOPIS

Jorge Ortuño Molina

Universidad de Murcia

Ante todo, quiero dar las gracias por tener la oportunidad de participar en esta obra, porque ello me permite expresar todo lo que Miguel representó para mí y de este modo contribuir a la revalorización de un historiador que ha sido de los más grandes que ha dado esta tierra, con permiso de su Yeste natal, y descubrir su personalidad arrolladora que nos desbordaba a todos los que tuvimos la fortuna de conocerlo, merced a su honestidad, fraternidad, bondad y seguridad en las actuaciones que se debían tomar en cada momento. Pese a la grave enfermedad que sufría, de la que era plenamente consciente y conocía de sobra las consecuencias, no cejó en su empeño de seguir construyendo una universidad de calidad, mediante una labor investigadora digna de envidia y una preocupación por el devenir del alumnado, que se agradece enormemente. Eran ya muchos años de docencia los que llevaba a sus espaldas, pero en absoluto los que se podían presuponer para que nos abandonase tan pronto. Esto le permitía valorar el comportamiento, motivaciones y desvelos de los alumnos y, en consecuencia, obrar para conseguir extraer el máximo de nosotros.

El motivo de comenzar tratando de la docencia de Rodríguez Llopis tiene mucho que ver con la formación de los investigadores, tema sobre el que versa esta mesa redonda. Es un grave error por parte del profesorado considerar al alumnado como falto de motivación, algo perdido e interesado, tan sólo, en la obtención del título mediante aprobados fáciles. Todos conocemos la existencia de casos así, pero siempre hay un número de alumnas y alumnos que vienen en busca de conocer la disciplina, de conocer los entresijos de la Historia y, lo que es más importante, saber sacar partido a una carrera que nos ayuda a formarnos como mujeres y hombres con una autonomía de pensamiento y valoración crítica de nuestro entorno. El alumno siente respeto por aquella persona que se toma en serio su trabajo, que se preocupa por él y que no disocia, en absoluto, la doble función de la Universidad: la investigación y la docencia. Cuanto más se investiga más se nota la calidad de la enseñanza, al menos en estos niveles, ya que ofrece al docente un abanico de ejemplos y casos prácticos que escapan a la mera abstracción, y ayudan a reforzar o modificar tópicos en Historia que siempre hay que tener en el punto de debate.

Yo vine a la facultad de letras con el gusto por la arqueología, con esa visión romántica que sólo esta disciplina aporta, y muy alejado de cualquier conocimiento de Historia Medieval. Sin embargo, en segundo de carrera, nos encontramos con la asignatura de Historia Medieval Universal, impartida parcialmente por Miguel Rodríguez Llopis. Fue una sorpresa para mí la asignatura ya que realmente me caló la materia que estábamos

viendo; pero sin duda fue la docencia de Miguel lo que más impresión causó en mí. Llamaba la atención ya su estado físico débil, hablo del año 1996, que parecía que se fuese a romper, ayudado por un bastón, y con un paso vacilante que temblaba al subir la tarima. Pero era comenzar a hablar y, el que era capaz de escuchar, se olvidaba de su aspecto, y disfrutaba con sus clases ya que no eran horas perdidas. Conseguía llamar la atención por lo atrevido de sus comentarios, por sus deducciones lógicas, y por la introducción de aspectos que nunca, hasta entonces, habían sido tenidos en consideración. Su bibliografía era actualizada, y se alejaba de los manuales clásicos y de las típicas obras de referencia. Abría, en definitiva, un nuevo campo de visión y de aproximaciones temáticas desconocidas por todos nosotros. Nunca habíamos oído hablar de ideología en el matrimonio y su importancia en la construcción de la sociedad europea, de los mitos y la configuración de una conciencia, de las cruzadas y un sentimiento xenófobo, de los gremios y de un sociedad feudal. Tenía la capacidad de conseguir explicar un problema historiográfico complejo en pocas palabras y asequible para un alumno de segundo. Luego descubrí que esas explicaciones no se traducían en un conocimiento somero que le llevaba a simplificaciones ridículas, sino que era el primer escalón para comprender fenómenos más complejos que ya habría tiempo, más adelante, de afrontarlos cuando la formación se fuese perfeccionando. Se trataba de hacernos pensar, de pensar en nuevos temas, en nuevas visiones, y aquél que las quisiese tener en cuenta que supiese de las posibilidades de ese campo.

El gusto y el interés por una materia te lleva a querer conocer más, y el siguiente paso lógico, si puedes hacerlo, es dedicarte a la investigación de aquello que consigues que te motive porque has conseguido valorarlo. En la revista de mi pueblo me propusieron, estando en tercero de carrera, que participase con cualquier trabajillo. Ya había colaborado en algunas excavaciones arqueológicas en Yecla, pero mi tema elegido quería que se vinculase con el medioevo. Me dirigí a Miguel en la facultad, y le expliqué que quería hacer algo sobre mi pueblo; y mire por donde, me facilitó documentación y bibliografía para realizarlo. Es más, me ayudó con la paleografía cuando apenas me defendía con ella. Todos estos son hitos que van apareciendo y que tienen su importancia pues van demostrando la personalidad de Miguel, tanto humana como profesional, y que influyen a la hora de dirigir la atención investigadora de uno. Lo que me demostró en ese momento fue algo obvio: tenía un conocimiento de la historia de la Región impresionante merced al control de las fuentes documentales. Por otro lado, la predisposición a atender a aquellos que se dirigían a él era infinita. Pero siempre se lamentó de los pocos que, aún valorándole su docencia, se acercaban a trabajar con él.

En la especialidad me lo encontré en cuarto, en las asignaturas de Historia de Europa en la Alta Edad Media e Historia del Islam. La misma tónica. Era una gozada asistir a sus clases, aunque cada vez era más difícil pues las bajas eran frecuentes. Esa fue su gran desgracia. En cualquier caso, para la asignatura de Historia del Islam Medieval, Miguel había publicado una guía de la asignatura que recoge fielmente su manera de entender las clases y que nos sirvió para no perder el hilo de la asignatura¹. Lejos de considerarse un manual al uso de la materia, se trata de un acercamiento a la misma y trampolín para profundizar en ella. Cada tema es una lección, brevemente se hace una exposición atractiva

¹ Rodríguez Llopis, M. *Historia del Islam Medieval*, Murcia, 1996.

del asunto en cuestión, seguida de una bibliografía recomendada y específica. Todo acompañado de material de apoyo, como textos, cuadros y mapas. Obviamente, el texto resulta insuficiente, porque no es un manual, sino que es un material de guía, como eran sus clases.

En quinto de carrera algunos cogimos las asignaturas que él impartía, pero ese año se lo tuvo que pedir de baja, y no tuvimos la suerte de escucharle. Pero ya había conseguido parte de lo que se proponía siempre. Unos cuantos estábamos en medieval porque había conseguido mostrarnos la cara científica de la historia. La cara seria, rigurosa y a la vez apasionante. Era todo un mundo para el estudio lo que se abría ante nosotros, y él, con su aportación, nos había ayudado a razonar con criterios y argumentación ante los acontecimientos que analizábamos. Tal vez sea por la labor de Miguel y otros compañeros del área que en esa promoción casi todos los alumnos quisimos empezar nuestros trabajos de investigación con pequeñas tesinas. Estábamos con ganas de seguir aprendiendo y conocer las bambalinas de la historia, es decir, la investigación.

Los cinco años de carrera de historia me habían servido para querer más. Los años de especialidad habían sido fructíferos. Había descubierto una nueva disciplina y, sobre todo, buenos profesionales que te motivaban aún más para emular sus trabajos. Ahí radica el secreto de la docencia: el motivar a la gente para aprender más allá de prescrito por los cinco años de carrera. Tenía el tema de estudio, tenía las ganas, me faltaba un director. Es en este punto donde siempre agradeceré a Juan Francisco Jiménez Alcázar el que me aconsejara trabajar con Miguel. Tenía dudas de pedirle la dirección de mi tesis, pues sabíamos de su grave enfermedad y su situación de baja médica, pero Juan Francisco se empeñó en que hablase con Miguel, y así lo hice. Bien es cierto que antes hablaron ellos, por lo que buena parte del trayecto estaba hecho. En octubre tenía concedida la beca de investigación por cuatro años y todo un tema por estudiar: el marquesado de Villena a caballo entre los siglos XV y XVI. Además, Miguel se había vuelto a incorporar en sus tareas de la Universidad. Ahora es cuando comenzaba mi preparación práctica como investigador, aunque, realmente, mi iniciación comenzó con la carrera. Una sin la otra son totalmente inseparables para mí.

La elaboración de una tesis supone dedicarte “profesionalmente” a la investigación. Todo tu tiempo y esfuerzos los dedicas a la misma, y se espera que tras ella uno sea docto en la materia. Por lo tanto es un trabajo serio y con una carga de responsabilidad considerable. No es sólo pasar cuatro años de tu vida cobrando del Estado sin que te pidan cuentas. Para el que representa algo, es mucho más. Es un trabajo que debe hacer uno mismo, tiene que aprender a “andar” por sí, y llevarse los golpes él solito. Pero que duda cabe, que la figura protectora del director siempre está detrás. Lo que uno escribe es responsabilidad de él mismo, su propio estilo y su propia percepción de la realidad, pero el director es el que te motiva y te previene. El que te dirige en los primeros pasos vacilantes y a quien das autoridad en los comentarios que se te hacen. En los tres años que tuve ocasión de dialogar con Miguel sobre todo esto aprendí tanto como en los años de carrera.

Como casi todos en esta circunstancia, comencé con la redacción de la tesina, la tesis de licenciatura, que al contrario de lo que presuponía, tuvo poco que ver con el tema que

yo había escogido para mi tesis. Mi director me propuso un trabajo que no fuese un capítulo de mi proyecto, sino algo que se pudiese agotar en sí mismo, que fuese lo suficientemente compacto para que las conclusiones que yo sacase y la elaboración del mismo no quedase a expensas de una ampliación posterior de consultas en la documentación. Supongo que lo que pretendía era averiguar cómo trabajaba y qué capacidad tenía para enfrentarme ante un tema y trabajo que supera con creces todos los otros que realizamos durante los años de carrera. De esta manera podría tener una referencia de mi manera de analizar y obtener conclusiones con las que poder realizar una investigación de mucho mayor calado, y averiguar qué nivel de exigencia se me podía pedir.

Fue emocionante comenzar a trabajar sobre la Iglesia a fines de la Edad Media porque veía que Miguel no tenía límites, controlaba multitud de temas, multitud de bibliografía y me ponía en contacto con una cantidad de gentes de diversas disciplinas y actividades: archiveros, profesores de universidad, de instituto, investigadores etc., que me demostraban encontrarme ante un verdadero profesional, alguien a quien le importaba su trabajo y pretendía desarrollarlo de la mejor manera posible, alejándose de una posible burbuja constituida por una vida fácil en la Universidad o su enorme problema de salud. Se ponía en contacto con gentes de variados lugares y de variadas profesiones, de las que siempre se podía aprender cosas nuevas, porque el trabajo con ayuda siempre resultaba más ameno, fácil y gratificante. Todos destacaban la generosidad de Miguel y su capacidad de compartir cualquier cosa, incluso la documentación de los archivos, que viene a ser para un historiador lo más sagrado y privado que uno ha de conservar.

La primera idea que Miguel me inculcó en la tarea de trabajo fue la calidad del mismo. Calidad que se conseguía, en parte, con el trabajo en los archivos, sobre las fuentes directas y, todo ello, avalado por una rica bibliografía. De momento nada de teorías historiográficas que encorsetasen el trabajo. La propia evolución personal haría que uno se sintiese más a gusto en un lugar u otro, pero no marcar el director la línea de pensamiento a seguir. Él sólo me exigía rigor en el trabajo de archivo y conocimiento de la bibliografía. Luego, las conclusiones que fuesen mías. Un trabajo tenía que hacerse lentamente, sin prisas y meditando todos y cada uno de los pasos que se debían dar.

Por otro lado, se trataba de avanzar en el campo de la investigación. No había que tener miedo a las críticas; nuestro trabajo tenía que servir para avanzar en el conocimiento de la Historia y no quedarnos anclados en axiomas que podían hacernos perder la verdadera perspectiva del asunto. Su propio trabajo me servía de modelo para entender a lo que hacía referencia. La abundancia de fuentes documentales en Murcia había llevado a la elaboración de una serie de importantísimos trabajos que nos ayudaban a comprender mejor nuestra historia, pero de tanto trabajar sobre las mismas fuentes, y solamente con ellas, nos estábamos creando una ilusión, Murcia como algo aparte al resto del mundo. Los trabajos sólo eran sobre Murcia ciudad, no Murcia en el contexto, y la llegada de Miguel ayudó a romper eso. ¿Cómo? gracias al conocimiento de otros archivos, de otras fuentes documentales que permitiesen entender mejor la perspectiva del período en el que nos movíamos, de los trabajos de otros investigadores. Nueva documentación suponía nueva sabiduría. Pero no sólo el problema era nueva documentación, sino que se trataba de adscribir nuestro mundo, es decir, nuestras localidades, a unas realidades mayores. ¿Aca-

so no era posible que lo que ocurría en Murcia, en Castilla, no era lo mismo que estaba ocurriendo en otras partes similares de Europa? Miguel no descubrió esto, pero ayudaba con su trabajo a difundirlo, y la idea que a mí me intentaba enseñar era esa. Si trabajaba sobre el señorío de Villena tenía que entenderlo en un contexto, estudiar sus peculiaridades, pero, a su vez, las deudas contraídas con una cultura afín a toda Europa occidental, afín a una Europa Cristiana. Si no, se perdía la perspectiva del proceso histórico. Tenía la suerte, además, de que Miguel era un gran conocedor de la historia de La Mancha y de la provincia de Alicante, de ahí sus trabajos sobre el señorío de Villena que tanto me han ayudado y me están facilitando al tarea, a pesar de su ausencia.

Como director de tesis me abrió el camino hacia las fuentes. Se habrá repetido aquí ya, pero es que era verdad, que era un perfecto conocedor de las mismas. Amaba los documentos y eso le llevó a patear multitud de archivos. A mí me dirigió hacia todos los archivos municipales de los pueblos que configuraban el antiguo señorío de Villena, diciéndome dónde tenía que buscar, y si me apuran, hasta qué documento. Mi tarea en archivos como el Histórico Nacional, Toledo, Simancas, Chancillería de Valladolid o incluso Granada fue rastrear lo que a él se le podía haber pasado. Nunca me impuso un tema de trabajo, ya que eso tenía que salir de mí, nunca me obligó a corregir un texto porque estuviese en desacuerdo conmigo, a menos que estuviese realmente equivocado por la falta de consultas en archivos. Él se dedicaba a aconsejarme sobre bibliografía que me pudiese hacer pensar de una manera diferente, o que corroborase lo por mi expuesto, pero el trabajo tenía que ser mío. Lo que realmente enseñaba Miguel no era una manera de escribir Historia, sino una conducta, un principio hacia el trabajo. Y ese principio de nuevo lo encontraba en su obra. Como toda investigación, por principio debe ser innovadora, debe aportar algo nuevo a la comunidad, porque si no es así, no tiene sentido el dinero, tiempo y trabajo dedicados. Dentro de su vasta producción científica, en los últimos años de dedicación, Miguel se había centrado en la figura de Alfonso X, sacando a la luz varias obras voluminosas sobre este monarca, dirigiendo un grupo prestigiosos de investigadores, como Julio Valdeón, Miguel Ángel Ladero Quesada, Carlos Estepa o José Ángel García de Cortazar. Sin hacernos partícipe de la opinión negativa que dirige Javier Robles Montesinos, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, sobre la obra *Alfonso X, Aportaciones de un rey castellano a la construcción de Europa*² (Murcia, 1997), este profesor dedica las siguientes líneas al reseñar la participación de Miguel en dicha obra: “Y, finalmente, una de las contribuciones más sugerentes, acertadas y conflictivas del libro se centra en el profundo cambio político, social, económico y cultural sufrido con la conquista castellana del reino de Murcia y la implantación del sistema feudal, todo acentuando la destrucción y desaparición de la cultura islámica de este territorio (Repercusiones de la política alfonsí en el desarrollo histórico de la Región de Murcia)”.

La búsqueda de vías alternativas a la explicación de los fenómenos históricos fue una constante de Miguel que pretendía transmitírnosla a todos los que le rodeábamos. La in-

² El autor considera que la obra está cargada de tópicos, todos dirigidos a ensalzar la figura del monarca, olvidando los deméritos del rey, sobre todo, en sus últimos años de reinado. Además, se ve una clara tendencia pro-castellanista, no haciendo ninguna mención a las relaciones entre Castilla y otros reinos, como puede ser la Corona de Aragón, con lo cual “sembla que es negui el caràcter plurinacional d’Espanya”. *Anuario de Estudios Medievales*, 30/1 (2000), p. 572-574.

novación en los planteamientos fue algo que no siempre ha sentado bien, más que nada porque se hieren muchas susceptibilidades e intereses ocultos que uno nunca termina de entender. Por ejemplo, en su libro *Iglesia y sociedad feudal* (Murcia, 1994), realizado en colaboración con Isabel García Díaz, Máximo Diago Hernando, investigador del CSIC en Barcelona, afirmaba³ “no cabe duda que investigaciones en la línea de la del presente libro han de resultar enormemente clarificadores, al ofrecer un necesario complemento a las tradicionales obras de historia eclesiástica, con frecuencia excesivamente marcadas por los prejuicios de una forma de entender el catolicismo que no deben interpretarse a la hora de proceder al análisis de la realidad histórica con un método científico”. Ello a pesar de afirmar que la obra estaba cargada de prejuicios negativos, improbados por la documentación consultada, contra los cabildos catedralicios.

Miguel tenía la intención, digamos hegeliana, de construir a través de incentivar el debate mediante obras que obligasen a pensar y a replantear. El redactar obras fuertemente contestadas por algunos sectores de la historiografía actual, como la anterior citada de la *Iglesia y sociedad feudal*, demuestra que sus escritos no dejaban indiferentes. También, por esta misma línea está la ya comentada *Historia de la Región de Murcia*⁴, obra sin duda de una persona con formación de historiador pleno, independientemente de su especialización. Para Miguel era necesario revisar la producción historiográfica y dejar de vivir de los trabajos importantes realizados por otros hace mucho tiempo, y de los cuales no nos desviábamos porque no éramos capaces de cuestionarlos, tal y como ocurre con Merino Álvarez y su *Geografía Histórica de la Provincia de Murcia*⁵, la cual Miguel pretendía actualizar. Él lo hacía desde el enorme respeto que sentía hacia ella y reconociendo su gran aportación sin la cual no se podía haber llegado al punto del que actualmente partimos. Su mensaje era que debíamos construir a la luz de nuevos tiempos y de nuevas fuentes. Y, sobre todo, trabajar para enriquecer el debate historiográfico, pero siempre de una manera positiva, nunca desde una crítica negativa ni destructiva.

Ese es el principal legado que mi director me dejó, y nos dejó a todos los que le quisimos escuchar. Su manera de escribir sencilla, clara, amena y directa es algo a lo que muchos nos gustaría alcanzar, y la variedad de temas tratados a lo largo de su producción científica demuestran la gran inquietud intelectual a la que se debe aspirar. Por otro lado, a mí me gustaría mantener vivo su deseo de afrontar las cosas como vienen y con la tranquilidad de que si uno está contento con su trabajo, y consciente de que ha buscado el máximo rigor y empirismo en las aseveraciones que construye, tarde o temprano llega su justo

³ Máximo Diago Hernando cree que el texto presenta un gran conocimiento de las fuentes documentales, sin embargo, considera que muchas de las afirmaciones no están demostradas con las referencias indicadas. Piensa que la obra está marcada por unos prejuicios que llevan a distorsionar la realidad reflejada con tientes demasiado negativos al reflejarla como un “instrumento de dominación, sustento ideológico de la sociedad feudal y órgano de extracción de excedentes agrícolas para su distribución entre la clase dominante.” Sin embargo, aporta considerables enfoques sociales y económicos que ayudan a enriquecer el panorama historiográfico. *Anuario de Estudios Medievales*, 26/2 (1996), p. 1102-1104.

⁴ Rodríguez Llopis, M., *Historia de la Región de Murcia*, Murcia, 1998.

⁵ Publicada por primera vez en Madrid en 1915.

reconocimiento. En el tintero me dejó un aspecto importante como son sus consejos para llevar a cabo la docencia.

Tan sólo concluir que cuanto más preparado se está gracias a la investigación, de mayor calidad es el mensaje que uno es capaz de transmitir a los demás. Su ejemplo, a través de sus obras, sigue siendo una escuela para todos aquellos que estamos empezando a formarnos en el mundo de la investigación y un referente para los amantes de la historia.