

Con - **C**iencia **S**ocial

SEGUNDA ÉPOCA

Nº 4 (2021)

Historia de los conceptos: crítica cultural y educación

COORDINADORES:

Gustavo Hernández Sánchez (Fedicaria Salamanca)

Aurora Rivière (Universidad Complutense de Madrid)



Jan van Edén, 1965, Man behind desk (Harveys)
Collage and ink on paper, 65x50 cm

Editado por FEDICARIA. ISSN 2605-0641

Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/index>

SUMARIO

EDITORIAL

Editorial: El presente es un país extraño. El futuro, un país incierto | 1

TEMA DEL AÑO

Aproximación a las historias de los conceptos políticos y apuntes sobre su enseñanza

Aurora Rivière | 11

La Quinta Columna como concepto educativo de la guerra de España y la dictadura (1936-1975)

Carlos Píriz | 41

Paisaje, un concepto geográfico para la educación ecosocial

José Manuel Crespo Castellanos | 59

La cultura como campo de batalla: una conversación con Enzo Traverso

Gustavo Hernández Sánchez y Juan Mainer Baqué | 73

APUNTES CRÍTICOS

Enseñar, pensar la profesión y contarlo. Intento (y fracaso) de una iniciativa al respecto

José María Rozada Martínez | 99

Arqueología de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Condición de posibilidad para una didáctica crítica en el siglo XXI

Miguel Salinas Romo | 111

Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la Historia

M^a Engracia Martín Valdunciel | 125

El impulso fascista de la enseñanza de la Filosofía y la génesis de un modelo

Álvaro Castro Sánchez | 139

Unamuno, intelectual público en la encrucijada de la guerra española. La agonía de la crítica tradicional

Raimundo Cuesta Fernández | 147

Sobre ruidos y furias: un recorrido por la violencia del Novecientos europeo

Fernando Hernández Sánchez | 155

Entre la cosmología y la falsa conciencia. A propósito del libro Verdades sospechosas de Raimundo Cuesta

Guillermo Castán Lanaspá | 165

José Carlos Mariátegui, el incómodo Amauta. A 90 años de su partida

Frank Molano Camargo | 175

Número: Historia de los conceptos: crítica cultural y educación

Editorial: El presente es un país extraño. El futuro, un país incierto

Editorial: The present is a foreign country. The future, an uncertain one

DOI:10.7203/con-cienciasocial.4.20311

Referencia

Editorial (2021). El presente es un país extraño. El futuro, un país incierto. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 1-10. DOI:10.7203/con-cienciasocial.4.20311

En tiempos de desolación y desconcierto no es fácil admitir ni explicar el presente que nos acucia; tampoco resulta tarea sencilla pronunciar augurios sobre el futuro que nos espera. No obstante, ante una situación tan ardua y atribulada como la experimentada durante el año 2020 a causa de las secuelas de la pandemia de la COVID-19, es lícito preguntarse qué tipo de mudanzas cabe promover y esperar frente a los males que nos afectan. Cuando afrontamos esta pesquisa y reflexionamos sobre el cambio deseable desde una mirada crítica, nos vemos obligados a transitar desde el país de la extrañeza (echar de menos lo que nos es habitual) al país de las incertidumbres (echar en falta una seguridad ontológica). En efecto, la atípica y agobiante forma pandémica de vivir durante meses ha maniatado nuestras vidas dentro de una odiosa cárcel física y psicológica, aunque también puede y debe desencadenar otra posibilidad insospechada pero deseable de pugnar por una existencia individual y colectiva muy distinta de la sufrida antes y durante el imperio del coronavirus. Ahora bien, ya se puede maliciar que lo que nos ocurre no es un mero resultado de los efectos de un morbo vírico, porque, cada vez más en las sociedades *pancapitalistas* de nuestra época lo biológico (lo humano en tanto que ser vivo) camina de la mano de lo biopolítico, o sea, de los dispositivos

institucionales de control y moldeado de las poblaciones, cada vez más invasivos de la esfera privada de la subjetividad.

Aquí y ahora es preciso interrogarse, según se merece una encrucijada histórica como la que estamos padeciendo, sobre hasta qué punto el torbellino de vivencias nuevas e ingratas que nos acosan podría mutar en expectativas transformadoras de la realidad o, por el contrario, perseverar en meras estrategias individuales de supervivencia. Dicho de otro modo, acaso quepa plantearnos el dilema de poner colectivamente a flote y con rumbo firme el marco institucional de nuestra sociedad con la ayuda de otros damnificados, o bien saltar al agua arrojados con la protección de un flotador individual nadando desesperadamente hacia la salvación personal en medio del negro ponto de las poderosas fuerzas que rigen nuestro mundo.

¿Qué nos está sucediendo? ¿Es posible formular un diagnóstico del presente? ¿Estamos en la antesala de un nuevo tiempo o solo en la repetición cíclica de un gravísimo accidente epidemiológico? Quizá, aplicando al mundo de hoy categorías provenientes de Reinhart Koselleck, el máximo exponente de la historia conceptual, pudiera sostenerse que presenciamos tiempos históricos a caballo entre dos mundos (*Sattelzeit*), lo que siempre significa una nueva relación entre la experiencia vivida y las expectativas de futuro, que desdibujan viejos horizontes utópicos hacia una realidad abiertamente distópica. ¿Estamos en condiciones de conceptualizar adecuadamente la comparecencia de una realidad emergente y cambiante acudiendo a las viejas palabras de antaño? Para responder a tal cuestión con alguna solvencia no deberíamos olvidar que en el mundo han ocurrido, en un plazo de algo más de treinta años, sucesos como la caída del muro de Berlín en 1989, la crisis de 2008 y la actual “peste” vírica, una acumulación sucesiva de hitos, de fracturas con lo anterior, que conmovieron y quebraron los cimientos sobre los que se erigía tanto el sistema de dominación imperante como los pensamientos alternativos que pretendían luchar contra él. El aparente fin de la historia tras 1989, el triunfo del neoliberalismo y la desbandada de los movimientos emancipadores fueron interpretados como encarnaciones de un destino feliz hacia el pensamiento único y la mundialización capitalista. Pero a menudo en los asuntos humanos cuando se está a punto de conquistar el éxito sobreviene el fracaso. En el instante en el que, desde los años noventa, refulgía un inhumano modelo neoconservador dentro del nuevo periodo de desigualdad a escala universal, primero la crisis de 2008 y

después la actual han puesto en solfa ese absurdo triunfalismo de un capitalismo que, según sus defensores, funciona equilibradamente merced a unas inmutables leyes de mercado, cuando en realidad, tal como acredita su historia, se comporta como un sistema caótico ingobernable y generador de pobreza y de situaciones al límite de la destrucción de los seres humanos y del medio ambiente. Su balance de cuentas es escandaloso: hoy en día el 9,4% de la población mundial corre el riesgo de morir de hambre y las consecuencias de la COVID-19 son estremecedoras y no hacen más que acentuar una situación que ya era grave. En España 2,3 millones de personas están en riesgo de exclusión social. Al tiempo, el desastre pandémico comparece y convive con la amenaza de las amenazas: el apocalipsis medioambiental, todavía criminalmente negado por algunos de los principales oligopolios multinacionales que influyen en la vida y decisiones políticas de los principales países que hegemonizan el neoliberalismo globalizado en el presente. En este contexto, los peligros que nos acechan se presentan y sirven como un plato combinado de virus letales y descalabros ecológicos. Desde hace un tiempo, el futuro se vislumbra más como horizonte de destrucción de la especie que como realización de las pulsiones emancipadoras de los grupos humillados y oprimidos. Hemos pasado de la esperanza prometeica a la resignación apocalíptica. De ahí que interioricemos un nuevo régimen de historicidad (la relación entre pasado, presente y futuro): miramos al pasado con melancolía, al presente con inseguridad y al futuro con miedo. El miedo es la gran reserva alimenticia de las pesadillas autoritarias que podamos imaginar como consecuencia del capitalismo en tiempos de pandemia.

Ahora bien, para sobrevivir, se necesita la aquiescencia de los demás. Todo modelo de dominación busca asideros y procedimientos de legitimación. Como consecuencia de la pandemia el sistema económico reinante ha demostrado a las claras que su lógica mercantil, privatizadora e individualista de funcionamiento (como ya en cierto modo ocurrió a causa de las guerras mundiales del siglo XX) no vale para remediar las situaciones de alerta sanitaria mundial. Ninguna de las más interesantes políticas económicas y sociales practicadas para luchar contra los efectos más destructivos de la pandemia sobre el tejido social tiene nada que ver con la dogmática del capitalismo neoliberal que se impuso en los noventa del siglo pasado. No es extraño, como dice Enzo Traverso en la entrevista (“Las batallas de un historiador crítico entre la melancolía y la esperanza...”) contenida en este número de Con-Ciencia Social, que puede ser que estemos ante la posibilidad de

articular un nuevo *New Deal* a escala global. A diferencia del austericidio practicado ante la crisis de 2008, ahora se manejan políticas institucionales de gasto social y endeudamiento nunca vistas con anterioridad. Incluso el G-20 apunta tímidamente la necesidad de condonar parcialmente la deuda de los países más pobres, mientras que la Unión Europea y otros espacios geopolíticos dan paso a un inédito desembolso de recursos financieros a fin de contener la destrucción del sistema productivo, paliar el paro y suavizar otros nocivos efectos colaterales de una extraordinaria recesión económica. Más que nunca se habla de renta básica universal, de modelo social ecológico y de otras medidas que están moviendo las piezas de un tablero mundial en una dirección cuyos logros inmediatos y metas últimas representan todavía un enigma. ¿Mera cosmética para luego volver a lo mismo? Todo se verá. Empero sopla una suave brisa de esperanza en medio del inédito desfile de turbulencias que nos ha tocado presenciar.

Naturalmente, el futuro no está escrito, pero, con mayor o menor grado de conciencia, lo estamos construyendo a cada paso en la vida social. Las políticas económicas y culturales de respuesta a la pandemia van a moldear nuestro porvenir, si lo hubiere. El *totalcapitalismo* y las políticas neoliberales exhiben todas sus vergüenzas en estos momentos decisivos, cuando es inviable un modelo de acumulación de capital sin demandar una creciente intervención del Estado. Pero el Estado salvador no deja de estar rodeado de peligros de todo género. El capitalismo de Estado implica el estado de excepción (como ocurre en las guerras), o sea, autoritarismo en forma de biopoder que regula hasta el máximo detalle nuestra existencia. Podría significar también, de no concurrir otros cambios en las relaciones de poder político, un control temporal de la economía para después devolverla a las grandes corporaciones empresariales y financieras al albur de unas leyes del mercado al servicio de sus intereses. De momento, la experiencia de neointervencionismo ha resuelto muchos problemas socioeconómicos inmediatos, pero no ha podido impedir el lamentable aumento de las desigualdades de todo tipo. De modo que, más paro, control social y desigualdad abren las puertas a cualquier experiencia “antipolítica” de corte autoritario. Baste ver el auge de ciertos comportamientos de la extrema derecha posfascista subida al carro de la libertad (de llevar armas, de elegir la educación de los hijos, de deslegitimar a los poderes públicos democráticos, de renegar de la ciencia, de adoctrinar, de crear sectas, de reescribir mendazmente el pasado etc.) en España y en otros países. La secreción

de movimientos posfascista de nueva facies y la crisis de la democracia social-liberal es también una realidad ineludible. El *trumpismo*, derrotado por la mínima en Estados Unidos, no es una gripe estacional. Por su capacidad de reproducción clónica constituye una vieja/nueva pandemia.

De modo y manera que nunca el futuro estuvo tan abierto, pero tampoco en ninguna ocasión anterior percibimos que posiblemente estemos atravesando y superando el umbral de un mundo nuevo, aunque sin la seguridad de que el que dejamos sea peor que el que nos aguarda. Que sea mejor o peor, como de costumbre, dependerá de la concertación de los sujetos colectivos emancipadores, que, pasada esa ola de melancolía de izquierda, se fueron revitalizando tras el trauma del 1989 y se vieron avivados por la crisis capitalista del 2008. La fragmentación, la asistematicidad y el policentrismo de un nuevo sujeto colectivo revolucionario es un tema de palpitante actualidad en nuestro tiempo. En todo caso, sería una estúpida ingenuidad tener como horizonte una “salida digital” de la actual crisis al estilo asiático. En cambio, no sería una tontería considerar que, más allá del supuesto fin de la globalización, el éxito economicista y político de China convierta a ese capitalismo de Estado en un ejemplo, por indeseable que sea, de prosperidad y control social.

Dice Traverso en su entrevista que quizá estemos empezando a divisar un nuevo modelo antropológico, una nueva relación entre lo biológico y lo político. Quizá sí, quizá no. Lo único que parece irrefutable es que los valores y métodos del *totalcapitalismo* se han quedado obsoletos incluso para la reproducción del sistema en una situación como la presente. Como ya se mencionó, el mismo historiador sugiere que acaso sea pertinente pensar en una suerte de *New Deal* de dimensiones mundiales. Sea como fuere, a pesar de tantos repliegues identitarios y nativistas (que no son solo monopolio de la derecha), como acredita en su último libro Thomas Piketty (*Capital e ideología*, 2019) “estamos obligados a replantearnos la idea de justicia social en un marco explícitamente transnacional y mundial” (p. 60). Por lo demás, su idea de “régimen desigualitario”, que engloba la interacción de sistema político, modo de propiedad, régimen fiscal y modo de educación, nos ayuda a entender los cuatro vectores decisivos de intervención política y de lucha ideológica.

En el ámbito de lo simbólico y de crítica de la cultura y la educación se encuentra el lugar más propio de las gentes de Fedicaria. Por ello se invita a lectores

y lectoras de esta revista a participar en plataformas contrahegemónicas de pensamiento. El profesorado, como tal, puede comprenderse como un sujeto de la vida social que se coloca a muchas millas del clásico intelectual universal o del militante vinculado orgánicamente a la vanguardia del proletariado. Su tarea aquí y ahora es más modesta pero sumamente importante: elucidar desde su trabajo y competencia los resortes que permiten y facultan la opresión de clase, de género o de otro tipo. Esto es, practicar una suerte de contrapoder o de pensamiento alternativo y crítico con las lógicas de poder que imperan y atraviesan nuestro presente y que no se materializa en grandes gestas heroicas sino en pequeños gestos cotidianos de resistencia y rebeldía.

Descendamos algo más a la situación española. En el terreno ideológico, por ejemplo, un campo de intervención inmediata es la impugnación de la marea de revisionismo historiográfico que nos inunda, principalmente referida a los momentos más traumáticos de nuestra historia reciente. Baste recordar que en España el último Premio Nacional de Historia se concedió a Fernando Rey Reguillo (“Retaguardia roja...”), un conocido miembro del llamado *neorrevisionismo*, cuya última ratio estriba en la operación de introducir de matute planteamientos legitimadores del presente. Ciertamente, estos autores explícita o implícitamente tienen por meta adorar al “régimen del 78” como el más perfecto y democrático de la historia de España, denostando las imperfecciones de la Segunda República y enaltecendo los valores de la Restauración. De eso van... O sea, de algo parecido a los que, contra toda racionalidad y moralidad, pretenden salvar la reputación del rey que fuera “piloto de la Transición”. Un personaje, este último, del que no es preciso decir más en este editorial, al margen de su pertinencia a la tradición de una casa, la de los Borbones, y su crónica y delictiva relación con el país al que se supone que sirve, desde su instauración en el siglo XVIII.

Hagamos ahora solo un leve apunte a la política educativa. Cuando se escribe este editorial, noviembre de 2020, se ha aprobado en el Congreso la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de la Educación). Se diría que para los más veteranos y veteranas de Fedicaria es como ese eterno retorno a lo mismo, que mantiene el campo de la educación como un espacio de continua repetición, eso sí, con mucha bulla y bandera, a pesar de que la tal reforma educativa no es más que un mero retoque inocuo a la lógica de funcionamiento del *modo de educación tecnocrático de masas*. Eso no quiere decir que no debamos intervenir en el debate

actual, recordando que la doble red de escolarización financiada por el Estado (la pública y la concertada) constituye una secuela del pacto constitucional agravada y legitimada por la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) aprobada en tiempos del gobierno socialista largo de Felipe González, personaje objeto de deseo de los espacios más conservadores de la vida política española. Tal es así que actualmente se ha convertido en un lugar comúnmente aceptado, que no suele discutirse como si fuera el dogma de la santísima trinidad, que el Estado financie a colegios, en su mayoría de confesión católica, en razón de un supuesto derecho a la “libertad de elección” de los padres. Adviértase que en el espacio público se plantea como tema de disputa las condiciones y el monto de la subvención estatal a los colegios, pero no la necesidad misma de que exista tal obligación dineraria por parte de los poderes del Estado. Batalla, por el momento, perdida. En una constitución liberal democrática es perfectamente comprensible que se acepte la existencia de empresas privadas en la educación, si bien de ninguna manera de ahí se colige que deban ser subvencionadas a cargo del erario público. En el fondo, se trata de un pálido eco del viejo poder detentado por la Iglesia católica. Ya en 1845 el ilustre reformador que generalizó en España los institutos de segunda enseñanza, Antonio Gil de Zárate, sabía que entregar la enseñanza al clero era “hacer soberano al que no debe serlo” (*De la Instrucción Pública en España*, I, 1845, p. 118). Este insigne político liberal centrista era un liberal, pero de esa estirpe de políticos liberales incapaces de servir a dos señores. De esos ya no quedan. El conocimiento del liberalismo es una asignatura pendiente de los sedicentes liberales hispanos de hoy (por no hablar de la Iglesia, que entonces lo consideró pecado).

PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO DEL NÚMERO

El tema del año elegido, *historia de los conceptos, crítica cultural y educación*, se preparó como una invitación a la reflexión en torno a una tradición historiográfica con una fuerte veta conservadora, pero que, al mismo tiempo y bien empleada, presenta un potencial crítico notable. Enzo Traverso, quien considera la historia conceptual como un aporte fundamental a la historiografía, necesaria, entre otras cuestiones, para “*deconstruir* las palabras a través de las cuales se hace historia, y sus actores las conciben y representan”. De tal manera que es preciso “saber de dónde vienen los conceptos que usamos y por qué usamos éstos y no otros”

(Traverso, 2017: 21). Especialmente en tiempos tan inciertos como los descritos a lo largo de estas páginas.

De este modo, en la idea de buscar la conexión entre pasado y presente y la historia de los conceptos como un hilo articulador del tratamiento de los conceptos políticos en la educación se encuentra el artículo de Aurora Rivière. La autora presenta esta tradición historiográfica como un campo de estudio propicio para la formación de ciudadanía crítica. Cabe la reflexión, planteada desde Fedicaria, de hasta qué punto esta idea de crítica constituye un adorno propio del neolenguaje educativo, o bien un método, forjado y fundamentado en la tradición de los filósofos de Frankfurt, capaz de abrir una grieta en el muro de los sistemas educativos neoliberales y sus lógicas pedagógicas.

Fernando Crespo, por su parte, se pone manos a la obra en su aplicación y bucea en la consideración del concepto de paisaje como sistema socioambiental; incluyendo la dimensión ecosocial del territorio. Establece una llamada para la educación como reclamo en ese desarrollo de ciudadanía comprometida con el medio ambiente. Y, del mismo modo, nos permitimos plantear algunas dudas: ¿Hasta qué punto podría lograrse esta meta sin impugnar la racionalidad ecológica capitalista? ¿Es el currículo, tal y como está planteado, un espacio propicio para ello? ¿Qué cambios en el sistema educativo serían pertinentes para lograrlo?

Ejercicio similar hace Carlos Píriz, gran conocedor del quintacolumnismo y del contexto que antecede a la Guerra de España, un concepto novedoso que revisa, modifica y amplía con buen tino la vieja idea de Guerra civil, erigiendo nuevos horizontes de reflexión respecto de nuestro pasado traumático recientes. Novedades y aportaciones historiográficas que necesariamente deben introducirse y actualizar nuestra práctica cotidiana como docentes, así como los contenidos que impartimos en el aula. Mostrándonos también, por otro lado, que no todos los revisionismos son necesariamente negativos, idea controvertida defendida también por Enzo Traverso.

A conversar con él nos acercamos de forma virtual inmersos en la primera ola de la pandemia. Y encontramos, al otro lado del Atlántico, a un gigante intelectual, casi con toda seguridad uno de los historiadores vivos más importantes, quien nos atendió de manera cercana y sin prisa. Asunto de agradecer públicamente en tiempos atravesados por una Academia a menudo más ocupada del beneficio que del oficio. Su ejemplo nos muestra que, dentro del *habitus* y *campos* profesionales, también se puede triunfar sin someterse. Las izquierdas historiográficas muestran en

la obra de este autor, una buena salud envidiable. Y sus aportaciones suponen siempre un hálito de ilusión y lucidez en un presente extraño. Los resultados de esta conversación fueron volcados en forma de entrevista en la que pudimos hablar no solamente de historiografía, política y educación, sino de las posibilidades de la izquierda en un espacio que transita entre la melancolía y la esperanza. Suscribimos las ideas principales que este autor defiende y solamente nos cabe la añoranza de que la voluntad de su optimismo, fundado en la gramsciana idea del pesimismo de la inteligencia, sea capaz de anticipar asuntos que únicamente son capaces de ver las mentes más lúcidas. Y que estos tomen preferentemente el camino de la razón frente a la barbarie. Nos va en ello el futuro de las generaciones venideras, de la especie humana y la vida en el planeta tal y como ha sido concebida, o mejor dicho, como no ha sido concebida hasta el presente.

Respecto a los apuntes críticos, desde Fedicaria nos congratulamos por haber podido consolidar un espacio misceláneo y crítico, en el que investigadores solventes y emergentes tienen la posibilidad de intercambiar sus preocupaciones y compartir experiencias, no necesariamente académicas. Así, José María Rozada piensa la función docente desde un enfoque concienzudo fruto de una trayectoria larga y muy creativa, a diferencia de Miguel Salinas, profesor novel que mantiene una posición más optimista. No se trata necesariamente de un pecado de juventud y creemos que estos cruces generacionales son ricos y nos hacen crecer como colectivo, de manera que estamos proyectando encuentros en esta línea para próximos números. Del mismo modo que lo haremos respecto del feminismo, campo de estudio que trataremos de ir integrando de manera más interseccionada en el bagaje temático fedicariano, como una carencia que estamos intentando remediar. Vaya por delante el apunte de M. Engracia Martín en torno a la obra de Gerda Lerner.

Sobre revisionismos historiográficos y pasados traumáticos se sitúan las aportaciones de Álvaro Castro, Raimundo Cuesta y Fernando Hernández Sánchez, que muestran que el debate contemporáneo sobre los hechos matriciales de la historia europea, con especial énfasis en el caso español, es un espacio que suscita indudable interés, así como debates que necesitan ser divulgados y actualizados tanto en las aulas como en el espacio público. Frank Molano y Guillermo Castán complementan este espacio, recordándonos a Mariátegui y las verdades sospechosas que, en un mundo atravesado por una crisis pandémica sin

Editorial, El presente es un país extraño. El futuro...
precedentes, nos evoca el apotegma que figura en el grabado número 43 de los
Caprichos de Goya: “El sueño de la razón produce monstruos”.

Aproximación a las historias de los conceptos políticos y apuntes sobre su enseñanza

Approach to the histories of political concepts and notes on their teaching

Aurora Rivière

Universidad Complutense de Madrid

ariviere@ucm.es

Recibido en agosto de 2020

Aceptado en octubre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19445

RESUMEN

En estas páginas se resalta el interés de la Historia de los conceptos para la formación de ciudadanía crítica y para la comprensión del principal problema que afronta el conocimiento histórico que se refiere a la cuestión de la temporalidad. Tras mostrar las principales corrientes historiográficas que se han adentrado en el estudio de los conceptos políticos y las directrices sugeridas a través de ellas para abordar su examen, se aboga por la incorporación de estos análisis a la enseñanza. Con ello, además de impulsar la comprensión de la historicidad y de dotar de herramientas a los estudiantes para el examen de los textos políticos, se favorece su capacidad para efectuar análisis críticos del presente.

Palabras clave: historia de los conceptos, historia de las ideas políticas, enseñanza de la historia, educación crítica, anacronismo, tiempo histórico.

ABSTRACT

These pages highlight the interest of the History of concepts for the formation of critical citizenships and for the understanding of the main problem facing historical knowledge that refers to the issue of temporality. After showing the main historiographic currents that have entered the study of political concepts and the guidelines suggested through them to address their examination, the incorporation of these analyzes into teaching is advocated. With this, in addition to promoting the understanding of historicity and providing the students with tools to examine political texts, their ability to carry out critical analyzes of the present is enhanced.

Keywords: history of concepts, history of political ideas, teaching of history, critical education, anachronism, historical time.

Referencia

Rivière, A. (2021). Aproximación a las historias de los conceptos políticos y apuntes sobre su enseñanza. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 11-40. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19445

“Para la política son más importantes las palabras y su uso que todas las demás armas”. Esta idea expresada por Reinhart Koselleck en *Futuro pasado* (1993) nos invita a considerar la trascendencia que adquiere el análisis de los conceptos políticos y sociales que se manejan en los discursos públicos y el valor crucial de su examen para fomentar el desarrollo de culturas críticas y para la formación de ciudadanías conscientes y reflexivas. Es así porque su estudio nos permite adquirir conciencia de su contingencia, de su temporalidad, de la naturaleza precaria de sus significados y nos obliga a relativizarlos y a despojarlos de la apariencia de verdades absolutas de carácter casi natural con las que a menudo se trata de orientar nuestra actuación cívica. En este sentido, propiciar una reflexión —tanto en el ámbito académico como en el escolar— acerca de la naturaleza histórica de estos conceptos que aparecen manoseados y adulterados en su uso político nos parece una incitación particularmente oportuna de cara a una educación cívica por su triple dimensión *propedéutica, preventiva y ética*. Como propedéutica de una acción ciudadana y política crítica y reflexiva. Como operación preventiva ante determinados usos espurios, tendenciosos y preceptivos y, por ello, como antídoto para huir de naturalizaciones y absolutizaciones potencialmente peligrosas y socialmente indeseables. Y, finalmente, como ética de la responsabilidad en el empleo de los conceptos que manejamos.

El análisis de los conceptos políticos se ha mostrado a su vez como imprescindible herramienta metodológica para el quehacer historiográfico y como uno de los ejes centrales de la reflexión epistemológica sobre el conocimiento histórico durante las últimas décadas, en tanto en cuanto afecta al problema primordial del historiador, a la cuestión de la temporalidad, al situarnos de lleno ante el dilema del anacronismo, el del conflictivo desencuentro, choque o superposición de significados y temporalidades. Un asunto presente en el debate historiográfico desde el momento mismo de la constitución académica y científica de la disciplina en el siglo XIX en el que la historia de los conceptos ha permitido profundizar con importantes aportaciones.

No hablamos únicamente, aunque también, de su contribución para desterrar ese anacronismo burdo e intencionado, el anacronismo de carácter político y legitimador de determinadas prácticas sociales, y por tanto del que es inducido por intereses específicos, del que conocemos numerosos ejemplos con los que se ha colaborado con empeño en desvirtuar la historia. Un tipo de anacronismo vinculado, como diría Jürgen Habermas, “con los usos políticos del pasado o usos públicos de la

historia” (Habermas, 2000, p. 43). Pensemos, como ejemplo emblemático, en el caso de esas historias nacionales que se escribieron en el siglo XIX retrotrayendo al pasado las naciones que entonces se creaban, toqueteando el concepto de nación y presentándolo con un carácter atemporal en aras de una continuidad histórica y de un consenso interior imaginados. Pero sabemos, como afirma Eric Hobsbawm parafraseando a Renan, que “olvidar, incluso interpretar mal la historia es un factor esencial en la formación de una nación, motivo por el cual el progreso de los estudios históricos es a menudo un peligro para la nacionalidad” (Hobsbawm, 1998, p. 270). Se trata de un ejemplo de pura raigambre anacrónica, que vino marcado por la impronta de una nítida intencionalidad política que ha de ser siempre desvelada. Este tipo de anacronismos son producto de una deformación más o menos consciente y aparecen marcados por la necesidad de falsear la presentación de procesos y conceptos, por lo que han de ser epistemológicamente combatidos y sometidos a la labor crítica del historiador.

En casos como el del concepto de nación, al que se ha aludido, el análisis de los conceptos puede servirnos para mostrar hasta qué punto las características de nuestros dispositivos conceptuales, que aceptamos por lo general como verdades tradicionales e incluso intemporales, hacen referencia en realidad a simples contingencias de nuestra historia y estructura social en un momento concreto. Porque no hay conceptos intemporales, están irremediabilmente marcados por la huella de la temporalidad de sus usos y de sus significados.

Más allá de ayudarnos a desbrozar esos malos usos intencionales, la historia de los conceptos ha permitido profundizar en la reflexión sobre la propia naturaleza del conocimiento histórico, sobre ese otro tipo de anacronismo, el anacronismo constitutivo de la historiografía, en cuya reflexión se han volcado filósofos, lingüistas e historiadores como Jacques Rancière, Michel de Certeau, Georges Didi-Huberman, Carlo Ginzburg o Nicole Loraux, por citar solamente algún ejemplo. Se trata en este caso del anacronismo inherente al propio acto de historiar, que nos sitúa en un tiempo concreto desde el cual miramos el pasado. Este anacronismo es el que genera las preguntas que nos permiten refinar las síntesis y, al contrario que en el caso anterior, nos posibilita una apertura epistemológica. Mientras que el primero al que nos referíamos se presenta como obstáculo epistemológico a combatir, el segundo se ofrece como condición de posibilidad a explorar, hace referencia a la viabilidad misma de generar conocimiento en torno al pasado y es el que incentiva una práctica historiográfica en permanente elaboración en la que continuamente se modifican las

preguntas y respuestas. Porque, como afirma Koselleck, “el texto de la historia no está nunca concluido por completo, ni está nunca fijado definitivamente por escrito” (Koselleck y Gadamer, 1997, p. 104). Las reflexiones de Reinhart Koselleck, el principal artífice de la Historia de los conceptos alemana, sobre los tiempos históricos, sobre los cruces de voces y temporalidades entre el pasado, el presente y el futuro y sobre los estratos del tiempo han contribuido de forma muy notable en esta reflexión. En su opinión es precisamente el anacronismo el que nos permite situarnos no en el pasado que estudiamos, que está muerto por definición, sino en los múltiples dilemas que plantea su representación.

Por lo tanto, reflexionar sobre los conceptos que articulan los discursos políticos y las narraciones históricas deviene en operación esencial si consideramos su utilidad para el desarrollo de culturas críticas, si pretendemos refinar nuestras herramientas metodológicas para el análisis de las fuentes históricas y si tratamos de profundizar en la reflexión acerca de la naturaleza de nuestro conocimiento del pasado. A lo largo de estas páginas veremos cuáles han sido los principales aportes para el estudio de los conceptos políticos que, en el transcurso de las últimas décadas, han enriquecido nuestros análisis y han colaborado decisivamente a la demolición de la construcción epistemológica que diera origen al surgimiento de la historia científica, una edificación que vemos muy presente aún en la enseñanza de la historia universitaria y escolar. Empezaremos por reparar, siquiera sea brevemente, en aquella creación científica.

HACIA LA DEMOLICIÓN DE LA ILUSIÓN POSITIVISTA DE UN TIEMPO EUCRÓNICO Y UNA VERDAD HISTÓRICA OBJETIVA: EL PROBLEMA DE LA NOMENCLATURA

Ya en los años 40, Marc Bloch, en la obra póstuma *Apologie pour l'Histoire ou métier d'historien* (1949), dejaba planteado uno de los temas centrales de la reflexión epistemológica del siglo XX, el del intrincado vínculo entre la Historia y el lenguaje, al referirse “al problema fundamental de la nomenclatura” (Bloch, 1952, p. 132), “ahí es donde nos duele a los historiadores”, apuntaba con certero tino el historiador.¹ En efecto, adentrarse en esta compleja relación, llevará a poner en cuestión los fundamentos mismos de esa epistemología histórica decimonónica, tan presente aún en nuestras aulas, ya que conduce directamente a la ruptura con la concepción lineal,

¹ Se maneja en este escrito la séptima reimpresión de la obra (1975), que fue publicada en castellano en 1952 bajo el título *Introducción a la Historia*.

cronológica y progresiva del tiempo histórico y con la supuesta veracidad y objetividad atribuida a los documentos por la historiografía positivista.

Para Bloch, este problema procede del hecho de que las ciencias humanas, — al contrario de lo que ocurre con las ciencias de la naturaleza, no poseen un vocabulario específico para referirse a los diversos aspectos de la vida en sociedad, lo que deriva en el uso de significaciones de origen confuso. Es así porque esta situación obliga al historiador, o bien a recurrir al lenguaje cotidiano de su tiempo y a conceptos abstractos creados en él o, por el contrario, a la utilización del lenguaje procedente de su objeto de estudio, al lenguaje de las fuentes. “La historia —afirma Bloch— recibe en su mayor parte su vocabulario de la materia misma de su estudio. Lo acepta ya desgastado y deformado por un dilatado uso; es, además, y por otra parte, ambiguo” (1952, p. 133). Los problemas metodológicos que resultan de esta ambigüedad semántica tienen que ver, por ello, con la transposición de lenguajes que ha de realizar el historiador, pero también, o, sobre todo, con la transposición de temporalidades que esta operación implica.

Advertía, por eso, de que ambas opciones —tanto la de recurrir al lenguaje de las fuentes como la de utilizar el del historiador— entrañan serios riesgos que atenazan al conocimiento histórico: el de incurrir en la creación de falsas semejanzas y similitudes o el de caer en el anacronismo. La utilización de la nomenclatura expresada en los documentos significaría admitir que éstos “nos traen al punto el análisis. En este caso la historia no tendría mucho que hacer” (1952, p. 141). Solo sería posible recurrir al vocabulario de los documentos considerando los conceptos que se manejan en ellos nada más que como testimonio y “como todos los testimonios imperfectos, es decir, sujeto a crítica”. En este sentido afirma:

Todo término importante, todo giro de estilo característico, viene a ser un verdadero elemento de conocimiento; pero únicamente tras haber sido confrontado con lo que lo rodea, vuelto a considerar en el uso de la época, del medio o del autor; bien defendido, cuando ha sobrevivido durante mucho tiempo al peligro siempre presente del contrasentido por anacronismo. (Bloch, 1952, p. 140)

Si, por el contrario, la elección se dirige al uso del vocabulario de su época o a la creación de conceptos abstractos que engloben la pluralidad de lo social, el historiador efectuará una transposición del lenguaje de su propio tiempo a un contexto

diferente. En este caso, “la transposición a otra lengua hecha a semejanza de una sociedad diferente se transforma en una empresa llena de peligros ya que escoger un equivalente es postular una semejanza” (1952, p. 136).

De esta forma, al sugerir la transposición temporal implícita en el problema de la nomenclatura, Bloch hacía tambalearse los pilares de la edificación epistemológica decimonónica. Sin embargo, no quiso, o quizá no pudo, desprenderse plenamente de su impronta, según vemos en su rechazo frontal al anacronismo al que consideraba “el más imperdonable de todos los pecados con respecto a una ciencia del tiempo” (1952, p. 143), manteniendo de esta forma la ilusión positivista de un tiempo histórico eucrónico, cerrado en sí mismo, ajeno a cualquier intromisión o contaminación de otro tiempo diferente. El mismo rechazo que expresaba Lucien Febvre al referirse al anacronismo como “la bestia negra” del conocimiento histórico, su “parte maldita”, ese hijo bastardo —según decía— nacido de los contactos demasiado ardientes entre Clío y el presente.

Olvidaban que al denunciar este tipo de anacronismo histórico incurrieran en un anacronismo de perspectiva, “la madre de todos los anacronismos” como dice García Barrientos (1996), ya que el imperativo de la exactitud temporal, de la eucronía, no tiene un carácter universal y atemporal, sino histórico y moderno, vinculado a la propia configuración del conocimiento histórico como estudio científico durante el siglo XIX. Conseguir captar una época histórica determinada en el plano exacto de sus coordenadas temporales fue desde entonces uno de los supuestos básicos del trabajo del historiador y el ignorar esta regla será considerado como forma de contaminación del conocimiento histórico, así como un signo que desprestigia al historiador. El anacronismo se constituye de esta manera y exclusivamente como obstáculo epistemológico para la ciencia histórica positiva. Se abogaba, frente a él, por una reconstrucción mimética del pasado. Pero pensar que se puede desterrar el anacronismo inherente al acto de historiar significa considerar que la historia permanece tal cual fue oculta o escondida en los documentos y que el trabajo del historiador consiste únicamente en descubrirla, en desvelarla a nuestros ojos. Lo expresaba con precisión el principal representante del positivismo alemán, Leopold von Ranke, en su *Historia de los papas en la época moderna* al referirse al archivo: “una parte de la historia de ese tiempo —afirmaba— se *esconde* aquí para ser descubierta” (Ranke, 2004, p. 9). Porque su pretensión, como la del resto de los historiadores positivistas, era la de contar “lo realmente acontecido”.

Desde una mirada actual, dos precisiones asociadas se nos ocurren de entrada con relación a las ideas expresadas por el gran Ranke. La primera, la historia no la descubre el historiador, sino que la crea. Y esa labor de creación es un acto situado en el tiempo en el que se efectúa, inevitablemente impregnada de sus inquietudes concretas. El pasado puede estar ante el historiador, pero únicamente existe en el trabajo de reconstrucción del historiador. El anacronismo es por tanto el elemento en que se sustenta su acción reestructora. En segundo lugar, se confunde la representación del pasado con el pasado representado. La representación y lo representado no son una misma cosa. El pasado no existe ya en la realidad, solo existe su representación, el relato que de él hacen los historiadores. El pasado que reconstruye el historiador es algo distinto a “lo realmente acontecido” que pretendía reflejar el historiador alemán. En cada lectura que el historiador hace de él se proyecta en su escritura, en sus preguntas, al seleccionar las fuentes o al significarlas desde la óptica de su tiempo concreto.

Ni Ranke, ni Droysen, ni Dilthey, ni tantos otros, pudieron desprenderse de las aporías derivadas del imperativo impuesto al historiador por la ciencia histórica positiva de un olvido de sí, de su propia autoinmolación, para lograr un máximo de objetividad en su conocimiento y dotarlo de una dignidad epistemológica equiparable a la de las ciencias de la naturaleza. Frente a este ideal metódico de la objetivación iban a alzarse voces desde la filosofía reivindicando la competencia de la reflexión hermenéutica y la consideración del lugar del historiador sin cuya presencia se reduciría la historia, como afirma Gadamer, a algo absolutamente indiferente.

La auténtica demolición de la construcción epistemológica positivista llegará de la mano del *giro hacia lo lingüístico* de la filosofía que ha venido planteándose desde diferentes vertientes y momentos de la reflexión filosófica a lo largo del siglo XX, sobre todo a partir del *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein publicado en 1921. Dos de estas vertientes filosóficas nos interesan de un modo particular en relación con el análisis de los conceptos políticos por su influjo en las dos escuelas historiográficas de mayor éxito académico, popularidad y fecundidad desde los años sesenta. Por un lado, la derivada de la filosofía hermenéutica de Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer, de gran impacto en el ámbito germanoparlante, sobre la que se sustenta la *Begriffsgeschichte* cultivada por Reinhart Koselleck que fuera institucionalizada en los numerosos volúmenes de *Geschichtliche Grundbegriffe* dedicados a la historia del léxico político alemán. Por otro, la impulsada por la filosofía analítica y los estudios sobre la pragmática del lenguaje de John Austin, de profunda

influencia en el mundo angloparlante en la denominada *Escuela de Cambridge*, encabezada por la figura de Quentin Skinner y cultivada por sus numerosos seguidores. Entre ambas, durante varias décadas, como subraya Peter Burke, se levantó una frontera lingüística e intelectual cerrada que con el tiempo ha ido haciéndose menos impenetrable y más permeable gracias, entre otros, a los esfuerzos conciliadores de Melvin Richter. Repararemos a continuación en ellas.

EL CONCEPTO COMO RECEPTOR Y FACTOR DE EXPERIENCIA: LA *BEGRIFFSGESCHICHTE* DE REINHART KOSELLECK

Tomando como base la filosofía hermenéutica de Gadamer, Koselleck desarrolla la Historia de los conceptos, la *Begriffsgeschichte*. Su propuesta se nutre de una serie de presupuestos esenciales: 1: el establecimiento de las categorías de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativas* como punto de partida para la problematización de los tiempos históricos y el análisis histórico de los conceptos; 2: la diferenciación entre *palabras* y *conceptos*; 3: su doble carácter *indiciario* y *fáctico*; 4: el vínculo específico de la *Begriffsgeschichte* con la historia social partiendo de la premisa de que la historia se plasma en los conceptos; 5: la combinación del análisis *sincrónico* y el *diacrónico* para la elaboración de su historia. Vamos a verlo con más detenimiento.

El concepto político no posee para Koselleck, como se le atribuye a la idea, un núcleo inmodificable que vaya declinándose de diferentes formas en un plano objetivo, lineal y cronológico de la historia, por el contrario, su historia exige una reformulación de ese tiempo histórico partiendo del problema de la experiencia. “No hay experiencia sin concepto ni concepto sin experiencia”, afirma Koselleck replicando una máxima kantiana. Los conceptos políticos recogen y contienen una experiencia social determinada a la vez que reflejan expectativas del momento.

Nuestras dos categorías [experiencia y expectativa] señalan la condición humana universal... remiten a un dato antropológico previo [el recuerdo y la esperanza], sin el cual la historia no es ni posible, ni siquiera concebible [...] Y con esto llego a mi tesis: la experiencia y la expectativa son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro. (Koselleck, 1993, pp. 336-337)

Esa carga de experiencia contenida en los conceptos los dota de una poderosa densidad semántica que es la que la diferencia de las palabras. Tanto los unos como las otras son polisémicos, pero lo son de diferente manera. Mientras que la polisemia de las palabras es eventual —su significado puede depender del contexto lingüístico y de la situación en que es utilizada—, el concepto es estructuralmente polisémico. En su uso, una palabra puede ser unívoca pero el concepto mantiene siempre su polivocidad. En ellos se entretiene una especie de red semántica que aglutina una pluralidad de significaciones, profundamente imbricadas entre sí, que van conformando cierta unidad de sentido. “Una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencias y significaciones sociales y políticas, en el que y para el que se usa una palabra, entra, en su conjunto, en esa única palabra” (Koselleck, 1993, p. 117). Concentran y sintetizan una diversidad de significados de manera compleja y en ocasiones polémica. Esa concentración de contenidos semánticos procede, según Koselleck, de la necesidad de expresar la diversidad de la experiencia histórica, por eso su significado no puede determinarse al margen de su uso en la sociedad. Y por eso también la determinación de sus significaciones resulta a menudo polémica. En ello incidirá Melvin Richter al afirmar que “el significado de algunos conceptos deriva más bien de la controversia, antes que del consenso sobre su significado. Ciertos conceptos son valiosos no a pesar de las disputas sobre su significado, sino precisamente debido a tales discrepancias” (Richter, 2003, p. 462). Pero los conceptos no sólo presentan este carácter indiciario en la medida en que recogen, concentran, acumulan y sintetizan experiencias a modo de registro, también poseen un carácter fáctico, actúan sobre la misma realidad condensada en sus significados. Los conceptos son indicadores de la experiencia y factores a su vez de esa experiencia, ya que contribuyen a la “formación de la conciencia” y al “control de los comportamientos”. Son receptores y a la vez propulsores y, por lo tanto, son simultáneamente teóricos y prácticos: “Un concepto no es sólo indicador de los contextos que engloba; también es un factor suyo. Con cada concepto se establecen determinados horizontes, pero también límites para la experiencia posible y para la teoría pensable” (Koselleck, 1993, p. 118).

En la medida en que los conceptos recogen y promueven experiencias históricas su análisis queda estrechamente vinculado a la historia social. Los conceptos testimonian las mutaciones sociales. A través del estudio estratigráfico de los significados que han ido sedimentando en el uso de los conceptos pueden determinarse las mutaciones que experimentan las posiciones colectivas en relación

con los conflictos históricos, las superposiciones de experiencias, las conexiones de sucesos y estructuras que van perfilando las modificaciones y cambios de la realidad social.

Estas consideraciones son las que llevan a Koselleck a advertir del profundo corte experimentado en el lenguaje político y social alemán en el período transcurrido entre las décadas finales del siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX, al que ha denominado el *Sattelzeit*, etapa en la que se han centrado sus estudios. Se trata de un período de progresiva democratización del lenguaje político al que veremos alejarse del mundo estamental contribuyendo decisivamente al proceso de desmantelamiento del Antiguo Régimen. Se inicia entonces ese colosal mecanismo de *temporalización* de la experiencia histórica, avalado por una naciente filosofía de la historia en la que los conceptos se desprenden de los espacios de experiencia acumulados para cargarse de horizontes de expectativas futuras. Con ello se produce un proceso de aceleración de la experiencia que “priva al presente de la posibilidad de ser experimentado como presente y se escapa hacia un futuro en el que el presente, convertido en inexperimentable, ha de ser alcanzado mediante la filosofía de la historia” (Koselleck, 1993, p. 37). Veremos surgir entonces los “ismos” (liberalismo, comunismo, socialismo...) que apuntan hacia futuros no vividos, alejándose los conceptos de los espacios de experiencia que contenían y destruyendo los hitos conceptuales por medio de los cuales la historia era anteriormente interpretada. Todos estos cambios, que se traducen en procesos de *democratización*, *aceleración*, *politización* e *ideologización* conceptual, definen para Koselleck el espacio de transición hacia la modernidad. Sobre la base de un soporte léxico idéntico y con apariencia de homogeneidad muchos conceptos mutarán profundamente su significado contribuyendo a la autocomprensión de esa modernidad (democracia, libertad, pueblo, estado, nación, etc.). Analizar todos estos conceptos resignificados y los neologismos surgidos en este contexto permitirá por tanto hacer visible el proceso social y colectivo de la experiencia histórica de aquel período de profunda cesura. “Sólo se puede concebir la modernidad (*Neuzeit*) como un tiempo nuevo (*neueZeit*) desde que las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas hasta entonces” (Koselleck, 1993, pp. 342-343).

Pero, para Koselleck, el efectuar una auténtica historia de los conceptos debe ir más allá de su análisis en contextos sociales específicos de origen. Tras haber efectuado el análisis del significado original asumido por los conceptos en el interior de un contexto específico y en un marco de experiencia concreto, es decir, tras

habernos situado en el plano de la sincronía, debemos proceder a separar los conceptos de su contexto original y perseguir las sucesivas transformaciones que han ido experimentando sus significados en diferentes contextos de experiencia adoptando una perspectiva diacrónica que es la que permite trazar la historia del concepto. Esta integración de los planos sincrónico y diacrónico únicamente es posible para el historiador alemán a partir de una anticipación teórica, de unas hipótesis a verificar sin las cuales no habría siquiera historia. Dicho con sus palabras:

Tal procedimiento se encuentra con la exigencia previa de traducir los significados pasados de las palabras a nuestra comprensión actual. Toda historia conceptual o de las palabras procede, desde la fijación de significados pasados, a establecer esos significados *para nosotros*. Por ser un procedimiento reflexionado metódicamente por la historia conceptual, el análisis sincrónico del pasado se completa diacrónicamente. Es una exigencia metódica de la diacronía la de redefinir científicamente para nosotros la clasificación de los significados pasados de las palabras. (Koselleck, 1993, p. 113)

Sin duda, según veremos, es esta una de las principales cuestiones que separan los planteamientos de Koselleck de los de la denominada *Escuela de Cambridge*.

INTENCIONES, USOS Y CONTEXTOS: LA LECTURA DE LOS DISCURSOS POLÍTICOS DE LA ESCUELA DE CAMBRIDGE

Si bien los debates sucedidos entre los defensores de las propuestas de Koselleck y los de la *Escuela de Cambridge* han sido intensos y han ocupado con empeño a los cultivadores tanto de la *Begriffsgeschichte* como a los de la *Historia de las Ideas Políticas* del mundo anglosajón, al menos la intención de arranque, aunque formulada de diferentes maneras, ha incidido en la misma crítica a la consideración tradicional de conceptos e ideas políticas como constructos estáticos e inmutables carentes de temporalidad. En ambos casos encontramos una reacción a la tradicional *Historia de las ideas*, concebidas como construcciones atemporales y eternas de validez universal y, por ello, dotadas de una continuidad de sentido que trasciende lo histórico. Esta consideración implicaría el manejo de un repertorio conceptual sustancialmente unitario cuya interpretación sería homogénea, ya que se le concedía a la idea un sentido estable y análogo a lo largo del tiempo.

De esta forma, la propuesta de Skinner partirá de la puesta en cuestión de esta concepción tradicional de la *Historia de las ideas* en la que identifica un conjunto de mitos que, según advierte, la dotan de una profunda inconsistencia. Nos hablará así del *mito de las doctrinas*, de naturaleza esencialmente anacrónica, para referirse al afán mostrado en la tradicional historia de las ideas —como la practicada por Lovejoy— por encasillar a los autores estudiados en corrientes previamente determinadas por el analista según un modelo ideal. A partir de este modelo tratarán de encasillar a autores en doctrinas, ajenas por completo a los debates de la época en que produjeron sus escritos, haciéndolos aparecer como precursores de ideas y conceptos totalmente inaccesibles en el período histórico en el que escribían. Esta reificación de las doctrinas produce una forma de no-historia, preocupada ante todo en la búsqueda de anticipaciones a la doctrina ideal. “La historia se convierte entonces en un montón de ardidés con los que nos aprovechamos de los muertos” (Skinner, 2000, p. 158). Al ser concebida y practicada la historia de las ideas bajo el paradigma básico de la aportación a las doctrinas ideales de los autores clásicos, la labor del historiador se centrará entonces en la búsqueda de la coherencia de las obras que intervienen en la construcción de dichas doctrinas. Señala así el segundo de los mitos que envuelven la historia de las ideas tradicional, el *mito de la coherencia* y la tendencia a ignorar las contradicciones que puedan existir en los textos que se analizan. Mitología, en el sentido de que la historia escrita, siguiendo esta premisa, difícilmente puede contener ninguna información genuinamente histórica sobre las ideas que se pensaron realmente en el pasado. Este procedimiento, que consiste en descubrir la coherencia interna de la doctrina, otorga a los autores clásicos y a sus obras una apariencia de sistema cerrado que seguramente nunca hubieran alcanzado ni pretendido alcanzar. Se esfuerzan así estos “exégetas” en encontrar sistemas coherentes en pensamientos dispersos. “La historia así escrita no se convierte en absoluto en una historia de las ideas, sino de abstracciones: una historia de pensamientos que en realidad nadie llegó a pensar nunca, en un nivel de coherencia que, de hecho, nadie alcanzó nunca” (2000, p. 162).

Aparejados a estos dos grandes mitos destaca otro: el *mito de la prolepsis*, o la práctica de evaluar la significación retrospectiva que hayan podido tener los textos que se analizan ignorando lo que los autores realmente querían decir y el significado que les dieran sus propios agentes. Se trata de un problema de naturaleza temporal cuya característica “es la fusión de la necesaria asimetría entre la significación que un observador puede justificadamente afirmar encontrar en un enunciado determinado u

otra acción, y el significado de esa misma acción” (Skinner, 2000, p. 166). De esta forma, la acción concreta del autor queda a la espera del futuro que le conferirá una significación. Frecuentemente esta forma de actuar viene acompañada del *mito del localismo*, que hace alusión a la aplicación de marcos de referencias conceptuales que le son familiares al historiador a contextos en los que carecen por completo de sentido esas referencias.

Todos estos mitos derivan, para Skinner, de la práctica tradicional en la *Historia de las ideas* que consiste en centrarse en los textos mismos como objetos autónomos de comprensión, considerando que resultan suficientes para lograr una adecuada interpretación, la cual únicamente es posible lograr sobre la base de pruebas que son completamente externas a ellos. El texto en sí mismo se muestra insuficiente como objeto de investigación y comprensión. Lo mismo ocurre con las ideas cuando nos centramos en ellas como unidad apropiada de investigación histórica ya que las palabras que denotan la idea pueden utilizarse con intenciones incompatibles y diversas. Su propuesta, en la que se distancia de Koselleck, es la de centrar el estudio en la cantidad de situaciones complejas en las que las palabras se usan y la variedad de cosas que pueden hacerse con ellas, renunciando a la pretensión de encontrar en los conceptos un significado “esencial”.

Por ello, para Skinner, no debería centrarse el estudio del historiador del pensamiento político *en los significados* de las palabras, como propone el historiador alemán, sino *en su uso*; el significado de los conceptos —afirma el historiador británico— radica en el uso que se hace de ellos. De esta forma, la cuestión debería orientarse a inquirir a qué pregunta se entendía que debía responder el uso de la expresión, qué razones había para utilizarla, qué sentido daban al concepto los agentes que lo utilizaron, en qué polémica se inscribía su utilización... ya que nuestras ideas constituyen una respuesta a circunstancias inmediatas por lo que no tiene sentido estudiar los textos en sí mismos y en términos de una “sabiduría intemporal” sino en el contexto preciso de los sucesos que los explican evitando, con el método de la “lectura contextual”, caer en el uso de mitologías anacrónicas. En la filosofía no existen para Skinner problemas perennes. Por tanto:

No hay ninguna historia de la idea que deba escribirse, sino tan *sólo* una historia necesariamente concentrada en los distintos agentes que usaron la idea y en sus diversas situaciones e intenciones al usarla...la única historia que hay que escribir

es la de los diversos enunciados construidos con la expresión en cuestión.
(Skinner, 2000, p. 179)

La renovación que propone Skinner parte de la filosofía del lenguaje, tomando como punto de partida alguna de las tesis de Ludwig Wittgenstein, como las de *juegos del lenguaje* y el *significado como uso* pero, sobre todo, considerando las propuestas procedentes de la filosofía analítica desarrollada en el mundo anglosajón, encabezada por el filósofo británico John L. Austin y el estadounidense John R. Searle (Austin y Searle, 1990), que se centran en la pragmática del lenguaje y en la relación que éste mantiene con la comunidad, en la performatividad del lenguaje, en lo que se hace al decir. En aquello que Austin denominó los *actos del habla* (*speech acts*) que integran —según el filósofo— tres tipos de acciones diferentes: *el acto locutorio* (el acto de referir, de relatar), *el acto ilocutorio* (el acto de hacer al decir) y *el acto perlocutorio* (los efectos que se pretenden conseguir sobre la audiencia al realizar el acto). Tesis reformuladas y sistematizadas posteriormente por Searle (1969) en su libro *Actos de habla*. A partir de los conceptos de *acto ilocucionario* y *fuerza ilocucionaria* realizará Skinner su propuesta de análisis de los lenguajes políticos y delimitará el objeto de estudio de la historia del pensamiento político. Abandonará éste aquella noción metafísica de *ideas*, desarrollada por los empiristas ingleses, para centrarse estrictamente en el lenguaje.

Para proceder a la comprensión de un texto histórico, según Skinner, habría que comenzar utilizando un método intertextual, es decir, buscar su significado remitiéndolo a otros textos de su época o de épocas anteriores con los que pudiera estar relacionado. La puesta en relación de los diversos escritos producidos en un contexto determinado puede ayudarnos a reconstruir imaginarios sociales que ayuden al historiador de los conceptos a interpretar los textos de forma novedosa, con la mente de quienes los escribieron y de los que los leyeron. En segundo lugar, habría que determinar la naturaleza de su acto ilocutorio, la intención del autor, o lo que es igual qué es lo que el autor hacía al decir lo que decía. La cuestión esencial al estudiar cualquier texto consistiría en plantearse qué podría haber pretendido comunicar su autor en la práctica —al escribir en el momento en que lo hizo para la audiencia a la que tenía previsto dirigirse— a través de la enunciación de un enunciado en particular. “Cualquier enunciado es de manera ineludible la encarnación de una *intención* particular, en una oportunidad particular, dirigida a la solución de un problema

particular”. De ello se deduce que el objetivo esencial, para comprender los enunciados debe consistir en recuperar esa intención compleja del autor.

La metodología apropiada para la historia de las ideas debe consagrarse, ante todo, a bosquejar toda la gama de comunicaciones que podrían haberse efectuado convencionalmente en la oportunidad en cuestión a través de la enunciación del enunciado dado y, luego, a describir las relaciones entre éste y ese contexto lingüístico más amplio como un medio de decodificar la verdadera *intención* del autor. (Skinner, 2000, p. 188)

El acto de habla permite vislumbrar la fuerza ilocucionaria de toda afirmación y detectar las intenciones ocultas tras la formulación discursiva. Así, por ejemplo, en su trabajo sobre *El príncipe* de Maquiavelo ilustra su metodología remitiendo el texto al conjunto de obras de tipo similar que se produjeron en el Renacimiento, los libros de consejos para príncipes o *specula*. Es en esta remisión donde considera que puede establecerse la fuerza ilocucionaria en cuestión, la intención de Maquiavelo, su acción concreta al decir lo que decía. Todo ello significa dotar a los textos de la consideración de *actos* ya que según el autor el que utiliza en un debate intelectual las herramientas lingüísticas a su alcance hace algo, actúa o interactúa desde el seno de unas determinadas convenciones que son las que dotan de significado a los conceptos y a los discursos. Para Skinner los textos son actos y los actos son textos.

Para realizar la operación de determinar la naturaleza ilocucionaria del texto considera por ello necesario remitirse al conjunto de convenciones lingüísticas predominantes en la época en la que se produjo y en la que actuaba el texto y analizar el contexto intelectual preciso en el que vivían inmersos los autores cuyas obras se someten a análisis ya que considera que todo texto se produce en un determinado contexto en cuyo seno no deja de ser más que un argumento en favor o en contra de otro texto, otro autor u otra corriente de pensamiento. Atendiendo al uso para el que fue pensado el texto se encontrará el sentido de la acción del autor que puede aconsejar, reformular o criticar el discurso hegemónico. Ello significa que el historiador de las ideas debería ser capaz también de detectar los cambios políticos y sociales que pudiera haber tras las alteraciones que se perciben en el uso de conceptos-clave y preguntarse por la forma en que tienen lugar esos cambios de vocabulario. De ahí su afirmación de que el texto, de alguna forma, posee una “vida propia” al margen de su creador.

SOBRE DESENCUENTROS, CRÍTICAS Y DIÁLOGOS

Como vemos, varias premisas distancian una y otra propuesta y son las que han constituido el eje de los debates mantenidos entre ambas escuelas. Vamos a referirnos aquí a alguno de los principales puntos de fricción que se refieren a las críticas vertidas hacia la *Begriffsgeschichte* por Skinner en una triple dirección: 1: la de dotar de un carácter esencialista al concepto mostrando el significado como algo inherente al signo sobre la base de una supuesta continuidad histórica; 2: la imposibilidad de establecer una historia de los conceptos al no existir ningún tipo de continuidad, sino únicamente diferentes usos y convenciones lingüísticas particulares; 3: la de la inadecuación del empleo de aparatos conceptuales actuales tal como se propone en el análisis diacrónico para referirse a los conceptos que se manejan en los textos históricos.

En primer lugar, el rechazo de Skinner parte de la negativa a aceptar ningún tipo de continuidad histórica en relación con los conceptos. Al considerar los actos ilocutivos regidos por convenciones propias de un contexto específico de emisión y al ser estos contextos esencialmente volubles a lo largo del tiempo, sería imposible identificar las mismas convenciones lingüísticas en diferentes contextos históricos. Frente a la imposibilidad de establecer cualquier clase de continuidad en las ideas, o en términos de Skinner, frente a la inaplicabilidad esencial del pasado, defiende Koselleck su historicidad inherente y la existencia de un sustrato de experiencia que, en mayor o menor medida, colaboraría en la determinación del significado de los conceptos, es decir, la existencia en ellos de una ineludible presencia de pasado. Para Koselleck cualquier autor ha de hacer uso de recursos lingüísticos creados diacrónicamente que son compartidos por hablantes y oyentes, por lo que ha de remitirse a un corpus establecido de lenguaje a lo largo del tiempo para entender y poder ser a su vez comprendido. Esa exclusividad histórica de los actos de habla de la que nos habla Skinner, exige para Koselleck la resignificación de conceptualizaciones pasadas, lo que implica un mínimo de continuidad lo cual no supone en ningún caso para el historiador alemán ninguna identidad esencial que perdure a lo largo del tiempo según la acusación vertida por Skinner. En la propuesta de este no cabe la consideración de que los intelectuales muchas veces trabajan con tradiciones que trascienden contextos particulares ni se le otorga lugar alguno al peso de la tradición, que adquiere una presencia ineludible en la propuesta de Koselleck.

Esta primera negativa de Skinner remite directamente a una segunda que se refiere a la imposibilidad misma de efectuar una historia de los conceptos dada la exclusividad histórica de los actos de habla. Para el historiador británico no hay historias de los conceptos como tales, únicamente la historia de sus usos concretos en contextos de debate específicos y según convenciones lingüísticas particulares. Por tanto, no hay historias de los conceptos posibles, únicamente de sus usos específicos. La historia de los conceptos proclamada por Koselleck sería para Skinner dependiente y auxiliar de la historia de los discursos, el análisis diacrónico propio de la *Begriffsgeschichte* estaría subordinado al sincrónico en el que se centra la *Escuela de Cambridge*. Para Koselleck, sin embargo, ambos análisis son interdependientes. La historia de los conceptos no puede separarse de la historia de los discursos ya que todo discurso aparece articulado en torno a conceptos-clave sobre los que pivotan los argumentos.

La tercera crítica de Skinner se refiere a la inadecuación del empleo de aparatos conceptuales actuales para el análisis de los textos históricos y se relaciona con la disyuntiva temporal que se le presenta al historiador ante el manejo de conceptos políticos. Skinner defiende la especificidad y la autonomía del lenguaje de las fuentes y proclama la necesidad de recuperar la originalidad de los contextos semánticos, evitando proyectar sobre ellos formas actuales de entender y conceptualizar las experiencias. Tal empeño implicará para Koselleck la negación de la historia misma, de sus condiciones de posibilidad, su vacuidad y silenciamiento ya que, en nombre de esa especificidad y autonomía debería reproducirlas tal cual son y renunciar a interpretarlas o a sugerir historias posibles que sean significativas para nosotros, para nuestro presente. El interés de los textos históricos deriva no tanto de su significado como de su significación para nuestro presente. La significación siempre concurre en el trabajo del historiador y la complejidad de los textos no puede constreñirse en función de unas intenciones y convenciones lingüísticas concretas. No hay, desde este punto de vista, una comprensión definitiva ni acabada de ninguna historia. La actitud de Skinner presupone, en definitiva, que el análisis de los fenómenos sociales es independiente de los puntos de vista concretos en función de los cuales son seleccionados, organizados y analizados los materiales que se someten a estudio e ignorar la historicidad de la comprensión, así como su carácter contingente y abierto. Frente a esta opción, la propuesta de la historia conceptual de Koselleck aboga, según se ha visto, por la necesaria complementariedad del análisis sincrónico y diacrónico de los conceptos, y este último requiere una labor de traducción absolutamente

imprescindible para nuestra comprensión actual y para la llevar a cabo la labor propia del historiador, la que otorga sentido a su trabajo.

Si bien es innegable la fecundidad de ambas escuelas y la proliferación de seguidores de las propuestas de uno u otro historiador, así como su influencia determinante para una profunda revisión de la tradicional *Historia de las ideas*, también lo es que ambos han recibido críticas y han encontrado detractores. En muchos casos se le ha puesto en cuestión a Koselleck el supuesto del *Sattelzeit*, de una capacidad heurística a nuestro juicio potente, por considerar que únicamente es aplicable al ámbito alemán —en lo que no podemos coincidir— o por su condición de constructo ideal. La mayor parte de las críticas al autor han procedido de los seguidores del eje Cambridge-Baltimore representado por Skinner y Pocock (Pocock et al., 2002).

En cuanto a Skinner, es de sobra conocida la demoledora crítica que, desde la lingüística, realizara Chomski (1957) a su libro *Conducta verbal*, que ha sido considerada durante tiempo la más relevante refutación del conductismo. Desde este mismo campo otros autores, al estudiar la innovación semántica, se plantean hasta qué punto es atribuible a la implicación concreta de la conversación, como defiende Skinner, o a los cambios que se producen en la estructura del lenguaje o en el conjunto de convenciones lingüísticas en función de otros muchos factores.

Entre los cultivadores de la historia se ha subrayado la dificultad que existe, en muchos casos, de determinar el acto ilocucionario o la utilización para el análisis de los textos de un concepto tan inaprehensible como el de *intención* que posee una carga fuertemente subjetiva y remite a estados psicológicos de las personas difícilmente recuperables por ningún método de análisis histórico. Otros han centrado su crítica en la relación que establece el historiador británico entre la acción y la intención, recordando el carácter no intencionado de muchas consecuencias y remitiendo a algunas que van mucho más allá del contexto propio y coyuntural de los textos y se alejan del contexto fáctico y lingüístico en que fueron producidos, dejando brotar esa singular experiencia histórica a la que denominó Gadamer *fusión de horizontes* (Gadamer, 2001). Finalmente, hay quienes defienden que no es ni necesario ni deseable entender los cuerpos de pensamiento en función de proyectos conscientes de sus autores o los que inciden en resaltar el hecho de que la visión de la historia no puede ser la misma si se trabaja en la corta, la media o la larga duración. En el caso de estas dos últimas, poco o ningún interés ofrecen las intenciones concretas de los autores de los textos.

No obstante, las críticas —que aquí se han resumido de manera muy sucinta por limitaciones obvias de espacio—, tanto en el ámbito europeo como en el americano o asiático, la impronta de estas dos escuelas ha sido muy considerable y ha producido una extraordinaria proliferación de estudios vinculados a una u otra corriente. Pero, a su vez, ha dado fruto a numerosas aproximaciones e intentos de diálogo que han tratado de aunar elementos de ambas corrientes. No es nuestro objetivo aproximarnos a todos estos esfuerzos conciliadores de forma exhaustiva, lo que desbordaría con creces los márgenes de este escrito, por lo que vamos a centrarnos únicamente en una escuela cuya propuesta nos parece particularmente sugerente para el análisis y comprensión crítica del presente, una meta fundamental a la que aspiramos como profesores y profesoras de Historia.

LA RADICALIZACIÓN DE LAS TESIS DE KOSELLECK. LA ESCUELA DE PADUA Y LA CONSIDERACIÓN DE LA HISTORIA DE LOS CONCEPTOS COMO FILOSOFÍA POLÍTICA

En la Universidad de Padua se ha constituido, desde finales de los años 70, un prolífico grupo de investigación sobre los conceptos políticos que, bajo la dirección de Giuseppe Duso, aglutina a un conjunto de historiadores —entre los que destacan A. Scalone, S. Chignola, M. Scattola, M. Merlo— que apuestan por una radicalización de los supuestos de Koselleck. Conciben la historia conceptual como “una potente instancia de crítica y deconstrucción” y presentan los conceptos políticos modernos como el “resultado de un proceso de sustancialización de los constructos lógicos de la ciencia moderna” (Chignola, 2003, p. 53). Su deconstrucción pasaría por trazar la genealogía de dicha ciencia y de sus conceptos.

La crítica a Koselleck se efectúa en una doble dirección. Por un lado, se considera que el historiador alemán elabora una historia de los conceptos sobre la noción de ciencia histórica sobre la que jamás discute su contingencia, nunca llega a preguntarse sobre el proceso histórico de aquella “transformación científica de la historia”. Esto le lleva a atribuir un valor fundacional a categorías metahistóricas rigurosamente formalizadas, y por tanto modernas, del tiempo histórico (pasado, presente, futuro, experiencia, expectativa) que únicamente permiten establecer un marco histórico concreto dentro del cual, sin embargo, la *Begriffsgeschichte* engloba a diferentes contextos histórico-semánticos. Por ello, la historia de los conceptos no debería ser la historia de todos los conceptos políticos, sino únicamente la de los conceptos políticos modernos. Esta crítica, que fuera efectuada por A. Biral, ha llegado

a adquirir un papel casi fundacional en la recepción filosófico-política de la *Begriffsgeschichte* por parte del grupo de Padua.

En segundo lugar, la historia conceptual no debe aspirar a la recopilación de los diversos significados que han ido adquiriendo los conceptos a lo largo del tiempo, como apuesta el proyecto de la *Geschichtliche Grundbegriffe*, sino más bien a reconstruir el proceso mediante el cual se han formado los significados que tienen los conceptos políticos modernos ya que solamente en ellos comparecen las categorías formales de la representación histórico-historiográfica. Lo contrario significaría dotar de historicidad al dispositivo teórico de la modernidad y extender sus categorías a toda la historia según una fórmula que implicaría un evidente anacronismo de perspectiva. Por ello la Escuela de Padua se centra “en la investigación de la cesura que abre la modernidad política, y que sólo puede ser asumida analizando críticamente —y desde el interior— la constelación de los conceptos y de las categorías políticas modernas históricamente determinadas” (Chignola, 2003, p. 56). Dicho de otra manera:

El problema no consiste en lograr la recomposición del léxico político europeo a través de la reconstrucción de las historias de los conceptos singulares; ni en salvaguardar, gracias al plano universal de la ciencia histórica, la perfecta traducción lógica de los conceptos antiguos en modernos, para poder valorar las instancias de continuidad y de transformación que intervienen en el proceso de conceptualización de la experiencia política occidental. Lo que está en juego es el problema de la especificidad (o de la parcialidad) de las categorías políticas modernas, así como el montante de crítica que es posible reivindicar con respecto a tales categorías, una vez que se haya renunciado a su pretensión de universalidad. (Chignola, 2003, pp. 57-58)

Para analizar este cambio se recoge el presupuesto de Koselleck según el cual el problema por excelencia de la historia de los conceptos sería el de la disolución del mundo antiguo y el nacimiento del moderno. La historia de los conceptos para los historiadores de Escuela de Padua debe situarse en esa fractura y preguntarse por cuáles y de qué tipo fueron las condiciones que la produjeron con el objetivo primordial de llegar a una radical problematización del presente. Se considera que el trabajo sobre el léxico político no puede ser más que un trabajo crítico desplegado sobre el horizonte de sentido moderno. Por ello, esta escuela se ha movido en dos direcciones. Por un lado, en la investigación sobre la cesura entre el mundo antiguo y moderno, el

cual consideran debe comenzar con antelación al período que encuadra el *Sattelzeit* de Koselleck. Por otro, problematizando el carácter de cumplimiento de la modernidad y reabriendo el problema filosófico de lo político a partir de la crítica al sistema lógico de los conceptos modernos.

Se considera que ese proceso que conduce a la revolución de la modernidad política debe entenderse en términos sustancialmente lógicos y no histórico-temporales, puesto que en él se forjará un dispositivo de categorías y conceptos con los que se pensará la política hasta la crisis de la modernidad. De ahí que se conciba la historia de los conceptos como una *filosofía política*. No interesa, por eso, como se postula desde la *Begriffsgeschichte*, el análisis de los componentes conceptuales singulares sino el de la constelación de conceptos que encierra la lógica de la modernidad.

En este proceso de cesura en el que inciden los historiadores de Padua jugarían un papel fundamental la filosofía moral y política del mecanicismo y las doctrinas del pacto social. A lo largo de él, a partir de las guerras de religión y del naciente individualismo burgués, se producirá una drástica mutación en el sistema de referencias antropológicas sobre las que se organizaba la reflexión ético-política que conducirá al triunfo de una nueva fundación epistemológica y a la descomposición de toda tipología consolidada de los órdenes naturales de raíz aristotélica. Se basaban éstos en el presupuesto de la natural desigualdad entre los seres humanos y en la vigencia de relaciones que exigían al que gobierna, si es que su intención era la de dominar, pericia, prudencia, moderación y sabiduría práctica, cualidades que tienen que ver con la virtud y la sabiduría, no con la ciencia. Estos aspectos prácticos y prudentiales desaparecerán por completo con la revolución que introducirá la igualdad con la que se destruye toda posibilidad de un orden fundado sobre el gobierno de los mejores. Fruto de la despolitización de la virtud, que se sitúa en la base de la fundación lógica de las categorías y de los conceptos modernos, nacerá la distinción entre lo público y lo privado: la virtud se reserva a la esfera de lo privado mientras que al gobernante, en su participación en la vida política, se le exigirá someterse a una razón pública y al imperativo público de la ley (Chignola y Duso, 2009).

Esta fractura entre lo interno y lo externo, entre lo público y lo privado, sirve para explicar la cesura entre el mundo antiguo y el mundo moderno. Según la lectura de la *Begriffsgeschichte* efectuada por diferentes autores de la escuela de Padua, los conceptos políticos modernos no pueden comprenderse sin la conversión de la ética en ciencia y sin la revolucionaria idea de igualdad:

Regularizar y hacer previsible el comportamiento de los hombres, garantizar la seguridad de los ciudadanos privados, y no su felicidad, y, sobre todo, coordinar dicha búsqueda de seguridad con el presupuesto revolucionario de la igualdad, son los fines que asume la nueva ciencia política. De este modo, las teorías del contrato social, o el sistema de los conceptos y de las lógicas sobre las que se basa el discurso de la soberanía, se encuentran en el origen de las constelaciones de conceptos políticos modernos. El problema de lo justo desaparece y es sustituido por el de la legalidad. (Chignola, 2003, pp. 62-63)

De forma sintética lo expresa el axioma que da nombre a uno de los escritos de Duso, “fin del gobierno y nacimiento del poder”. Lo político se hermana con lo jurídico. Diferentes conceptos fundamentales en el léxico político moderno (Individuo, igualdad, sujeto, libertad, voluntad, derechos, representación, legitimidad o soberanía) forman parte de una misma constelación, según los investigadores de Padua ninguno de ellos puede entenderse desligado de los otros y ninguno de ellos hace referencia a una realidad social externa como supone Koselleck.

Así, por ejemplo, según opinión de Duso, sería imposible tratar el concepto de *pueblo* y trazar su historia sin una referencia explícita a los conceptos de *representación, sujeto, derecho, voluntad, legitimidad, igualdad o soberanía*. Tal compuesto indiferenciado, el pueblo, que simboliza a “aquello privado que pretende hacerse público, o sea político” (Duso, 2015), existe en el léxico político moderno como portador de voluntad y como sujeto político en la medida en que, en nombre de su soberanía, hace posible legitimar los actos de gobierno en sentido moderno. Ello sólo será posible con la desarticulación social de los estamentos, órdenes y estados en nombre de la igualdad, despolitizando la posibilidad de acción de los individuos concretos y expropiándolos de su propio poder, que es ahora transferido a los aparatos jurídicos que garantizan su seguridad, especialmente su propiedad. De esta forma, más que tratar la historia singular del concepto de *pueblo* de lo que se trata es de insertarlo en el dispositivo lógico de la filosofía política de la modernidad privilegiando el análisis de esa inserción sobre el estudio de los significados históricos del concepto según sugería Koselleck. La pretensión de estos autores es la de establecer el elenco de los conceptos necesarios para la comprensión de las distintas formas políticas modernas abogando por una perspectiva hermenéutica que asume la radical discontinuidad con respecto a todo cuanto le antecede históricamente.

Además de la reducción científica de la ética, como característica constitutiva de la modernidad, Chignola resalta otra de sus particularidades: la ideologización del pensamiento, al que se otorga la función de organizar la praxis convirtiéndose en el principio que estructura y legitima la obligación política. Ello supondrá neutralizar la experiencia política cotidiana en la que se reafirmaba el valor de lo justo y del bien — de raíz platónica— y establecer una relación prescriptiva entre teoría y praxis esencialmente moderna.

No puede existir aquí —en el espacio moderno— una relación de mando y obediencia que no esté legitimada en términos exclusivamente racionales. De la misma manera, no puede existir una organización de la política que no proceda directamente de un modelo teórico cualquiera. En suma, la revolución epistemológica de la ciencia moderna (y de sus conceptos) parte de este hecho. (Chignola, 2003, p. 65)

De todo ello, según Chignola, podrían extraerse dos consecuencias para la historia conceptual. La primera, no podría hablarse de una teoría política antigua, lo que significaría hipostasiar y universalizar postulados de la modernidad. El pensamiento filosófico y político de la antigüedad únicamente es accesible formulándonos preguntas sobre la virtud y el bien, descartadas y ocultadas por la ciencia política moderna. La segunda se refiere a las fuentes que han de utilizarse para su investigación, que deben ser únicamente aquellas en las que ha cristalizado con mayor potencia esa constelación conceptual constituyente de la teoría política moderna, porque el objetivo último de la historia de los conceptos hace referencia a un análisis crítico de la lógica que ha presidido su constitución. De aquí derivaría una de las principales tesis de Duso que entiende la historia de los conceptos constituyentes de la modernidad como una *filosofía política* que trata de desmontar el bloque ideológico de la ciencia política moderna (Chignola y Duso, 2009).

¿UNA “TERCERA VÍA”? LA HISTORIA CULTURAL DE LAS IDEAS

Tras acusar un cierto desgaste y un rendimiento decreciente perceptible en las dos principales corrientes de aproximación a la historia de los conceptos políticos, Peter Burke propone una “tercera vía”, a la que denomina *Historia cultural de las ideas*, que vendría impulsada por los planteamientos que, en las dos últimas décadas, vienen haciéndose desde una renovada historia cultural. A diferencia de la *Historia cultural a*

secas, tal como la definió Roger Chartier, inclinada al estudio de prácticas y representaciones, la *Historia cultural de las ideas* que propone Peter Burke se situaría en una “zona de contacto” entre la Historia intelectual y la Historia cultural.

En esta zona de contacto se encontrarían algunos trabajos recientes y ciertas inquietudes y referencias que van adquiriendo peso en la historiografía. Es el caso, por ejemplo, del empleo creciente de la frase “culturas históricas” cuyo valor estriba en dirigir la atención más allá de las historias impresas hacia las actitudes de los lectores en el pasado o hacia las de los no lectores que mantenían posturas ante el pasado derivadas de imágenes y tradiciones orales. Lo mismo podría decirse de los estudios sobre “culturas religiosas”, “culturas políticas” o “culturas científicas”, que trascienden las historias de las doctrinas, la teología, la historia del pensamiento político o la historia de las teorías científicas para situarse en esas zonas de contacto con los receptores de esas doctrinas, pensamientos y teorías.

Muestra de la nueva orientación de la historia cultural, también de interés para abonar la propuesta de la “tercera vía”, se considera la reevaluación reciente del concepto de *tradición* a partir, por ejemplo, de las ideas de Thomas Kuhn o de Hans-Georg Gadamer. Tal reevaluación pone en cuestión la forma en que se asumía el concepto de tradición como esfuerzo volcado únicamente en la transmisión de conocimiento de generación en generación de la mano de individuos, grupos o instituciones como las universidades, situando el foco de atención principalmente en el conocimiento y en la información, en los usos políticos de la información, en los modos en que se transmitió, en la propagación de la información impresa, en el uso de otros medios de propagación orales o pictóricos, que han enriquecido la historia del pensamiento político e incluso de las ideas filosóficas. Muestra de estas nuevas inquietudes ha sido, por ejemplo, la fecunda preocupación por los archivos, que analizan la lógica y los efectos de los modos en que los gobiernos organizaron la información, o el interés creciente por la historia del libro que está transformando sectores tradicionales de la historia intelectual. Todo ello ha puesto en evidencia, como señala Burke, “que el modelo simple de ideas que se “propagan” inmodificadas de un lugar a otro, como el modelo simple de las “tradiciones” transmitidas de una generación a otra, necesita de una revisión seria. La idea de la “recepción” creativa, establecida hace tiempo en los estudios literarios, también se está volviendo un lugar común entre los historiadores culturales e intelectuales” (Burke, 2007, p. 162). Se trata por tanto de un giro que iría de la producción de ideas y conceptos a su consumo, que

vemos manifestarse a su vez en el creciente interés por las representaciones y por el imaginario.

En relación con la historia de los conceptos interesan de forma particular los estudios que, desde el giro cultural, abordan el papel de la traducción y el modo en que conceptos e ideas clave se transforman en el proceso de interpretación a otras lenguas, especialmente en el caso de ser traducidos a lenguas con estructuras y tradiciones muy diferentes. Como afirma Burke, no se trata tanto de un problema lingüístico como cultural, que se intensifica “cuanto mayor es la distancia entre las dos culturas, los presupuestos y las asociaciones del autor original y los nuevos lectores” (2007, p. 163). La historia de las formas de traducción ha de ser siempre una historia comparada que se preocupe tanto por la cultura que produce las ideas como por la que las consume. Ciertamente, el proceso de traducción cultural se ve siempre asediado o bien por la amenaza de infidelidad al texto original o bien por la falta de inteligibilidad para los lectores de otros entornos culturales. El interés por la traducción interlingüística como forma de traducción cultural se considera uno de los caminos imprescindibles que debería transitar la *Historia cultural de las ideas* defendida por Peter Burke quien retoma una pregunta clásica: ¿cuándo puede un historiador afirmar que ciertas ideas se encuentran “fuera de lugar” en una cultura dada?

El propio Burke subraya los puntos débiles de su propuesta que hacen referencia a “la vaguedad incorregible” del concepto de cultura, como reverso asociado a su extraordinaria flexibilidad. Nunca la recepción de una idea —afirma— puede analizarse con el mismo nivel de precisión que el propio texto e incluso que el contexto, con toda la imprecisión que recoge a su vez este último concepto. Pero una *Historia cultural de las ideas* ofrece, sin embargo, para el historiador británico la posibilidad de acercarse de una manera más amplia y profunda a las culturas y sociedades del pasado. No propone, a través de esta tercera vía, una sustitución o reemplazamiento de los enfoques que han dominado la historia de los conceptos, sino que aboga por cierta forma de coexistencia, diálogo e interacción que vengan a enriquecer esas aproximaciones cuyo rendimiento juzgaba en sentido decreciente.

ALGUNAS REFLEXIONES PARA FINALIZAR: SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS CONCEPTOS POLÍTICOS

Lo cierto es que, a pesar de que los conceptos políticos constituyen el eje en torno al que se articula la escritura histórica, y a pesar de que su análisis se erija en herramienta esencial para desterrar anacronismos interesados y engañosos usos

políticos, pocas veces se les presta atención en el aula. Por regla general, cuando se hace, se parte de dos postulados que conviene, desde luego, revisar.

El primero de ellos es el postulado del *cambio conceptual* que ha constituido uno de los ejes centrales de la atención didáctica desde la década de los años 80, a partir de los artículos inaugurales de Strike y Posner (Posner et al., 1982). La teoría del cambio conceptual aborda una de las cuestiones esenciales en las investigaciones de carácter cognitivo, que hace referencia a cómo se transforma el conocimiento en el proceso de aprendizaje (Carretero, 2000).

Desde esta perspectiva se considera que el proceso de adquisición del conocimiento científico se produce a través de un cambio conceptual en el que los estudiantes deben mutar las significaciones que otorgan a los conceptos — procedentes del uso ordinario y del “sentido común”— por otras significaciones científicas. Sin poner en cuestión el valor de la tesis para la comprensión de conceptos referentes a las ciencias físicas o a las relacionadas con el mundo de la naturaleza, poco sentido tiene este enfoque para la adquisición de conocimientos vinculados con el aprendizaje histórico. Porque parte de que los conceptos pueden estar “bien” o “mal” comprendidos en relación con la construcción de ese conocimiento científico, anulando el sentido histórico de las representaciones conceptuales en cada lugar y momento. Como historiadores lo que interesa es el análisis y la reflexión sobre cada uno de esos significados comunes en cada contexto, la manera de manejar los conceptos en diferentes circunstancias y el sentido social y político de cada significación. Por ello, no tendría sentido alguno indagar, como se ha hecho en algún caso, sobre si el concepto de “nación” está “bien” o “mal” aprendido en función de una idea más o menos esencialista (Carretero et al., 2013), sino analizar las implicaciones que tienen una u otra manera de concebirla y los usos políticos que se extraen del concepto en cada caso.

El segundo postulado erróneo es el de la *ahistoricidad* del concepto, idea que va implícita a algunas prácticas que se llevan a cabo en las aulas, por ejemplo, cuando se solicita a los estudiantes que definan un concepto, como si su definición estuviera establecida al margen del tiempo. Se ignoran así por completo los contextos específicos de significación, los diferentes usos que socialmente se hacen del concepto, en muchas ocasiones polémicos, o los distintos significados del concepto en función de la situación histórica concreta que trata de significar.

Frente a ambas perspectivas (que consideramos que poco contribuyen a la formación del pensamiento histórico de los estudiantes y a su capacidad de análisis

del presente), se han presentado las escuelas que hemos ido siguiendo en las anteriores páginas, que incitan a fijar la atención en los diferentes contextos de significación, en sus usos contingentes o en sus distintas significaciones en el tiempo. Poner atención en estas cuestiones no sólo favorecerá la comprensión del conocimiento histórico en los estudiantes, les proporcionará también herramientas para analizar de forma crítica el mundo en el que viven. El valor de estas propuestas para estimular la formación cívica, tal como destacábamos al inicio de estas páginas, nos parece por ello muy potente y es en la que nos gustaría incidir.

Para abordar el análisis de los conceptos e incorporar esos análisis a la enseñanza, las propuestas metodológicas, como hemos visto, son muy diversas. Coincidimos con Peter Burke cuando afirma que, quizá, la mejor manera de hacerlo sea la de encontrar cierta forma de “coexistencia, diálogo e interacción” que vengan a enriquecer nuestras aproximaciones al estudiar los conceptos políticos y sociales. Con relación a ello cabría preguntarse: ¿implica, realmente, el énfasis en los aspectos semánticos o pragmáticos relacionados con el uso de los conceptos necesariamente la exclusión de una de ambas aproximaciones?, ¿no expresa cierta forma de ceguera la asunción incondicional de los postulados que se presentan como excluyentes desde una u otra perspectiva?; es más, ¿puede abordarse un análisis en profundidad de los conceptos que se manejan en los textos políticos y en los históricos sin el recurso a consideraciones semánticas, pragmáticas y culturales, en el amplio sentido de este último concepto? Seguramente, como afirma Melvin Richter (2003), el interés del examen de los conceptos políticos y sociales aumenta cuando se considera su estudio a través de más de un modo de análisis.

Abogamos por ello por una enseñanza de los conceptos políticos y sociales atenta a desterrar anacronismos intencionados y a reparar en las formas diversas de utilizar los conceptos, así como a fijarse en la contingencia de sus significados en el tiempo. Colaboraremos con ello no sólo al desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, sino decisivamente a su formación cívica, a su capacidad de analizar de forma crítica el presente para desterrar usos intencionados de los conceptos políticos, y a su potencial para favorecer actuaciones cívicas reflexivas. Un aprendizaje que se torna particularmente interesante en la actualidad, cuando los conceptos políticos, como peligrosas armas arrojadas, aparecen manipulados en manos de partidos y grupos cada vez más polarizados y divididos.

REFERENCIAS

- Austin, J. L. y Urmson, J. O. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica, 7ª reimpresión 1975.
- Burke, P. (2007). La historia intelectual en la era del giro cultural. *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, 11(2), 159-164.
- Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la historia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, 73-82.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 39, 13-23.
- Chignola, S. (2003). Historia de los conceptos, historia constitucional, filosofía política. Sobre el problema del léxico político moderno. *Res publica*, 11/12, 27-67.
- Chignola, S. y Duso, G. (2009). *Historia de los conceptos y filosofía política*. Biblioteca Nueva.
- Duso, G. (2015). Conceptos políticos y realidad en la época moderna. *Historia y grafía*, 44, 17-46. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi44.96>
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método I*. Sígueme.
- García Barrientos, J. L. (1996). *Anacronismo y ficción (notas para una introducción)*. Universidad de Murcia.
- Habermas, J. (2000). *La constelación postnacional. Ensayos políticos*. Paidós.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*, Crítica.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Paidós.
- Koselleck, R. y Gadamer, H. G. (1997). *Historia y hermenéutica*. Paidós.
- Pocock, J. G. A., García, E., y Vázquez-Pimentel, M. (2002). *El momento maquiavélico: El pensamiento político Florentino y la tradición Republicana Atlántica*. Tecnos.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), 211-227.
- Ranke, L.V (2004). *Historia de los papas en la época moderna*. Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. (1980 [1969]). *Actos de Habla*. Cátedra.
- Skinner, Q. (2000). Significado y comprensión en la historia de las ideas. *Prismas: revista de historia intelectual*, 4, 149-191.

Este artículo se inscribe en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid “Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza de los conceptos políticos y sociales” (ref. 73/2020).

La Quinta Columna como concepto educativo de la guerra de España y la dictadura (1936-1975)

The Fifth Column as an Educational Concept of the War of Spain and the Dictatorship (1936-1975)

Carlos Píriz

Grupo de Investigación Complutense de la Guerra Civil y el Franquismo (GIGEFRA-UCM) – Universidad de Salamanca

carlospiriz@usal.es

ORCID: 0000-0002-3646-5630

Recibido en octubre de 2020

Aceptado en noviembre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19425

RESUMEN

Al hilo de los actuales debates historiográficos, el presente artículo contribuye a cuestionar la idoneidad de la denominación de “Guerra Civil Española” al conflicto desarrollado en España a partir del verano de 1936. De la misma manera, pretende repensar sus clásicos límites cronológicos. Todo ello se lleva a cabo mediante el estudio genealógico conceptual de la Quinta Columna, un fenómeno surgido en aquella contienda que, sin embargo, ha tenido una trascendencia significativa tanto en el espacio como en el tiempo. Así, las reflexiones resultantes se presentan en dos epígrafes: en el primero, en el que se expone la complejidad del término a tratar, abordando sus distintos significados y evolución; y, en el segundo, en el cual se muestran los argumentos empíricos que contribuyen a dichos cuestionamientos, haciendo hincapié en el factor “irregular” de la guerra y destacando su valor didáctico.

Palabras clave: Guerra Civil Española, genealogía conceptual, Quinta Columna, didáctica.

ABSTRACT

In line with the current historiographical debates, this article contributes to questioning the suitability of the name “Spanish Civil War” to the conflict that developed in Spain from the summer of 1936 onwards. In the same way, it aims to rethink its classic chronological limits. All this is carried out through the conceptual genealogical study of the Fifth Column, a phenomenon that arose in that contest that, however, has had a significant transcendence both in space and time. Thus, the resulting reflections are presented in two sections: in the first, in which the complexity of the term to be treated is exposed, addressing its different meanings and evolution; and, in the second, in which the empirical arguments that contribute to these questions are shown, emphasizing the “irregular” factor of the war and highlighting its didactic value.

Keywords: Spanish Civil War, conceptual genealogy, Fifth Column, didactics.

Referencia

Píriz, C. (2021). La Quinta Columna como concepto educativo de la guerra de España y la dictadura (1936-1975). *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 41-58. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19425

INTRODUCCIÓN

La noche del 7 de noviembre de 1945, un numeroso grupo de socialistas y comunistas, muchos de ellos españoles exiliados, se reunió en el Ateneo Municipal de Burdeos. Conmemoraban, entre otros acontecimientos, el noveno aniversario del apoyo soviético a la República española y la defensa de Madrid. Al acto acudieron 220 asistentes, un “fracaso” para el confidente de los servicios secretos militares franquistas que vigilaba el evento, quien aseguró que “en aquel gran local hacía[n] efecto de mínima asistencia”. El primero en tomar la palabra fue un tal Ganosa, de las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU), “que no dijo cosa de particular”. Seguidamente lo hizo Soriano, secretario del Partido Comunista de España (PCE) en esa localidad, quien centró su discurso en “la necesidad de una ruptura inmediata con Franco y de una unión completa en el antiguo Frente Popular”. Tras él, intervino un francés “de poca notoriedad pública, que dijo ser el jefe de Brigadas Internacionales, [y quien] pidió la tan deseada ruptura y criticó la política de Múnich”. El cuarto en participar fue un ex militante del Partido Socialista Obrero y Campesino (PSOP) apellidado Valero, que “abogó por la unidad, por más intensa actuación y porque se participe en la lucha en el interior de España”. El último en subir a la tribuna fue el camarada socialista Gardo. Su discurso no dejó a nadie indiferente. Después de agradecer a todos los que le habían precedido en el acto, “protestó”, según el infiltrador franquista, porque a “la de los años 36 al 39 se llame ‘guerra civil’ diciendo que se debe evitar muy en serio que se la denomine así, ya que es la frase que los fascistas han sostenido para que prevaleciera la no-intervención”. Debía llamársela, simplemente, “guerra”. La reunión concluyó con la votación de una moción para apoyar la liberación de veintiún presos en Cádiz condenados a muerte y la de los dirigentes del PCE recientemente apresados en Madrid, Sebastián Zapiraín y Santiago Álvarez (Fernández Rodríguez, 2017, pp. 841-850)¹.

Las palabras de Gardo tenían bastante fundamento. Con la victoria Aliada, entre otras razones, buscaban forzar a aquellos que habían vencido al fascismo por las armas a actuar en contra de uno de los pocos regímenes fascistizados que había sobrevivido hábilmente a la contienda mundial, la España del general Franco. Pero en el tablero político internacional del incipiente nuevo orden posbélico caerían en saco roto. Las potencias Aliadas jamás intervendrían contra una dictadura que se extendió

¹ “Parte diario de información n.º 183 de la 2.ª Sección del Estado Mayor de la Capitanía General de la 6.ª Región Militar y Cuerpo de Ejército de Navarra” (Burgos, 18/XI/1945), Archivo General Militar de Ávila [AGMAV], C. 21.851, 183.

hasta la muerte de su Caudillo en la cama. Entendieron entonces, como lo había hecho años atrás la Sociedad de Naciones, que su legitimación derivaba de un enfrentamiento interno, de una “guerra entre hermanos”. Gardo, y tantos otros, mantendrían su ostracismo en el exilio durante décadas. Al mismo tiempo, la “guerra” de España se consolidaba como “guerra civil española” (Traverso, 2009; Febo, 2012, pp. 152-153).

Como una batalla más, la pugna por el lenguaje y su “genealogía” se libró al mismo tiempo que cada metro en las trincheras. Continuó, y continúa, además, mucho tiempo después de la confrontación armada. El concepto de “guerra civil”, un término aparentemente de sencilla respuesta se ha demostrado, sin embargo, esquivo y complejo. La historiografía actual lo está revisitando rigurosamente para cuestionarse su uso (idóneo) para definir a la conflagración de la España de 1936. De cara a contribuir a ese debate, el presente texto presenta otro sugestivo concepto, surgido, en gran medida, como consecuencia del anterior: el de Quinta Columna. El objetivo es exponer cómo al utilizar otros términos es posible corroborar la inadaptación del de “guerra civil” para el caso español de los años treinta a fin de enmarcarlo en una interpretación a mayor escala o, si se prefiere, global. Es decir, analizar cómo a través de la “genealogía conceptual” de la Quinta Columna podemos comprobar la ineficacia de la aplicación del concepto de “guerra civil” a la contienda desarrollada en terreno español en el período de entreguerras. Del mismo modo, las páginas que siguen pasan de lo intangible, es decir, de la presentación e interpretación de significantes y significados, a lo tangible, esto es, al análisis genealógico de la Quinta Columna para, con ello, demostrar su valor didáctico a fin de comprender la contienda y cuestionar, asimismo, sus clásicos límites cronológicos actualmente encorsetados entre el 18 de julio de 1936 y el 1 de abril de 1939.

El presente artículo se estructura, pues, en dos partes. En primer lugar, la exposición de la complejidad de conceptos como “guerra civil” y “Quinta Columna”, realizando un breve recorrido por sus estados de la cuestión. En segundo y último lugar, los argumentos se centran en demostrar cómo a través del fenómeno quintacolumnista se refuerza la idea de la guerra civil española como una “guerra” más o, en su defecto, una “guerra irregular” acontecida en un marco cronológico probablemente más amplio del reconocido hasta la fecha. Las páginas que siguen no contienen, por tanto, ninguna conclusión categórica. Por el contrario, se trata de una reflexión en el mismo sentido que ya varios historiadores e historiadoras han esbozado

con anterioridad, sirviendo como contribución a esos sugestivos debates. No puede ser de otra manera a sabiendas de que aún queda mucho por conocer y preguntarse, a pesar del ingente peso de lo escrito y dicho hasta el momento.

(RE)PENSAR LA GUERRA DESDE (Y MEDIANTE) LA “GENEALOGÍA CONCEPTUAL”

El socialista Gardo no fue el primero en denunciar las consecuencias jurídicas al aplicar el uso del concepto de “guerra civil” para referirse a la guerra de España. No sería el último. La comunidad científica actual ha tomado el relevo y, entre ellos, las y los historiadores/as. La raíz del problema reside en la interpretación de los diferentes significados del término. En torno a esta cuestión, ya ha habido quienes han demostrado la complejidad de su definición o, incluso, quienes han cuestionado la posibilidad de encontrar alguna. Como resultado, se ha abierto un “nuevo” debate centrado en el replanteamiento de casos paradigmáticos hasta ahora englobados en esa esfera conceptual, entre ellos, sin lugar a duda, el español, así como en su mejor encaje en otros marcos supranacionales (Traverso, 2009; González Calleja, 2013; Ledesma, 2017; Rodrigo y Alegre, 2019).

Como ya ha quedado dicho, “lejos de una definición única y ampliamente reconocida, la de la guerra civil en la era contemporánea es la historia narrativa de una construcción conceptual”. Precisamente por ello lo hemos de enmarcar dentro de lo que se ha venido a denominar como “genealogía conceptual”, cuyo gran valedor en la actualidad es el historiador David Armitage. Si la concepción de la “guerra civil” se ve desde el prisma de este enfoque, se puede llegar a comprender las heterogéneas aristas que un concepto de tal magnitud presenta con alguna de sus múltiples definiciones. No es de extrañar, por tanto, que en el caso de la comúnmente llamada guerra civil española ya haya quien abogue por otros significantes como el de “guerra de España” (Armitage, 2017, pp. 3-30; Alegre, Alonso y Rodrigo, 2018, p. 84; Jorge, 2016).

Para comprender mejor esta cuestión, en las páginas que siguen nos detendremos en estudiar genealógicamente el concepto de Quinta Columna. Se trata, igualmente, de un término cuya significación y trascendencia es incuestionable. Sin embargo, la historiografía no le ha prestado la atención necesaria. Bien por la falta de acceso a fuentes documentales o por la imposibilidad de acceso a ciertos fondos archivísticos, lo cierto es que no ha sido hasta el último tercio del siglo XX cuando los investigadores se han acercado a su estudio de manera rigurosa. Desde su irrupción

como neologismo en el otoño de 1936 en pleno inicio de la conflagración en España, no dejó de extenderse y de ser utilizado como arma de guerra. Con ello se hacía referencia a los supuestos e hipotéticos espías, saboteadores o derrotistas que trabajaban para los rebeldes emboscados en la retaguardia republicana. Pronto, sin embargo, el término se elevó a chivo expiatorio englobando a todas aquellas personas desafectas a la defensa del régimen y valores republicanos y, por tanto, en numerosas ocasiones sirvió como legitimación para la violencia política. Del mismo modo, con el transcurrir de la contienda, la extensión del uso y abuso del concepto tanto en los medios de opinión pública como en mítines y en conversaciones a pie de calle, sirvió tanto para la creación de un constante clima de sospecha como para la internacionalización de una guerra que ya poco tenía de “civil” (Píriz, 2018; Eco, 2000).

La primera vez que se hizo público fue el sábado 3 de octubre de 1936. Apareció en un artículo del órgano de expresión comunista *Mundo Obrero*, en el que la diputada Dolores Ibárruri ponía su nacimiento en palabras del general rebelde Emilio Mola. En ese mismo texto ya se le dotó, igualmente, de significado al relacionarlo con “los emboscados fascistas, [...] los espías, [...] los bulistas y provocadores que aún quedan en nuestra retaguardia”. Fuese Mola o no quien pronunciase el neologismo, por aquel entonces el “Director” de la conspiración que había llevado al fracasado golpe de Estado y al campo de batalla estaba al frente del Ejército del Norte del que dependían las cuatro columnas militares que avanzaban estrepitosamente sobre Madrid. La quinta, no convencional, se encontraba ya en el interior de la ciudad².

El nuevo término no tardó en traspasar las fronteras. El día 21 de octubre de 1936, por ejemplo, casi todos los diarios australianos hicieron alusión al mismo en base a historias de redadas policiales de sospechosos en Madrid. Pero su consolidación llegó en 1938 con la publicación en los Estados Unidos de la obra teatral de Ernest Hemingway *The Fifth Column* (“La Quinta Columna”). Tras 1939, estaba ya acreditado en el argot militar internacional. De hecho, su cénit llegó en el marco de la Segunda Guerra Mundial, cuyo significado pasó de hacer referencia a los colaboradores de Franco en la retaguardia republicana a los del Eje en la Aliada. En este sentido, el ministro de Información polaco lo utilizó para denunciar el apoyo social en numerosos países en la ocupación nazi del continente europeo, defendiendo que eran la vanguardia de los ejércitos del Tercer Reich. Los mismos argumentos

² Pasionaria (03/10/1936). Defensa de Madrid, defensa de España. Vigilancia y decisión. *Mundo Obrero*, p. 1; “Notas sobre las operaciones en el avance Toledo-Madrid” (06/10-18/11/1936), Archivo Histórico Municipal de Cádiz, Archivo General Varela, 15-1.

esgrimirían otros tantos autores (Loeffel, 2015, p. 10; Hemingway, 1983; Rohde, 2014; Britt, 1940; Lennhoff, 1940).

Paralelamente, el concepto se fue tomando en serio por las autoridades políticas y militares Aliadas. Así lo demostró la Oficina de Guerra Británica, que entendió que la “Quinta Columna” tenía por objetivo realizar cualquier tipo de acción subversiva para controlar terceros países a través del dominio de los centros de comunicación, los transportes, los servicios de seguridad o cualquier otro organismo vital. Tras una reunión de su Gabinete a mediados de mayo de 1940 en el 10 de Downing Street, acordó, además, destacar a los “paracaidistas [y] los elementos de la Quinta Columna” como las principales amenazas en una hipotética invasión del Reino Unido, aunque ya no solo exclusivamente la formarían partidarios del Eje sino las comunidades alemanas, austríaca, italiana y checa, así como los fascistas británicos, los comunistas o los irlandeses independentistas. El primer ministro Winston Churchill anunció a la Cámara de los Comunes, un mes más tarde, que “el Parlamento [le había] dado los poderes para sofocar las actividades de la Quinta Columna con mano dura” (Andrew, 1988, pp. 181-193)³.

En la otra orilla del Atlántico, la “Quinta Columna” comenzaba, del mismo modo, a presentarse como una nueva estrategia en el marco de la guerra moderna encuadrada en lo que se denominó “factores morales” bélicos o, lo que es lo mismo, la guerra psicológica. Como respuesta, la administración Roosevelt creó el Comité para la Moral Nacional (*Committee for National Morale*), encargado de analizar y asesorar en esta materia. En el primer informe que dedicaron a analizar el colapso sufrido en la Francia de 1940 ante el avance nazi, uno de los factores a destacar fue la “Quinta Columna”. Al igual que su homólogo británico, el presidente norteamericano, Franklin D. Roosevelt, compareció en televisión a mediados de 1940 para alertar a sus conciudadanos contra los agentes y espías enemigos. Aseguró entonces que ya no solo se luchaba con “armas militares” sino con “nuevos métodos de ataque” como “el caballo de Troya, la Quinta Columna”, que era una “amenaza [...] para la seguridad” (Soley, 1989, pp. 16-19)⁴.

³ Churchill, W. (04/06/1940). We Shall Fight on the Beaches. Recuperado de <https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1940-the-finest-hour/we-shall-fight-on-the-beaches/>.

Algunos ejemplos de la importancia del quintacolumnismo en las instituciones británicas, en “«Fifth Column» Activities in the United Kingdom” (02/05/1940), The National Archives [TNA], CAB, 80/10/43; o “Fifth-Column Activity” (04/09/1940), TNA, HW, 15/43.

⁴ Committee for National Morale (11/02/1941): “Morale Factors in Collapse of France-1940”, Institute for War, Holocaust and Genocide Studies (NIOD), Fra 3.364.2 Mor; “War Front; FDR speaks about Fifth

Poco después, el concepto saltó a la gran pantalla. En 1941, el primer episodio de la serie televisiva *King of the Texas Rangers* se tituló “La Quinta Columna ataca”. Con él daba comienzo una ristra de capítulos que desentrañaban en un anacrónico *western* la historia de un asesinato sucedido entre cowboys texanos cuyos perpetradores, sin llegar a ser nombrados ni representados como tal, eran, en realidad, hipotéticos nazis que manejaban radios clandestinas, portaban uniformes militares similares a los de la Wehrmacht, se refugiaban en un zepelín y realizaban un saludo en brazo en alto al grito “*For the Cause!*” (“¡Por la causa!”). Un año más tarde, el autor del incendio provocado en una planta de ensamblaje de aviones en la película *Saboteur* de Alfred Hitchcock fue denominado como “quintacolumnista”. De la misma manera, en 1943, la factoría Warner Bros. fortaleció esos clichés en su serie de dibujos animados de cortometrajes *Merrie Melodies* con un capítulo dirigido por Friz Freleng y al que titularon “*The Fifth Column Mouse*”, en el que en una afable comunidad de ratones (los Aliados) se encontraba emboscado en su territorio una rata que les traiciona favoreciendo la entrada de un gato (el Eje), ante el que se llega a cuadrar en alguna escena realizando el saludo con el brazo extendido (Hurst, 2007, pp. 97 y ss.; Chapman, 2018, pp. 161 y ss.; Mollet, 2017, pp. 160-162).

En la misma línea, la propaganda animada soviética elaboró otro cortometraje en 1941 dirigido por V. y Z. Brumberg al que titularon “*Bei vraga na fronte i v tylu*” (“¡Golpea al enemigo en las líneas del frente y en casa!”). Tras su inicio, en el que se suceden varios soldados en alerta, unos aviones nazis sobrevuelan la zona y de ellos saltan varios paracaidistas civiles con rostro enfurecido y una esvástica en la frente, la cual ocultan al tocar tierra. Con mensajes intercalados animando a la vigilancia, esos personajes caídos del cielo se dedican a realizar diversos sabotajes como cortar la red eléctrica, quemar las cosechas o interrumpir el tráfico ferroviario, pero son eliminados justo antes de efectuarlos por desproporcionadas manos o armas que irrumpen en pantalla, terminando con un mensaje final: “Recuerda la astucia de nuestros enemigos. ¡Estad atentos!” (Hudson, 2019, p. 83).

Tras la conclusión de la Segunda Guerra Mundial y el comienzo de la Guerra Fría, el significado de la “Quinta Columna” varió según los casos y contextos, aunque siempre ligado a la idea de enemigo interno. Si bien hasta entonces mayoritariamente había hecho referencia a los partidarios del Eje, tras la victoria sobre el fascismo, pasó

Column”, *Universal Newsreel*, vol. 12, part. 2, 879 (Washington D.C., 27/05/1940), en *United States Holocaust Memorial Museum*. Recuperado de <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn1001202>

a representar nuevas amenazas como el comunismo. En 1947, por citar un ejemplo, compareció ante el Comité de Actividades Antiamericanas de la Cámara de Representantes el director del FBI, J. Edgar Hoover, para denunciar que el “Partido Comunista de los Estados Unidos [era] una Quinta Columna”. Desde entonces, se esforzaría en construir el estereotipo del anticomunista como verdadero patriota defensor de la seguridad nacional contra la amenaza representada por ese supuesto fenómeno. En consecuencia, a lo largo de la década de 1950 se sucedió el proceso de “caza de brujas” contra profesionales de Hollywood acusados de “comunistas” encabezado por el senador republicano Joseph McCarthy. De la misma manera, también sirvió para alertar frente a otras supuestas amenazas nacionales como el Sionismo, considerado como la “Quinta Columna” por el también senador Jack B. Tenney desde la presidencia del Comité Legislativo de California en el Comité de Actividades Antiamericanas, lo que legitimó la persecución de organizaciones judías como “B’nai B’rith” o la Liga Antidifamación (Underhill, 2008, pp. 139-161; Coma, 2005; Tenney, 1953).

En los años sesenta, la idea de la “Quinta Columna” como enemigo interior continuó afianzándose. La cadena televisiva ZDF, de la República Federal de Alemania (RFA), emitió entonces veintitrés episodios de la serie titulada “*Die Fünfte Kolonne*” (“La Quinta Columna”), centrada en el papel de los servicios secretos de la República Democrática Alemana (RDA) en territorio de la RFA. A partir de entonces, el significante no ha dejado de variar sus significados, aunque siempre siendo utilizado como chivo expiatorio. En los últimos compases de la Guerra Fría, otra serie de televisión estadounidense, *V* (en España “*V Invasión Extraterrestre*”), lo demostró con claridad en una historia de ciencia ficción en la que unos alienígenas humanoides (los “Visitantes”) llegan a la Tierra, donde conviven en paz temporalmente con los humanos (luego, la “Resistencia”). Avanzado el relato y en lucha ambos bandos, entre los primeros se produce una escisión secreta de la que surgirá la “Quinta Columna”, opuestos a los planes de su especie y que pasan a colaborar clandestinamente con los segundos (Payk, 2012, p. 96; Donovan, 2011, pp. 133-ss.).

En las tres últimas décadas, el término ha continuado siendo manejado a fin de promover la alarma social. Ha sido escogido para denominar a una banda colombiana de Rock Anti-Comunista liderada por un skinhead o una columna en el *Diario de Cádiz* y un blog por el oficial retirado de la Armada Jaime Rocha, ex agente del Centro Superior de Información de la Defensa (CESID), antecedente del actual servicio de

inteligencia español. De la misma manera, ha sido utilizado por el líder del *Brexit Party*, Nigel Farage, entonces al frente del euroescéptico partido británico UKIP (el Partido de la Independencia del Reino Unido) para denunciar la existencia de una hipotética “Quinta Columna musulmana yihadista” en Europa. O ha servido, en 2017, para acusar desde la tribuna del diario *El País* a la televisión catalana TV3 de “quintacolumnistas antidemocráticos”. Su uso y su abuso, pues, continuará⁵.

LA QUINTA COLUMNA DESDE (Y PARA) EL AULA

El primer acercamiento historiográfico para abordar el fenómeno quintacolumnista lo encontramos en los trabajos del historiador holandés Louis de Jong a mediados de la década de 1950. No fue casualidad que fuese un investigador europeo quien se acercara rigurosamente por vez primera a esta cuestión, ya no solo por la imposibilidad de hacerlo por parte de la historiografía española debido a la censura dictatorial del país, sino por su propio tema de especialización, la Segunda Guerra Mundial en los Países Bajos. Por esos motivos, su trabajo se centró en estudiar a la Quinta Columna no como una experiencia exclusivamente española sino como fenómeno bélico internacional, algo solo comprensible desde la “genealogía conceptual” anteriormente aludida. De Jong pudo demostrar la construcción del mito en torno a la magnitud de la ayuda de la minoría étnica alemana en la ocupación de Europa argumentando que, si bien había existido ciertos contactos limitados y descoordinados en países con un alto porcentaje de población germana, su importancia había sido tremendamente desmedida durante el conflicto (Jong, 1956).

Mientras que en el interior de España la Quinta Columna era interpretada únicamente bajo el mito oficial, por el que se entendía como una suerte de “resistencia” de unos “héroes y mártires” al “terror rojo”, fuera de sus fronteras, se fortalecía su comprensión desde el punto de vista militar. Fue el caso del que fuera jefe del Estado Mayor del Ejército republicano, Vicente Rojo, quien desde el exilio en los años sesenta afirmó que “su incorporación al arte de combatir como factor integrante de la maniobra y de acción encuadrada en los planes, es realmente una innovación que aport[ó] a la belicología la Guerra de España”. No fue hasta el contexto de la Transición a la democracia cuando una investigadora, la periodista Tania Juanes, recurrió a estudiar

⁵ “Asesinan líder neonazi en Bogotá”, *El Espectador* (09/04/2014); <http://jaime-rochalaquintacolumna.blogspot.com/>; “UKIP’s Farage: Multiculturalism Creating ‘Fifth Column’ in West”, *National Review* (07/01/2015); “Nigel Farage: British Muslims ‘fifth column’ fuels fear of immigration”, *The Guardian* (12/03/2015); Ignacio Martín Blanco y Joan López Alegre: “Adiós al circo del odio”, *El País* (10/10/2017).

el fenómeno quintacolumnista, aunque sin citar fuentes documentales. Quien sí lo hizo fue el autodenominado “espiólogo” catalán, Domènec Pastor Petit, quien en su clásico trabajo *Los dossiers secrets* visitó los archivos de Salamanca y los fonos del Servicio Histórico Militar (Rojo, 1969, pp. 42-44; Romero, 1976, p. 189; Palacio Atard, 1970, pp. 241-275; Juanes, 1978, pp. 4-9; y Pastor Petit, 1978, pp. 270-271).

Los primeros trabajos científicos y rigurosos en ese sentido llegaron en la década de los noventa. Primero con la elaboración de la tesis doctoral de Sara Núñez de Prado y Clavell, cuya investigación ha pasado prácticamente desapercibida y que se centró en el estudio de los Servicios de Información franquistas en relación con la propaganda del régimen. En segundo lugar, con otra tesis doctoral, la del historiador Javier Cervera Gil, quien, bajo la tutela del profesor Ángel Bahamonde, confeccionó una de las obras clásicas y de referencia de este tema, aunque sirviéndose, casi exclusivamente, de los fondos de la Causa General (el macroproceso judicial de la dictadura) y de entrevistas orales a algunos protagonistas. En las últimas décadas, el fenómeno quintacolumnista ha sido abordado por distintos investigadores, destacando su presencia en diferentes ciudades como Valencia o Almería. De la misma manera, se ha estudiado mediante nuevas metodologías como la biografía, los estudios sobre Relaciones Internacionales o la historia de las mujeres (Núñez de Prado y Clavell, 1992, pp. 198-200; Cervera Gil, 1996; Paniagua y Lajo, 2002, Rodríguez López y Rodríguez Barreira, 2014; Moreno Cantano, 2013; Alía Miranda, 2015; Rodríguez López, 2008).

A pesar de todo lo escrito hasta el momento, nunca se ha pensado en la Quinta Columna para encajar y servir en el aula. Sin embargo, sus atribuciones, como concepto y como sujeto de estudio, pueden aportar enormes ventajas en el ámbito educativo. En primer lugar, porque si se aborda genealógicamente se puede comprobar cómo traspasa contextos bélicos diferentes y cómo fue exportado más allá de la guerra de España, asentándose con facilidad en otras experiencias como la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría o los conflictos actuales. Esto hace que mitos como el de la “guerra entre hermanos” se diluyan y se refuerce la idea de una guerra total, moderna e internacional en la que el uso de la palabra, los símbolos y la memoria son utilizados como un arma de combate más. En segundo lugar, porque sirve para comprender la complejidad de la contienda española en tanto en cuanto muestra con claridad la continuidad entre la conspiración y la guerra, así como entre la guerra y la posguerra, rompiendo con los clásicos límites cronológicos del conflicto, favoreciendo

nuevas interpretaciones basadas en la “irregularidad” de la contienda frente a sus aspectos “convencionales”. Ambas interpretaciones, llevadas al aula, pueden aportar una nueva mirada sobre el pasado traumático español (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2013).

Como se ha podido comprobar, la Quinta Columna, como neologismo, se exportó en pleno contexto bélico español al mismo tiempo que irrumpía en las calles de las principales ciudades republicanas. Así lo demuestran la antes citada prensa australiana o la publicación de Hemingway. La respuesta al por qué de tan extendida difusión pasa, obligadamente, por entender el conflicto español no como un enfrentamiento interno y convencional sino como un conflicto internacionalizado, interconectado y total, fruto de su tiempo, pero, al mismo tiempo, “irregular”. Si fuese abordado didácticamente, tan solo habría que referirse a su genealogía para poder demostrar cómo, a pesar de los distintos contextos en los que ha mostrado presencia, desde su surgimiento en el otoño de 1936, ha sido/es utilizado dentro de una lógica bélica psicológica, haciendo siempre alusión a la existencia de un supuesto enemigo interior y haciendo las veces de chivo expiatorio.

La existencia de la Quinta Columna debe ligarse directamente, pues, a la “irregularidad” de la guerra, tanto la española como las sucesivas. Así, la aplicación del término de “guerra civil” a la España de 1936 se demuestra, cuando menos, imperfecta. Siguiendo las reflexiones del profesor Stathis N. Kalyvas (Kalyvas, 2006):

En contraste con las guerras convencionales, que implican un sentido compartido de simetría entre los bandos rivales, la guerra irregular o de guerrillas es una expresión de la asimetría entre los estados y los rebeldes: aunque los rebeldes tienen la capacidad militar para desafiar al Estado, carecen de la capacidad para confrontarlo de una manera directa y frontal. Este tipo de guerra se caracteriza por combates indirectos y de bajo nivel, a menudo dominados por la emboscada y los asaltos. Los rebeldes evitan el combate directo con el ejército más poderoso del Estado y dependen del acoso y el sigilo. (Kalyvas, 2009, pp. 193-214)

Eso fue, en gran medida, lo que sucedió en la retaguardia republicana entre 1936 y 1939 y lo que demostró la verdadera Quinta Columna. Sus numerosas organizaciones clandestinas, muchas hasta ahora aún desconocidas, los grupos “Fernández Golfín”, “Antonio”, “Laureano”, “Dado de Póker” en Madrid; “Luis Ocharán”, “Círculo Azul”, “Concepción”, “LJRC” en Barcelona; “Mari-Luz”, “Pepe-Luis”

en Valencia; o “Hataca” en Almería, Cartagena y Murcia, son solo algunos ejemplos. Pero incluso algunos de sus protagonistas ya hicieron hincapié en esta cuestión. Sin ir más lejos, quien terminó coordinado a todas esas organizaciones desde la jefatura de los servicios secretos militares franquistas, el coronel José Ungría Jiménez, argumentó en posguerra que:

Desde hace poco más de cinco años, el vocabulario militar universal se ha enriquecido con un título más, el de “quinta columna”, tan castizamente español como el de “guerrilla”, aceptado éste —sin tomarse el trabajo de buscarle traducción— en todos los idiomas del Mundo, pero aventajándolo aquél en la rapidez de difusión y naturalización que se le ha otorgado por todas partes desde el día de su oscuro nacimiento, en los albores del Alzamiento español.

Es curioso que ambos conceptos, “guerrilla” y “quinta columna”, nacidos en la misma patria sean originalmente similares. La “quinta columna” es, en el fondo, una guerrilla urbana; mientras nuestra guerrilla de la Independencia fue, casi siempre, una “quinta columna” rural. Con armas distintas, pero con alto ideal común, su lucha ha estado hecha de emboscadas, confidencias, asechanzas, vigilancia en tensión, golpe de vista agudo, acción certera y fulmínea, y, sobre todo, siempre con el tremendo riesgo de una desigualdad absurda entre los adversarios; se parecen no cabe duda, pero con ventaja de heroísmo y sacrificio para la recién nacida “quinta columna” que, acosada en todos los rincones de la España roja, con la amenaza feroz de la delación, el tormento, el asesinato y hasta el exterminio familiar, no tuvo casi nunca la compensación guerrillera de la lucha vigorosa, armas en mano, entre los matorrales, los barrancos y las breñas, por donde Mina y El Empecinado hicieron su entrada en la historia bravía de la España de 1808⁶.

Analizada la Quinta Columna desde el prisma de la “guerra irregular”, por tanto, se complejiza la interpretación de los conflictos y ayuda a alejarlos de los parámetros convencionales del guerracivilismo. De la misma manera, recalcar en el quintacolumnismo como objeto de estudio va a demostrar, didácticamente, el *continuum* del caso español, que por supuesto supera la sucesión cronológica II República-Guerra Civil-Dictadura abogando por la lectura Conspiración-Guerra-Dictadura, lo que es fácilmente demostrable estudiando este fenómeno. Esto fomenta

⁶ Coronel Ungría: “Las ‘quintas columnas’ de zona roja sumaron su heroico esfuerzo a la empresa militar para la obtención de la Victoria”, *Arriba* (07/12/1941), p. 6; y Coronel Ungría: “Quintas Columnas”, *La Vanguardia Española* (07/12/1941), p. 4.

empíricamente lo que ya varios historiadores/as han señalado en numerosas ocasiones al criticar los tradicionales límites cronológicos del conflicto (Espinosa Maestre, 2010; Oviedo y Pérez-Olivares, 2016; Gómez Bravo, 2017; Marco, 2019).

Aunque mayoritariamente la historiografía ha abogado, siguiendo el relato memorialístico y martiroológico franquista, por la versión de que la Quinta Columna surgió como consecuencia de la violencia en la retaguardia republicana (el “terror rojo”), es posible demostrar documentalmente lo contrario. Surgió tras el fracaso del golpe de Estado en diversos núcleos urbanos como Barcelona, Madrid o Valencia, entre otros, y como continuación de las redes político-sociales implicadas en el complot. Nació, por tanto, como reorganización de las redes conspirativas contra la II República española. Un ejemplo fue el del líder falangista catalán Luis Gutiérrez Santa Marina, quien tras participar en la conspiración y sublevarse en la Ciudad Condal fue apresado y encarcelado, lo que no impidió, sin embargo, que estableciera contacto clandestino con sus colaboradores con los que formó una primigenia red quintacolumnista que adoptó su nombre, “Santa Marina”, y que, poco después, se unió a otros subgrupos dispersos con los que terminaron formando el destacado grupo “Luis de Ocharán”. Lo mismo sucedió en la capital del país, donde numerosos grupúsculos fascistas o tradicionalistas que habían participado en la trama y habían intentado conquistar el poder, ante el nuevo escenario se reestructuraron para fomentar distintas organizaciones emboscadas en todas las instituciones públicas y militares republicanas donde realizaban espionaje y sabotaje. Fueron los casos de “Fernández Golfín” o de la “Organización Antonio”. Y algo similar aconteció en Valencia donde el germen de la principal red quintacolumnista surgió de los conspiradores de las juventudes de la Derecha Regional Valenciana, entre otros (Píriz, 2019).

De la misma manera que es posible demostrar la continuidad conspiración-guerra, lo es, en el otro extremo, guerra-dictadura. Al terminar las operaciones militares y con la ocupación total del territorio nacional por las tropas franquistas, los quintacolumnistas pasaron en masa a engrosar las filas de nuevas instituciones intermedias que hacían las veces de primeras policías políticas en las grandes y últimas ciudades republicanas. Fueron los casos de los Destacamentos Especiales que el Servicio de Información y Policía Militar (SIPM) implementó en Barcelona, Madrid, Valencia o Cartagena. Tras su colaboración en tareas informativas y represivas a lo largo de 1939, poco después el mismo personal fue desmovilizado y se distribuyó mayoritariamente, y según su condición profesional, entre las nuevas

fuerzas policiales —principalmente la Brigada Político-Social de la Dirección General de Seguridad— o militares —especialmente la Segunda Sección Bis del Estado Mayor del Ejército— (Píriz, en prensa).

La vinculación de los otrora quintacolumnistas como base de la *inteligencia* de la dictadura se extendería hasta su propio final, cuando muchos de esos personajes acechados por su jubilación reclamaron sus gratificaciones pensionadas por sus labores desde 1936 a esa parte. Se puede citar aquí, entre otros muchos casos, el del subteniente de la Guardia Civil Evelio Martín Ortega, quien solicitó en 1967, poco antes de retirarse, sus “abonos de tiempo al amparo de la Orden Reservada de S.E. el Generalísimo de 21 de septiembre de 1938, por haber prestado servicios en Zona Roja como Agente controlado por el SIPM”. Tras reunir diversos certificados, su hoja matriz de servicios y su expediente SIPM número 4.159 y remitirlos a la Segunda Sección del Estado Mayor Central del Ejército, marchó al retiro recompensado por su labor en el campo enemigo en la ya lejana guerra y por sus servicios informativos durante toda la dictadura. También fue el caso de Pedro Martín de Hijas, quien hizo lo propio un año después, en 1968, y quien sin cortapisas instó a que se le reconociese su tiempo “en zona roja [...] en la Campaña de Liberación, a efectos de exención en el pago de cuotas y de los beneficios de Derechos Pasivos Máximos”. O el de Fernando Álvarez de Alarcón, quien lo solicitó también en 1968 tras participar en los grupos quintacolumnistas barceloneses “Dios y Patria”, “Córdoba” y “LJRC” así como tras toda una carrera profesional en la Segunda Sección del Estado Mayor de la Dirección General de la Guardia Civil, también conocida como Servicio de Información de la Guardia Civil (SIGC)⁷.

CONCLUSIONES

El conflicto armado desarrollado en suelo español a partir del verano de 1936 tiene una trascendencia incuestionable. El mero hecho de haber sido denominado hasta hoy como “guerra civil española” ha tenido, y tiene, asimismo, unas consecuencias manifiestas. Sin lugar a duda, continuará siendo abordado crítica y rigurosamente desde la historiografía. De la misma manera, ha tenido, y tiene, vacíos destacables. El presente artículo se ha adentrado en uno de ellos, del que aún queda mucho por investigar. Al estudiar la evolución de un concepto tan significativo como el de Quinta Columna, exportado desde su misma creación al resto del mundo y usado

⁷ AGMAV, C. 2993, 7-8 y C. 2835, 1.

en múltiples contextos, se pone de manifiesto la necesidad de derribar muros creados para interpretar el pasado pero que se convierten en habitaciones estancas y herméticas de las que es complicado extraer resultados clarividentes (Blanco, et al., 2020).

Este artículo propone (re)pensar la guerra en todos los órdenes, haciendo hincapié en su factor “irregular”. Al cuestionarnos, crítica y empíricamente los límites tanto conceptuales como temporales, se obtiene, de manera obligada, unos horizontes más amplios que contribuyen a la comprensión de procesos heterogéneos o, al menos, a sumar preguntas que, en definitiva, suscitan e incrementan el debate. Todo ello sería en vano sin añadir el componente didáctico. Teniendo en cuenta esos argumentos, se debe conseguir que los nuevos avances y cuestionamientos surgidos de la investigación histórica trasciendan los muros de las universidades y sus centros análogos para que se asienten allá donde son igualmente indispensables, las aulas. Solo así se podrán exponer las consecuencias nada casuales de un conflicto que significó el parteaguas de la historia reciente y traumática de España. Solo así se podrán comprender las palabras y las vidas de tantos y tantas como Gardo (Hernández Sánchez, 2020).

REFERENCIAS

- Alegre, D., Alonso, M. y Rodrigo, J. (coords.) (2018). *Europa desgarrada. Guerra, ocupación y violencia, 1900-1950*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Alía Miranda, F. (2015). Negrín ante un enemigo «invisible». La quinta columna y su lucha contra la república durante la guerra civil española (1937-1939). *Historia y Política*, 33, 183-210.
- Andrew, Ch. (1988). Churchill and Intelligence. *Intelligence and National Security*, 3, 181-193.
- Armitage, D. (2017). *Civil Wars. A History in Ideas*. Yale University Press.
- Blanco, J. A., Martínez, J. A. y Viñas, Á. (coords.) (2020). *Luces sobre un pasado deformado. La Guerra Civil ochenta años después*. Marcial Pons Historia.
- Britt, G. (1940). *The Fifth Column is Here*. Wilfred Funk.
- Cervera Gil, J. (1996). *Violencia política y acción clandestina: la retaguardia en Madrid en Guerra (1936-1939)*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Coma, J. (2005). *Diccionario de la caza de brujas. Las listas negras en Hollywood*. Ed. Inédita.

- Chapman, J. (2018). *Hitchcock and the Spy Film*. I.B. Tauris.
- Donovan, B. W. (2011). *Conspiracy Films. A tour of Dark Places in the American Conscious*. McFarland & Company.
- Eco, U. (2000 [1976]). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Espinosa Maestre, F. (ed.) (2010). *Violencia roja y azul. España, 1936-1950*. Crítica.
- Febo, G. di (2012). *Ritos de guerra y de victoria en la España franquista*. Publicacions de la Universitat de València.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Graó.
- Fernández Rodríguez, C. (2017). *La reorganización y la oposición del PCE al Franquismo (1939-1946)*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Gómez Bravo, G. (2017). *Geografía humana de la represión franquista: del Golpe a la Guerra de ocupación (1936-1941)*. Cátedra.
- González Calleja, E. (2013). *Las guerras civiles. Perspectiva de análisis desde las ciencias sociales*. Catarata.
- Hemingway, E. (1983 [1938]). *La quinta columna*. Bruguera.
- Hernández Sánchez, F. (2020). La primera página de la democracia se lee en la escuela. *El Salto*. <https://tinyurl.com/5b72o53g>
- Hudson, J. M. (2019). *Iron Curtain Twitchers. Russo-American Cold War Relations*. Lexington Books.
- Hurst, R. M. (2007). *Republic Studios. Between Poverty Row and the Majors*. The Scarecrow Press.
- Jong, L. de (1956). *The German Fifth Column in the Second World War*. The University of Chicago Press.
- Jorge, D. (2016). *Inseguridad colectiva. La Sociedad de Naciones, la guerra de España y el fin de la paz mundial*. Tirant Lo Blanch.
- Juanes, T. (1978). La Quinta Columna, espías de Franco. *Tiempo de Historia*, 46, 4-9.
- Kalyvas, S. N. (2006). *The Logic of Violence in Civil War*. Cambridge University Press.
- Kalyvas, S. N. (2009). El carácter cambiante de las guerras civiles, 1800-2009. *Colombia Internacional*, 70, 193-214.

- Ledesma, J. L. (2017). Apuntes en torno a los relatos sobre las guerras civiles del siglo XX. En C. Forcadell y C. Frías, C. (eds.), *Veinte años de congresos de historias contemporánea* (pp. 119-148). Institución Fernando el Católico.
- Lenhoff, E. (1940). *Agents of Hell, Himmler's Fifth Column*. Hutchinson & Co.
- Loeffel, R. (2015). *The Fifth Column in World War II: Suspected Subversives in the Pacific War and Australia*. Palgrave Macmillan.
- Marco, J. (2019). Rethinking the Postwar Period in Spain: Violence and Irregular Civil War, 1939-52. *Journal of Contemporary History*, 55(3). <https://doi.org/10.1177/0022009419839764>
- Mollet, T. L. (2017). *Cartoons in Hard Times. The Animated Shorts of Disney and Warner Brothers in Depression and War, 1932-1945*. Bloomsbury.
- Moreno Cantano, A. C. (2013). Quintacolumnismo y Guerra Civil en Madrid: la trayectoria del falangista Juan Manuel de la Aldea. *Aportes*, 83(3), 53-68.
- Núñez de Prado y Clavell, S. (1992). *Servicios de Información y propaganda en la Guerra Civil española, 1936-39*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Oviedo Silva, D. y Pérez-Olivares, A. (coords.) (2016). *Madrid, una ciudad en guerra (1936-1948)*. Catarata.
- Palacio Atard, V. (1970). La «quinta columna», la movilización popular y la retaguardia. En V. Palacio Atard, R. de la Cierva y R. Salas Larrazábal, *Aproximación histórica a la guerra española (1936-1939)* (pp. 241-275). Universidad de Madrid.
- Paniagua, J. y Lajo, B. (2002). *Sombras en la retaguardia: testimonios sobre la 5ª Columna en Valencia*. Centro Francisco Tomás y Valiente UNED.
- Pastor Petit, D. (1978). *Los dossiers secretos de la guerra civil*. Argos.
- Payk, M. M. (2012). The Enemy Within: (De)Dramatizing the Cold War in U.S. and West German Spy TV from the 1960s. En A. Aowinckel, M. M. Payk, & T. Lidenberger (eds.), *Cold War Cultures: Perspectives on Eastern and Western European Societies* (chapter 4). Berghahn Books.
- Píriz, C. (2018). Propaganda de exterminio: la Quinta Columna como psicosis colectiva. *Abraham Lincoln Brigade Archives, George Watt Prize 2018*. <https://albavolunteer.org/wp-content/uploads/2019/01/Piriz.pdf>
- Píriz, C. (2019). *En campo enemigo: la Quinta Columna en la Guerra Civil española (c. 1936-1941)*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

- Píriz, C. (en prensa). (Pre)ocupación urbana. La cooperación de retaguardia en la guerra moderna: Madrid, 1939. *Hispania Nova*.
- Rodrigo, J. y Alegre, D. (2019). *Comunidades rotas. Una historia global de las guerras civiles, 1917-2017*. Galaxia Gutenberg.
- Rodríguez López, S. (2008). *Quintacolumnistas. Las mujeres del 36 en la clandestinidad almeriense*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Rodríguez López, S. y Rodríguez Barreira, Ó. (2014). La Quinta Columna y la Guerra Civil en Andalucía. El Socorro Blanco, el Sindicato Católico de la Aguja y Falange. *Andalucía en la Historia*, 46, 72-77.
- Rohde, A. M. (ed.) (2014 [1940]). *The German Fifth Column in Poland*. Dale Street Books.
- Rojo, V. (1969). *Así fue la defensa de Madrid: (aportación a la historia de la Guerra de España, 1936-39)*. ERA.
- Romero, L. (1976). *El final de la guerra*. Ariel.
- Soley, L. (1989). *Radio Warfare: OSS and CIA Subversive Propaganda*. Praeger.
- Tenney, J. B. (1953). *Zion's Fifth Column*. Standard Publications.
- Traverso, E. (2009). *A sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)*. Publicacions de la Universitat de València.
- Underhill, S. (2008). J. Edgar Hoover, 'Speech Before the House Committee on Un-American Activities' (26 March 1947). *Voices of Democracy*, 3, 139-161.

Paisaje, un concepto geográfico para la educación ecosocial

Landscape, a geographic concept for ecosocial education

José Manuel Crespo Castellanos
Universidad Complutense de Madrid
josemanuelcrespo@edu.ucm.es

Recibido en noviembre de 2020
Aceptado en noviembre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19423

RESUMEN

El presente escrito constituye una reflexión acerca del concepto de paisaje como sistema socio-ambiental y como dimensión emocional del territorio. Su carácter integrador de elementos, procesos y factores le confiere idoneidad como contenido base para una educación geográfica ecosocial. Planteamos así como la educación en paisaje puede contribuir positivamente a la construcción de una sociedad crítica, capaz de demandar paisajes sostenibles en los campos cultural, ecológico, medioambiental, económico y social.

Palabras clave: paisaje, educación en paisaje, educación ecosocial.

ABSTRACT

This writing is a reflection on the concept of landscape as a socio-environmental system and as an emotional dimension of the territory. Its character, being able to integrate elements, processes and factors, makes it suitable as a base content for an ecosocial geographic education. Thus, we propose how landscape education can contribute positively to the construction of a critical society, capable of demanding sustainable landscapes in the cultural, ecological, environmental, economic and social fields.

Keywords: landscape, landscape education, ecosocial education.

Referencia

Crespo, J. M. (2020). Paisaje, un concepto geográfico para la educación ecosocial. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 59-72. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19423

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PAISAJE

El paisaje fue, durante largo tiempo, una creación artística, pictórica y literaria, más que objeto de estudio de la Geografía. La valoración de la naturaleza que supuso el romanticismo fue precursora de la idea actual de paisaje (Martínez de Pisón, 1998). La búsqueda del orden natural que caracterizaba a los geógrafos y naturalistas de finales del XVIII y el XIX convierte al paisaje en el sujeto en el que contemplar y comprender la organización de la naturaleza. Nace entonces la geografía moderna con obras como la de Alexander Von Humboldt, quien aporta nuevas perspectivas, como la globalidad de las relaciones, el dinamismo natural, la búsqueda de leyes o la utilización del método racional, fundamentales para establecer los planteamientos de la ciencia del paisaje (De Bolós, 1992). Esta concepción moderna supone acceder al funcionamiento del sistema natural a través de su expresión, el paisaje, dotándolo de un significado inédito desde el punto de vista de la historia del conocimiento (Farinelli, 2009).

En los inicios del siglo XX, el geógrafo alemán Otto Schlüter define paisaje cultural como “el resultado de la acción de los pueblos sobre el medio natural” (Schlüter, 1907, p. 87), una concepción que permanecerá en gran medida con validez hasta el momento actual.¹ Significado de paisaje que es compartido por el geógrafo estadounidense Carl Sauer en *The morphology of landscape*, donde lo considera como una construcción cultural sobre una asociación de formas naturales: “la cultura es el agente, el área natural es el medio, el paisaje cultural es el resultado” (Sauer, 1925, p. 215). Entiende así la cultura como fuerza moldeante y la sucesión de culturas como creadoras a su vez de una superposición de paisajes, pues ambos, cultura y paisaje, son dinámicos.

Hettner, precursor del paradigma regional en la escuela alemana, considera que la Geografía “no es otra cosa que el estudio de la diferenciación regional de la superficie terrestre ya que región es lo mismo que unidad de paisaje” (Hettner, 1927, citado por Muñoz, 2007, p. 222). La Geografía adopta así el paisaje como objeto principal de su estudio, su génesis y evolución a partir de una base física para comprender y clasificar las diferentes regiones en las que se organiza la superficie terrestre. Del mismo modo, autores de la escuela regional francesa, como Vidal de la

¹ Paisaje Cultural es definido en el Plan Nacional de Paisaje Cultural como el “resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad” (<http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/paisaje-cultural.html>).

Blache, Deffontaines o Sorre, comparten la misma visión del paisaje como constructo cultural sobre el medio físico y como imagen de región:

Los rasgos humanos de los paisajes globales han sido definidos unos tras otros, a la vez por sus cualidades concretas, formas y colores, por su posición y por su área de extensión. Hemos comprendido así hasta qué punto estas dos nociones, la de paisaje y la de región, van unidas en el espíritu del geógrafo. (Sorre, 1958, citado por Capel, 1983, p. 101)

Como afirma Capel, “en esta concepción de paisaje, sinónimo de región, la Geografía encontró una solución al dualismo que desde antiguo se planteaba entre Geografía humana y física y su objeto de estudio” (Capel, 1983, p. 124). Este paradigma regionalista tendrá temprana acogida en España, donde autores como Dantín llevan a cabo estudios basados en los conceptos de región y comarca atendiendo a su extensión, organizadas en base a elementos esenciales —relieve, clima y hombre— y elementos de menor categoría —vegetación, agricultura y fauna— entre los que tienen lugar relaciones que “constituyen un sistema de trabazón sólida y sutil” (Dantín, 1922, p. 64).

En 1938 el ecólogo y geógrafo Carl Troll introduce el concepto de *ecología del paisaje*, definiendo paisaje geográfico como “unidad de espacio que, por su imagen exterior y por la actuación conjunta de sus fenómenos, al igual que las relaciones de posiciones interiores y exteriores, tiene un carácter específico, y que se distingue de otros por fronteras naturales” (Troll, 2010, p. 68). Diferencia los tres ámbitos propuestos por Bobek y Schmithüsen (1949) a los que pertenecen los elementos del paisaje entendido como *geosistema*: abiótico, viviente y humano, sujetos a leyes muy diferentes. Para el primer ámbito, explicable bajo métodos de Geografía física, señala la importancia de los sucesos pasados, la historia terrestre, otorgándole así una dimensión temporal dilatada y compleja, aquella de los sucesos y procesos que dieran lugar a las fisionomías actuales. El segundo de ellos es el que rigen las leyes de la ecología, la biogeografía y la fenología, y el último, el del hombre, sujeto a principios de orden socioeconómico que interfieren con la naturaleza a lo largo del tiempo histórico (Crespo, 2018). La ecología del paisaje fue desarrollada en España en la segunda mitad del pasado siglo por geógrafos y ecólogos como F. González Bernáldez o F. Díaz Pineda. Su idea de paisaje, influida por la *Teoría General de Sistemas*, es “la percepción de un sistema de relaciones ecológicas” (Díaz et al., 1973, p. 16), en el

que se pueden diferenciar dos niveles: “*fenosistema*, conjunto de componentes perceptibles (...) y *criptosistema*, complemento de más difícil observación, que proporciona la explicación que falta para la comprensión del geosistema” (González Bernáldez, 1981, p. 3). Esta perspectiva holística del paisaje, entendido como un sistema de relaciones naturales y culturales, supone un avance hacia la gestión integral del territorio (Folch y Bru, 2017) y es fundamental para entender el paisaje como concepto idóneo para una educación con enfoque ecosocial.

La visión socioecológica, como un sistema y su percepción condicionada por la cultura, está relacionada con la aparición, en los años sesenta del pasado siglo, de geografías con nuevos enfoques metodológicos, como la Geografía del comportamiento y la percepción, influenciadas por otras disciplinas como la psicología o la sociología (Morales, 2012, p. 138). En este sentido, González Bernáldez ya consideraba necesario sumar al análisis ecológico del territorio los aspectos estéticos, emocionales y sentimentales, la valoración de la percepción subjetiva como componente intrínseco al paisaje (Folch y Bru, 2017, p. 109). De este modo, el paisaje interior se suma como una dimensión más a tener en cuenta en su estudio y el concepto se aproxima a su significado actual.

En la década de los setenta del pasado siglo, como respuesta a los profundos cambios provocados en la Tierra por la *Gran Aceleración*, el pensamiento conservacionista contempla el paisaje como recurso amenazado por la acción humana y, por lo tanto, se hace necesaria una ciencia del paisaje cuyo objetivo sea el de frenar el progresivo deterioro ambiental. Si bien es cierto que las primeras leyes protectoras de espacios naturales se remontan a finales del XIX, principios del XX en España, el último tercio del pasado siglo supone una toma de conciencia sin precedentes ante una situación de degradación del medio igualmente sin precedentes. Como respuesta al modelo de consumo de planeta causante de ello, en 1987 en el informe Brundtland (1987) se define por primera vez *desarrollo sostenible*, concepto que impregnará prácticamente la totalidad de los ámbitos. En el que nos ocupa, la *Carta del Paisaje Mediterráneo (Carta de Sevilla)*, declarada en 1992 bajo iniciativa de las regiones de Andalucía, Languedoc-Rousillon y Véneto, insta a mantener una relación sostenible con los paisajes:

Conscientes de la relevancia medio-ambiental de nuestros territorios y de su patrimonio formal, manifestamos nuestra firme intención y la de nuestras Administraciones de realizar una política de ordenación del territorio que coopere

a la protección de los recursos naturales, a la conservación de los bienes histórico-culturales, al mantenimiento activo del paisaje y al equilibrio medio-ambiental, para que las sociedades que ocupan estos terrenos y todos aquellos que los visiten puedan disfrutarlos, no sólo por sus condiciones de desarrollo económico y bienestar social, sino también por la existencia de un entorno caracterizado por la belleza, en la ciudad y en el campo, en el litoral y con tierra firme. (Declaración sobre el Paisaje Mediterráneo, 1992)

En el cambio de siglo el paisaje ocupa una posición destacada, no solo en el seno de la Geografía, sino en el de otras ciencias, afines o no. En el año 2000 se materializó el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), base normativa y punto de partida de acciones que pretenden valorar, proteger y recuperar el patrimonio paisajístico de Europa. En él se alcanza un acuerdo en la idea del concepto, definiéndose como “cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Consejo de Europa, 2007). El Convenio reconoce: el papel del paisaje en los ámbitos cultural, ecológico, medioambiental, social y como recurso económico; su contribución con la formación de culturas locales, y que forma parte del patrimonio natural y cultural; su dimensión como elemento de la calidad de vida de las personas; su fragilidad ante los cambios en los medios de producción, y entiende como tal cualquier parte del territorio, no solo las áreas de destacada belleza, sino también los espacios cotidianos, ordinarios, urbanos, periurbanos e industriales de tal manera que todos ellos se incorporan a las políticas del paisaje (Zoido, 2007).

La componente subjetiva del paisaje es una experiencia de diálogo con el territorio que contemplamos y habitamos a través de un lenguaje que es nuestra cultura, nuestra manera de ver, pensar y entender el mundo. Su dimensión objetiva la constituye un complejo sistema de elementos, factores y procesos que interactúan entre sí a lo largo del tiempo reconfigurando su imagen una y otra vez.

PAISAJES EN CRISIS

La historia del hombre sobre la tierra fue, durante largo tiempo, la lucha por sobrevivir ante los condicionantes que impone la naturaleza aprovechando las oportunidades que esta brinda (Gutiérrez, 1999). A lo largo de la milenaria relación hombre-tierra se creó una gran diversidad paisajística, pues el paisaje ha sido el resultado de la adaptación de las sociedades a unas condiciones físicas —clima,

relieve y suelos principalmente— a través de los recursos y la tecnología disponibles en cada momento. A partir de la revolución neolítica, en la que las sociedades sufrieron un conjunto de cambios como nunca ha tenido lugar en la historia, el sedentarismo y la progresiva demanda de tierras para la agricultura constituyeron la causa principal de la transformación de los paisajes naturales en culturales, configurándose como acumulaciones de sucesivos sistemas de explotación del medio físico y social.

En el afán por obtener cada vez una producción mayor de los sistemas naturales, el ser humano alcanzó tal capacidad de transformación que la situación se tornó contraria. A partir de entonces, parte de aquella lucha por la supervivencia ha tenido que invertirse en la protección de los medios naturales frente a los condicionantes antrópicos, pues somos conscientes de que la tecnología nunca nos podrá liberar de ser ecodependientes.

En 2000, el químico Premio Nobel Paul Crutzen y el biólogo Eugene F. Stoermer publicaron *The “Antropocene”* en *Global Change News Letter*, el boletín del Programa Internacional Geosfera-Biosfera. En él los autores proponen la creación de un nuevo período geológico, el Antropoceno, caracterizado por el impacto de las acciones humanas sobre los ecosistemas.² La fecha propuesta para el inicio del período es la última década del siglo XVIII, calculada a partir de datos obtenidos de los núcleos de hielo glacial relativos a la emisión de gases de efecto invernadero coincidente con la expansión de la Primera Revolución Industrial. Para la finalización del mismo consideran que, de no ocurrir algún tipo de catástrofe como las que dieron lugar a grandes extinciones en el pasado, como el impacto de un meteorito, una nueva era glacial, erupciones a gran escala o una epidemia inesperada, la humanidad seguirá siendo un gran agente modificador durante los próximos siglos, milenios e incluso millones de años (Crutzen y Stoermer, 2000). Si bien el Antropoceno no cumple con los requisitos necesarios para ser aprobado por la Unión Internacional de Ciencias Geológicas, sí ha sido efectivo para identificar un período de cambio global que tiene su origen en la conjunción de dos fenómenos: el crecimiento exponencial de la población y el incremento en el consumo de recursos per cápita por la humanidad (Duarte, 2006).

² Entre otros: la destrucción de más de la mitad de los bosques del mundo, el vertido sin precedentes de contaminantes a suelos, agua y atmósfera superiores a los insumos naturales, el aumento de 1.000 a 10.000 veces la tasa de extinción de especies, la pérdida del 50% de los manglares del mundo, la expansión de la urbanización o la sobreexplotación de los recursos (Crutzen y Stoermer, 2000).

Vemos, entonces, que a lo largo de la historia se transformaron los paisajes naturales en rurales y urbanos, en ocasiones progresiva y levemente, de tal modo que el medio ecológico podía asumir las modificaciones introducidas dando lugar a un cierto equilibrio que se mantuvo, en ocasiones, durante siglos. Sin embargo, a partir de la industrialización, como consecuencia de la expansión del modelo de ocupación urbano y la creciente demanda de recursos naturales, la presión ha supuesto una pérdida en productividad, diversidad y resiliencia para los sistemas ecológicos base, pues se ha impuesto un ritmo de explotación que sobrepasa su capacidad regeneradora.

La población urbana global, que apenas suponía un 2% a comienzos del siglo XIX, supera en la actualidad el 50%. La urbanización presenta un crecimiento continuo, estimándose en torno al 70% el porcentaje de personas que habitará en ciudades en 2050 (Naciones Unidas, 2018). Este proceso conlleva numerosas consecuencias para los paisajes del planeta. El continuo despoblamiento del hábitat rural y el abandono de las prácticas agrarias a pequeña escala, que durante largo tiempo crearon la mayor parte de los paisajes culturales del mundo, provoca que lenta o apresuradamente se desdibujen. Sin embargo, las ciudades siguen dependiendo de los sistemas ecológicos, por lo que, ante el aumento de la demanda de productos de la tierra desde lugares urbanos sin producción local, la agricultura se ha convertido en tecnológica, dando lugar a paisajes agrarios industriales diseñados, en ocasiones, por políticas planteadas a miles de kilómetros de ellos. Los paisajes rurales pasan así a ser un subsistema de los núcleos urbanos más que un sistema de relaciones locales sociedad-medio. Y su imagen, como la de lo urbano, se homogeniza, se globaliza.

El apresurado ritmo al que se extienden las ciudades impide frecuentemente que su planificación se realice de manera reflexiva y bajo criterios de sostenibilidad, dejando su diseño en manos de agentes con visión cortoplacista o simplemente del mercado y la especulación. “En el negocio del territorio, próximo o lejano, el beneficio se está pagando en paisaje” (Martínez de Pisón, 2010, p. 403).

Todo ello define al Antropoceno como periodo de crisis ambiental y social, caracterizado por un cambio global acelerado que indudablemente afecta a la totalidad de los paisajes que ven disminuir su armonía, habitabilidad y belleza. Incluso aquellos que se encuentran protegidos, debido a la presión derivada de la necesidad de consumo en masa de espacios de calidad.

Conscientes de que los paisajes forman parte del bienestar de las personas, a partir de la ratificación del CEP por España en 2007, se han aprobado leyes

autonómicas del paisaje con la finalidad de implementar las medidas propuestas por el convenio en los diferentes territorios del Estado, de tal modo que se alcancen la valoración, protección, gestión y ordenación necesarias para preservar los valores del paisaje y alcanzar un modelo de relación sostenible con ellos.³ Para lo que será necesario contribuir desde la política, la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación y la educación. Las políticas, en todas las escalas, deben dirigir el proceso, pues no pueden esperarse soluciones aportadas por el sistema económico, ya que este es parte del problema. El papel de la ciencia es relevante en cuanto a saber cómo funciona el sistema Tierra, determinar su capacidad de carga y el calado de la intervención humana, así como para crear modelos de predicción de escenarios futuros sobre los que plantear estrategias de mitigación y adaptación. Las tecnologías deben encaminarse hacia la consecución de soluciones lo más sostenibles posible en los campos de la energía, la industria o el transporte. Los medios de comunicación tienen la responsabilidad de difundir información contrastada, sin adoptar visiones apocalípticas (Duarte, 2006), abriendo espacios a la divulgación científica y la educación de la ciudadanía en el ámbito de la sostenibilidad. Por último, la educación, más allá de la transmisión de unos determinados contenidos, debe contribuir a la formación de una ciudadanía reflexiva acerca de la trascendencia de sus acciones y su modelo de consumo, consciente del funcionamiento del mundo, de sus tendencias, y capaz de plantear soluciones a diferentes escalas. Ante una crisis ecosocial se hace imprescindible adoptar un enfoque ecosocial en la educación.

EDUCACIÓN EN PAISAJE

La finalidad del CEP es “promover la protección, gestión y ordenación de los paisajes, así como organizar la cooperación europea en ese campo” (Consejo de Europa, 2007). Para contribuir a su consecución cada país firmante adquirió el compromiso de aplicar medidas generales y específicas. En el artículo sexto del CEP se recogen aquellas de carácter específico que guardan relación con la sensibilización y la educación de la ciudadanía:

³ En España se han aprobado leyes autonómicas del paisaje y se ha incluido su figura en aquellas relacionadas con el patrimonio, el suelo o la ordenación del territorio, entre otras: Ley 5/2014, de 25 de julio, de Ordenación del Territorio, Urbanismo y Paisaje, de la Comunitat Valenciana; Ley 8/2005, de 8 de junio, de Protección, Gestión y Ordenación del Paisaje, de la Comunidad Autónoma de Cataluña; Ley 7/2008, de 7 de julio de protección del paisaje, de Galicia; Decreto 90/2014, de 3 de junio, sobre protección, gestión y ordenación del paisaje, de la Comunidad Autónoma del País Vasco; Ley 4/2014, de 22 de diciembre, del Paisaje, de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

A) Sensibilización: cada parte se compromete a incrementar la sensibilización de la sociedad civil, las organizaciones privadas y las autoridades públicas respecto del valor de los paisajes, su papel y transformación.

B) Formación y educación: cada parte se compromete a promover la formación de especialistas en la valoración de los paisajes e intervención en los mismos; programas multidisciplinares de formación en política, protección, gestión y ordenación de los paisajes con destino a profesionales de los sectores privado y público y a las asociaciones privadas; cursos escolares y universitarios que, en las disciplinas correspondientes aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación. (Consejo de Europa, 2007)

La consideración de la educación en el CEP es de un vehículo imprescindible para alcanzar las metas marcadas. Busquets define educación en paisaje como “la transmisión significativa de conocimientos y la generación de actitudes positivas hacia el paisaje y sus valores, ya sea desde la educación formal como desde la no formal, dirigida tanto a escolares como a la población en su conjunto” (Busquets, 2011, p. 378). Este proceso de sensibilización y valoración conlleva, en primer lugar, adquirir las claves necesarias, aprender su “lenguaje”, educar la mirada.

El filósofo Manuel del Pozo considera el paisaje como “un valor necesario de la existencia humana, por lo tanto, un valor universal” y que la educación “es la clave con la que la ciudadanía, titular y depositaria del derecho al paisaje, puede acceder al pleno disfrute de su bien, de su valor” (Del Pozo, 2011, p. 6). Para Del Tura y Pena educar en el conocimiento del paisaje es la vía para alcanzar los fines del CEP, pues una ciudadanía educada en paisaje puede “participar con conocimiento de causa en los debates y consultas sobre actuaciones impactantes sobre el territorio” (Del Tura y Pena, 2010, p. 37). La educación se perfila así como el primer paso para adquirir la clave necesaria que conduzca a la comprensión y la valoración del paisaje. Primero como espacio propio, como hábitat físico y emocional, después como patrimonio cultural y ambiental de la ciudadanía.

El paisaje siempre supera a quien lo observa. En el sentido de que no lo vemos y comprendemos en su totalidad. Este se constituye sobre una estructura de elementos, procesos y factores, presenta una dinámica derivada de su funcionalidad o funcionalidades y posee tantos límites, netos o difusos, como componentes. Es

historia, dilatada historia geológica y humana. Los paisajes “son acumulaciones de herencias que fijan el proceso que los forma: son productos y muestras de su historia (Martínez de Pisón, 2009, p. 330). Existe una imagen visible resultado de una sucesión de paisajes que la han configurado tal como ahora se muestra. “Todo el mundo sabe lo que es paisaje y sin embargo ¡qué concepto más complejo encierra esta palabra!”, afirmaba Giner en el artículo titulado *Paisaje* (Giner de los Ríos, 1886). La educación en paisaje no puede por lo tanto pretender crear expertos, pero sí una ciudadanía capaz de pensar el paisaje y, por consiguiente, valorarlo en su medida. Pues “una ciudadanía no educada en la sensibilidad y el conocimiento del paisaje es una ciudadanía titular de un derecho, responsable de un bien, al que no tiene acceso por falta de clave” (Del Pozo, 2011, p. 8). Una sociedad culta en relación con el paisaje será consciente de su potencialidad en los diferentes ámbitos, de su fragilidad, de sus valores culturales y ambientales, por lo que demandará paisajes de calidad. En este sentido Pedroli (2011) asemeja al paisaje con un espejo en el que se refleja la capacidad de la sociedad para gestionar sus bienes públicos.

Si el modelo actual de relación del ser humano con el sistema Tierra, generalizado y global, no es sostenible en el tiempo, debemos admitir entonces que se trata de un modelo en crisis, es decir, un modelo que pone en peligro el futuro común. Crisis ambiental a la que se suma otra social, íntimamente relacionada con ella y consustancial al ser humano como especie. Lo que implica que el modelo educativo, que debería pretender la construcción de una ciudadanía democrática, justa y sostenible, del mismo modo se encuentra en crisis. Las desigualdades sociales y el cambio global desencadenado a escala planetaria y sus consecuencias son la prueba de ello.

Ante tal situación las alternativas y soluciones deben plantearse desde una perspectiva ecosocial. La Geografía, como “ciencia que estudia la Tierra y sus ambientes físicos y humanos, las actividades humanas y sus interrelaciones e interacciones con el medio desde la escala local a global” (Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, 2016) posee de manera innata esta perspectiva, en tanto que integra ciencias naturales y sociales en su estudio de la naturaleza cambiante del paisaje. En este aspecto radica la relevancia de la educación geográfica, más allá de los principios de localización, distribución y explicación, en el hecho de que puede contribuir a la formación de una ciudadanía capaz y con voluntad de acometer los cambios necesarios que tengan por finalidad una coexistencia

sostenible. La Geografía, como ciencia del paisaje, favorece tanto el desarrollo de competencias como el de valores.

Consciente de la necesidad de cambio en el modelo de relación hombre-tierra y del papel que la educación geográfica puede desempeñar en el proceso que lleve a él, la Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (UGI) proclamó la Declaración sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible en 2007 (Declaración de Lucerna) en el contexto del Decenio de las Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). La declaración supuso la confirmación del compromiso de la educación geográfica con la consecución de la meta del Decenio:

Integrar los principios, valores y prácticas del Desarrollo Sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje. Este esfuerzo educativo fomentará cambios de comportamiento que crearán un futuro más sostenible en términos de integridad ambiental, viabilidad económica y justicia social para esta generación y las del futuro. (Naciones Unidas, 2005)

La Declaración reconoce la necesidad de alcanzar la sostenibilidad en los campos ecológico, social y económico a través de nuevos patrones de producción y consumo; de adoptar nuevos estilos de vida y crear una nueva ética en la ciudadanía mediante la educación a lo largo de toda la vida.

En 2016 la Comisión presentó una nueva declaración, en el contexto de la Agenda para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015-2030) y sus diecisiete objetivos que pretenden contribuir a la construcción de ese mundo más justo, democrático y sostenible. En ella se remarca el papel de la educación geográfica para responder preguntas como “qué significa vivir de manera sostenible en el mundo” y que los problemas que conforman la crisis ecosocial actual “tienen una dimensión geográfica, como es el caso de los desastres naturales, el cambio climático, el suministro de energía, las migraciones, el uso del suelo, la urbanización la pobreza o la identidad” (Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, 2016).

Sin embargo, sabemos que la educación geográfica, como la educación en paisaje, no son suficientes para acometer la empresa de crear una ciudadanía consciente y consecuente con los problemas globales, pero pueden suponer una importante componente de ella. El primer paso a dar bien podría ser el de descubrir la pertenencia al paisaje y a este como parte de nuestra calidad de vida, de nuestra cultura y patrimonio. Entender que somos sus depositarios y que, atendiendo al derecho de las generaciones futuras, debemos legarlo en las mejores condiciones posibles, pues es un recurso renovable si se gestiona de manera

sostenible. La educación en paisaje puede ser la clave para ampliar la dimensión de lo que consideramos espacio propio incluyendo en él al paisaje; la educación geográfica podrá entonces hacerlo global.

REFERENCIAS

- Bobek, H. y Schmithüsen, J. (1949). Die Landschaft im logischem System der Geographie. *Erkunde*, 3, 112-120. <https://doi.org/10.3112/erdkunde.1949.02.05>
- Brundtland, G. H. (ed.) (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Busquets, J. (2011). La importancia de la educación en paisaje. En J. Nogué et al. (eds.), *Paisatge i educació* (pp. 69-88). Observatorio del Paisaje de Cataluña.
- Capel, H. (1983). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova.
- Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible*. UGI. <https://tinyurl.com/10urvcto>
- Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (2016). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. UGI. <https://tinyurl.com/yuldtas>
- Consejo de Europa (2007). *Convenio Europeo del Paisaje*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Crespo, J. M. (2018). *La educación en paisaje en el Grado de Maestro de Educación Primaria: una propuesta de modelo didáctico*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/49394/>
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18.
- Dantín, J. (1922). *Ensayo de las regiones naturales de España*. Museo Pedagógico Nacional.
- Declaración sobre el Paisaje Mediterráneo* (1992). <http://tinyurl.com/53f3knd6>
- De Bolós, M. (1992). *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. Masson.
- Del Pozo, M (2011). Paisaje, ciudadanía y educación. En J. Nogué et al. (eds.), *Paisatge i educació* (pp. 374-376) Observatorio del Paisaje de Cataluña.
- Del Tura, M. y Pena, R. (2010). Paisaje, un recurso didáctico en el ámbito de las nuevas tecnologías. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, 35-43.

- Díaz, F. et al. (1973). Terrestrial ecosystems adjacent to large reservoirs. Eco-survey and Diagnosis. *International Commission on Large Dams. XI Congress*, p. 973.
- Duarte, C. (coord.) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Farinelli, F. (2009). El don de Humboldt: el concepto de paisaje. En C. Copeta y R. Lois (eds.), *Geografía, paisaje e identidad* (pp. 43-50). Biblioteca Nueva.
- Folch, R. y Bru, J. (2017). *Ambiente, territorio y paisaje*. Editorial Barcino.
- Giner de los Ríos, F. (1886). Paisaje. *La Ilustración Artística*, V, 91-92, 103-104, 219-220.
- González Bernáldez, F. (1981). *Ecología y paisaje*. Blume Ediciones.
- Gutiérrez, J. (1999). Cambio y persistencia en el espacio geográfico: consideraciones para la reflexión medioambiental. *Observatorio Medioambiental*, 2, 25-39.
- Martínez de Pisón, E. (1998). *Imagen del paisaje. La Generación del 98 y Ortega y Gasset*. Caja Madrid.
- Martínez de Pisón, E. (2009). Forma y fondo del paisaje. En J. Nogué (ed.), *La construcción social del paisaje* (pp. 327-337). Biblioteca Nueva.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos*, LXXXI(269), 395-414. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201013>
- Morales, F. J. (2012). La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, 55/56, 137-152.
- Muñoz, J. (2007). Paisaje y Geografía. *Arbor*, 518/519, 219-234.
- Naciones Unidas (2005). El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Desarrollo Sostenible. <https://tinyurl.com/yvb8qwwm>
- Naciones Unidas (2018). *Las ciudades seguirán creciendo, sobre todo en los países en desarrollo*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas. Recuperado de <https://tinyurl.com/g38vufe3>
- Pedroli, B. (2011). El paisaje en la enseñanza superior en Europa, aprendiendo del paisaje. En J. Nogué et al. (eds.), *Paisatge i educació* (pp. 89-99). Observatorio del paisaje de Cataluña.
- Sauer, C. O. (1925). The Morphology of Landscape. *University of California Publication in Geography*, 2(2), 19-53.
- Schlüter, O. (1907). Über das Verhältnis von Natur und Mensch in der Anthropogeographie. *Geographische Zeitschrift*, 13(9), 505-517.
- Troll, C. (2010). Ecología del paisaje. *Investigación ambiental*, 2(1), 92-93.

José Manuel Crespo, El paisaje, un concepto geográfico...

Zoido, F. (2007). *La aplicación del Convenio Europeo del paisaje en España. Convenio Europeo del Paisaje. Textos y Comentarios*. Ministerio de Medio Ambiente.

La cultura como campo de batalla: una conversación con Enzo Traverso

Culture as a battlefield: a conversation with Enzo Traverso

Gustavo Hernández Sánchez

Fedicaria-Salamanca

gustavohernandezhistoria@gmail.com

Juan Mainer Baqué

Fedicaria-Aragón

juanmainer@gmail.com

Recibido en abril de 2020

Aceptado en junio de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19258

RESUMEN

La obra del historiador italiano Enzo Traverso ha sido desde siempre motivo de atención e interés para una revista como *Con-Ciencia Social*, interesada en la crítica de la cultura y de las instituciones donde tiene lugar la difusión y apropiación selectiva de conocimiento. En el transcurso de esta conversación, Traverso aborda un amplio conjunto de temas muy presentes en su prolífica y comprometida trayectoria como científico social: hablamos de Memoria y de Historia, de la construcción y del papel de los intelectuales, de revisionismos historiográficos y usos públicos del pasado, de educación histórica, pero sobre todo se reflexiona sobre el presente, la melancolía y la necesidad de la utopía.

Palabras clave:

Memoria, Historia, intelectual crítico, melancolía de izquierda, utopía.

ABSTRACT

The work of Italian historian Enzo Traverso has always been a source of attention and interest for a journal such as *Con-Ciencia Social*, which is interested in the criticism of culture and institutions where the selective dissemination and appropriation of knowledge takes place. In the course of this conversation, Traverso tackles a wide range of subjects that are very much present in his prolific and committed career as a social scientist: we talk about Memory and History, the construction and role of intellectuals, historiographic revisionism and public uses of the past, historical education, but above all we reflect on the present, melancholy and the need for utopia.

Keywords:

Memory, History, critical intellectual, leftist melancholy, utopia.

Referencia

Hernández Sánchez, G. y Mainer Baqué, J. (2021). La cultura como campo de batalla: una conversación con Enzo Traverso. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 73-98. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19258

El viernes 3 de abril de 2020 tuvimos ocasión de mantener una extensa conversación con el historiador Enzo Traverso. Nacido en Gavi, pequeña localidad del Piamonte (Italia) en 1957, Traverso estudió Historia Contemporánea en la Universidad de Génova. Militante de *Potere Operario*, se formó en contacto con un marxismo antiautoritario y heterodoxo característico del movimiento operaísta y autónomo italiano. Pronto se trasladó a Francia donde obtuvo su doctorado en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París, ejerciendo después como profesor de Ciencia Política en la Universidad de Picardía Julio Verne (Amiens). En Francia ha vivido y trabajado más de veinte años, siendo actualmente profesor de historia contemporánea europea en la Universidad de Cornell (Ithaca, Nueva York). Traverso es sin lugar a dudas uno de los historiadores de las ideas más importantes en la actualidad, avalado por multitud de publicaciones de gran difusión, algunas de las cuales pudimos comentar en este intercambio.

Se trataba de un proyecto en el que veníamos trabajando desde hacía algunos meses: borradores para la entrevista, intercambio de materiales, encaje de fechas, etc., que la crisis de la COVID-19 obligó a reformular en cierto modo. Pese a todo, el formato del encuentro, por videoconferencia, había sido preestablecido previamente, a propuesta de Traverso, para que fuese un diálogo entre colegas, y así, la pandemia, al igual que a millones de personas, nos dejó tiempo y espacio para llevarla a cabo. Después de las presentaciones y agradecimientos, este diálogo se inició con un recuerdo irónico hacia la situación del mercado editorial en medio de este incierto y distópico contexto.

Enzo Traverso (E). Los responsables de las editoriales dicen que la crisis les está golpeando mucho. Es verdad que la gente está encerrada en sus casas, tienen tiempo para leer, pero probablemente no se dan las mejores condiciones psicológicas para hacerlo. Y el hecho de que las librerías estén cerradas es un problema. No tanto en EE.UU. porque acá las librerías las cerraron hace veinte años; entonces no cambia mucho, pero en Europa sí...

Es un placer para mí tener este diálogo entre compañeros, podemos tutearnos por supuesto. Hace tiempo que me enviasteis un guión con cuestiones y problemas muy importantes, que podemos seguir o bien también podemos decidir dedicarnos a hablar de cuestiones más actuales, como mejor os parezca.

Juan Mainer Baqué (J). En la propuesta que te hicimos habíamos establecido seis grandes temas o centros de interés que en el fondo se podían resumir en cuatro materias para el diálogo: una que tendría que ver con la producción de la historiografía, con la Historia, la Memoria y los usos públicos del pasado; otra que establecería una relación más directa con el papel de los intelectuales y en particular con el papel de los historiadores en el presente; una tercera cuestión que para nosotros y para la revista tiene mucha importancia que es la reflexión sobre la educación histórica; y finalmente, otra que tenía que nos llevaría a reflexionar sobre el presente y el futuro. Podríamos empezar por esta última, quizá. La situación que vivimos casi nos impele a comenzar por el final.

Gustavo Hernández Sánchez (G). De hecho lo iba a proponer, hay una cuestión clave a la que tendremos que hacer mención en la propia revista que es la situación, el entorno en el que estamos de hecho realizando esta entrevista, y en medio de una crisis que nos afecta a todos. Además, Enzo, imaginamos que tendrás familia y amigos en Italia, ¿qué sabes de ellos, tienes información de primera mano? Por otra parte, vives en el momento actual en uno de los grandes centros del capitalismo mundial. Entonces, podemos empezar por ahí: una especie de comentario o reflexión sobre la situación actual, ¿cómo la ves, qué te parece todo esto que está aconteciendo?

E. Soy italiano y mi familia vive en el norte de Italia en una zona que está siendo muy golpeada por la emergencia sanitaria y entonces tengo miedo por mis familiares y mis amigos, pero tengo que decir también que me encuentro ahora en una situación relativamente privilegiada porque yo no vivo en Nueva York, sino en Ithaca, que está en el Estado de Nueva York. En el *county* donde vivo hay algunas centenas de casos pero hasta ahora no ha habido muertos. Mi situación es particular, yo no vivo en una ciudad con las calles desiertas, con ambulancias circulando hasta los hospitales. Aquí, como en muchas lugares de EE.UU. en general, hay muchas ciudades con una densidad de población muy baja, la gente puede salir a pasear y no es complicado guardar la distancia social. Por supuesto, la Universidad está cerrada, no se puede ir a restaurantes, las tiendas también están cerradas, etc. Pero digamos que la gente suele vivir en una casa y no en un piso, entonces es más soportable. Cuando hablo con mis amigos en Nueva York me hablan de una

situación mucho más dramática, no hablemos de Milán, e imagino que de Madrid donde debe ser lo mismo. Bien; esa es la situación.

Yo creo que lo que está ocurriendo plantea muchísimos problemas, no solamente la emergencia, es decir cómo reaccionar en lo inmediato a esta crisis espantosa, sino problemas políticos y casi histórico-filosóficos, es decir, cómo se sale de esta crisis y cómo va a dibujarse el mundo después. Y ahora es imposible decirlo, porque puede ser que en seis meses todo vuelva a la situación anterior y puede ser que en un semestre el mundo haya cambiado de cara e incluso se dibuje un nuevo modelo antropológico, una nueva manera de vivir, de relacionarnos con los otros, etc. Además, como dicen algunos analistas, es posible que en términos geopolíticos también haya cambios importantes, porque las relaciones entre EE.UU. y China y Europa no van a seguir igual. Bueno, los escenarios son varios, son múltiples e imposibles de prever ahora.

Dibujando un escenario, en términos marxistas, diría que en cierta manera la crisis que estamos viviendo rehabilita o vuelve a proponer la ya clásica alternativa “socialismo o barbarie”. Ya sé que este es un eslogan un poco manido, pero yo creo que tiene su pertinencia. Es decir, es posible que se salga de esta crisis con una conciencia común, con una idea difundida en la opinión de que el modelo neoliberal del capitalismo es una catástrofe y que hay que volver a un sistema de salud pública, a un sistema de reparto de las riquezas, y que hay que plantearse cómo solucionar globalmente los problemas, porque esta crisis muestra que no hay soluciones nacionales, y golpea de una manera muy diferenciada a los diferentes segmentos y sectores de la sociedad. Definitivamente, no estamos todos en la misma condición frente a la crisis: hay todo un conjunto de la sociedad y del mundo que es mucho más vulnerable. Desde este punto de vista, esta crisis simplemente empujó al paroxismo las desigualdades enormes del mundo en el cual vivimos. De manera que, sí, es posible que una salida de la crisis sea un giro a la izquierda. Hay que plantearse la cuestión de una suerte de *New Deal* global, de un nuevo modo de producir, de redistribuir las riquezas, de enfrentar los problemas ecológicos etc. Esta crisis, como dicen muchos, es el producto de una nueva relación entre lo biológico y lo político, es decir, hasta ahora la civilización se desarrolló y se reprodujo en el marco de ecosistemas más o menos autocontrolados y ahora la capacidad de autocontrol explotó y por lo tanto se da la necesidad, vital, de enfrentar esos problemas desde un punto de vista global. Y yo creo que si miramos lo que ocurrió a

una escala general en la última década, las premisas para una salida a la izquierda, existen. Lo vimos por lo menos en Europa y EEUU. Esto sería una posible salida.

Y la otra, por supuesto, es una salida a la derecha con un escenario espantoso porque sería una suerte de biopoder, en el contexto de un estado permanente de excepción. Un biopoder en el sentido foucaultiano de la palabra, un poder que gestiona la vida de la gente (en el sentido biológico y físico de la expresión) que sólo puede hacerlo a través de un estado de excepcionalidad permanente y de control social que modifica la noción misma de derechos, de libertades, etc. Y esto en el marco de un modelo de capitalismo neoliberal que se mantendría en una forma, como algunos dicen, de “neoliberalismo autoritario”, que sería mucho más contundente que el que hasta ahora hemos conocido.

Estas dos posiciones son posibles y en este último caso, que sería también el de una derrota de la izquierda, por supuesto, existe el riesgo de que aparezca una reacción xenófoba, que hasta ahora (y este es uno de los pocos aspectos positivos de esta crisis) no ha tenido lugar. Es decir, por ejemplo en Italia, uno de los pocos aspectos positivos de la crisis es que Salvini desapareció de las pantallas de televisión..., y que Donal Trump ya no habla más del “virus chino”, por ejemplo. O sea, la tendencia a buscar un chivo expiatorio para señalarlo. Por tanto, la agudización, el recrudecimiento de la xenofobia en contra de los refugiados, de los inmigrantes, etc., hasta ahora no está siendo la reacción dominante. La gente dice, hay que buscar soluciones. La gente en Italia está enojada, como supongo que en España, con Europa, porque esta es incapaz de coordinar una solución global de los problemas. Y hay médicos chinos y cubanos que llegan a mi país y son saludados por la población como héroes. Esa es la situación en este momento, pero también es muy posible que en seis meses, con un desempleo que explota, la situación se degrade en el nivel social y político. Entonces, es imposible aventurar lo que vaya a pasar, pero, hoy por hoy, esas dos salidas son ambas posibles.

J. Efectivamente. Nosotros hemos conocido hace unos días una publicación de urgencia que se titula *Sopa de Wuhan* (Agamben et al., 2020), no sé si la conoces, es una pequeña publicación que circula por ahí en formato pdf, en la que aparecen recopilados los análisis que han hecho públicos estas semanas desde David Harvey, hasta Byung-Chul Han, pasando por Raúl Zibecchi, Judith Butler, Slavoj Zizek y el propio Agamben... Tú has puesto el acento en dos posibles salidas o escenarios que coinciden, por ejemplo, con los que plantea, por un lado, Han, que dibuja el

escenario desasosegante de un reforzamiento del control social de la mano del Big Data, de feroces nacionalismos autoritarios, una agudización de la desigualdad, xenofobia, el patriarcado..., y por otro lado Zibecchi que en su texto habla de que quizá sea el momento para pensar en alternativas al neoliberalismo, para pensar incluso en un reverdecimiento del comunismo o del comunitarismo. De todas maneras, personalmente tengo la sensación de que estamos ante una situación “inexperimentada”, como decía hace poco Emilio Lledó, y por tanto extremadamente compleja, quizá incomparable con cualquier otro momento catastrófico de la historia del siglo XX. ¿Podríamos compararlo con 1914? Sería quizá comparable porque se trata de una situación que sorprendió a todo el mundo y que mantuvo durante mucho tiempo a los dirigentes y a los Estados en zozobra, sin saber realmente a lo que se estaban enfrentando. Sin embargo, hay una serie de elementos que me hacen pensar, y es lo que quería plantearte, que esa salida a la izquierda que comentamos no sea quizá tan factible como la otra. Y me hace pensar en ello dos o tres cuestiones que quiero someter a tu opinión. La primera es que, hoy, el Imperio por antonomasia, los EE.UU., no está, no comparece y sin embargo estuvo en el 39 y también al final de la Gran Guerra. La segunda es que ese cambio de modelo antropológico al que te referías antes no es tanto un proyecto amenazador como una realidad ya emergente: me parece que el neoliberalismo ha ganado hace tiempo la partida en ese terreno de construcción del individualismo posesivo. Y hay un tercer elemento en este sentido que me preocupa extraordinariamente y es que la decisión que “hemos adoptado” para protegernos o autoprotegernos de esta emergencia sanitaria va justo en dirección contraria a lo que quizá deberíamos estar haciendo, precisamente, para tratar de poner en marcha esa salida comunitarista o ecosocialista a la situación de crisis sistémica que estamos viviendo. Planteo estas tres cuestiones aunque quizá Gustavo quiera añadir algo más.

G. De alguna manera, la idea que también está presente en alguna de tus publicaciones como *Melancolía de izquierda* (Traverso, 2018). Si realmente esa aspiración de personas como nosotros que podemos compartir un horizonte de emancipación más o menos común, hasta qué punto representa un mero deseo o bien contiene una posibilidad real de llevarse a cabo que Juan ponía un poco en duda. Es decir, si la pandemia que vivimos en la actualidad rompería el *statu quo* de esa melancolía de izquierda o de alguna manera seguiríamos atrapados ante el

futuro dentro de esta situación de aspirar a un mundo mejor que no termina de llegar.

E. Bueno. Yo creo que es muy complicado hacer comparaciones con los giros acontecidos en el pasado, porque la naturaleza misma de esta crisis es profundamente diferente respecto a las dos guerras mundiales, pero entiendo el sentido en el cual, Juan, haces la comparación. Y desde este punto de vista, yo introduciría algunos matices. Primero, no creo que la situación internacional sea muy diferente: lo que yo llamo en un viejo libro *La guerra civil europea* (Traverso, 2009), es decir, la crisis europea entre 1914 y 1945, se caracteriza precisamente por la ausencia de un orden internacional y de una superpotencia que pueda establecer ese orden, y este cataclismo que se despliega y que destruye primero Europa y después se difunde a un nivel internacional, está vinculado precisamente a la búsqueda de un nuevo orden internacional. Y precisamente desde este punto de vista creo que la situación actual es bastante similar porque, como dijiste, los EE.UU. no son capaces de establecer ese orden. Y algunos elementos indican que China quiere aprovechar esa crisis para imponerlo y esa es una tendencia histórica que puede conocer un proceso de aceleración muy fuerte después de esta crisis. Y Europa se marginaliza aún más. Y de otra parte, con respecto a las relaciones de fuerza entre la izquierda y la derecha, entre los dominados y los dominadores, sí, cierto, no son favorables, pero si pensamos en 1914, si pensamos en lo que escribía Rosa Luxemburgo en 1914, no había tampoco entonces un gran optimismo. Es el optimismo de la voluntad y el pesimismo de la razón lo que domina. Y si piensas en lo que fue Zimmerwald¹..., fue representativo de unas minorías totalmente aisladas y marginalizadas que se reúnen para organizar una resistencia. Y, claro, está también en 1917 la revolución en Rusia que cambia todo.

Es imposible hacer predicciones pero, repito, sería irresponsable pensar en términos de un optimismo ingenuo, y sería también improductivo pensar en términos de un pesimismo cósmico, como si ya hubiéramos perdido la batalla. Entonces, yo

¹ Conferencia internacional celebrada entre el 5 y 8 de septiembre en Zimmerwald (pueblo cercano a Berna, Suiza) en el que se reunió la izquierda socialista que se oponía a la Gran Guerra. Un año más tarde tendría lugar la de Kienthal, con muy parecidos resultados. Otro flanco que trabajó con enormes dificultades en pos del pacifismo y el antibelicismo durante la Gran Guerra fue sin duda el movimiento feminista; destacaron la celebración del Congreso de Mujeres Socialistas Internacionalistas, celebrado en Berna y liderado por Clara Zetkin, y el Congreso Internacional de Mujeres, celebrado en La Haya e impulsado por Aletta Jacobs y Jane Addams. De este último Congreso surgió la importante Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (WILPF); todavía hoy una de las redes de mujeres más influyentes en la política internacional.

creo que el escenario está abierto y hay muchos síntomas que lo indican. La experiencia de España, precisamente, es que el proceso de recomposición de la izquierda y de construcción de una alternativa no es para nada un proceso lineal ¿verdad?, es la búsqueda de soluciones que fracasan, que hay que cambiar y eso transforma las ideas, los equipos políticos, las formas de organización. Bueno, lo que pasó recientemente en España indica que algo se está moviendo, es un proceso molecular de cambio. Lo que ocurre en EE.UU. también. En Gran Bretaña hubo un fracaso durante las elecciones pero lo que cambió en los últimos años no creo que vaya a ser barrido. En EE.UU. sí, fracasó la campaña de Bernie Sanders, pero el movimiento que él puso en marcha no creo que desaparezca. En Italia no hay ningún movimiento desde el punto de vista político (desde el punto de vista de la representación política el diagrama es plano...), pero desde el punto de vista social hay muchas experiencias que se llevan a cabo. Entonces todo eso, como ocurre por supuesto también en América Latina, constituyen un conjunto de experiencias, es decir, hay todo un cúmulo de situaciones que son síntomas de algo que puede cambiar.

Y con respecto a lo que decía Gustavo, sí, cierto, estamos en una situación en la que estamos confinados en casa pero mejor no encerrarse en la melancolía. Esto es seguro. Sin embargo, mi concepto de melancolía de izquierda no es una especie de homenaje a la derrota y a la resignación, es decir, la melancolía de izquierda es un sentimiento que pertenece a la estructura de los sentimientos de la izquierda, que pertenece a la cultura de la izquierda y que hay que involucrarla, integrarla en un conjunto de sentimientos que no son, digamos, exclusivamente melancólicos. Entonces, desde mi punto de vista, la melancolía de la izquierda es un sentimiento que surge de la conciencia histórica de una derrota sufrida, las revoluciones del siglo XX, y es el marco emocional en el cual se puede elaborar la derrota, precisamente también para armarse para la acción, para una nueva búsqueda de proyectos y de formas de acción. Desde este punto de vista no creo que sea totalmente baladí la cuestión, porque salir de una crisis así implica inevitablemente una dimensión melancólica, en tanto que esta es una crisis de muerte y que amenaza a todos; entonces, no se puede salir eufóricamente. Espero que si hay una salida a la izquierda, eso levantará otros sentimientos de entusiasmo y de placer, de redescubrir la fraternidad de la acción colectiva, de la acción común, de la capacidad que tienen los seres humanos de cambiar el mundo a través de una acción consciente, etc. Por supuesto, eso es lo que todos esperamos, pero digamos que

hay una dialéctica de la política que es también una dialéctica emocional y no solamente hecha de programas, de ideas, de teorías.

G. Podemos ahora empezar con los temas que nos habíamos propuesto abordar en esta conversación. Incluso para seguir el hilo del diálogo que tenemos planteado hasta aquí, podríamos introducir, si os parece, la pregunta de cuál sería el papel del intelectual crítico y en concreto de los historiadores dentro de esta situación que estamos describiendo.

E. Esa es una pregunta que yo me planteo como historiador y no es fácil de contestar. Bueno, los historiadores pueden hacer lo que todos los intelectuales pueden hacer, es decir, elaborar una reflexión crítica, en el caso de los historiadores, un discurso crítico sobre el pasado que pueda ser una contribución fructífera a una reflexión sobre la manera de actuar en el presente, pero una manera de actuar que sea enriquecida por una conciencia histórica. Es decir, no estamos totalmente desarmados frente a esta situación, podemos sacar lecciones de la historia y la historia puede ayudarnos a evitar trampas y errores y a no repetirlos. Y eso es lo que siempre ocurrió. Lo que podemos hacer en una época como la nuestra en la cual no hay grandes y poderosos aparatos políticos que controlan y organizan, que moldean la actividad de los intelectuales. No existen ya lo que, con un concepto controvertido y discutido, se llamaban los intelectuales orgánicos. Los intelectuales orgánicos que tenían una relación orgánica con los aparatos políticos, daban por supuesto que para ellos no había que plantearse la reflexión de cómo puedo trabajar con una preocupación por un éxito político, porque eso era para ellos algo natural y evidente; pertenecía a su estatuto y a su naturaleza misma. Hoy esta conexión ha desaparecido, ya no es espontánea ni natural, hay que buscarla. Pero al mismo tiempo esta ausencia de vínculos orgánicos con aparatos políticos y movimientos sociales y políticos tiene una ventaja que es una libertad de pensamiento más grande, una independencia de pensamiento mayor. Entonces eso explica la variedad de reflexiones y la capacidad de dialogar que tienen y, digamos, que esa me parece una gran diferencia con respecto al pasado.

Entonces, los intelectuales ¿qué pueden hacer? Pueden intentar pensar la situación actual integrada en una perspectiva más amplia que sea, en mi caso, histórica, por ejemplo, y en otros diferente. Pueden hacer eso conscientes de sus límites y de que esos límites son, en efecto, muy grandes; son muy, muy grandes, y

lo hemos visto en las últimas dos décadas. Yo siempre hago la siguiente reflexión, que no tiene nada de desprecio hacia investigadores que admiro mucho: en mi opinión, el cambio histórico que se produjo y al que nos venimos refiriendo, fue evidenciado de una manera muy notoria con las revoluciones árabes². En la época de las revoluciones coloniales hubo pensadores, había intelectuales antiimperialistas, anticolonialistas, revolucionarios, que jugaron un papel muy importante en esos movimientos. Franz Fanon, por ejemplo, jugó un papel militante en la guerra de Argelia. Los intelectuales latinoamericanos estuvieron asimismo involucrados en los movimientos políticos. Y eso ocurría también en Europa. Hoy, en cambio, hay una ola que hubiéramos podido llamar de revolución permanente, que se desplegó en el mundo árabe, desde Túnez a Egipto, Yemen, Libia, Siria, y en todo ello, los autores de lo que se llama el poscolonialismo, que cambió la manera de pensar la Historia, las relaciones entre el Norte y el Sur, la cultura en términos de jerarquías, etc., las grandes figuras de ese pensamiento poscolonial no han jugado ningún papel en esas revoluciones, porque no han tenido nada que decir a los jóvenes rebeldes que actuaban en Túnez y en Egipto, por ejemplo. Y eso es debido a que se trata de un pensamiento que no empuja a reflexionar ni a actuar. Es decir, un pensamiento muy sofisticado, muy elaborado, muy rico, pero que está encerrado en los campus de las universidades; no sirve de mucho. Por eso creo que hoy hay que cambiar esta situación. Y creo que algunos han extraído y extraerán lecciones de esto. Ahora sería fundamental que economistas, antropólogos, filósofos, etc. reflexionasen junto con otros científicos. Creo que esto, por ejemplo, ya está ocurriendo con toda la reflexión sobre el ecosocialismo; ahora, con esta crisis, es algo fundamental que exista una conjunción acerca de cómo ocupar y pensar el espacio público, por ejemplo, cómo pensar estrategias de acción política y cómo pensar la salud pública y la posibilidad de evitar pandemias como esta. En fin, todos estos son problemas urgentes y los intelectuales deben actuar en este marco.

J. Tu intervención ayuda a reconsiderar la importancia que tiene la transversalidad e intersectorialidad de todo este conocimiento crítico y que ahora es el momento, más que nunca, de que interaccione. Y pensaba por ejemplo en el tema de los enfoques y perspectivas de género como algo fundamental en la construcción de un pensamiento y de unas prácticas de los intelectuales que estén realmente a la altura

² Oleada o ciclo de revueltas populares iniciada a finales de 2010 en Túnez y que fue extendiéndose a diversos Estados del mundo árabe (Magreb y Próximo Oriente).

de los retos que tenemos en el marco de las sociedades capitalistas y patriarcales en las que vivimos. En este sentido me gustaría que opinaras sobre una intelectual del campo de la filosofía que es Silvia Federici, que en España ha tenido un eco importante, también en Latinoamérica, y que creo que ha puesto sobre la mesa, junto a otras autoras de otros campos, como por ejemplo Gerda Lerner en el campo de la antropología, la necesidad de hacer una profunda revisión del pensamiento crítico, especialmente del marxismo, en relación con la ubicación de la transversalidad del patriarcado.

E. Sí, sí, estoy de acuerdo. En EEUU también la obra de Silvia Federici que trabajó en Estados Unidos casi toda su carrera (aunque es italiana, pero desde principios de los años 70, al principio de su carrera, vive en Estados Unidos) empieza a tener una influencia que no tenía en el pasado y yo creo que su contribución es fundamental, digamos que de manera diferente pero con una misma mirada, su acercamiento es bastante similar al de Nancy Fraser, es decir, una reflexión que reconecta el feminismo con el marxismo, es una preocupación que no existió en el feminismo durante por lo menos treinta años. El feminismo, y conste que no estoy armado para criticarlo y no tengo ninguna autoridad para hacerlo, vivió mucho tiempo encerrado en si mismo. Si leemos a Wendy Brown, ella plantea que el feminismo fue riquísimo en términos de elaboración intelectual, pero en términos de acción política fue una preocupación marginal, como si los grandes cambios en la posición de las mujeres en la sociedad fuera como un subproducto de esta revolución cultural más que una conquista de luchas, de movimientos, etc. Por lo menos es lo que ocurrió después de la década de los 60-70, de grandes movimientos sociales. Y después el feminismo se desarrolló como corriente de pensamiento, como una cultura compartida, como teoría, pero sin vínculos con los movimientos sociales. Bueno, Fraser y Federici plantean la cuestión de cómo reintegrar el feminismo en un proyecto de cambio global y desde este punto de vista, sí, yo creo que su contribución es muy interesante e importante.

G. Aprovecho este paréntesis para volver un poco hacia atrás, al hilo de lo que estábamos comentando sobre el pensamiento poscolonial y feminista en relación con su desvinculación de la acción política. Todo eso ¿formaría parte también del nuevo contexto cultural de las sociedades postmodernas? ¿Cómo entiendes esa idea de postmodernidad y las relaciones entre pensamiento teórico y acción política?

Quizá estas cuestiones formen parte de un debate que mantenemos aquí en España; dentro de la izquierda hay algunas personas que empiezan a aceptar poco a poco esa cuestión de la postmodernidad como la nueva lógica cultural del capitalismo tardío, en línea con lo que planteaba Fredric Jameson, pero todavía hay mucha otra gente que se niega a aceptar cualquier implicación de la izquierda dentro de ese contexto cultural. ¿Qué podrías aportar en este sentido, cuál es el contexto fuera de España y cuál es tu opinión en torno a este debate?

E. Es difícil contestar a esta pregunta porque, como sabes, hay muchas definiciones posibles de postmodernidad y del postmodernismo y hay un gran debate que muchas veces se basa en equivocaciones. Bueno, digamos que el postmodernismo no es, para empezar, la misma cosa en Europa continental que en el mundo anglosajón. Y acá yo veo, por lo menos desde que trabajo en EE.UU., las consecuencias del giro postmoderno y sencillamente no creo que esas consecuencias hayan sido muy positivas, desde mi punto de vista. Un ejemplo podría ser el siguiente: en los últimos años se trabaja mucho sobre Fanon. Franz Fanon es muy popular en los seminarios, recuerdo debates sobre el concepto de “piel” en Fanon o sobre las influencias o las afinidades entre la obra de Fanon y la ontología heideggeriana... Esos son, digamos, los tipos de discusión que ha producido el postmodernismo aquí. Hace cuatro años, los estadounidenses quedaron traumatizados por la elección de Trump. Los estudiantes graduados organizaron debates y me pidieron a mí y a otros colegas discutir sobre eso y proponían para ello releer a Deleuze y Guattari. Eso indica, y conste que lo hacían con el sentimiento de llevar a cabo algo útil, que la fractura entre pensamiento crítico y acción política es muy fuerte. Vas a hablar de Gayatri Spivak³ o de Homi Bhabha⁴ en Egipto en 2011 y eso no significa casi nada. Y conste que no hablo del giro postmodernista que rechaza toda la herencia de la Ilustración como oscurantista, imperialista, racista, machista..., esos serían, digamos, los extremos.

De todos modos, hubo una consecuencia fructífera y positiva de todo esto. Aquí, en EE.UU., es normal pensar que se sobrepasó completamente un prejuicio que dominaba en la izquierda. En Italia, por ejemplo, cuando yo tenía veinte años y era un militante, la idea de que había una jerarquía y que la opresión de clase tenía

³ Gayatri Chakravorty Spivak es una filósofa india, experta en crítica literaria y en teoría de la literatura, autora de un texto fundamental en la corriente postcolonialista (Spivak, 1988).

⁴ Homi K. Bhabha es un teórico del poscolonialismo de origen indio. En la actualidad se desempeña en la Universidad de Harvard donde es profesor de literatura inglesa y norteamericana.

una prioridad con respecto a la opresión de género, a la opresión religiosa, de raza, etc., era casi incuestionable. Eso era una idea común y entonces la cuestión de la opresión de las mujeres era marginal, por ejemplo, respecto a la explotación de clase. Con el giro postmoderno, hoy nadie podría decir algo así en EE.UU.; creo que en Europa tampoco. Y esa es una consecuencia positiva, por ejemplo, la idea de “interseccionalidad”⁵ que se elaboró en EE.UU. y ahora es algo que se discute y se acepta como principio en todos los lugares.

De manera que el giro posmoderno podríamos decir que ha tenido consecuencias contradictorias y hay que sacar lo mejor de todo ello. Una idea de subjetividad que, desde mi punto de vista, hay que reintegrar en una forma de universalismo crítico en línea con el pensamiento de la tradición de la Ilustración radical y toda la historia del marxismo que surge y nace de ella. Pues hemos de olvidar que el marxismo es uno de los éxitos de la Ilustración radical. Yo estoy entre los que piensan que el postmodernismo no hay simplemente que rechazarlo como una forma de oscurantismo, hay que criticarlo, pero reconociendo que puede ser también fructífero y que muchas de las críticas que puede hacer el postmodernismo se dirige a una tradición de pensamiento, que es mi propia tradición de pensamiento, y que muchas de esas críticas son pertinentes. Estoy convencido de que se pueden utilizar. Ese es el acercamiento que hago, pero, bueno, en otras situaciones se pueden ver las cosas de una manera diferente.

J. Por terminar con este apartado acerca de la reflexión sobre el papel de los intelectuales, no me resisto a preguntarte sobre esa taxonomía, casi de “tipos ideales”, que hace Razmig Keucheyan en su *Hemisferio de izquierda* (Keucheyan, 2013), sobre los intelectuales post-68, en la que habla de conversos, pesimistas, resistentes, innovadores, etc. ¿Qué te parece esa taxonomía y dónde te situarías tú ahí?

E. Bueno, no sé... Razmig es muy buen amigo mío y admiro mucho su trabajo, no solamente *Hemisferio izquierda* sino también sus trabajos sobre ecología política que ahora me parecen muy útiles. La verdad es que no sé cómo ubicarme en esa tipología, la tomo en cuenta como..., bueno, de hecho tampoco él me ubica en esa

⁵ Concepto acuñado en 2001 por Kimberlé Crenshaw en la Conferencia Mundial contra el Racismo celebrada en Sudáfrica, si bien su reflexión y construcción del mismo podría remontarse a la década de los ochenta. Analiza la interacción simultánea de las diversas discriminaciones y opresiones que puede padecer una persona y que configuran su identidad.

tipología... No se refiere a los historiadores, se refiere a filósofos y pensadores críticos que tienen también otra envergadura con respecto a lo que yo he producido. Pero tomo en cuenta esa tipología y yo también tengo y aún me gusta tener una inclinación clasificatoria, que es una herencia de cierto cientificismo. En fin, pero mejor guardármela en la cabeza como una referencia.

G. Recapitulando un poco, sobre las notas que teníamos, habríamos hablado de la idea del presente, del papel de los historiadores y de los intelectuales en el espacio público y, no sé, si os parece que hablemos de los usos del pasado. Quizá Juan puedas introducir el tema.

J. A mí me ha interesado siempre mucho y nos ha interesado, hablo en plural, en Fedicaria, el tema de las relaciones entre Historia y Memoria. Nosotros hemos sido siempre muy críticos con esa distinción canónica y tan absolutamente rupturista e irreconciliable entre Historia y Memoria, como si de agua y aceite se trataran. La idea en la que la razón de ser de la Historia casi implica la demonización o al menos comporta mirar con recelo y desdén a la Memoria. En ese sentido hemos sido, por tanto, muy críticos con una tradición que podríamos remontar hasta Ranke de la Historia que se construye como ciencia rechazando de algún modo a la Memoria⁶. En España en particular y en el campo de la historia contemporánea específicamente, ha habido además voces de historiadores, por otra parte enormemente respetables y extraordinarios profesionales, que han sido abanderados de la Historia como ciencia frente a un rechazo absoluto de la Memoria. Siempre hemos visto en tu obra, en la obra de Josep Fontana quizá, de Julio Aróstegui y de algunos otros, excepciones que nos han invitado a pensar precisamente que la Memoria no solamente es un ingrediente fundamental en la construcción de la historiografía sino que además nosotros hablamos de que, en sí misma, posee un enorme potencial crítico. Y, desde luego, para el campo de la educación, muy particularmente. Por eso nos parece que es un tema importante en

⁶ En el contexto de la Federación Icaria (Fedicaria), cabe destacar el trabajo desarrollado por nuestro compañero Raimundo Cuesta (Cuesta, 2007 y 2015), así como el número monográfico dedicado a este asunto en nuestra revista *Con-Ciencia Social* (2011).

el que nos gustaría escuchar de nuevo tus opiniones⁷ y tu juicio acerca de esas relaciones entre Memoria e Historia, por otro lado siempre complejas y paradójicas.

E. Yo he escrito en varios trabajos que todavía guardo como fundamental y pertinente una distinción conceptual entre Historia y Memoria. Historia y Memoria no son lo mismo. Paul Ricoeur (2004) lo ha dicho y estoy bastante de acuerdo con sus consideraciones sobre la relación entre Historia y Memoria. Estoy también convencido de que Historia y Memoria no son dos continentes separados, incompatibles, y que hay una relación simbiótica entre ellos y que hay una dimensión subjetiva y una parte de Memoria que puede ser muy, muy grande en la obra de los más grandes positivistas de los historiadores. Y eso es algo que me empujó a reflexionar sobre una tradición historiográfica a la cual yo pertenezco que es una tradición de izquierdas y marxista. Es decir, cómo los historiadores marxistas pensaron la modernidad y cómo pensaron los cortes históricos: la revolución francesa, 1848, la Comuna de París, la revolución rusa, la revolución china, las guerras mundiales, la revolución rusa y la segunda guerra mundial como premisa de las revoluciones coloniales, etc. Era una manera de escribir la Historia que, ciertamente, respetaba todas las reglas del oficio del historiador como investigador que trabaja con archivos, que reconstruye el pasado a través de un proceso de objetivación, racionalización, verificación de las fuentes, etc., pero era un trabajo de reconstrucción del pasado que estaba modelado y orientado por una visión de la Historia que era herencia de la Memoria de la izquierda. Es decir, de una Memoria transmitida que venía a decir: hay que pensar el pasado para actuar en el presente y para cambiar el presente. Y entonces sí, esa es la preocupación: cómo cambiar el presente; eso por supuesto, implica una determinada mirada hacia el pasado.

Y a partir del momento en el que la idea de que una revolución y del socialismo como una posibilidad concreta que está inscrita en las condiciones sociales, se abandonaron, los criterios de periodización del pasado, de establecer cortes, que es lo que hizo E. Hobsbawm, por ejemplo, se esfumaron. Y si vamos a leer los grandes trabajos historiográficos de los últimos veinte años, la Comuna de París, por ejemplo, ocupa una posición muy, muy limitada. En otro tiempo la Comuna tenía una dimensión de gran envergadura como una etapa fundamental en este proceso, casi

⁷ Consideramos que existe en la obra de Enzo Traverso una permanente preocupación por estos asuntos que se manifiesta de forma particular en tres de sus trabajos de reflexión sobre el quehacer del historiador más reconocidos en España (Traverso, 2007, 2012 y 2018).

teleológico, al que me refería. Y eso se puede interpretar y se puede comprender solamente tomando en cuenta esa relación simbiótica que existe, y que hay, entre Historia y Memoria. Entonces yo pienso que la Memoria no se puede abandonar, eso es una ilusión. No se puede decir: “yo soy un historiador que trabajo con herramientas rigurosas y científicas y la memoria la pongo a un lado”. Eso es una ilusión. Y que es mejor tomar en cuenta esa dimensión subjetiva, tomar en cuenta la Memoria individual y colectiva precisamente para poner la distancia. Es decir: no quiero escribir un trabajo que expresa mi subjetividad con la ilusión de escribir un tratado científico, neutro, objetivo, axiológicamente *wertfreiheit* (libre de valores), como dice Max Weber. Yo no quiero hacer eso. Entonces, para elaborar un discurso crítico sobre el pasado hay que ser consciente de todos los lazos, de todos los elementos que nos conectan al pasado a través de una red muy compleja de recuerdos, de experiencias, de culturas, de conocimientos heredados y transmitidos que pertenecen a nuestros vínculos sociales, familiares, políticos, generacionales y similares. Mejor ser conscientes de ello. Si yo escribo de una manera diferente con respecto a un chino de mi generación o respecto a mis estudiantes, no es porque uno o los otros sean más rigurosos o menos (bueno, también puede ser, hay historiadores mejores que otros, ¿no?), pero si escribimos de una manera diferente es porque tenemos un acercamiento subjetivo que no es el mismo a las experiencias del pasado. Entonces yo creo que eso es mejor saberlo.

J. Y hacerlo explícito...

E. Sí, claro. Pero para acabar sobre este punto, yo estoy de acuerdo con los historiadores franceses, en particular, que dicen que la Memoria interesa a los historiadores como objeto de investigación. Seguro, sí, se puede escribir la historia de la Memoria y se puede escribir cómo se construye en una sociedad una relación con el pasado que tiene sus pautas y sus transformaciones, etc., estoy de acuerdo con eso. Pero lo que yo planteo es la necesidad, para los historiadores de tomar en cuenta esa relación simbiótica entre Historia y Memoria como algo que pertenece a la manera, que es consubstancial, que es casi ontológicamente inseparable y está inscrita en la manera en que se escribe la Historia. Esta es la cuestión.

J. Efectivamente, está clarísimo. Esta cuestión aclara mucho la diferencia entre tu obra y la de algunos otros (pocos) historiadores que están en la misma línea, frente

a la de Pierre Nora, por ejemplo, que plantea otras cuestiones muy diferentes.⁸ Yo creo que detrás de todo ello hay una reivindicación en el fondo de que toda Historia crítica no puede ser sino una Historia del presente, en el sentido, en parte, foucaultiano. Y tirando de este hilo, me gustaría que plantearas o nos hablaras un poco del sentido y de la presencia de la obra de Foucault en tu historiografía y en tu pensamiento sobre la Historia, porque eres de los pocos historiadores (en España es muy inhabitual encontrarlos) que no plantean un rechazo absoluto a la obra foucaultiana. Y por ejemplo, toda tu magnífica reflexión sobre las violencias del siglo XX creemos que está muy relacionada con su biopolítica. Así pues, nos gustaría que reflexionaras acerca de las aportaciones de la obra de Foucault en tu trabajo historiográfico y que nos hablaras, si te parece, de cuáles fueron referentes intelectuales en tus años de formación y en particular en el París post-68 al que llegaste a principios de los años 80, ¿cómo se articula y complejiza la “caja de herramientas” de un historiador marxista heterodoxo italiano a comienzos de los 80?

E. Sí. En efecto, cada uno tiene su propia trayectoria. Yo emigré en el pasado de Italia a Francia en una época en la cual todavía el estructuralismo era dominante como corriente de pensamiento, pero digamos que en Francia yo me vinculé a otra corriente de pensamiento, muy minoritaria y marginal, digamos, una tradición sociológica de Europa central, la tradición weberiana de izquierda. En la década de los 80, estaba representada por los discípulos de Lukacs y Lucien Goldmann, en particular Michael Löwy. Es una corriente a la cual algunas veces se le aplica la muy controvertida conceptualización de “estructuralismo genético”, pero en realidad se trata de una corriente radicalmente anti-estructuralista, muy vinculada a una interpretación humanista, historicista y dialéctica del marxismo. Por otra parte, estaba muy marcado por la tradición historiográfica marxista anglosajona, muy en particular de E. P. Thompson, E. Hobsbawm, R. Williams y también la *New Left Review*, en particular Perry Anderson. Ya conocía la escuela de Frankfurt, pero Michael Löwy me ayudó a reinterpretar la teoría crítica fuera de su recepción francesa, tendencialmente positivista —Pierre Bourdieu—, en particular.

Es decir, durante largo tiempo yo tuve una relación muy crítica y casi, más que de escepticismo, de demonización del estructuralismo —mi marxismo no podía tener

⁸ Se hace alusión aquí al posicionamiento público de este historiador francés, fundador y presidente de la asociación *Liberté pour l'Histoire* (Libertad para la Historia) que, entre otras cosas, combate las denominadas “leyes de la memoria” desde posiciones abiertamente gremiales y conservadoras.

nada de althusseriano, por ejemplo— y, efectivamente, entonces tuve tiempo para familiarizarme con la obra de Michel Foucault y para comprender la importancia de su obra para la historiografía. Durante cierto tiempo, sí... El lugar común es considerar que Foucault hizo una importante contribución para entender la manera en que los historiadores estudiaron las cárceles, los psiquiátricos, las prácticas disciplinarias, etc. Pero después me di cuenta de que la obra de Foucault tenía una pertinencia mucho más profunda y también es la matriz de toda una corriente historiográfica que es muy fecunda e importante y de que existe todo un léxico foucaultiano que es importante y que es una herramienta fundamental para el trabajo de los historiadores. Y eso mucho más, desde mi punto de vista, que la obra de Bourdieu, por ejemplo.

Pero, con el tiempo, he ido dándome cuenta y he aprendido —ahora que soy algo viejo— a ser desconfiado y disidente con respecto a todas las ortodoxias. Es decir, si yo digo “soy un historiador benjaminiano”, eso no significa nada. Y decir “soy un historiador foucaultiano” (algunos lo son o dicen que lo son) tampoco. En todo caso, yo no lo soy. Es decir, no creo que se pueda escribir la Historia solamente con y desde Foucault. Y yo creo que muchas categorías foucaultianas pueden ser utilizadas fructuosamente, pero con mucho cuidado y siempre en el marco de un dispositivo (nunca mejor dicho) metodológico que traspase y que trascienda largamente a Foucault. Por ejemplo, estudiar las violencias del siglo XX solamente a través de una mirada foucaultiana es totalmente deformante, ahora bien, tampoco se puede estudiar la historia del siglo XX sin Foucault. Pero si se hace a través únicamente del prisma o la mirada biopolítica, eso no permite lograr buenos resultados. O el concepto de poder de Foucault, por ejemplo su idea de una “microfísica del poder”, es totalmente inapropiado, desde mi punto de vista, no es pertinente para pensar el papel del Estado en el siglo XX. Desde este punto de vista, una tradición de pensamiento que está representada por una tríada compuesta por Marx, Weber y Schmitt, los grandes pensadores de la violencia y del Estado, creo que es otra corriente que es mucho más pertinente que la idea de biopolítica de Foucault. El siglo XX es el siglo del biopoder y del triunfo de la biopolítica, pero es también el siglo del triunfo de la soberanía en el sentido más clásico de la palabra. Entonces, Foucault, es cierto, pertenece, cómo explicarlo, a mi taller, a mi caja de herramientas, pero con muchos otros. Ciertamente, la sociología del Estado de Pierre Bourdieu (dominación, nobleza de estado, campos, reproducción, etc.) puede ser utilizada de manera fructífera, pero en mi opinión no permite pensar

profundamente los conflictos sociales y políticos, así tampoco, por ejemplo, los conceptos habermasianos de espacio público o de acción comunicativa. No son pensamientos útiles para analizar y explicar la guerra y la revolución. Para eso, en la posguerra, son más interesantes Carl Schmitt o Ernest Mandel, o Toni Negri y Mario Tronti o también Agamben. Ciertamente, son pensadores muy, muy diferentes, que no pertenecen a una misma escuela, pero todos son pensadores del conflicto. Creo que esta es la razón por la cual en mis trabajos de historia intelectual, Reinhart Koselleck me interesa, por ejemplo, más que la escuela de Cambridge (Pocock o Skinner).⁹

G. Para no abusar de la confianza y del tiempo de Enzo, aunque yo me quedaría aquí conversando todo el día..., conviene que vayamos avanzando en otros temas y preocupaciones. Una preocupación que tenemos, por ejemplo, como profesores de enseñanzas medias que somos casi todos nosotros; nos preocupa tomar en consideración la posibilidad de transmitir todas estas cuestiones de las que hemos estado hablando. Por poner un ejemplo concreto, se me ocurre el tema de las periodizaciones al que antes aludimos: en mis clases de bachillerato yo acostumbro a utilizar cortes temporales que son un poco “diferentes” a los establecidos por el canon curricular, como por ejemplo el de “guerra civil europea” o el de “era de las catástrofes” para tratar de transmitir cuestiones y debates historiográficos que son mucho más complejos de lo que aparece en los libros de texto, que descomponen el tiempo histórico en compartimentos estancos, al modo de “primera guerra mundial”, “revolución rusa”, “periodo de entreguerras”, “segunda guerra mundial”, etc. Entonces, encontramos siempre muchísimas dificultades para trascender la conexión entre el pensamiento más especializado y su transmisión de carácter más divulgativo. Me gustaría conocer tu opinión al respecto, ¿cómo crees que se pueden transmitir estas “zonas grises” de la Historia de las que tú hablas en tus libros y que, al final, son siempre las más ricas o más interesantes?

E. Has planteado un gran problema: la divulgación de calidad, una divulgación capaz de transmitir las producciones del conocimiento. Una de las principales tareas de la enseñanza, tanto en secundaria como en los primeros ciclos de los grados

⁹ La *Cambridge School* de historia del pensamiento político, plantea en los años sesenta y setenta un nuevo método histórico para la historiografía intelectual, subrayando la necesidad de prestar atención al contexto de producción, intenciones y subjetividad de los autores en los textos objeto de estudio. Quentin Skinner, J.G.A. Pocock y John Dunn son considerados sus más caracterizados representantes.

universitarios previos a la investigación y al doctorado, es justamente cómo transmitir conocimientos y capacidad de pensamiento crítico. Es decir, cómo transmitir herramientas, otra vez, para que los jóvenes puedan comprender la complejidad del pasado y acercarse a este con elementos de conocimiento, conscientes de que conocer es importante pero también ser capaces de elaborar y proyectar una mirada crítica, al nivel adecuado a su edad lógicamente. En el caso de los estudiantes, una mirada crítica que es la manera de aprender a pensar críticamente. Y eso es aún más difícil porque vivimos en un mundo en el cual la producción de conocimientos se extiende de manera sin límites, diríamos exponencial, por un lado, mientras que la producción historiográfica, como en las otras disciplinas, se hace cada vez más sofisticada y especializada.

Hay síntesis, hay historiadores que producen trabajos de conjunto. Supongo, por ejemplo, que está traducido al español el libro del historiador Jürgen Osterhammel (2015), o los libros de Josep Fontana (2017) en España, de Eric J. Hobsbawm (1998), Mark Mazower (2001), Tony Judt (2006), etc., es decir, libros que son síntesis, pero síntesis en las que se cuidan los debates historiográficos, en las que se da a entender que todas las interpretaciones son controvertidas, que existen controversias, que hay interpretaciones diversas; en definitiva, que el pasado es todavía un campo de batalla, en el sentido de que es todavía un campo de fuerzas, un objeto de disputa, de polémica, de oposición, etc. Eso no es fácil, pero creo que es fundamental. Lo es porque los historiadores que eligen su objeto, y que se pasan la vida trabajando en archivos y que tienen como único objetivo aclarar o producir un conocimiento muy específico y particular..., bueno, son muy respetables, ciertamente, y muchas veces pueden producir trabajos interesantes, pero creo que no son los grandes historiadores. Los historiadores de envergadura son los que se plantean el problema de cómo transmitir estos conocimientos, cómo hacer que una investigación de carácter especializado pueda ser transformada en un sentido común. Yo me identifico mucho con el planteamiento de un filósofo que habría que conocer mejor y redescubrir: Günther Anders.¹⁰ Él decía que el problema de los filósofos es que escriben libros sólo para filósofos y que los únicos que pueden leerlos son ellos. Y esto es absurdo, es como si el panadero produjera pan

¹⁰ Günther Anders (1902-1992), nacido Günther Stern, es un destacado filósofo e intelectual polaco, de origen judío. Compañero y primer marido de Hannah Arendt entre 1929 y 1937, colaborador de Bertold Brecht, su temática de trabajo se centra en analizar cómo la técnica ha ido ganando poder y generando violencia sobre el género humano. En los 60 y 70, junto a H. Böll, E. Bloch y otros más, encabezó el importante movimiento pacifista y antinuclear alemán. Una de sus obras más relevantes ha sido recientemente traducida al español (Anders, 2011a y 2011b).

solamente para otros panaderos. El panadero tiene que producir pan para todo el mundo. Y la Historia no pertenece a los historiadores, los historiadores tienen el oficio de escribir la Historia pero no tienen el monopolio de esta. La Historia pertenece a todo el mundo y el oficio del historiador es permitir a todo el mundo conocerla. Y eso implica una manera de escribir y de transmitir los conocimientos.

Entonces, yo intento escribir libros que puedan ser leídos en este sentido. Por supuesto cuando escribes un libro sobre un tema particular, eso necesita un conocimiento general que no se puede obviar. Esto es para mí una preocupación importante. Y ahora la tendencia es la de escribir manuales de Historia muy distintos, pero el problema es que los jóvenes tendrían que trabajar con varios manuales y no solamente con uno, como se suele. Es seguro que se puede escribir la historia del siglo XIX o del siglo XX desde miradas diferentes que no sean contradictorias o incompatibles, pero que muestren la complejidad del pasado.

J. Al hilo de lo que estamos comentando, nosotros, en Fedicaria pensamos que el mayor problema de la Historia que se enseña en nuestras aulas no es tanto que no acierte a divulgar los supuestos hallazgos discursivos de la "mejor" historiografía (al menos, no sólo), ni un problema exclusivo de métodos, ni casi siquiera de contenidos, es un problema de intenciones, de fines, de una suerte de encarnadura social y política. Creemos que hay que educar históricamente para educar al deseo a desear de otra manera, hay que enseñar a soñar y a equivocarse de nuevo desde la inconformidad racional, y para ello hay que recordar, inevitablemente, a los vencidos (que no víctimas) de las batallas perdidas del pasado. Consecuentemente con ello, te formularíamos dos preguntas. La primera: ¿es posible practicar una educación histórica crítica desde las disciplinas escolares —Historia de España, por ejemplo—, tal como están concebidas? La segunda: si, como afirmas en *La historia como campo de batalla* (Traverso, 2012), la Historia siempre se escribe desde el presente, ¿debería partirse de la misma premisa en la educación histórica de la ciudadanía? En Fedicaria, nosotros hablamos de problematizar el presente y de pensarlo históricamente —es decir de fundamentar nuestra enseñanza en la práctica una suerte de crítica genealógica de los problemas del presente— como premisas o postulados ineludibles de una "didáctica crítica"; nos gustaría que expresaras tu opinión sobre ello también como docente.

E. Sí. No tengo nada que cambiar a todo lo que has dicho, estoy totalmente de acuerdo. En efecto es así, si tomamos conciencia de vivir en un mundo global y lo que está ocurriendo ahora creo que será una aceleración espantosa en esa dirección. Eso significa poner en cuestión la organización convencional y tradicional de la enseñanza del pasado, de manera que la noción de Historia de España o de Italia o Alemania no tendrían sentido, pues ahora está claro que no se puede estudiar la Historia de España o de Alemania como dos historias separadas. Hay que escribir y enseñar una Historia global de España, y en el caso de España de manera más evidente todavía que en otros países por el papel que jugó España en el mundo en el pasado. Esto está claro, y eso implica cambiar las metodologías, las maneras. Yo siempre les pongo a los italianos el siguiente ejemplo: hay que poner en cuestión un lugar común incontestable desde el punto de vista geográfico. Italia es un país, una península del Mediterráneo. Pero si hay que escribir la historia de Italia hay que tomar en cuenta la dimensión atlántica de la historia de Italia, porque cuando existe un país en el cual hay unos 25 millones de personas que cruzaron el Atlántico en siglo y medio, hay que pensar que en el siglo XX Italia es un país tan atlántico como mediterráneo. Y a medida que el papel geopolítico de Italia se reduce en el Mediterráneo, porque Italia en este siglo ya no es el Imperio romano, aún más: habría que extender el papel de Italia en las Américas (del norte y del sur). Sería muy difícil estudiar la historia de la izquierda en Estados Unidos sin tomar en cuenta el papel de los inmigrantes italianos, o la historia del cine y de la cultura popular. En la Argentina, las ciencias sociales se desarrollaron en una relación simbiótica con la cultura italiana, aun más grande que la relación —histórica— con la cultura española. ¿Se puede escribir y pensar la Historia de España sin tomar en cuenta la relación simbiótica que tiene con Latinoamérica? Es todo un conjunto de problemas similares que implica cambiar las miradas y eso creo que sí, gradualmente, va a ocurrir.

Estoy de acuerdo con el principio de investigar el pasado para comprender y problematizar el presente. Mi crítica de las teorías de la unicidad o singularidad absoluta del Holocausto está totalmente vinculada, precisamente, a la necesidad de conectar la memoria de los genocidios del pasado y del antisemitismo a una crítica de las formas de racismo y exclusión que existen en el presente. Por ejemplo, creo que en la educación secundaria la enseñanza de la historia del antisemitismo podría ser conectada perfectamente al estudio de la islamofobia contemporánea.

G. Suscribo todo lo que dices y al final es una cuestión que poco a poco se irá integrando necesariamente, porque siempre es la historia la que nos sobrepasa a nosotros, como está pasando en este contexto que vivimos.

J. Para terminar, me gustaría recuperar alguna cuestión que planteábamos al inicio de nuestra conversación y que te situaras, en el marco de las posibles salidas a la crisis que vivimos, en el debate entre las posiciones tecnólatras y ecofascistas, por un lado, y las que plantean todo lo contrario: las posiciones del decrecimiento, la descomplejización, la despatriarcalización, en línea con el ecosocialismo y el ecofeminismo. Me gustaría que termináramos hablando acerca de las luchas del siglo XXI, si pasarán necesariamente por desarrollar estas contraofensivas que el ecosocialismo y el ecofeminismo están trabajando de una forma muy interesante y muy potente en el campo de las ciencias sociales pero también en conexión con el campo de las ciencias digamos “duras”.

E. Sí seguro. Estoy de acuerdo. El problema es que eso implica una revolución cultural en la manera de concebir y organizar los movimientos. Es decir, organizar luchas ecológicas no es lo mismo que organizar luchas sindicales. Eso implica un replanteamiento profundo sobre cómo cambiar tradiciones que están consolidadas, pautas, marcos en los cuales casi de una manera automática (por hablar otra vez de Foucault) el modelo epistémico de la izquierda hay que cambiarlo. El ecosocialismo nos empuja también a cambiar eso. E implica también poner radicalmente en cuestión jerarquías que todavía existen. Es decir, el pensamiento crítico es un pensamiento de Occidente, en el cual participan y están involucrados muchos intelectuales que llegan del Sur, pero que trabajan en EE.UU., en Europa, en los países “desarrollados” y las luchas necesitan ser globales.

Entonces, todas estas son cuestiones que se plantean y yo no tengo una respuesta a todas ellas. Pero son temas de los que se discute y, si se me permite hacer una observación, podría hacerse una reflexión acerca de que los movimientos alternativos, ecosocialistas o feministas, antirracistas, los movimientos sociales (desde *Occupy Wall Street*, el 15-M...), constituyen una especie de vuelta al anarquismo. Pero una vuelta al anarquismo en el mejor sentido de la palabra, es decir, no es una vuelta a Bakunin, ni a las peleas doctrinarias entre marxistas y anarquistas, no es eso en absoluto. No es una vuelta tampoco a las formaciones políticas anarquistas del pasado. Es una vuelta a una cultura anarquista, que es una

cultura de rechazo radical del poder, una forma de política antiautoritaria, muy horizontal. Los anarquistas en el siglo XIX eran muy escépticos y críticos con las formas de delegación del poder, defendían unas formas de deliberación colectiva, rechazaban jerarquías entre clases subalternas, clase obrera frente a campesinado, y habían comprendido que el campesinado tenía un potencial emancipatorio y revolucionario muy grande. Eran más sensibles al problema de la opresión del imperialismo, del patriarcado, etc. Digamos que esa es una herencia que fue recuperada. Ahora bien, la contradicción es que cuando esos movimientos que hemos nombrado, surgen en momentos de gran efervescencia, de acción colectiva, de fraternidad, de hacer comunidad, de estar juntos y de actuar juntos, después de esos momentos de efervescencia, lo que esos movimientos crean políticamente, son formaciones políticas que se integran en un sistema que es el sistema dominante. Entonces, por ejemplo, en España la herencia del 15M es Podemos, que es lo más a la izquierda de la política española, pero que está homologado en el sistema político español. En Gran Bretaña eso pasó, y nadie podía prever algo así, con Jeremy Corbyn, que transforma el Partido Laborista. Y en EE.UU. en la campaña, dentro del Partido Demócrata, con Bernie Sanders. Hay pues esa contradicción, que es muy fuerte, entre las potencialidades de los movimientos y la ineluctabilidad de la reproducción de ciertos esquemas políticos tradicionales. Y esa contradicción, al menos hasta ahora, no se solucionó.

Pero la “gran” ventaja de esos movimientos es que son abiertos, son creativos, la ventaja de una falta, de esa ausencia de “memoria histórica”, de ese corte tremendo con el siglo XX que se acabó y ese corte en la transmisión de una memoria de lo que fueron las revoluciones del siglo XX, de lo que fue la tradición del movimiento obrero, la ventaja es que hay una gran creatividad porque esos movimientos no están cargados de esa memoria melancólica de la que hablamos. Ese es el nuevo contexto en el cual se trabaja. Paradójicamente, la vulnerabilidad de esos movimientos deriva del hecho de que precisamente porque no tienen esa memoria son incapaces, quieren proyectarse hacia el futuro en un contexto en el cual no hay una idea de futuro a diferencia del siglo pasado y al mismo tiempo no saben, no pueden inscribirse en una continuidad histórica.

Nuestro régimen de historicidad “presentista” —una representación y una percepción del tiempo aplastada en y por el presente—, es un obstáculo gigante a la transmisión de la experiencia histórica y yugula toda continuidad con las memorias antagónicas a los discursos dominantes sobre el pasado. Es decir, en el siglo XX ser

comunista significaba pertenecer a una historia, de la revolución, del movimiento obrero. Una historia que estaba muy clara. Y el ejemplo que siempre pongo: ¿por qué los militantes comunistas que deportan a Buchenwald o a Auschwitz lo primero que hacen es organizar células clandestinas del partido, si saben que van a ser exterminados? Porque saben que hay algo que les trasciende: “van a matarme, pero el movimiento al cual yo pertenezco es un movimiento que sigue, entonces, mi sacrificio tiene un sentido porque se inscribe en una historia, en una continuidad de lucha”. Y es esta idea la que desapareció, porque todo cambió. Esa falta de conciencia histórica es una de las vulnerabilidades de estos movimientos. Son movimientos que nacieron con el nuevo siglo, que no tienen una historia, que no tienen una tradición, que no tienen una conciencia histórica. Entonces esa es la gran cuestión que yo me planteo como historiador.

J. ¿Este es un problema más específico del mundo occidental?, crees que es una cuestión más visible en los movimientos del Norte que en Latinoamérica, pongamos por caso? El zapatismo, por ejemplo, ¿no escaparía un poco a esa situación?

E. No sé; quizá.... La década de los 90, que en Europa fue, en particular, la época de una derrota total, en Latinoamérica sin embargo fue la época de la renovación de la izquierda. La idea misma del socialismo tenía una pertinencia que en Europa se había perdido. En Europa, socialismo era, por ejemplo, Felipe González en España y Tony Blair en Gran Bretaña. Latinoamérica escapó un poco a eso y había una tradición que es una cuestión que habría que investigar, está claro, que la ola revolucionaria en Latinoamérica es más cercana que la revolución rusa, no sé. Pero ahora Latinoamérica también está dentro de este problema, no escapa a este problema que planteo que creo es bastante general.

REFERENCIAS

- Agamben, G. et al. (2020). *Sopa de Wuhan*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- Anders, G. (2011a). *La obsolescencia del hombre (Vol. 1): sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Pre-Textos.
- Anders, G. (2011b). *La obsolescencia del hombre (Vol. 2): sobre la destrucción de la vida en la época de la tercera revolución industrial*. Pre-Textos.

- Con-Ciencia Social* (2011). *El lugar de la Memoria en la educación*. Díada.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en educación*. *Educación, Historia y Crítica*. Octaedro.
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la Memoria y las paradojas de la Historia*. Lulú.com.
- Fontana, J. (2017). *El siglo de la revolución: Una historia del mundo desde 1914*. Crítica.
- Keucheyan, R. (2013). *Hemisferio de izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. J. (1998). *Historia del Siglo XX*. Crítica.
- Judt, T. (2006). *Postguerra: una historia de Europa desde 1945*. Taurus.
- Mazower, M. (2001). *La Europa negra. Desde la Gran Guerra hasta la caída del comunismo*. Ediciones B.
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*. Crítica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Spivak, G. Ch. (1988). *Can the subaltern speak?* Macmillan.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria y política*. Marcial Pons.
- Traverso, E. (2009). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. Publicacions de la Universitat de València.
- Traverso (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Traverso, E. (2018). *Melancolía de izquierda: marxismo, historia y memoria*. Fondo de Cultura Económica.

Enseñar, pensar la profesión y contarlo. Intento (y fracaso) de una iniciativa al respecto

Teaching, thinking about the profession and telling about it.
Attempt (and failure) of an initiative in this regard

José María Rozada Martínez
josemariarozmart@gmail.com

Recibido en octubre de 2020
Aceptado en octubre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19372

RESUMEN

Partiendo de la fuerte convicción de que no bastan los años de trabajo en el aula para desarrollar una profesionalidad docente atenta por igual a la teoría y a la práctica, el autor propone un modo de entender dicho proceso, al que pone el rótulo de “pequeñas pedagogías” autobiográficas, que se pueden entender como formas de un enfoque crítico en tanto que instrumentos de desalienación de los trabajadores de la enseñanza.

A partir de la publicación de su propia autobiografía, junto con un grupo de exalumnos y docentes de todos los niveles educativos, así como de otros profesionales de la enseñanza, se constituyó un seminario orientado por la convicción y la propuesta anteriormente expuestas.

Finalmente, el autor juzga como fracasada la iniciativa al no superar sus sesiones la mera adición de momentos de diálogo interesantes pero desestructurados, generándose dinámicas que no se atenían al modelo formal y las formas de participación inicialmente acordados, lo que impidió avanzar en el espacio de formación no institucionalizado que se buscaba.

Palabras clave: formación del profesorado, biografías, teoría-práctica, crítica.

ABSTRACT

Starting from the strong conviction that years of work in classrooms are not enough to develop a teaching professionalism concerned with both theory and practice, the author suggests a way to understand this process, which he labels as autobiographical “small pedagogies”, which might be understood as different aspects of a critical approach related to methods of discouragement of teaching workers.

After the publication of his autobiography, a seminar has been constituted along with a group of former students and teachers from different educational levels, as well as other teaching professionals. Its aim is guided by the conviction and proposal set out above.

Finally, the author judges that initiative as a failure due to its sessions not overcoming the mere addition of interesting but unstructured moments of dialogue, with the appearance of dynamics that did not abide the formal model by and did not follow the forms of participation initially established, which prevented progress in the non-institutionalized formation space sought.

Keywords: teacher education, biographies, theory-practice, criticism.

Referencia

Rozada, J. M. (2021). Enseñar, pensar la profesión y contarlo. Intento (y fracaso) de una iniciativa al respecto. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 99-110. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19372

La primera parte del título expresa un convencimiento lentamente sedimentado a lo largo de mi vida profesional, hace años concluida. Una convicción con vigor suficiente aún para exponerla y hacer algo con ella allí donde la ocasión se presente.

La segunda parte se refiere al seminario constituido en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo durante el curso 2019-20.

El paréntesis advierte de un fracaso, al menos desde lo que eran mis expectativas, del que debo dar cuenta autocríticamente.

LA CONVICCIÓN

Surgida de la reflexión sobre mi propia experiencia, mantengo la idea de que la profesionalidad docente no necesariamente se desarrolla sumando años de trabajo en las aulas, sino que, contrariamente a lo que suele admitirse por los propios enseñantes, el estudio y la reflexión permanentes son imprescindibles para ir conformando dicha profesión, aunque no de una manera cerrada y definitiva, sino abierta y en constante interacción con realidades cambiantes, de las que forma parte esencial el propio docente como sujeto.

El habla y la escritura son materializaciones del pensamiento que lo elevan sobre el carácter difuso que este presenta cuando no se formaliza. Contra lo que parece, no es ocioso decir esto, porque la inmensa mayoría de los docentes jamás tiene ocasión de exponer su pensamiento y experiencia profesional con la sistematización y el rigor que requiere la intervención formal ante un auditorio de oyentes o la redacción de un texto escrito para unos lectores. A los foros donde se habla de la enseñanza o a las publicaciones donde se escribe sobre ella, se suele acceder a través de puertas a las que los docentes no llaman, en parte sabedores de que son espacios reservados a quienes estudian o investigan en el ámbito académico universitario. También suele ocurrir que ellos mismos consideran, no pocas veces con acierto, que sobre su práctica profesional y, sobre todo, acerca de los fundamentos que la respaldan, no tienen nada que decir más allá del comentario informal en la sala de profesores o en el coche que comparten camino del colegio o el instituto.

La concepción de la profesionalidad docente como el siempre inacabado proceso de construcción de su *pequeña pedagogía*¹ procede de la reflexión sistemática sobre mi propia vida profesional, gran parte de la cual tuvo lugar transitando a diario entre la escuela y la universidad, entre el trabajo en el aula de primaria y el llevado a cabo en las clases recibidas o impartidas en distintas facultades, además del realizado durante horas de trabajo solitario en casa para comparecer dignamente en dichos foros, así como en otras organizaciones o colectivos profesionales. De ahí salió la idea de que el docente ha de hacerse con un conocimiento que, procedente del mundo académico y del trabajo en el aula, es reelaborado por él mismo con un interés, un sentido y un lenguaje que no son estrictamente los propios del mundo académico universitario, por un lado, ni de las salas de profesores de los centros de primaria o secundaria por otro, sino que pertenece a un espacio intermedio que carece de reconocimiento institucional en uno y otro de dichos mundos separados. Por ejemplo, cuando preparaba y llevaba a cabo mis clases procurando ser consecuente con la idea, entre otras, de que tenían que cumplir la función de “tirar” del desarrollo conceptual de mis alumnos en lugar de esperar por él, lo hacía porque había leído/estudiado algunos trabajos de Vigotsky, además de sus diferencias con Piaget, pero no porque hubiera trabajado ampliamente sobre el legado de ambos hasta el punto de estar preparado para debatir sobre ellos con quienes dominan su obra a un alto nivel académico. De modo que, sin que ello supusiera subestimación alguna, denominé mis teorías al respecto, además de otras muchas similares a ellas, como “de segundo orden”, reivindicando ese segundo plano como el más adecuado para imaginar y establecer relaciones próximas y equilibradas en su dialéctica con la actividad docente en mis clases.

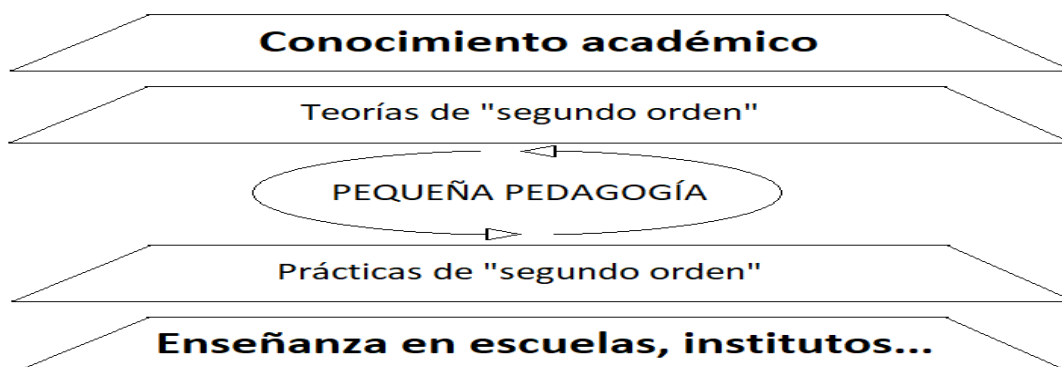
Del mismo modo, cuando preparaba dichas clases admitiendo que constituían una realidad inmensamente compleja, como lo es todo grupo humano interaccionando activamente durante horas, seleccionaba aquellas partes que mejor podía dominar a partir de mis planteamientos teóricos para, tirando de simetría, denominarlas “prácticas de segundo orden”, señalando con ello que en absoluto constituían toda la práctica con la que habría de vérmelas en clase, sino únicamente aquellas partes de la misma en las que mi actividad docente podía ser

¹ Este es el rótulo que utilicé a partir del año 2005 para denominar el modo de estructurar y representar mi manera de entender y llevar a cabo las relaciones entre teoría y práctica en la profesión docente. Un acceso más amplio a dicha idea puede consultarse en <http://www.formarsecomoprofesor.es/mi-pequena-pedagogia/>

conscientemente enriquecida, superando así, al menos parcialmente, el mero parecer basado en la experiencia.

Fue así, atendiendo a estos movimientos, como perfeñé la representación formal de la que denomino mi *pequeña pedagogía* (Gráfico 1) (Romero et al., 2006, p. 50).

GRÁFICO 1. La “pequeña pedagogía”, entre teorías y prácticas de “segundo orden”



Fuente: Elaboración propia

Cuando, tras jubilarme, escribí mi autobiografía como docente (Rozada Martínez, 2018)², quería, entre otras cosas, darle vida a dicha idea. Al hacerlo me fui dando cuenta de lo importante que había sido para mi formación permanente el haber tenido ocasiones múltiples de contar a otros lo que pensaba y hacía. Sin ese estímulo para escribir, publicar y hablar ante auditorios muy diversos, creo no hubiera sido posible la dedicación y el esfuerzo que requiere una formación permanente entendida como digo.

LA INICIATIVA

Algunos de mis antiguos alumnos universitarios me hicieron llegar su interés por reunirse en torno a unas cañas de cerveza y las páginas de mi libro autobiográfico.³ Conversamos sobre ello en varias ocasiones, pero el formato de tertulia sin guion no me parecía suficientemente enriquecedor, así que insistí en formalizar la propuesta como un seminario. La Asociación Asturiana de Pedagogía y

² Varias reseñas de la misma y un amplio resumen de su contenido pueden verse en <http://www.formarsecomoprofesor.es/autobiografia/>

³ Debo citar con gratitud sus nombres: Patricia Barranco García, Borja Llorente Álvarez, Rubén Martínez Fernández, Jonás Muñoz Cadenas y Raquel Suárez Fernández.

el Decanato de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo se mostraron abiertos a acoger la iniciativa.

El programa presentado fue el siguiente:

Noviembre (jueves 28)	TEMA 1.- La profesionalidad en el sistema educativo
Enero (jueves 30)	TEMA 2.- El enfoque crítico-autobiográfico en nuestra propia formación
Marzo (jueves 26)	TEMA 3.- Nuestro trato con el conocimiento académico
Mayo (jueves 28)	TEMA 4.- Una práctica interesada en la teoría

Acordamos que para abordar cada tema distribuiríamos entre los miembros del seminario algunas lecturas, además de aquellos textos autobiográficos que todos ellos quedaban invitados a escribir y presentar. Con el primer tema se trataba de situarse ante los diferentes enfoques de la profesionalidad que se manejan en la enseñanza, buscando una idea de profesionalidad que nos pareciera adecuada a la realidad de nuestro trabajo tal como lo entendemos, lo llevamos a cabo y lo vivimos, sin aceptar entrar en el juego de intereses corporativos o de estatus, sino ocupándonos del reconocimiento por nosotros mismos de ese espacio intermedio existente entre la teoría y la práctica, entre el mundo académico universitario y la docencia en las aulas de primaria o secundaria, con independencia del lugar y la etiqueta (la de semiprofesionales, por ejemplo) que la sociología de las profesiones considere que nos corresponde según sus criterios como disciplina.

Con el segundo de los temas se pretendía un acercamiento a lo que podría ser un enfoque autobiográfico que cupiese dentro de una perspectiva crítica, lo que, a mi modo de ver, puede darse si la tarea de reconocerse a sí mismo como sujeto que se ocupa de crear su *pequeña pedagogía* se enfoca en un sentido emancipador, en tanto que enfrentado al reduccionismo técnico y/o burocrático que tanto contribuye a nuestra alienación como trabajadores de la enseñanza.

Con el tercero buscábamos reconocer y compartir eso que antes he denominado “teorías de segundo orden”, redactando y presentando ante el grupo alguna experiencia de cómo ciertas lecturas nos habían permitido formular, más o menos formalmente, algunas ideas (teorías) con las que ir al aula y desarrollar nuestro trabajo en ella.

Con el cuarto y último tema se trataba de hacer lo mismo, pero con respecto a las denominadas “prácticas de segundo orden”, es decir, relatar experiencias en las que la reflexión sobre alguna situación vivida en clase nos hubiera llevado a buscar y

acaso encontrar respuestas en nuestras teorías como reelaboraciones del conocimiento académico.

En todos los casos el seminario sería ese colectivo amable y exigente al mismo tiempo, capaz de constituir un estímulo al esfuerzo que requiere siempre el trabajo serio de sistematizar una intervención que alimente un diálogo de calidad, aunque sea entre iguales.

EL FRACASO

Debo aclarar que el paréntesis del título no es compartido por todos los miembros del seminario que llegaron al final del trayecto, tampoco por algunos que, por razones diversas, no pudieron asistir siempre.⁴ De modo que lo dicho aquí es cosa mía.

IMAGEN 1. Sesión constituyente del seminario



Fuente: Fotografía del autor

El seminario no surgió para contar mi vida ni tampoco la de sus miembros, sino para organizar y prestar atención a nuestros relatos particulares en tanto que expresiones de una estructura de la profesión pensada para entender mejor las relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza.

Como autor de la propuesta soy consciente de estar inmerso en esa dialéctica entre agente y estructura a la que numerosos autores se refieren cuando señalan el

⁴ En las respuestas dadas a un cuestionario recientemente pasado a los miembros del seminario predominan las valoraciones positivas, a pesar de las dificultades habidas en las dos sesiones que hubo que celebrar telemáticamente debido a la pandemia que padecemos.

peligro de que las narrativas biográficas nos lleven a fijarnos exclusivamente en los individuos particulares, olvidando las estructuras en las que sus vidas se enmarcan y de las que no se puede prescindir a la hora de interpretarlos, de la misma manera que sus vidas son necesarias para encarnar y sacar del plano meramente formal dichas estructuras. Una dialéctica individuo-estructura, por lo demás, tan clásica como actual, en tanto que necesariamente situada en el centro de todo estudio del ser humano como ser social siempre que se proponga evitar el reduccionismo.

Sin embargo, el ser humano no está únicamente inmerso en una o varias estructuras macro, sino en muchas otras que podemos considerar menores. La que propuse al seminario era la que yo entiendo como estructura de la profesión en lo referido a las relaciones entre teoría y práctica cuando un docente pretende ubicarse honestamente (es decir, reconociendo posibilidades y límites y sin intereses espurios) en la dialéctica entre ambas.

Pues bien, cuando digo que el seminario fue un fracaso, al menos en su primer año de existencia, es porque considero que, aunque hemos hablado en él de muchas cosas interesantes, la atención a una estructura, más allá del enunciado con el que se convocaba cada una de las sesiones, fue casi por completo olvidada. Mi propuesta careció de fuerza para instalarse en la mente de los participantes, de modo que pudiera ser en todo momento reconocida y utilizada como herramienta para procurar una mínima trabazón de nuestras intervenciones. El seminario no pretendía solamente el diálogo entre iguales por sí mismo, sino un diálogo enmarcado, como acabo de decir, en lo que, basándome en la formalización de mi experiencia, propuse como estructura de la profesión en lo que se refiere a las relaciones teoría-práctica en la enseñanza. Una estructuración que puede discutirse, lo que no cabe es olvidarla sin formular otra, porque entonces resulta imposible elevarse sobre el suelo donde caminamos a diario como sujetos particulares. Da igual que hablemos de las aulas, las políticas educativas o lo que sea si no hay un modelo formal de referencia que nos permita entendernos y hablar como algo más que meras individualidades, cada cual con sus ideas o sus ocurrencias. Pienso que un seminario profesional debe compartir o tomar como elemento primero de discusión cuál es la estructura de la profesión en la que va a enmarcar sus aportaciones biográficas y su diálogo sobre ellas. Una vez acordada esta, aunque sea de modo provisional, no puede dejarse de lado para hablar, aunque sea de manera atinada, incluso brillante, como hicieron a veces los miembros del seminario,

sobre multitud de cuestiones interesantes, pero sin el orden que proporciona la referencia a un esquema, a un modelo que estructure de alguna manera la inabarcable adición de opiniones e intereses diversos que es posible suscitar en diálogo abierto sobre una realidad tan compleja como es la enseñanza.

Aunque el seminario no fue planteado como una investigación en sentido estricto, sino como un espacio para la exposición compartida de relatos escritos o hablados, si, por ejemplo, utilizamos la terminología de la investigación biográfica en ciencias sociales, puede afirmarse que fracasó tanto desde una perspectiva ejemplificadora como constructiva:

El *método de ejemplificación*. Consiste básicamente en la “ilustración” y fundamentación de determinadas hipótesis mediante ejemplos escogidos, extraídos de una serie de relatos biográficos. [...]

El *método constructivo*. Consiste en el estudio del mayor número posible de relatos biográficos desde el punto de vista de una problemática claramente delimitada. (Pujadas Muñoz, 1992, p. 53)

Para mí, tras la iniciativa del seminario latía el deseo de ver si el concepto de *pequeña pedagogía* se afianzaba mediante ejemplificaciones o se reconstruía en trato dialéctico con los relatos autobiográficos de los participantes. No ocurrió así porque apenas hubo relatos ni estos, una vez expuestos, fueron considerados por los miembros del seminario a la luz del modelo propuesto. Por eso digo que, al menos para mí, la iniciativa resultó fracasada.

Otra de mis motivaciones al poner en marcha el seminario era la de ver si era posible iniciar una andadura a través del espacio profesional propio al que me referí así en la sesión constituyente:

Un espacio sin nombre ni instituciones que destilen y articulen un poder (que, por otra parte, no se reclama), tratando de reconocer dicho espacio como territorio realmente existente entre las instituciones académicas y los lugares de trabajo, vecino de ambos y muy atento e interesado en ellos, pero no plenamente integrado en ninguno de los dos.⁵

⁵ Acta de la sesión del 26 de septiembre de 2019. <http://www.formarsecomoprofesor.es/wp-content/uploads/2020/10/Acta-de-la-primera-sesi%C3%B3n-26-septiembre-2019-3.pdf>

En ningún momento percibí que esto se estuviera produciendo ni hubiera la posibilidad de avanzar en algo parecido. Así pues, insisto en que, por mi parte, está más que justificado el paréntesis del título que hace alusión al fracaso, esa ingrata y temida palabra, cierto, pero no peor que el autoengaño o el silencio fraudulento.

Refiriéndose a mi *pequeña pedagogía*, el profesor Bolívar escribió hace ya algunos años:

(...) de poco sirve establecer ingeniosas relaciones, si no están articulados institucionalmente los espacios en que docentes y académicos, en un plano de igualdad y competencia respectiva, puedan apoyarse mutuamente. En este caso, más que declaraciones teóricas, que nos retrotraería el asunto al perenne problema de la relación teoría-práctica, se trata de ver qué fórmulas institucionales se han hecho o pueden hacer. (Bolívar Botía, 2006, p. 75)

Aunque el seminario fue acogido en el seno a la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y formaron parte de él algunos profesores de la misma, no se configuró como algo institucionalizado, sino que, explícitamente, como puede verse en los párrafos reproducidos del acta de constitución, pretendíamos explorar con él otra manera de concebir y habitar ese espacio que media entre la teoría y la práctica, que, ciertamente, no están del todo aisladas, sino que algunos docentes de uno y otro lado transitan de vez en cuando buscando encontrarse. El propio profesor Bolívar, en las líneas siguientes al párrafo reproducido, menciona algunos “modelos de relación interinstitucional”. Uno de ellos, como él mismo señala más adelante, es el que se lleva a cabo a través del Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), hacia el que yo siempre he mostrado respeto y hasta proximidad, pero también cierto distanciamiento que queda bien recogido en mi respuesta a la intervención de Francisco F. García Pérez en el foro donde hablamos de estas cosas: el XI Encuentro de Fedicaria, Santander, 3 al 5 de julio de 2006. Reconocí allí que, además de mi buena sintonía con ese tipo de iniciativas institucionales,

En esa combinación de sano escepticismo y necesaria utopía que el propio autor nos recomienda, en lo que respecta a la escuela pública en España, después de todas las reformas de la democracia (...) la fuerza del escepticismo es en mí mayor que la de la utopía. De modo que voy dejando de pensar en grandes modelos de escuela, de profesorado y de su formación, para conformarme y

concentrarme en una serie de ideas y prácticas de aplicación, en principio, solo autobiográfica; dispuestas, eso sí, para ser comunicadas a otros, antes o después de escuchar las que por su parte tengan ellos a bien comunicarme. (Romero Morante et al., 2006, pp. 61-62)

Como cuento en la autobiografía ya mencionada, mi vida profesional transcurrió más bien en solitario, como una circunstancia particular, algunas veces con más hostilidad que apoyo institucional; buscando, eso sí, colectivos no institucionalizados como Fedicaria o la Plataforma Asturiana de Educación Crítica. Al presentar la idea de *pequeña pedagogía*, no he pretendido formular con ella una alternativa a la formación del profesorado que pudiera ser asumida por el Estado, la universidad o la escuela, sino que lo he hecho como un relato surgido de la reflexión sobre mi propia experiencia vivida en contextos y circunstancias determinados. Por eso, siempre que tengo ocasión, lo cuento, pero lo hago sin otra expectativa que la de poder ofrecerles alguna idea a estudiantes, maestros o profesores que todavía no hayan caído en los enfoques técnicos y/o burocráticos o ya estén desengañados de ellos, como lo hicieron masivamente los docentes de mi generación, pero sin buscar por su parte, la mayoría de las veces, más respuesta que el rechazo hacia todo aquello que sonara a Pedagogía o a Ciencias de la Educación; en algunos casos, abominando también de la realidad de las aulas y hasta de sí mismos como docentes.

Amistosos colegas, exalumnos de grato recuerdo mutuo y otros profesionales de la enseñanza interesados me ofrecieron una oportunidad el curso pasado y no la dejé pasar. Que no haya salido del todo bien, no es para mí algo nuevo ni significa que mis ideas no sigan ilusionadamente dispuestas para ser contadas y, sobre todo, si es posible, hacer algo con ellas, con tal de que sirvan para estimular el pensamiento de otros acerca de las formas, las posibilidades y los límites del empeño por relacionar teoría y práctica en la docencia.

Hay que reconocer, sin embargo, que, tal como ocurre en las aulas, nunca sabremos del todo cuánto hay de brindis al sol en esos fines últimos con los que tratamos de justificar eso que, quizás pretenciosamente, llamamos formación.

REFERENCIAS

Bolívar Botía, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. *Con-Ciencia Social*, 10, 69-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2159266>

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Romero Morante, J., Luis Gómez, A., García Pérez, F. F., Rozada Martínez, J. M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2159264>

Rozada Martínez, J. M. (2018). *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Edición del autor.

Arqueología de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Condición de posibilidad para una didáctica crítica en el siglo XXI

Archeology of Social Sciences teaching. Condition of possibility for a critical didactics in the 21st century

Miguel Salinas Romo

Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato

misali01@ucm.es

Recibido en enero de 2021

Aceptado en enero de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4. 20310

RESUMEN

En las siguientes líneas abordamos una reflexión personal sobre la historicidad de la práctica educativa y sus posibilidades de cambio en el siglo XXI, partiendo de las contribuciones que configuran la sugerente obra de investigación titulada *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*. Dicho trabajo colectivo bucea en la tradición escolar y en sus variadas formas de representación cultural para comprender las resistencias ofrecidas por la enseñanza canónica de las ciencias sociales frente a cualquier propuesta de renovación pedagógica. Los investigadores plantean exhumar los mecanismos de construcción del código disciplinar que condiciona las formas de concebir, enseñar y aprender las CCSS. Para ello, se propone como herramienta analítica la existencia de mediadores educativos, los cuales atraviesan los distintos niveles de concreción curricular y van construyendo las subjetividades del alumnado. En este marco, los autores centran la innovación educativa en la mejora de la formación del profesorado; con la intención de que los futuros docentes sean capaces de desenmascarar e impugnar la neutralidad de la cultura educativa y el "sentido común" impuesto por un discurso hegemónico que legitima los intereses del poder establecido e impide articular alternativas colectivas emancipatorias.

Palabras clave: didáctica crítica, ciencias sociales, práctica educativa, código disciplinar.

ABSTRACT

In the following lines we address a personal reflection on the historicity of educational practice and its possibilities for change in the 21st century, based on the contributions that make up the suggestive research work entitled *Reinterpreting tradition, transforming practices*. This collective work delves into the school tradition and its various forms of cultural representation in order to understand the resistance offered by the canonical teaching of the social sciences against any proposal for pedagogical renovation. The researchers propose to exhume the mechanisms of construction of the disciplinary code that conditions the ways of conceiving, teaching and learning the CCSS. For this purpose, the existence of educational mediators is proposed as an analytical tool. These mediators cross the different levels of curricular concreteness and construct the students' subjectivities. Within this framework, the authors focus educational innovation on the improvement of teacher training; with the intention that future teachers will be able to unmask and challenge the neutrality of the educational culture and the "common sense" imposed by a hegemonic discourse that legitimizes the interests of the established power and prevents the articulation of emancipatory collective alternatives.

Keywords: critical didactics, social sciences, educational practice, disciplinary code.

Referencia

Salinas, M. (2020). Arqueología de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Condición de posibilidad para una didáctica crítica en el siglo XXI. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 111-124. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4. 20310

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a duda, la experiencia educativa produce una huella profunda en la trayectoria vital del individuo. Cada vez que en una conversación informal señalo que soy profesor de geografía e historia, me sorprende la reacción que suscita en el interlocutor, quien, con todo lujo de detalles rememora su relación con la materia. De forma general, las consideraciones hacia la misma, ya sea en términos positivos o negativos, siempre reproducen el mismo patrón. Por un lado, los que no apreciaban la asignatura destacan el aburrimiento producido por unas clases magistrales monótonas que conducían a un aprendizaje memorístico que caía rápidamente en el olvido. Frente a esta visión, otros tantos reivindican su gusto por las ciencias sociales, subrayando en especial su pasión por las obras de divulgación histórica. No obstante, su defensa es deudora, casi siempre, de una concepción monumental o anticuaria de la historia, a la que Nietzsche alude en su célebre intempestiva de 1874, que podríamos entender como elemento de erudición al servicio de un relato cerrado de los grandes hechos del pasado.

Este caso ejemplifica a la perfección el peso que todavía mantiene hoy día la tradición escolar, su reproducción cíclica y la difícil transformación de las prácticas educativas. Las preocupaciones en torno a este fenómeno y su necesaria problematización impulsaron un reciente proyecto de investigación en didáctica de las CCSS, cuyos principales resultados se exponen en la monografía titulada *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (Parra y Fuertes, 2019). En una primera aproximación formal a esta obra divulgativa, resulta necesario destacar su carácter colectivo, pues recoge en sus trece capítulos una pluralidad de perspectivas y posiciones vinculadas a la didáctica crítica de las CCSS. A pesar de la diversidad y en ocasiones disparidad de las aportaciones presentadas por los investigadores, la excelente labor de coordinación consigue dotar de cohesión al relato, estableciendo de forma clara los objetivos fundamentales de la obra y el marco teórico en que esta se inserta. La premisa de la que parte es la necesaria comprensión del peso de la tradición escolar en las aulas como paso previo al cuestionamiento de los consensos que posibilitan el mantenimiento y reproducción de ciertas prácticas, usos y representaciones sobre las CCSS, los cuales, condicionan la forma de ser y de actuar de los docentes. Dicho código disciplinar es identificado por los autores como el principal obstáculo para la transformación crítica de la escuela, planteándose como única solución viable la mejora en la formación del profesorado.

Si bien los horizontes de la investigación, bien delineados por el título elegido

—*Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*—, sirven de guía y orientación al lector a la hora de navegar por los diversos capítulos del libro, hemos de señalar que su división en tres secciones resulta en algunas ocasiones forzada. Somos conscientes de la dificultad que supone articular una obra tan plural, pero la rigidez de los apartados no ayuda a la comprensión final de sus significativos avances. La primera parte del libro, bajo el título de “memoria y representación social de la geografía y la historia escolar”, integra: la reflexión sobre memoria e historia, de R. Cuesta (pp. 17-44); el estudio sobre las tradiciones escolares en la educación geográfica, de Campo, García y Souto (pp. 45-72); un interesante análisis de D. Parra (pp. 73-97) sobre la representación de la historia escolar y su posible cuestionamiento; y el examen que realizan Morales y Santana (pp. 99-121) sobre las percepciones de la didáctica de las CCSS en Educación infantil. La segunda sección centrada en “los materiales curriculares y la pervivencia de discursos y narrativas” comprende variadas aportaciones de R. Valls (pp.125-147), J. Sáiz (pp. 149-172), J. R. Segarra (pp. 173-208), C. Fuertes (pp. 209-236) y H. Rausell (pp. 237-253). Por último, el tercer capítulo presenta varios trabajos centrados en “la formación del profesorado y la transformación de la praxis educativa”, que abarcan desde el estudio de caso de E. Asensi (pp. 257-280) al análisis del empleo de las fuentes orales en el aula por parte de R. Camil (pp. 281-303), pasando por las reflexiones de M. Pinheiro (pp. 327-345) acerca de la importancia del prácticum y el estudio de Colomer y Bel (pp. 305-326) sobre el uso crítico de la tecnología en la educación.

A pesar de las limitaciones de tipo formal, debemos subrayar el fecundo diálogo entre tradición e innovación educativa que recorre la obra e interpela continuamente al lector. Producto de este intercambio, se propone en las siguientes líneas un acercamiento personal y crítico, que, firmemente apoyado en el andamiaje teórico de M. Foucault¹ y consciente del contexto socio-cultural de cambio en el que se encuadra, pretende reflexionar con precisión sobre los mecanismos o dispositivos de control que operan sobre el sujeto educativo. Con ello intentamos iluminar y resituar en la dirección adecuada el camino abierto hacia una paulatina renovación pedagógica que propicie una enseñanza crítica de las CCSS en el siglo XXI.

¹ Recupero en el título de este apunte crítico la noción foucaultiana de “arqueología”, aplicada en este caso a la enseñanza de las CCSS, con el objetivo de abordar un análisis de la historicidad de la práctica educativa, atendiendo a las diversas “epistemes” o sistemas de pensamiento vigentes en cada periodo, que permita comprender sus resistencias al cambio y abordar su transformación en el presente.

DECONSTRUYENDO LA TRADICIÓN ESCOLAR: RUPTURAS Y CONTINUIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CCSS

Dentro de la ingente producción artística de Bertolt Brecht, podemos encontrar una serie de piezas de carácter pedagógico entre las que se encuentra *La excepción y la Regla* (1930), a cuya representación tuve el placer de asistir no hace mucho tiempo. Dicha obra de teatro trata de revelar la forma en que las injusticias propias del sistema acaban naturalizándose hasta convertirse en la norma, mientras que las actitudes que las confrontan son excepcionales y acaban rechazadas por el mayoritario “sentido común” que refuerza las relaciones de poder y dominación.

Llama poderosamente la atención el hecho de que, a pesar del potencial transformador que encierran muchos de estos materiales alternativos, la presencia de una concepción crítica de la didáctica y de las disciplinas histórico-geográficas siga siendo marginal en el escenario educativo actual. En este apartado recogemos los trabajos que tratan de rastrear el modo en que se han ido configurado los paradigmas pedagógicos de la historia y la geografía; señalando cómo evolucionan y qué finalidades han tenido desde su origen hasta la actualidad. Para guiarnos en este proceso de deconstrucción e impugnación de la tradición escolar, aprovechamos el corpus teórico esgrimido por R. Cuesta a lo largo de su dilatada trayectoria académica y en la propia obra reseñada (pp. 17-43), que incluye la adopción de una mirada genealógica del presente, siguiendo los pasos de Nietzsche y Foucault, la reivindicación de la revolución conceptual abierta por la historia de los conceptos y el retorno de la filosofía de la memoria en el seno de la teoría crítica desarrollada por los miembros de la Escuela de Frankfurt. Como resultado de la aplicación de dicho bagaje crítico a su labor investigadora postula la noción de “código disciplinar”, que se concibe como “construcción social compuesta de ideas, valores, suposiciones y rutinas que, configuradas históricamente, y por lo tanto sometidas a la dialéctica de los cambios y las continuidades, vienen a establecer las finalidades, contenidos y prácticas docentes que se consideran legítimas en cada momento” (Cuesta, 1997).

A la hora de analizar la tradición escolar, habría que partir del hecho de que la escuela no es, ni ha sido nunca, un espacio aséptico y neutral. Los sistemas de instrucción pública y las disciplinas que en ellos se enseñan son producto de un determinado contexto socio-histórico y cultural. Su origen se encuentra estrechamente vinculado con el surgimiento de los Estados-nación y la consolidación del capitalismo industrial, al servir fielmente a sus necesidades de legitimación, formando ciudadanos

patrióticos y trabajadores disciplinados. A través de las instituciones escolares, como señalara M. Foucault (2009), el poder controla el saber y las creencias e imaginarios sociales, estableciendo valores que les aseguran su dominio. De esta forma, desde comienzos del siglo XIX, se construye la coherencia interna de la geografía e historia como materias escolares, estableciéndose bajo el influjo del paradigma científico positivista y la razón instrumental una serie de contenidos, rutinas y metodologías de enseñanza-aprendizaje con finalidades particulares, que serán reproducidos de forma cíclica hasta asimilarse en un determinado código disciplinar. Resulta muy interesante en este punto la propuesta pedagógica desplegada por Parra en su capítulo (pp. 87-90), quien, plantea en el marco del Grado de Magisterio la representación de contextos educativos pasados que se historizan y problematizan con la intención de que los alumnos desarrollen un sentido de perspectiva y tomen conciencia respecto al hecho de que la concepción de una materia y sus prácticas educativas son parte de un proceso cultural cambiante.

Tras realizar una aproximación a la génesis de la enseñanza de la geografía e historia, cabe preguntarse sobre la forma en que ha cambiado la tradición escolar en las aulas del siglo XXI. Para ello, pondremos en valor los resultados de las tres investigaciones diagnósticas presentadas en la monografía (Campo, García y Souto, pp. 45-72; Parra, pp. 73-97; Morales y Santana, pp. 99-121), que han recogido información muy valiosa respecto a los recuerdos, percepciones y expectativas de los futuros docentes —de educación secundaria, primaria e infantil— en relación con las formas de enseñanza de las CCSS. La indagación acerca de la memoria social de las disciplinas histórico-geográficas supone la apertura de una sugerente línea de investigación en didáctica que se enmarca en el giro del pensamiento crítico hacia la memoria desarrollado desde mediados del siglo XX como razón impugnadora de la racionalidad positivista (Adorno y Horkheimer, 2001). Desde esta aproximación, se percibe que los recuerdos de los alumnos sobre las prácticas, concepciones y valores de las materias escolares se hallan fuertemente influenciados por su experiencia individual, el contexto socio-cultural en el que se enmarcan y el enorme peso de la tradición en la rememoración colectiva de la escuela, lo que facilita la creación de consensos en torno al código disciplinar establecido y dificulta su impugnación generalizada.

De forma general, los resultados obtenidos reflejan la existencia en la actualidad de un paradigma educativo en transformación en el que conviven ciertos planteamientos innovadores con el mantenimiento del peso de un código disciplinar

de base decimonónica. Asimismo, se observa el impacto que produjo el cuestionamiento de la enseñanza canónica en nuestro país a partir de los años 60 y 70, en relación, sobre todo, con la difusión moderada de los presupuestos psico-pedagógicos constructivistas y las denominadas metodologías activas en el aula. Dichas rupturas han de encuadrarse en un escenario socio-educativo efervescente, abierto entre las grietas de la legislación educativa tardo-franquista (LGE de 1970) y la transición hacia la democracia, que posibilitó —en ocasiones con el apoyo institucional— el surgimiento de movimientos de renovación pedagógica que apostaron por implementar nuevas maneras de abordar la enseñanza desde una perspectiva crítica. Del mismo modo, la flexibilización de los currículos oficiales en la década de los 90 favoreció la creación de materiales didácticos alternativos.

A pesar de ello, no se han erosionado en este tiempo las visiones hegemónicas y normativas sobre la concepción de las disciplinas histórico-geográficas, sus narrativas, usos públicos y finalidades, que siguen férreamente ancladas en la tradición. Atendiendo a los recuerdos de los alumnos, en pleno siglo XXI, buena parte de las clases de historia y geografía son abordadas desde enfoques geográficos e historiográficos propios del siglo XIX. La geografía regional y el positivismo historicista reducen dichas disciplinas a una descripción “objetiva” del espacio geográfico y de los principales hechos del pasado que los alumnos tienen que memorizar. No se preocupan por problematizar el presente ni el territorio vivido, ya que su finalidad estriba en naturalizar relatos creadores de identidades que favorezcan la asunción y aceptación acrítica de la realidad social establecida. Así se entiende mejor, la percepción generalizada entre el alumnado de que la enseñanza de la historia ha de ser “neutra” para ser respetuosa, al no ser capaces de identificar la ideología que subyace en la cultura escolar canónica.

Esta naturalización de los discursos dominantes dificulta los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el objetivo planteado por la didáctica crítica radica en socavar las certidumbres que sostienen la tradición pedagógica, con el fin de ampliar los horizontes e imaginar prácticas educativas innovadoras. Con esa finalidad, los investigadores proponen una mejora en la formación pedagógica, didáctica y disciplinar del profesorado en los distintos niveles educativos, que incluya un enfoque crítico y una reflexión profunda sobre el carácter epistemológico de las materias a impartir. Asimismo, el docente tendría que conocer las características del contexto-sociocultural donde se desarrolla la comunicación educativa, para poder problematizar el espacio vivido y cuestionar su pasado-presente.

LOS MEDIADORES EDUCATIVOS COMO DISPOSITIVOS² DE CONTROL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Desde el nacimiento de la escuela y hasta no hace demasiado tiempo el principal y único mediador educativo era el libro de texto, pues reproducía el currículo que desarrollaba los contenidos conceptuales de la asignatura y establecía las rutinas en la práctica docente. A pesar de la preeminencia del manual, hoy en día, la incorporación progresiva de nuevos entornos y aplicaciones digitales modifica las bases sobre las que se enseñan las CCSS. Sin embargo, no hay que olvidar que tanto la pizarra como el libro o los elementos digitales son tecnologías y se encuentran en la base de cualquier tradición educativa, ya que suponen una técnica de aprovechamiento de los conocimientos disponibles para la transmisión o construcción del conocimiento como indican Colomer y Bel en su contribución (pp. 305-326). Dicha reflexión tendría que servirnos para centrar el debate no tanto en la aceptación o rechazo de uno u otro soporte sino en la utilización autónoma por parte del docente de ambas herramientas bajo unos presupuestos metodológicos concretos, según recoge Valls (pp. 125-147).

Como ya hemos señalado previamente, entre los contenidos y la forma de enseñarlos se da una estrecha interrelación en el paradigma pedagógico tradicional. Por ello, la metodología ha acaparado la atención de las investigaciones en didáctica crítica en las últimas décadas. A pesar de los esfuerzos citados, la metodología tradicional sigue manteniendo una importante preponderancia en las aulas; este tipo de enseñanza tiene como principales mediadores la clase magistral y el libro de texto que sirven para que el profesor transmita al alumno los conocimientos estipulados. El rol del alumno es pasivo, ya que su única tarea será la recepción y asimilación de la información mediante un aprendizaje memorístico. Frente a esta propuesta, desde los años 70, irrumpe en España el constructivismo, que postula la necesidad de llevar a cabo una pedagogía activa, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha corriente transforma el rol del profesor, que se convierte en el guía encargado de proporcionar herramientas y secuenciar estrategias y tareas —de diverso nivel cognitivo— para que el estudiante construya

² Siguiendo la definición de Foucault (1991) entendemos el término dispositivo como el espacio y red de saber-poder en el que los discursos se hacen prácticas por medio de la producción en el sujeto de determinadas formas de subjetividad que permiten orientar y dar sentido útil a sus pensamientos y comportamientos.

su propio conocimiento significativo, fruto de la interacción con el medio espacial y socio-histórico. No obstante, en la actualidad, la dimensión crítica de este enfoque ha sido desplazada por una hipervaloración de la práctica como paradigma de innovación en el aula, según señalan Campo, García y Souto en su aportación (p. 51). Muchas de las estrategias y recursos —audiovisuales y digitales— desplegados buscan dinamizar el aprendizaje y hacerlo más divertido y colaborativo, lo cual en sí no es malo.³ El problema radica en haber privilegiado el diseño de tareas aisladas con un eminente carácter lúdico que no llevan aparejado un marco teórico previo; pues las prácticas para ser innovadoras deberían suponer una experiencia reflexiva de carácter teórico. Desde nuestro punto de vista, sería necesario superar la confrontación superficial entre metodologías activas y pasivas, articulando estrategias docentes relevantes y críticas que incluyan la introducción de herramientas conceptuales previas a partir de las cuales los alumnos puedan comprender y reflexionar sobre los procesos históricos y geográficos.

A continuación, abordaremos los contenidos que se enseñan en las clases de geografía e historia y su dimensión epistemológica. Los manuales, o en su defecto los soportes digitales, son dispositivos transmisores de varias narrativas maestras, que, si bien se van adaptando a los cambios operados en el marco de pensamiento contemporáneo, mantienen las mismas finalidades legitimadoras basadas en una interpretación teleológica de los procesos evolutivos: históricos y materiales. La comparación de las narrativas de la modernidad en los libros de texto de geografía e historia de los años 70 y 90, llevada a cabo por Segarra en su capítulo (pp. 173-208), refleja unos patrones explicativos que, si bien se adaptan al cambio de contexto histórico, siguen manteniendo un determinismo materialista y tecnológico que aspira a ofrecer un modelo de desarrollo de base científica. En esa misma línea, el capitalismo globalizado y las desigualdades que provoca se conciben como un proceso natural, inevitable y lógico. Si queremos articular un discurso contrahegemónico habría que cuestionar en primer lugar el concepto ilustrado de “progreso”, sobre el que se articula la narrativa de la modernidad, dado su carácter ahistórico. Como señala Z. Bauman (2018, p. 141) el progreso “no es una cualidad de la historia” sino que “representa la confianza de las élites del presente en sí

³ Podemos incluir entre las estrategias dinamizadoras el aprendizaje cooperativo, los debates, los *role-play* y las teatralizaciones, así como el empleo de entornos digitales de aprendizaje (PLE) de la Web 2.0, entre los que destacan técnicas como la *flipped classroom* o la gamificación en el aula. También pueden añadirse otras rutinas más tradicionales eminentemente prácticas como las salidas escolares.

mismas para dominar el futuro”. Frente a la narrativa del progreso habríamos de configurar otra narrativa del colapso provocado —en su dimensión humana y material— por la civilización moderna. Siguiendo los pasos de la escuela de Frankfurt se propone la aplicación de una razón anamnética que ofrezca dar voz a los silenciados y revele el sufrimiento acumulado del pasado fruto de la barbarie civilizatoria (Adorno y Horkheimer, 2001). Del mismo modo, se impugna el modelo de crecimiento constante del capitalismo ante el próximo colapso medioambiental.

Por su parte, la investigación de Sáiz Serrano (pp. 149-172) refleja cómo a pesar del cuestionamiento por parte de la historiografía moderna del relato de nación tradicional y esencialista, este no ha desaparecido por completo de la disciplina escolar y de los usos públicos de la historia, permitiendo la pervivencia de un “nacionalismo banal” muy en boga en estos momentos.⁴ Frente a la perspectiva romántica que utiliza la historia escolar y divulgativa como instrumento de nacionalización, el autor propone enseñar a comprender naciones e identidades nacionales, relativizándolas como construcciones sociales y culturales, a partir de una imparcialidad comprometida con la argumentación racional.

Otros trabajos, como el de Fuertes (pp. 209-236), analizan la evolución de las narrativas del franquismo desplegadas en los libros de texto, señalando el mantenimiento de determinadas aproximaciones historiográficas centradas en la historia política tradicional de grandes personajes y las macroestructuras económicas como agentes de la modernización española. Frente a estos discursos, asumidos por buena parte del profesorado, el capítulo de R. Camil (pp. 281-303) propone una experiencia pedagógica alternativa basada en la reconstrucción de la vida cotidiana del franquismo y sus conflictos por medio del desarrollo de la historia oral en las aulas de magisterio. Cabe destacar, asimismo, la ausencia de la mujer en los relatos que el presente sigue elaborando y enseñando sobre el pasado, dominados por una posición eminentemente androcéntrica. Por ello, se plantea la necesidad de configurar una contra-narrativa de género que, como señala el capítulo de H. Rausell (pp. 237-280), recupere el derecho al pasado de las mujeres, reparando de esta forma tanto las lagunas teóricas como la injusticia derivada de siglos de discriminación. De lo anteriormente expuesto podemos deducir que, si queremos desactivar los dispositivos de control articulados por la tradición educativa, el docente

⁴ Tal como recoge Segarra (pp.201-208), el discurso del nacional-catolicismo franquista no fue sustituido durante la democracia por un discurso identitario alternativo de naturaleza crítica sino por variados regionalismos y un “europeísmo modernizador” de baja intensidad.

debería erigirse en el principal mediador educativo, adaptando el uso de los diferentes recursos metodológicos y contra-narrativos al desarrollo consciente y planificado de una propuesta didáctica de carácter crítico.

LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL DOCENTE EN EL SIGLO XXI: APROXIMACIONES DESDE UN RÉGIMEN DE HISTORICIDAD EN TRANSICIÓN

Uno de los principales objetivos de la obra examinada radica en conocer mejor los obstáculos que ha de superar la didáctica crítica para abordar la transformación de las prácticas educativas y acabar con su situación de marginalidad. En esta línea, la disección de la tradición escolar de las CCSS nos ha brindado las claves para comprender el funcionamiento de los mecanismos que posibilitan la reproducción cíclica del código disciplinar en la escuela del presente. Partiendo de la información obtenida por las investigaciones de campo en el aula, la mayoría de los autores incluidos en el volumen plantean como única solución factible la mejora en la formación inicial y continua del profesorado, que pasa en primer lugar por incrementar el tiempo de aprendizaje teórico-práctico e impulsar la reflexión acerca de la función social docente, tal como proponen Pinheiro (pp. 327-345) y Asensi (pp. 257-280). Se trata de convertir al profesor en el principal mediador educativo, encargado de manejar diversas herramientas conceptuales y metodológicas a su servicio para que el alumno sea capaz de cuestionar y desenmascarar la visión naturalizada de nuestra realidad como la única posible y pensable.

Sin embargo, creemos necesario, antes de dibujar un retrato completo, establecer las difusas coordenadas del dinámico contexto socio-cultural contemporáneo, que sirve de marco y condiciona tanto el sistema educativo actual como la conformación de un estilo docente crítico para el siglo XXI. Para muchos pensadores el fin de la modernidad, o mejor dicho su aceleración extrema, puede ser constatada por el surgimiento de un nuevo régimen de historicidad (Hartog, 2007) caracterizado por la imparable celeridad de nuestra existencia, desarrollada en un presente perpetuo, que se distancia de un pasado irrelevante y un futuro amenazador. Dicha lógica cultural surgida en el marco del capitalismo tardío recibe la denominación de posmodernidad (Jameson, 1993) o modernidad líquida (Bauman, 2018), atendiendo a la fluidez, al cambio constante y a la falta de certidumbres que presiden sus prácticas vitales. Asimismo, hablamos de la sociedad de la información y la comunicación, debido al impacto de la revolución digital y mediática sobre las formas de vida del sujeto, que observa impertérrito la crisis de los valores propios de

la modernidad, los cuales implican un largo compromiso e impiden la mutación y adaptación inmediata que exige la realidad posmoderna.

Cabe interrogarse en este punto sobre la forma en que esta situación de cambio cultural afecta a la enseñanza de las CCSS y a las instituciones educativas. En los últimos tiempos son muchas las voces que desde diversos espacios de poder plantean la necesaria transformación de la escuela con el objetivo de que se adapte a las nuevas realidades y retos del siglo XXI. Dicho axioma pretende impulsar un proceso de digitalización de la escuela que, mucho nos tememos, olvida el desarrollo de competencias críticas en el uso de las TIC para abordar una superficial renovación del código disciplinar. Se trataría, en resumen, de que todo cambie para que todo siga igual, o peor, ya que las transformaciones no se quedan en la permuta del soporte analógico por otro digital. La introducción de grandes multinacionales tecnológicas y de la lógica del capital en la educación favorece la transmisión de peligrosas distopías basadas en la privatización y disolución de las instituciones educativas públicas, garantes de los aspectos más sólidos de la educación formal, para fomentar un supuesto aprendizaje autónomo e intuitivo del individuo que llevaría a un incremento brutal de la desigualdad educativa, debido entre otras cosas a la enorme brecha digital y social existente. Frente a estas visiones, las recientes experiencias educativas on-line vividas durante la pandemia han demostrado la importancia de la escuela como elemento igualitario que permite una socialización universal entre iguales (Rendueles, 2020, p. 287). Al mismo tiempo, se ha producido una revalorización de la labor del profesor y de la propia dimensión emocional de la educación, que se observa en la necesidad expresada por el alumnado de mantener un contacto estrecho con el docente para abordar con éxito el proceso de aprendizaje.

Aunque en el escenario descrito existen limitados horizontes emancipadores, el pensamiento crítico habría de explorar las potencialidades de ruptura, en especial, tal como indica Cuesta en su capítulo (p. 30), el cuestionamiento de la razón instrumental y la capacidad para relativizar lo que se presenta como inalterable. Hablamos de aprovechar el momento de transformación de la escuela para romper con el código disciplinar y construir un nuevo imaginario socio-educativo de carácter crítico. Como señalan Morales y Santana (p. 120), no creemos esencial esperar a grandes reformas institucionales y curriculares para iniciar el cambio hacia un nuevo paradigma educativo, aunque sin duda priorizar la profundidad de los contenidos frente a la cantidad sería de gran ayuda. La clave radica, desde nuestro punto de

vista, en el replanteamiento del rol del docente y en la necesaria adaptación de sus propuestas didácticas alternativas al contexto socio-cultural vigente. En este nuevo marco, nos parece necesaria la convivencia de diversos dispositivos y el desarrollo de competencias variadas, entre las que incluimos la alfabetización digital, mediática y audiovisual del alumnado.⁵ Por mucho que haya grupos de didáctica crítica que reniegan de las innovaciones tecnológicas y sus efectos perversos, creemos que no se puede comprender y problematizar la realidad actual y mucho menos transformarla sin su concurso como recurso y objeto de estudio. Las programaciones de aula deberían integrar situaciones de aprendizaje de naturaleza transversal en las que se fomentase un uso crítico de la tecnología, abordando la búsqueda documental, el análisis y procesamiento de los datos, así como la producción y organización de conocimiento original. De esta forma, los discentes, expuestos a un incesante bombardeo mediático y digital, podrían deconstruir los códigos y mensajes tras los que subyace una ideología dominante encargada de convertir a los individuos en meros consumidores.

Asimismo, cabe subrayar que la transformación de las prácticas y percepciones en la enseñanza de las CCSS solo puede partir de una formación intensiva del profesorado tanto en el ámbito académico, con un conocimiento exhaustivo del contenido disciplinar, como en el pedagógico, con el adecuado uso de las diversas herramientas metodológicas a su alcance. Solo de esta forma podría plantearse la introducción de narrativas contrahegemónicas en el aula, que, junto al análisis y tratamiento de fuentes primarias y secundarias por parte del alumnado, posibiliten el desarrollo de una visión más crítica y reflexiva de la sociedad actual. Como ya hemos señalado, no podemos ser imparciales en nuestra condición de docentes; hemos de elegir, o nos dejamos llevar por la dirección que el código disciplinar marca o nos enfrentamos al movimiento generador del sentido adoptado por la multitud, cuestionando su validez, al tiempo que oponemos una propuesta de renovación pedagógica basada en la problematización de la realidad histórico-geográfica y el compromiso con la adquisición de una conciencia crítica e histórica. Conscientes de que los movimientos de renovación pedagógica se hallan sumidos en la irrelevancia, y que la creación de un estilo docente alternativo asumido por nuevos profesores no

⁵ Resultan muy interesantes en este sentido las propuestas concretas de Ángel Encinas (2011) para trabajar en la web 2.0, que comprenden la lectura y consumo crítico de los medios de comunicación mediante microejercicios de alfabetización audiovisual, la selección y procesamiento de información con la realización de un cuaderno de prensa, la producción original de contenidos en soporte analógico y digital y la organización y difusión de los mismos a través de un e-portafolio.

es suficiente para subvertir la situación educativa, proponemos establecer una red de dispositivos críticos complementarios que alcance todos los niveles de la educación —tanto formal como informal—, desactivando las representaciones y prácticas educativas “tradicionales”. Para ello, será necesario crear y extender una red de docentes y futuros profesores vinculados con este horizonte crítico que no solo reflexionen sobre los problemas y desafíos de la pedagogía y la didáctica de las CCSS, sino que intercambien ideas, materiales y recursos didácticos alternativos que puedan ser empleados de forma cotidiana en el aula.

REFERENCIA PRINCIPAL

Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant Humanidades.

REFERENCIAS

Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2001). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

Bauman, Z. (2018). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.

Encinas, A. (2011). Explorando la web 2.0 sin mapas pero con brújula. Reflexiones y experiencias sobre alfabetización digital, mediática y audiovisual con adolescentes. En *Bibliotecas y escuelas participativas: ¿qué va a pasar en el Universo 2.0?* (pp. 75-94). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.

Jameson, F. (1993). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós Studio.

Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.

Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la Historia

Historical knowledge and feminist consciousness: placing women in history

M. Engracia Martín Valdunciel
Fedícaría Aragón
marien@unizar.es

Recibido en octubre de 2020
Aceptado en octubre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19107

RESUMEN

El artículo propone una reflexión sobre el proceso de construcción de la historia de las mujeres a partir de la obra de reciente traducción, *La creación de la conciencia feminista, de la Edad Media a 1870*, de la historiadora y feminista Gerda Lerner. El abordaje de la historia de las mujeres es deudor del contexto histórico de los años 60 en los EEUU en el que eclosionan diferentes movimientos que, como el feminismo radical, cuestionaron las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales del capitalismo.

Palabras clave: Historia de las mujeres; Estudios de Mujeres; patriarcado; feminismo; Gerda Lerner.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on how the process of building women's history has been addressed. To this end, the book *The creation of the feminist consciousness, from the Middle Ages to Eighteen-Seventy* of the researcher and feminist Gerda Lerner, translated into Spanish in 2019, will serve as the axis of our work. The approach to women's history is contextualized in the 1960s in the United States, where the economic, political, social and cultural relations of capitalism were problematized by different movements, including radical feminism.

Keywords: Women's History; Women's Studies; patriarchy; feminism; Gerda Lerner.

Referencia

Martín Valdunciel, M. E. (2021). Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la historia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 125-138. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19107

CRÍTICA AL CAPITALISMO DE LOS AÑOS 60

Nuestra autora, Gerda Lerner (Viena, 1920 — Madison, EEUU, 2013), fue una investigadora, docente y feminista de origen austríaco que se vio forzada a emigrar a los EEUU en 1939 huyendo de la persecución nazi. En Norte América desarrolló una brillante carrera siendo una de las pioneras en introducir la Historia de las Mujeres en la universidad (Lerner, 1979; Lerner, 2002). *La Creación de la conciencia feminista, de la Edad Media a 1870*, se publicó en 1993 y constituye la segunda parte de una obra más amplia que Lerner tituló *Women and History*.¹ Su traducción al castellano ha visto la luz en 2019 y es ocasión que aprovechamos para reflexionar sobre los temas que trata la autora: el estudio histórico de surgimiento de la conciencia feminista y diferentes formas de resistencia desarrolladas por las mujeres. Veamos a continuación el contexto de producción de la obra.

En el marco amplio de cuestionamiento de las relaciones sociales, políticas o culturales propiciadas por el capitalismo y de la razón instrumental de la modernidad a lo largo de los años 60 del siglo pasado, una de las corrientes críticas más importantes fue el llamado “feminismo radical” que desarrolló una gran actividad tanto intelectual como política. En 1966 surgió en los EEUU el famoso movimiento de mujeres, *National Organization for Women*, NOW, o en 1967 el *New York Radical Women*, cuyas *performances* llegarían a tener una gran repercusión. Por otro lado, la conquista de la ciudadanía, derechos políticos y acceso a la educación en el siglo XX por parte de los movimientos feministas en occidente hicieron posible la construcción de un corpus teórico imprescindible que tendrá una gran repercusión social.² En ese contexto de efervescencia, Lerner formó parte de los debates relativos a las perspectivas que habría que conjugar para abordar el conocimiento de la experiencia histórica femenina como referente inexcusable para el proceso de emancipación de las mujeres en el capitalismo del siglo XX. Una vez más, tomar conciencia de la situación impulsó tanto la recuperación sistemática de la memoria de las mujeres como la conveniencia de asumir independencia intelectual y política para orientar unas reivindicaciones consideradas propias. Así, desde el marxismo, el psicoanálisis, el anticolonialismo, la teoría crítica o el feminismo, nuevos colectivos

¹ El primer volumen, *La creación del patriarcado*, se publicó en 1986 y se editó en castellano en 1990 y 2017.

² A modo de ejemplo, citamos algunos: S. de Beauvoir, *El segundo sexo*, 1949; B. Friedan, *La mística de la feminidad*, 1963; K. Millet, *Política Sexual* 1969; S. Firestone, *The Dialectic of Sex*, 1971; S. Rowbotham, *La mujer ignorada por la historia*, 1973; J. Mitchell, *Feminism and Psychoanalysis*, 1974, etc.

reclamaron espacio y capacidad para producir significaciones, interpretar la realidad e intentar modificarla.

La aparición de la historia de las mujeres habría que insertarlo en ese escenario en paralelo con el desarrollo de movimientos feministas y los presupuestos teórico-prácticos que venían analizando y experimentando, esto es, que la subordinación de la mujer iba más allá de desigualdades políticas o institucionales: era sistémica y se basaba en estructuras profundas que hundían sus raíces en dinámicas sociales y culturales capaces de permear la cotidianidad; de tal forma que las relaciones de poder se evidenciaban no sólo en la esfera pública sino también en los (supuestos) espacios privados y personales, es decir, “lo personal era político”.

La creación de la conciencia feminista... es, a nuestro entender, deudora de este marco, aun cuando viera la luz con posterioridad —con el “nuevo espíritu del capitalismo” ya en marcha y con la distancia de una parte del feminismo de sus lazos con la economía política y la teoría crítica social— al aunar compromiso intelectual y transformación social en un momento en el que las mujeres se reclaman sujeto histórico y objeto de investigación.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO: EL LUGAR DE LAS MUJERES

Lerner entiende la historia como proyecto transformador de forma que el diálogo con el pasado lo concibe como condición necesaria para explicarnos como sujetos y colectivos desde las preguntas que nos interpelan en el presente. En este sentido, la memoria y su recuperación se convierte en factor clave de emancipación. El hecho de que el relato histórico convencional no se haya hecho eco³ de los saberes y las vidas de las mujeres es no sólo una deficiencia cognitiva: significa, además, apunta la autora, que las mujeres hayamos permanecidos enajenadas de nuestra experiencia colectiva, base necesaria de reflexión y acción, hasta hace apenas unas décadas. Una situación, que dista de estar resuelta actualmente y que no deja de tener implicaciones políticas, sociales y educativas:

La Historia que mayoritariamente se escribe, enseña e investiga, sigue siendo una Historia en la que las mujeres aparecen accidentalmente y sólo en los casos

³ Lerner toma como referente el trabajo de autoras, como Mary Ritter Beard (*Woman as force in History*, 1946), que habían señalado que a pesar de la experiencia de las mujeres en el proceso de civilización estaban ausentes del relato histórico.

precisos. Es decir, que todavía las mujeres no han sido reconocidas como sujeto social y, por tanto, como sujeto histórico de forma mayoritaria. (Segura Graíño, 2015, p. 270)

Porque, si bien es verdad que algunas mujeres figuran en los anales, a menudo, como “excepciones”, las perspectivas de pensadores famosos sobre las mujeres, los sexos, la sexualidad, la familia, etc., no deja de ser considerada desde ópticas feministas, una historia de hombres. Así, la historia de las mujeres que comienza a emerger en los años 70 del siglo XX va a implicar cambios profundos que afectan al propio concepto de Historia que se manejaba hasta ese momento ¿Cuáles eran los presupuestos teóricos y metodológicos en el campo disciplinar y qué cambios se afrontaron? Las historiadoras fueron conscientes de que se necesitaban incluir, en primer lugar, marcos interpretativos y conceptuales adecuados a sus objetivos e intereses. El relato histórico, eminentemente androcéntrico, no disponía de herramientas epistemológicas o metodológicas para tal fin pues se había basado en una única mirada, pretendidamente *universal*, sobre la realidad.

El concepto de fuente o su interpretación tendrían así mismo que sufrir un proceso de revisión y exégesis constante, ya que las preguntas necesariamente tenían que ser otras. Para las pioneras se trataba de llegar a conocer el proceso histórico por el que se habían constituido las identidades y los modos de vida de las mujeres, no haciendo un aparte, sino integrando la nueva perspectiva en un marco más complejo, quizá una Historia total. Lerner, como una de las precursoras de esta nueva historia, era consciente del desafío cuando afirmaba “lo que tenemos delante no es un marco único para tratar sobre mujeres en la historia sino nuevas preguntas para toda la historia universal” (Lerner, 1975, p. 10).

Estos primeros pasos se apoyaron en la Historia social y la historia cultural (en sentido antropológico, principalmente) y apostaron por las perspectivas interdisciplinares y los tiempos largos. En un momento en que se estaba poniendo en tela de juicio, por su escasa capacidad de comprensión de la realidad, la chata historia positivista entendida como relato de acontecimientos políticos que invisibilizaban el protagonismo de colectivos no asociados a las élites de poder o cuyo devenir histórico escapaba de los focos de la esfera pública, como era el caso de las mujeres. En esta dirección, apunta: “sólo abarcando largos periodos de tiempo y comparando diferentes historias y culturas podremos empezar a localizar

los principales patrones evolutivos y las diferencias esenciales en la manera en que los hechos históricos afectan a las mujeres y a los hombres” (Lerner, 2019, p. 39).

Por otro lado, nuevas categorías, como *género* —cuyo potencial epistémico es indudable, aunque sigue propiciando debates—, permitieron identificar al colectivo sociocultural femenino diferenciado y la manera de pensar y analizar los sistemas de relaciones sociales como sistema de relaciones también sexuales.⁴ Para Lerner fue una noción insoslayable ya que, afirma: “las metáforas de género construyeron lo masculino como norma y lo femenino como algo anormal; el hombre como un todo poderoso; la mujer como inacabada, físicamente mutilada y emocionalmente dependiente” (Lerner, 2019, p. 23).

El *género*,⁵ una noción clave en la teoría feminista, considera el sexo en lo que tiene de constructo histórico y cultural impuesto y susceptible de ser estudiado junto con otros conceptos como clase o raza; abstracciones que serán de uso generalizado en la Historia de las mujeres (Scott, 1986) para intentar captar la complejidad de las relaciones sociales tanto entre los grupos sexuales como los nexos dentro de cada uno. En este sentido, Lerner era lúcida respecto de estas concomitancias cuando analizaba la situación de las mujeres negras de los EEUU: “[las mujeres negras] que pertenecen a dos grupos que han sido tratados tradicionalmente como inferiores por la sociedad americana —negras y mujeres— han sido doblemente invisibles” (Lerner, 1992, p. 22).

Por otra parte, para nuestra autora estudiar la historia de las mujeres bajo la consideración y equiparación con grupos excluidos no parece suficiente: el colectivo de mujeres no podría analizarse como otras minorías ya que conforma, al menos, la mitad de la humanidad y, además, es objeto de una opresión muy específica “porque su sujeción a las instituciones del patriarcado antecede todo el resto de opresiones y ha sobrevivido a cambios económicos y sociales en la historia” (Lerner, 1975, p. 8). De la misma forma, la investigadora participaba de una perspectiva compartida (Nash, 1982) con respecto a la necesidad de revisar las periodizaciones históricas al

⁴ De hecho, a partir del uso de categorías analíticas como *género* las investigaciones comenzaron a poner de manifiesto las limitaciones del conocimiento, en sus diversas manifestaciones, pues adolecía de la perspectiva de la mitad de la humanidad (Amorós, 1985). En este sentido, las instituciones culturales, educativas o de investigación siguen teniendo un gran reto por delante (Segura Graiño, 2015; Ramos, 2017).

⁵ El feminismo radical actualizó y completó una noción sobre la que venían reflexionando autores como, P. de la Barre, M. Wollstonecraft, S. de Beauvoir, etc. (Amorós, 1998).

uso al incluir a las mujeres como sujeto del relato histórico (como en la obra de Anderson y Zinsser, 1991, organizada temáticamente -ed. original, 1988-).

Estas perspectivas se encuentran presentes tanto en el abordaje como en el tratamiento o en la delimitación del periodo de estudio de *La creación de la conciencia feminista...* que la autora data entre el siglo VII (tiempo en el que se dispone de fuentes escritas) y 1870, momento en el que toma cuerpo el movimiento sufragista tanto en el occidente europeo como en los EEUU. Entiende Lerner que la periodización no es convencional pero sí pertinente para su objetivo, esto es, analizar: “la continuidad de la tradición y de la resistencia de largo alcance contra el patriarcado y los factores que dieron lugar a cambios en la conciencia de las mujeres sobre su propia situación” (2019, p. 36).

CONCIENCIA FEMINISTA E HISTORIA DE LAS MUJERES

Conceptos como *identidad feminista* (Amorós y de Miguel, 2018) o *conciencia feminista* (Lerner 2019) han sido necesarios a la hora de recuperar la historia y los movimientos de emancipación de las mujeres desde la idea que defiende la equiparación de derechos entre varones y mujeres y que cuestiona, por tanto, las estructuras que sostienen las diversas formas en que la desigualdad se despliega. Así, el desarrollo de la conciencia feminista exigiría una *praxis cognitiva* en la que conocimiento y acción se retroalimentan mutuamente. De modo que, en ese proceso de toma de conciencia, se hace imprescindible la decodificación de los paradigmas dominantes que configuran y materializan las relaciones sociales de injusticia para poder resignificarlas y, paralelamente, la acción colectiva que impulse cambios sociales. En este sentido, podría pensarse en un feminismo *avant la lettre* en épocas históricas en las que se articularon críticas al discurso de la inferioridad femenina desde diferentes perspectivas. Desde este posicionamiento, Lerner entiende que ha habido una conciencia de subordinación a lo largo de la historia que ha generado reflexiones, análisis y resistencias y cuya datación histórica sería anterior a la lucha por el logro de derechos sociales y políticos (Lerner, 2017). En esta línea se inscribe el trabajo de nuestra autora a la hora de rescatar la historia de las mujeres como agente histórico (tanto en las tareas de reproducción como en el ámbito productivo), y cuando se trata de cartografiar el surgimiento de la conciencia de sub-alternidad y las formas de cuestionarla, presentes a lo largo de los siglos de forma discontinua — una tarea de Penélope— pero recurrente, constante (hecho que permite comprender

históricamente que figuras célebres, como M. Wollstonecraft, forman parte de una cadena).

A tal efecto, Lerner acometió un ambicioso estudio interdisciplinar sobre la genealogía de las estructuras de dominio sexual (*La creación del patriarcado*). Los análisis sobre esta cuestión fueron esclarecedores pues ponían de manifiesto las raíces antropológicas e históricas del sistema patriarcal y permitían deslegitimar las relaciones jerárquicas entre varones y mujeres, supuestamente naturales. El *patriarcado* (o sistema de “género-sexo”), otro concepto esencial del feminismo radical (Hartmann, 1976), se evidenciaba así como una estructura de dominio basada en el sexo que se había adaptado a diferentes contextos históricos y que implicaba toda una trama institucional, normativa o discursiva que derivaba en una desigual distribución y acceso a recursos materiales y simbólicos entre hombres y mujeres. Para Lerner este estudio previo fue crucial pues le permitió cartografiar la construcción de un mundo a la medida del hombre e interpretar que la subordinación de la mujer dentro del mismo grupo tuvo una gran trascendencia pues precedió históricamente y funcionó como modelo para establecer y legitimar otras jerarquizaciones, como la relación amo-esclavo (Lerner, 2017, p. 133). Una disimetría que sigue siendo nuclear para construir relaciones significantes de poder en la sociedad.

Concluida la primera parte de *Women and History*, la investigadora pudo dedicarse en *La creación de la conciencia feminista...* a rastrear los patrones históricos de surgimiento de la conciencia feminista así como las circunstancias históricas bajo las cuales tuvieron lugar, centrando su estudio en Europa Occidental (principalmente, Alemania, Francia, Inglaterra e Italia) y los EEUU.⁶ Su objetivo era documentar e incluir la actividad crítica de mujeres que reflexionaron sobre su situación como colectivo y que por tanto contribuyeron a fomentar esa autoconciencia; pero también incorporar otras voces que, aun careciendo de esa finalidad, incidieron en el proceso de agrietamiento del sistema de dominación del patriarcado. A tal fin, la autora intenta conjugar un laborioso acercamiento temático y cronológico que, a nuestro entender, no siempre funciona ya que, en ocasiones, se percibe cierto desequilibrio entre abundancia de exposiciones, “catálogos de

⁶ La delimitación geográfica del análisis se atiene al conocimiento de Lerner de las lenguas de los países apuntados; por esa razón no se hace referencia a la historia de las mujeres en España; un país en el que el feminismo fue un fenómeno tardío debido, según Nash (1994), a factores diversos, como la debilidad del Estado liberal burgués, la influencia del conservadurismo, el lastre de la Iglesia católica, altas tasas de analfabetismo femenino, etc.

mujeres”, mientras se echan en falta análisis históricos-sociales, económicos o culturales⁷ que podrían contextualizar y esclarecer la emergencia de los patrones de conciencia. Esto contribuye a que la lectura resulte redundante en algunos apartados en los que se tiene la impresión de que la autora sucumbe a la tentación de recobrar personalidades en un afán, quizá excusable, por contrarrestar milenios de postergación.

RECUPERAR LA VOZ DE OTRAS⁸

Si hay una idea transversal que recorre el conjunto de *La creación de la conciencia feminista...* es el destacado papel que la autora concede a la marginación educativa de las mujeres —entre otras muchas formas de segregación— y, por tanto, la dificultad asociada a la posibilidad de nombrar/crear el mundo desde su propia experiencia. En este sentido, es de destacar la capacidad de la investigadora para identificar y valorar, desde ópticas culturales, las diferentes formas que acuñaron las mujeres para legitimarse como seres racionales y reclamar dignidad en diferentes momentos históricos. Ese fue el caso de las que se atrevieron a tomar la palabra dentro del marco de la tradición occidental, una cultura basada en el logos del que *ab initio* se excluyó a las mujeres. No hay que olvidar que, como sistema de dominio, el patriarcado, además del uso de la coacción y el despliegue de bases institucionales y normativas, genera todo un conjunto de representaciones (de raigambre mítica, religiosa, filosófica, científica, etc.) en el que la figura de la mujer ocupa habitualmente una posición subordinada o está ausente. Un caso paradigmático de esta dinámica, como se ha apuntado, es la propia gestación y desarrollo del relato histórico. Desde el análisis crítico del discurso, entre otros, se ha puesto de manifiesto que las cosmovisiones hegemónicas de sexo, clase o raza ejercen un tipo de violencia muy eficaz. Es decir, las representaciones, así como los valores que llevan asociados, además de reflejarse y permear las estructuras sociales, se incorporan de forma infra-consciente al registro vital de los sujetos como *habitus*, de forma que se llegan a “naturalizar” y asumir interiormente como propias.

A partir de esta constatación, la autora insiste recurrentemente en esos dispositivos subrayando, por tanto, la trascendencia de haber excluido a las mujeres

⁷ Por ejemplo, a la hora de profundizar en el revulsivo histórico que supuso la Revolución francesa y la Ilustración, punto de arranque de las vindicaciones feministas modernas.

⁸ Dentro de la tradición feminista, S. de Beauvoir había utilizado el concepto “otra” en *El segundo sexo*, entendido como entidad sin reconocimiento en relación al *Sí mismo* masculino.

del acceso al conocimiento o a redes de diálogo como una de las claves de su sometimiento, ya que se ha dificultado la posibilidad de que pudieran cuestionar las raíces del mismo. Porque sin conciencia del pasado, es decir, del *status* de subordinación, pero al mismo tiempo de su capacidad de reflexión y acción, las posibilidades de emancipación se han hecho mucho más difíciles:

Las mujeres tuvieron que emplear sus energías en reinventar la rueda, una y otra vez, generación tras generación. Los hombres discutían con los gigantes⁹ que les precedían; las mujeres discutían contra el peso opresivo de milenios de pensamiento patriarcal que las privó de autoridad, incluso de humanidad y, cuando tenían que discutir, lo hacían con “grandes hombres del pasado”, privadas del empoderamiento, la fuerza y el conocimiento que las mujeres del pasado podían haberles ofrecido. (Lerner, 2019, p. 258)

Por consiguiente, tomar la palabra en el espacio público no era una decisión baladí para las mujeres, definidas como “otras inferiores” históricamente: ellas tenían que hacer, en razón de lo dicho, un esfuerzo suplementario para superar la inferioridad interiorizada y asumirse y situarse como iguales en un marco de debate eminentemente masculino en el que, por definición, el *logos* les estaba vedado. Y después pensar muy a fondo que tipo de discurso codificar (¿para quién?), sin traicionar totalmente su propia experiencia vital como mujeres, muy diferente de la de los varones debido al secular reparto de roles. En definitiva, se trataba de intervenir en un universo adverso.

A pesar de todo, hubo una red de esfuerzos desarrollados a lo largo del tiempo, que la autora se propone verificar. Es el caso, por ejemplo, de mujeres cultas (las menos) que, legitimadas por su relación estrecha con dios, (las místicas),¹⁰ pusieron por escrito sus experiencias vitales. Aunque disfrutaron de cierto liderazgo, su situación de subalternidad se mostró, por ejemplo, en la presencia constante en sus escritos de los *topoi de humildad*. En otros casos, Lerner da cuenta de mujeres que participaron en movimientos diversos no ortodoxos (cátaros, valdenses, cuáqueros, beguinos, etc.) que se mostraban propicios a aceptar mujeres en posiciones de

⁹ La autora se refiere a una frase atribuida a Bernardo de Chartres (s. XII): “Si he visto más lejos es porque estoy sentado a hombros de gigantes”, para comparar la trayectoria de tradiciones culturales muy diferentes.

¹⁰ Como Hildegarda de Bingen (S.XII), mujer excepcional con voz propia y presencia pública, modelo para otras figuras como Teresa de Jesús, Juana Inés de la Cruz, Catalina de Siena, etc.

igualdad. En un contexto histórico en el que fueron recurrentes la persecución, la acusación de *brujería*, la tortura o la muerte.¹¹

Desafortunadamente, constata la investigadora, las mujeres no siempre estuvieron dispuestas, o no se sintieron capaces de afrontar el miedo al ridículo, el escarnio público o el silencio que habitualmente sobrevinía cuando se atrevían a exponer públicamente su pensamiento. Eso implicó que muchas decidieran no figurar como autoras prescindiendo, por tanto, de su identidad de creadoras. Significó también que no hayan pasado a la historia como referentes para otras mujeres, dificultando así la cadena de transmisión que tanto le preocupa a Lerner.

MIL AÑOS CUESTIONANDO LA RELIGIÓN COMO VEHÍCULO NORMATIVO DE LA INFERIORIDAD

A partir de la lectura de *La creación de la conciencia feminista* se puede percibir la riqueza de estrategias discursivas que adoptaron las mujeres históricamente para legitimarse: desde las que se apoyaron en la experiencia de la maternidad como motivo de reflexión y solidaridad entre las mujeres a las que se dignificaron a través de la crítica a la religión o aquellas que actuaron desde diferentes ámbitos creativos. Entre otros colectivos, Lerner dedica atención a aquellas que se batieron en el terreno religioso y que demuestran que antes del lenguaje de los derechos, del contrato social y de la racionalidad ilustrada las mujeres discutieron su *status* dentro del régimen de verdad del saber-poder teológico-escolástico detentado por la iglesia a lo largo de varios siglos. De forma que, como apunta la autora: “El empeño de las mujeres por la emancipación tuvo lugar en la arena de la religión mucho antes de que pudieran concebir soluciones políticas para su situación” (Lerner, 2019, p. 33). Desde ese marco argumentarán y reivindicarán que hombres y mujeres son iguales ante dios.

¿En qué consistieron o como se sustanciaron esas disputas? Para el mundo occidental la Biblia constituyó el primer cuerpo de filosofía de la historia, que se presenta como designio divino y que da sentido y ordena la vida del hombre.¹² Teniendo en cuenta que las prescripciones sociales procedieron de exégesis de textos religiosos durante centenares de años —entre ellos, la Biblia o los escritos de

¹¹ Temas que autoras como Silvia Federici han tratado desde perspectivas marxistas; véase *Calibán y la bruja*, Traficantes de Sueños, 2010.

¹² Hubo otros bloques de pensamiento que fundaron el pensamiento occidental que, en lo sustancial, no diferían a la hora de situar en posición subalterna a la mujer, considerada, según significativa descripción de Aristóteles, “un varón mutilado”.

los Padres de la Iglesia— se comprende que la revisión de esos relatos supusiera un reto evidente para algunas mujeres y un claro enfrentamiento con la realidad social.

Las interpretaciones canónicas de las obras que componen la Biblia, el Génesis en particular, de marcado sesgo misógino, vehicularon normativamente la inferioridad de la mujer, ya desde el momento de la *creación*. A partir del pecado original, la “caída”, la mujer fue definida como ser débil y concupiscente de forma que Eva llegó a concebirse como causa del mal en el mundo y por extensión todas las mujeres. Así, desde la institucionalización del cristianismo y el nacimiento de la Iglesia, se desarrollaría todo un discurso de sumisión femenina que tendría en María su más claro exponente (Pedregal Rodríguez, 2007). Frente a este legado milenario¹³ tuvieron que medirse muchas mujeres, desde las más cultas a las que se apoyaban en el sentido de su experiencia y conocimiento directo del mundo. Esas exégesis (Hildegarda de Bingen, Juliana de Norwich, Anne Vetter, etc.), explica Lerner, intentaban reconceptualizar el universo divino masculinizado integrando el imaginario femenino o incluyendo la participación de las mujeres en la agenda de redención y salvación de la religión.

Dentro de estos análisis, resulta de interés la hipótesis de Lerner en relación con la sociología educativa de los países protestantes y su posible incidencia en el desarrollo del feminismo. La autora parte de la relevancia del hecho de que el propio credo, basado en la relación directa del creyente con dios, así como la difusión de la Biblia, supuso cierta ventaja para las mujeres que tuvieron acceso a una alfabetización básica. Esta circunstancia propició la adquisición de cierta autonomía y un proceso de aprendizaje social y participativo en los que las mujeres podían expresarse con libertad en determinados grupos (por ejemplo, el caso de Margaret Fell que escribió *La voz de las mujeres justificada, probada y permitida por las Escrituras* en 1666 y que gozó de gran influencia entre los cuáqueros).

La autora destaca la importancia que esa trayectoria hermenéutica y organizativa pudo alcanzar en la formación del movimiento feminista de los EEUU, un proceso de aprendizaje colectivo que sirvió tanto para apoyar otros movimientos sociales, como el antiesclavista en Norte América (o los socialistas en Europa), como para ir adquiriendo una conciencia feminista que pudiera plasmarse en una

¹³ Una tradición vigente hasta que el relato religioso pierde peso en la sociedad y son las explicaciones filosófico-científicas las que tomen el relevo (Amorós, 1985). El frente se situará desde la Ilustración en grandes figuras: de Rousseau a Kant, de Hegel a Schopenhauer, Kierkegaard o Nietzsche, de Darwin a Freud...

creciente voluntad emancipadora. Este aspecto se pone de manifiesto en los grupos de mujeres que se reunieron en 1848 en Seneca Falls;¹⁴ es también el caso de las hermanas Grimké que en 1838 habían publicado: *Cartas sobre la igualdad de los sexos*, una reflexión que volvía a poner sobre la mesa el debate sobre el status de las mujeres propiciado por su participación activa en el movimiento abolicionista. Dentro de esta tradición, Lerner sigue los pasos de figuras tan representativas como Matilda Gage o Elizabeth Cady Stanton que escribieron *La Biblia de la Mujer* en 1895 desde una visión autónoma tildada de “irreverente”.¹⁵

En resumen, aunque Lerner centra su atención en protagonistas que cuestionaron la ideología dominante sobre la naturaleza, función o valía de las mujeres, la obra pone de manifiesto que, a pesar del sistema de opresión, aquéllas han desarrollado históricamente una potente actividad en diferentes ámbitos, han reclamado de formas diversas su humanidad o autonomía intelectual o han desplegado una gran creatividad. Posteriormente, las mujeres articularían de forma colectiva discursos, prácticas y demandas políticas para reclamar sus derechos.

HOY COMO AYER

Finalizamos dando la bienvenida a esta nueva traducción de la obra de una de las precursoras de la restitución de las mujeres a la historia y la *Herstory* a las mujeres. Es importante, sin duda, el camino recorrido, pero no hay que olvidar la fragilidad de una historia circunscrita a una parte del mundo y, dentro de ella, a espacios muy específicos, que apenas trasciende al medio educativo o la sociedad. Si la recuperación de la historia de las mujeres nace y crece paralela a un compromiso político por construir sociedades más justas e igualitarias en las que el discurso humanista del feminismo puede encontrar sentido y desarrollo (Valcárcel, 2000), en el siglo XXI sigue siendo necesaria una agenda política transformadora para avanzar con voces diversas en la construcción de un relato histórico que abarque la humanidad. Porque, aunque las sociedades-mercado actuales se formulen en términos de “igualdad”, el sistema género-sexo —apoyado en

¹⁴ La conferencia de Séneca Falls culminó en 1848 con una “Declaración de Sentimientos” que vindicaba la igualdad civil de las mujeres. Verdadero punto de inflexión del feminismo occidental (Lerner, 1998) y de la historia de los siglos XIX y XX, sigue ausente en los tratados de historia.

¹⁵ Una tradición exegética que sigue actualmente. Ver J. Plaskow, <https://jwa.org/encyclopedia/article/plaskow-judith>

tradiciones y estructuras de larga data metabolizadas por el neoliberalismo— sigue reproduciendo desigualdad e injusticia.¹⁶

REFERENCIAS

- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Amorós, C. (Coord.). (1998). *Diez palabras clave sobre Mujer*. Verbo Divino.
- Amorós, C. y de Miguel, A. (2018). *Teoría feminista, de la Ilustración al Segundo sexo*. Biblioteca Nueva.
- Anderson, B. y Zinsser, J. P. (1991). *Historia de las mujeres, una historia propia*. Crítica.
- Hartmann, H. (1976). Capitalism, Patriarchy, and Job Segregation by Sex. *Signs*, 1(3), 137-169.
- Lerner, G. (1975). Placing women in history: Definitions and challenges. *Feminist Studies*, 3(1/2), 5-14.
- Lerner, G. (1979). *The majority finds its past, placing woman in history*. The University of North Carolina Press.
- Lerner, G. (1992). *Black women in white America. A documentary history*. Vintage Book Editions.
- Lerner, G. (1998). The meaning of Seneca Falls: 1848-1998. *Dissent-NewYork*, 4, 35-41.
- Lerner, G. (2002). *Fireweed: a political autobiography*. Temple University Press.
- Lerner, G. (2017). *La creación del patriarcado*. Katacrak.
- Lerner, G. (2019). *La creación de la conciencia feminista, de la Edad Media a 1870*. Katacrak.
- Nash, M. (1982). Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la historia, corrientes historiográficas y marcos conceptuales de la nueva historia de la mujer. En *Nuevas perspectivas sobre la mujer* (pp. 18-37). Universidad Autónoma de Madrid.
- Nash, M. (1994). Experiencia y aprendizaje. La formación histórica de los feminismos en España. *Historia social*, 20, 151-172.

¹⁶ Pensemos, si no, en el mantenimiento de la violencia sexual estructural —mercado de trata y prostitución, feminicidios, cosificación de las mujeres en medios de comunicación y pornografía, explotación de la capacidad reproductiva de las mujeres, derecho al aborto, etc.— desigualdades salariales o trabajo no remunerado, “dobles jornadas”, multiplicación de canales de transmisión de estereotipos, “techos de cristal”, etc.

- Pedregal Rodríguez, M. A. (2007). "Ancilla Dei". El discurso cristiano sobre la sumisión femenina. *Studia historica. Historia antigua*, 25, 417-434.
- Ramos, D. (2017). La docencia de la historia de las mujeres en las universidades públicas españolas: entre el suelo pegajoso y el techo de cristal. En *Como enseñamos la historia (de las mujeres): Homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 75-98). Icaria.
- Scott, J. (1986). Gender: a Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review* 91(5), 1053-1075.
- Segura Graíño, C. (2015). Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas. *Revista de historiografía (RevHisto)*, 22, 255-271.
- Valcárcel, A. (2000). La memoria colectiva y los retos del feminismo. En A. Valcárcel, M. D. Renau y R. Romero (eds.) *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI* (pp. 19-54). Instituto Andaluz de la Mujer.

El impulso fascista de la enseñanza de la Filosofía y la génesis de un modelo

The fascist impetus to teach philosophy and the genesis of a model

Álvaro Castro Sánchez
Universidad de Córdoba
z52casaa@uco.es

Recibido en septiembre de 2020

Aceptado en noviembre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.20264

RESUMEN

El presente texto pretende ser una revisión de dos de las líneas de investigación que el autor ha llevado a cabo en los últimos años: historia de la filosofía durante el Franquismo y la historia de los fascismos y posfascismos, estableciendo puentes entre ambas y añadiendo la perspectiva de la historia comparada, si bien el espacio del artículo no permite pasar de unos apuntes. El objetivo es plantear una serie de interrogantes sobre el modelo de filosofía predominante y preguntar igualmente acerca del futuro en un posible contexto de hegemonía política de la extrema derecha.

Palabras clave: fascismos, Franquismo, Historia de la Filosofía, posfascismo.

ABSTRACT

The present study aims to be a review of the two research lines carried out by the author during last years: history of the philosophy during the Francoism, as well as the history of the fascisms and posfascisms, stablishing bridges among them and adding the perspective of comparative history. Despite the length limitations of text do not allow making a deep analysis, the target is to set up some interrogations about the predominant philosophy model and also to open a reflection about the future, in a possible context of political hegemony of the extreme right.

Keywords: fascisms, Francoism, History of Philosophy, posfascism.

Referencia

Castro Sánchez, A. (2021). El impulso fascista de la enseñanza de la Filosofía y la génesis de un modelo. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 139-146. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.20264

En el año 2007 (versión en español en 2011) la UNESCO publicaba un magnífico estudio sobre el estado de las enseñanzas filosóficas a nivel mundial y se preguntaba sobre las perspectivas de futuro. Unos años antes en su Resolución 33C/45 había proclamado el tercer jueves de noviembre como Día Mundial de la Filosofía. Dicho estudio se llama *La Filosofía, una escuela de libertad*, título que contrasta con el hecho de que la Filosofía en la escuela durante el siglo XX se vio potenciada en el campo de la enseñanza del continente europeo por regímenes autoritarios como la Italia fascista o la España de Franco con más ahínco que en los países democráticos. Igual ocurrió con el Latín y el Griego, de las que se prevé su definitiva desaparición en las siguientes leyes educativas españolas (y con ello, la especificidad del itinerario de Humanidades en enseñanza secundaria).

En efecto, una cuestión inquietante que se presenta cuando se estudia el campo de la enseñanza secundaria en el primer franquismo, y que queda muy desplazada por una mirada que se centra en su carácter de aparato ideológico de la dictadura, es el del impulso de las Humanidades desde las primeras leyes del Régimen. Llama por ejemplo la atención el hecho de que una dictadura que situó a la educación como campo privilegiado de adoctrinamiento en la ideología nacional-católica con la que se legitimó, conviviera con una presencia hasta entonces inédita de asignaturas de Filosofía en su sistema de enseñanza secundaria y que, guste reconocerlo o no, la puso en el centro del currículum educativo hasta su desplazamiento progresivo en las leyes educativas de la democracia que le siguió. Eso a primera vista parece inconcebible pues ¿cómo un régimen de inspiración fascista podía darle tal importancia a una materia que en principio supone el despertar del preguntar crítico en el alumnado, y que sea en “tiempos de madurez” democrática cuando la misma se ha visto rebajada en los sucesivos planes de enseñanza?

La pregunta acerca de qué pasó con la Filosofía tras la Guerra Civil tiene una respuesta muy compleja y es imposible de explicar si solo se atiende a los procesos depurativos de los catedráticos de Universidad y del profesorado de enseñanzas medias, al exilio, a la desaparición o la descomposición de escuelas filosóficas como las de Madrid o Barcelona. Pues la guerra y el posterior franquismo también trajeron la consolidación de un cuerpo estable de profesores de Filosofía y de un campo académico propio que, a diferencia de otros países occidentales, proporcionó una vía para la profesión de filósofo en España a través de una amplia presencia en la docencia secundaria y universitaria. Claro que seguidamente cabe preguntarse qué

contenidos de la materia, qué tipología de profesor se procuró y qué modelo de Filosofía se constituyó, tal y como por ejemplo se ha hecho desde el grupo HUM-536 de la Universidad de Cádiz.¹ Su investigación constituye la pieza fundamental de la historia material de la filosofía en España. Pero quizás también es momento de añadir la perspectiva comparada, comenzando con otros regímenes autoritarios, como Italia o Alemania, que en sus comienzos inspiraron fuertemente las orientaciones pedagógicas de la dictadura militar franquista. Las preguntas que se suscitan son muchas, entre ellas: ¿qué herencia quedó de aquel impulso de la Filosofía?, ¿qué modelo o visión de la misma ha sido el hegemónico?, y, aún más allá, ¿el auge actual del posfascismo en Europa podrá significar el fin total de las Humanidades y, por tanto, de la presencia de la Filosofía en las aulas?, ¿o recibirán un nuevo impulso?, ¿esto será por su matriz fascista o por otros factores?

Comenzando por Italia —habrá que dejar para otro estudio más detenido el resto de países que vivieron el giro autoritario tras la Primera Guerra Mundial— el primer ministro de Educación Pública de Benito Mussolini fue Giovanni Gentile (1875-1944), prestigioso historiador de la filosofía y filósofo reconocido a nivel europeo al haber desarrollado una posición neoidealista propia cuya impronta quedó plasmada en su reforma de la enseñanza de 1923. La conocida como *Riforma Gentile* venía a potenciar un tipo de educación espiritual e integral que, inspirada en la Escuela Nueva, debía de desplazar al positivismo y al racionalismo imperantes desde finales del siglo XIX. El auge de estas corrientes había reducido la enseñanza de la Filosofía en Italia, la cual pasó de estar a la cabeza de las asignaturas de secundaria a reducirse a una Filosofía elemental que se subdividía a su vez en Psicología, Lógica y Moral. Cabe recordar que Gentile solo fue ministro entre 1922 y 1925. Convencido fascista, tras su salida del ministerio fundó el Instituto Nacional Fascista de Cultura y pocos años después co-escribió con Mussolini *La doctrina del fascismo* (1932), libro en el que se establecieron las bases del ideario del régimen.

Con la Riforma la asignatura de Filosofía como tal contó con mucha más presencia y pasó a tener tres horas por curso en la modalidad de *Liceo Classico*, la cual se basaba en el estudio de obras de filósofos griegos, latinos, italianos, etc., divididos por temáticas: epistemología, moral, idealista, etc.; en el *Liceo scientifico* se incluyó una *Historia de las ideas científicas* y *Teoría de la Ciencia*, y también se

¹ A modo de síntesis, véanse los trabajos de Vázquez García (2009), Moreno Pestaña (2013) y Castro Sánchez (2014).

estudiaban dos autores del *Liceo Classico*, por lo que el modelo de transmisión del conocimiento filosófico que se impuso fue, frente a las orientaciones positivistas, el de la Filosofía Teórica y el de la Historia de la Filosofía, consistente en el comentario de textos canónicos.

La educación primaria fue evolucionando hacia un sentido cada vez más adoctrinador y sus tareas se combinaban con las de organizaciones totalitarias como la *Opera Nazionale Balilla* de modo que la orientación espiritualista de Gentile fue cediendo el paso a una mayor politización de los contenidos de cara a la legitimación del régimen mussoliniano. A su vez, la educación en los liceos se entendía bajo una perspectiva elitista, formando parte de ella la formación histórica y filosófica. Fueron los cambios de programa de 1936 de Giuseppe Bottai (1895-1959) y su *Carta della Scuola* de 1940 los que consolidaron el totalitarismo, en términos de encuadramiento y de omnipresencia simbólica del Partido Nazionale Fascista. Aun así, se mantuvo la presencia de la Filosofía y el enfoque histórico como el predominante (Magnino, 1953, pp. 206-208). Y lo cierto es que la importancia de la Filosofía en la secundaria italiana ha permanecido prácticamente inalterable, así como la impronta de Gentile, al hacer de la Historia de la Filosofía prácticamente el modelo curricular más aceptado y el simbólicamente superior, al contrario de modelos temáticos como el francés, que prioriza problemas filosóficos frente al comentario de los clásicos.

En la Alemania nazi todo fue bastante diferente. Si la educación primaria fue invadida por los principios del culto al Führer, la justificación del *lebensraum* y del antisemitismo, el Ministerio de Ciencia, Educación y Cultura presidido por el nazi Bernhard Rust marginó las enseñanzas de corte humanístico en favor de una educación castrense donde imperaba el ejercicio físico y la legitimación científica de las bases nacional-socialistas. Así, en la escuela obligatoria (de 6 a 10 años) se eliminó la enseñanza privada y se establecieron asignaturas como Estudio de la Raza, Ciencia Doméstica, Eugenesia, Higiene Biológica, etc. (Ziemer, 1942). La enseñanza secundaria se diversificó, siendo el *Gymnasium* el centro más prestigioso. En todos ellos se inculcaba el racismo biológico que diferenció al nazismo del fascismo italiano, sobreviviendo asignaturas de historia, como Prehistoria Teutónica, siempre en función del sometimiento a los principios del Reich.

El recorrido de España se parece al italiano. Como hemos estudiado, la presencia de la Filosofía con troncalidad en el currículum del bachillerato español de los últimos 80 años recibió su principal impulso con la primera Ley de Bachillerato del

franquismo, la de 1938 (Castro Sánchez, 2014, pp. 193-217). Desde la dictadura de Primo de Rivera el bachillerato se dividía en uno elemental de tres años y otro universitario también de tres. En la sección de Letras de los dos últimos años de este último estaban las asignaturas de “Psicología y Lógica” en cuarto y “Ética” en quinto, por lo que no había ninguna asignatura común de Filosofía. Esto se mantuvo en la reforma del 7 de agosto de 1931 ya durante la Segunda República, mientras que el Plan del 29 de agosto de 1934 estableció el Bachillerato de 7 cursos comunes, siendo la primera vez que se introducía una asignatura de Filosofía común. En su sexto curso figuraba la asignatura “Filosofía y Ciencias Sociales”, con cuatro horas y en séptimo la misma con seis.

Organizado también en 7 años para quienes aspirasen a carrera universitaria, la Ley de 1938, primera ley de educación del franquismo, establecía una asignatura troncal de Filosofía en cada uno de los tres últimos años de tres horas semanales, al igual que Lengua y Literatura o las lenguas clásicas. La primera sería de *Introducción a la Filosofía*, la segunda *Teoría del conocimiento y Ontología* y la tercera *Exposición de los principales sistemas filosóficos*. El impulso era inédito y respondía a múltiples motivos. Uno era que los principales informadores de dicha Ley eran filósofos. Uno, el sacerdote Juan Zaragüeta (1883-1974), era catedrático de Psicología en la Universidad Central, siendo compañero de Ortega y de la llamada Escuela de Madrid. También había sido un maestro determinante en la carrera filosófica de Xavier Zubiri. El otro, José Pemartín (1888-1954), a la sazón Jefe del Servicio de Enseñanza Secundaria y Superior, era un filósofo autodidacta que desde la década de los veinte había escrito artículos sobre bergsonismo o la teoría de la relatividad, formando después parte del Consejo del Instituto Luis Vives de Filosofía del CSIC (Castro Sánchez, 2018). Ambos, Pemartín, con gran responsabilidad respecto a las depuraciones y restauraciones en su puesto del profesorado al término de la guerra, y Zaragüeta, que será el pope de la filosofía académica hasta comienzos de los años cincuenta, tenían un interés filosófico personal que excedía las motivaciones políticas y religiosas hacia las que no obstante su obra bizqueaba: al igual que Gentile, percibieron la filosofía como contrapeso espiritualista frente al positivismo. Partícipes del enfoque neoescolástico emanado desde primeros de siglo desde la Universidad de Lovaina, a su vez eran conscientes de poner en práctica un modelo temático de filosofía en la que esta, como ciencia primera, ejercía como juez de la veracidad y finalidad de las ciencias. Junto al Latín o el Griego, la concibieron como un saber de

tipo salvífico para el alma en el que también debía de alojarse la Psicología, cuya autonomía como campo académico el propio Zaragüeta se preocupó de frenar a lo largo de su carrera.

El de Zaragüeta y Pemartín era un modelo de transmisión filosófica abierto a las ciencias que permitía poner en diálogo a los autores aceptados en un primer momento por la oficialidad franquista (Santo Tomás, Suárez, etc., aunque en los cincuenta se abriría mucho el canon) con los problemas teóricos más actuales de su tiempo. En esa línea, Zaragüeta luchó a nivel institucional por dicho modelo, el cual recordaba la visión de la filosofía académica que durante la II República había mantenido Ortega, para quien la filosofía debía de integrarse en todas las carreras universitarias y hacerse cargo de los problemas contemporáneos, humanizando a la ciencia en su quehacer. Así, para Zaragüeta, el plan de enseñanza de la carrera de Filosofía debía de contar con una vasta presencia de asignaturas científicas, pues solo así los filósofos estarían en condiciones de afrontar las problemáticas del presente (Zaragüeta, 1953).

A diferencia de la Italia fascista, el bachillerato fue fundamentalmente privado y estuvo en manos de las órdenes religiosas, auténticos nichos de formación y reclutamiento del profesorado. En él, la fuerte presencia de la filosofía se mantuvo durante todas las reformas franquistas (1953, 1957, 1963), pero el modelo abierto a las ciencias que en los 40 tenía a Zubiri como principal exponente fue cediendo su paso a la consolidación de otro escolástico centrado en el comentario de textos de los autores consagrados por la tradición. Este era un modelo políticamente neutro que, cruzado de espiritualismo, poco a poco sería colonizado por las sucesivas modas o corrientes continentales o anglosajonas sobreviviendo a la Transición. Dicho modelo de transmisión escolástico ha ido cambiando autores/as, pero no tanto la forma olímpica de concebir la Historia de la Filosofía que lo sostenía. Así, en la actualidad se puede comentar a Judith Butler con un inconsciente filosófico imbuido de una ideología del genio filosófico parecida a la de los que comentaban a Cayetano en los años cuarenta. Del mismo modo, se puede hacer carrera en Filosofía de la Ciencia sin nunca haber investigado científicamente, pues puede hacerse comentando textos del canon o de aspirantes al mismo justificando su genialidad. Como ocurre en Italia, la Historia de la Filosofía permanece como simbólicamente superior en el Bachillerato actual, siendo un buen ejemplo la prueba de acceso a la Universidad de Historia de la Filosofía a la que se enfrenta aún hoy el alumnado. Simbólicamente, las disciplinas

híbridas, como la Filosofía del curso de primero en Bachillerato, o la Ética Aplicada o la Filosofía de la Educación en la Universidad, tienden a percibirse como subordinadas y periféricas. El desdén por el positivismo y el desconocimiento del quehacer científico es un rasgo muy destacable de la filosofía académica española y puede que sea un legado del proceso de institucionalización de la misma durante el franquismo, especialmente cuando el modelo de Zaragüeta y Zubiri fue derrotado junto al de Ortega.

En conclusión, tanto en la Italia fascista como en la España franquista la Filosofía fue tomada muy en serio por el Estado. Percibiendo a las Humanidades como contrapeso espiritualista al auge del positivismo y del proceso de autonomización de ciencias como la Psicología, estas desempeñaron un papel central en la concepción de la formación secundaria de ambos regímenes. Percibidos como instituciones para élites, el Liceo o el Bachillerato se establecían como pasos formativos dirigidos a formar a los futuros líderes sociales. Así, la troncalidad de la Filosofía en el sistema de enseñanza de ambos países, y de la que goza en la actualidad, no se puede entender sin el impulso dado por ambas dictaduras. Tampoco sin la preocupación despertada por ciencias como la Física o la Biología, cuyo avance en la explicación racional de la realidad era temido por quienes necesitaban creer en algún refugio para lo espiritual o lo divino. Algo muy similar pasó en otros países que vivieron regímenes autoritarios paralelos, como la Portugal de Salazar o la Argentina de Perón. No así en Alemania, en donde la presencia de la Filosofía en la enseñanza secundaria hoy día es anecdótica.

Dicho impulso en el pasado, ideológicamente motivado, conduce a la pregunta acerca de qué puede ocurrir con la enseñanza de la Filosofía ante el actual auge de la extrema derecha a nivel global. Y la historia podría ser bien distinta, puesto que los diferentes *postfacismos* o populismos de derecha tienen una orientación fundamentalmente neo-con, se instalan en la *posverdad* y profesan una suerte de anarco-capitalismo en el que el Estado ya no parece arrogarse la responsabilidad sobre la formación de la juventud, quedando esta (recordemos, eso sí, el caso del franquismo) en manos privadas y con una fuerte presencia, especialmente en el Atlántico, de la religión. Posiblemente, su ultraliberalismo, que marca una gran diferencia con los fascismos de entreguerras (Castro Sánchez, 2019), aceleraría la desaparición de la Filosofía en un contexto en el que por ejemplo en España no ha dejado de perder presencia y que se llevaría bastante bien con una educación

concebida desde las “competencias” y no desde el amor por saber. Esa pérdida se debe al hecho de que los planes de estudio se convierten en espacios de lucha ideológica y batalla cultural y de que los criterios tecnocráticos sean los que orienten ahora el rumbo de la educación. Pero quizás también va siendo hora de que el gremio haga autocrítica sobre el modelo adoptado cuando todas las grandes figuras de la filosofía española —Ortega, Zubiri, Zambrano, Aranguren, Sacristán, Trías, Bueno, Savater, etc., etc.— no practicaron un modelo escolástico, sino abierto a otros saberes científicos o humanísticos. En cualquier caso, la filosofía será escuela de libertad cuando también ella sea libre de injerencias políticas o de cánones que abrazan al ser olvidándose de los entes.

REFERENCIAS

- Castro Sánchez, Á. (2014). *Ontología del tiempo y nacional-catolicismo en José Pemartín y Sanjuán (1888-1954). Genealogía de un pensador reaccionario* [Tesis doctoral, UNED]. <http://http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filosofia-Acastro>
- Castro Sánchez, Á. (2018). *La utopía reaccionaria de José Pemartín y Sanjuán (1888-1954). Una historia genética de la derecha española*. Universidad de Cádiz.
- Castro Sánchez, Á. (2019). *El fascismo y sus fantasmas. Cambios y permanencias de la derecha radical, siglos XX y XXI*. La Linterna Sorda.
- Magnino, L. (1953). La enseñanza de la Filosofía en Italia. *Revista de Educación*, 10, 206-208.
- Moreno Pestaña, J. L. (2013). *La norma de la filosofía. La configuración filosófica del patrón filosófico durante la Guerra Civil y el Franquismo (1940-1960)*. Biblioteca Nueva.
- UNESCO (2011). *La Filosofía, escuela de libertad*. UNAM.
- Vázquez García, F. (2009). *La filosofía española: herederos y pretendientes. Una lectura sociológica (1963-1990)*. Ábada.
- Zaragüeta, J. (1953). Plan de enseñanza de la filosofía en la Universidad. *Revista de Educación*, 10, 128-134.
- Ziemer, G. (1942). *Educación para la muerte. La Formación de un nazi*. Minerva.

Unamuno, intelectual público en la encrucijada de la guerra española. La agonía de la crítica tradicional

Unamuno, a public intellectual in the Spanish war. The agony of traditional criticism

Raimundo Cuesta
Fedicaria
raicuesta2@gmail.com

Recibido en agosto de 2020
Aceptado en septiembre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.18422

RESUMEN

Unamuno, el primer intelectual moderno en España, representa una forma profética y contradictoria de hacer política, sobre todo a partir de la instauración en España de la República y más aún tras la guerra civil provocada por el golpe de Estado del 18 de julio de 1936. En este artículo se analiza su singular figura pública, su pasado liberal, su inicial adhesión al régimen de Franco y su rebelde actitud el 12 de octubre de 1936 en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca frente a las autoridades franquistas. Se describe la actual polémica historiográfica sobre el alcance de sus actitudes este día, repasando las últimas novedades bibliográficas y cinematográficas. Y se defiende la tesis de que su comportamiento, más allá de la dimensión paradójica, expresa la agonía del intelectual tradicional que habla en nombre de valores universales y la emergencia de un nuevo tipo de intelectual de militancia partidista que a su vez hoy está en retirada.

Palabras clave: Unamuno, tipos de intelectual, guerra de España, crisis del intelectual tradicional.

ABSTRACT

Unamuno, the first modern intellectual in Spain, represents a prophetic and contradictory way of doing politics, especially after the establishment of the Republic in Spain and even more so after the civil war caused by the *coup d'état* of July 18, 1936. This article analyzes his singular public figure, his liberal past, his initial adherence to the Franco regime and his rebellious attitude on October 12, 1936 in the Auditorium of the University of Salamanca in front of the Francoist authorities. The current historiographical controversy about the scope of his attitudes on October 12 is described, reviewing the latest bibliographic and cinematographic news about his acts in 1936. And the thesis is defended that his behavior, beyond the paradoxical dimension, expresses the agony of the traditional intellectual who speaks in the name of universal values and the emergence of a new type of intellectual with partisan militancy who in turn is in retreat today.

Keywords: Unamuno, types of intellectual, Spanish war, crisis of the traditional intellectual.

Referencia

Cuesta Fernández, Raimundo (2021). Unamuno, intelectual público en la encrucijada de la guerra española. La agonía de la crítica tradicional. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 147-154. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.18422

UNAMUNO Y LA GÉNESIS DEL INTELECTUAL PÚBLICO: DEL *AFFAIRE DREYFUS* AL CASO FERRER

La figura del intelectual moderno, en tanto que actor que interviene en la escena pública como representante de “lo universal”, de valores morales y abstractos en contraposición con los designios particulares y las tropelías del poder establecido, se remonta al *affaire Dreyfus*. Unamuno, siempre muy atento a las noticias de Europa, siguió de cerca y con cierta “envidia” lo ocurrido en el país vecino. Allí se abrió una brecha ideológica en la esfera pública, que tuvo su momento culminante con el “Yo acuso” de E. Zola en 1898. A tal denuncia se sumaron miles de personas pertenecientes al ámbito de las profesiones artísticas, docentes, científicas, periodísticas, etc., todas ellas firmaron el conocido como *Manifiesto de los intelectuales* (Winock, 2010, pp. 25-37). Ello significaba la entrada en la escena pública de un grupo con vocación de influir en la formación de la opinión pública.

El 1898 de Francia se revive en España en 1909 con motivo del “asunto Ferrer” derivado de la Semana Trágica. Como es sabido, procesado por instigador de los actos y condenado a muerte, el pedagogo anarquista Francisco Ferrer i Guardia, concita a su favor una campaña masiva de muchos intelectuales españoles y europeos. Esta es la originaria comparecencia pública de los intelectuales españoles como grupo. Paradójicamente, Unamuno, el primer intelectual público moderno en la historia de España, en esta ocasión se negó a colaborar a favor de la causa de “un fanático sin ciencia”.

Ahora bien, después de 1909, nada fue igual. Unamuno siguió ocupando el centro de la galaxia intelectual española, pero, cada vez más, compartiendo espacios y fama con la nueva generación intelectual de 1914, con Ortega y Gasset a la cabeza. Incluso el joven Ortega en una célebre carta le había propuesto resucitar el verdadero liberalismo: “vamos a tener que echarnos nosotros, los ideólogos, a la calle (...). Hay que formar el partido de la cultura” (*Epistolario*, 1987, p. 77). Vana pretensión. Unamuno siempre procuró ir por libre y también rechazó el sucedáneo de partido de intelectuales que fue la Liga para la Educación Política, fundada en 1913 por Ortega con la colaboración, entre otros, de Azaña. Unamuno, Azaña y Ortega constituyen la encarnación de tres tipos ideales de intelectual público que descarrilan, cada uno a su manera, al inicio de la guerra civil. En el caso del pensador vasco su apuesta por la democracia nada tenía que ver con el liberalismo

de corte manchesteriano; era el suyo un ideario político en el que el Estado (muy especialmente en la educación) había de tomar las riendas. Empero, una suerte de rebeldía herética siempre impregna sus actos y gestos. Era un prototipo de intelectual profético sin descendencia posible que se consume en las pavesas de la guerra civil.

LAS DESVENTURAS DE UN INTELLECTUAL PROFÉTICO EN LA GUERRA

La prominente y proteica figura de Miguel de Unamuno no ha sufrido la erosión del tiempo que todo lo arrasa. Ya en el centenario de su nacimiento vio la luz la biografía todavía valiosa, pese a la falta de oficio de historiador, de un periodista salmantino (Salcedo, 1964), admirador incondicional del maestro. Más recientemente, aparece la biografía escrita por la pareja de hispanistas franceses compuesta por Colette y Jean-Claude Rabaté (2009), seducidos por la figura del pensador vasco, y, posteriormente, el estudio de Jon Juaristi (2012) complementario del anterior.

Decía Unamuno, en su hogar hubo nueve hijos, mujer, madre y una hermana, que el sueldo de catedrático y rector de la Universidad de Salamanca apenas le alcanzaba para dar de comer a sus hijos, por eso para darles de merendar debía, *pro pane lucrando*, entregarse a una extenuante labor de escritura de toda clase de textos. Este apetito omnívoro, teniendo como presa la obra y figura de Unamuno, parece haberse apoderado del matrimonio Rabaté, curiosa pareja de especialistas en “civilización española”, que entre 2018 y 2019 han publicado tres libros sobre la vida y obra del rector salmantino. Incluso han pergeñado una nueva biografía (Rabaté, 2019a), subtitulada *Convencer hasta la muerte*, sin mencionar que ya habían elaborado otra (Rabaté, 2009). Fíjese el lector o lectora que esta nueva versión busca un “gancho” publicitario mediante la alusión subliminal a la célebre sentencia “venceréis, pero no convenceréis”, presuntamente pronunciada por Unamuno en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca el 12 de octubre de 1936 con motivo de la celebración del día de la Raza, acto que en España en su momento produjo una fuerte conmoción y que en 2018 de nuevo desató la polémica.

En ella terciaron los Rabaté (2018) con una nueva y sistemática investigación, *En el torbellino. Unamuno en la Guerra Civil*, que, como de costumbre, saca a luz su buen pulso y tino como historiadores y su innegable empatía con la figura de

Unamuno, haciéndose copartícipes del arquetipo de la memoria republicana construida desde posiciones de izquierda templada.

Este símbolo de Unamuno de la resistencia de Unamuno a la fuerza brutal por la razón representa al mismo tiempo una rectificación de su postura del 18 de julio, capaz de redimir todos los errores que afecta a cualquier ser humano. (Rabaté, 2018, p. 19)

Naturalmente, el mérito del libro ni estriba en las preferencias personales de sus autores ni en su discutible propósito de “redimir” a Unamuno, sino en la enorme masa de documentación aportada a la hora de reconstruir los sucesos, la atmósfera y las palabras que tuvieron lugar el 12 de octubre de 1936. A tal fin, los Rabaté empiezan por esbozar cómo se gesta el progresivo desamor unamuniano hacia la República que finalmente desemboca en su adhesión al golpe militar del 18 de julio y luego, en un mar de dudas y contradicciones, sucede el enfrentamiento del día 12 de octubre, que, a su vez, le conduce a un destierro interior y a la reclusión en su hogar hasta la muerte sobrevenida el 31 de diciembre de 1936. Estas tristísimas postrimerías unamunianas, que tan vivamente supieron pintar Luciano González Egido (2006) o Francisco Blanco Prieto (2006), son descritas con rigor por los Rabaté. Tarea que prosiguen y completan (Rabaté, 2019b) poco después prologando, anotando y reeditando *El resentimiento trágico de la vida*. Tal texto exhibe una catarata de escritos espasmódicos, “mosaicos de imágenes rotas” (Mainer, 2020, p. 8), transidos de un profundo dolor y un total desconcierto. Esa prosa fulgurante, sin parangón, expresa de maravilla la cárcel de desconcierto en el que se encierra Unamuno y su errática conducta política en los meses de guerra que le tocó vivir. Al final, el intelectual profético naufraga en el laberinto bélico del 36.

La aparición de estos libros de los Rabaté coincide con el rodaje y estreno (en setiembre de 2019) de la película *Mientras dure la guerra* del director Alejandro Amenábar, cuyo culmen dramático llega con las escenas (muy libres, hiperbólicas y cinematográficas) de los hechos ocurridos en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca. La obra de Amenábar es un artefacto cinematográfico que ha obtenido un gran éxito al recuperar esos momentos históricos desde una posición claramente democrática, si bien más que comprensiva con la figura y las desventuras del rector salamantino. A pesar (o quizá por ello mismo), esa posición centrista y tibia ha concitado la inquina de la opinión de los nostálgicos del franquismo que, empujados

por una asociación de excaballeros legionarios, alzaron su voz en una campaña de denigración e incluso de amenazas contra el director chileno-español. El eje argumentativo de la memoria franquista de lo acaecido el 12 de octubre consiste en propalar que las desavenencias entre Millán Astray y Unamuno no fueron para tanto y, desde luego, que nada tuvieron que ver con un supuesto enfrentamiento entre la razón y la fuerza.

Esta guerra de memorias se encrespa hacia la primavera de 2018 (y prosigue hasta por lo menos el estreno de la película en setiembre de 2019), efervescencia que coincide con la aparición en mayo de un artículo de Severiano Delgado, bibliotecario salmantino, titulado *Arqueología de un mito*. El periodista Sergio del Molino desde *El País* (2018) se hizo eco del trabajo de Delgado y así en *El País* del día 8 de mayo se recogía la declaración de que lo ocurrido el 12 de octubre: “fue un acto brutalmente banal donde se dieron cuatro voces y se despidieron a la salida”. ¡Qué más querían los franquistas amigos de releer como nimiedad la trifulca Unamuno-Millán Astray! Allí era de ver los elogios en la prensa conservadora a favor de la obra de este erudito salamantino que venía a destruir los mitos y mentiras urdidos por la izquierda. A instancias del mismo Sergio del Molino (2018), al día siguiente Jean Claude Rabaté declaraba en *El País*: “nunca podremos saber qué dijo Unamuno exactamente (...) pero el espíritu, la idea, permanece, y el mito creado es muy importante, porque escenifica el enfrentamiento histórico entre una memoria republicana y otra franquista”.

El propio Severiano Delgado Cruz (2019), espoleado por la controversia y el eco logrado por su artículo, prosiguió, amplió y sistematizó sus averiguaciones en un libro titulado *Arqueología de un mito*, que aparecería casi al mismo tiempo que la exhibición pública de la película de Amenábar y en el mismo año que lo hiciera la nueva biografía unamuniana de los Rabaté. En su trabajo se percibe un cierto hartazgo con la sacralización acrítica de la figura de Unamuno, personaje acerca del que muestra frialdad y desapego:

Debo decir que mi interés no es Miguel de Unamuno como literato, intelectual o filósofo, sino como actor de la vida política y social de Salamanca. Si Unamuno hubiera vivido en otro lugar, yo no le hubiera prestado atención, porque lo que me interesa realmente es la historia de Salamanca. (Delgado, 2019, p. 12)

Esta declaración de principios honra a su autor por su sinceridad, pero es sumamente sintomática del limitado horizonte que lastra su obra. En efecto, el texto aporta una muy detallada información empírica (basada en entrevistas, relatos de testigos y biografías) para rastrear la genealogía del discurso que llega a forjar el relato mítico (“venceréis, pero no convenceréis”) sobre los sucesos del 12 de octubre. No obstante, su narración histórica posee una estructura llena de meandros, superposiciones y divagaciones. La inserción de las quince entrevistas concedidas por Unamuno entre agosto y diciembre del 36 a periodistas visitantes de distintas nacionalidades no se enhebra con suficiente soltura y claridad en la trama.

Desde luego, hoy los historiadores más conspicuos sostienen el carácter ficticio del relato de 1941 contenido en la revista *Horizon* manufacturado desde el exilio londinense por Luis Portillo, antiguo profesor de la Universidad de Salamanca. Se trata de una invención literaria que, como bien demuestra Delgado, se amasa previamente durante la guerra en los ámbitos de la prensa favorable a la República dentro y fuera de España (*L’Humanité*). Al final, se convierte en interpretación canónica cuando en 1961 el historiador Hugh Thomas la introduce en su archiconocida *The Spanish Civil War*, obra diseminada al castellano por Ruedo Ibérico. En una palabra, el canon interpretativo asumido por las gentes de izquierda posee una raíz más bien literaria y legendaria.

En todo caso, ya decía Salcedo en 1964 que era imposible saber lo que “realmente” pasó. En verdad, cualquier relato ocasiona una cierta creación de “realidad”, de manera que en la misma narración va ínsita la culpa de “construcción” más o menos interesada. Claro que también quien examina las construcciones ajenas, tiende a perder de vista las propias. En el caso del historiador salmantino me creo que se ha dejado ganar por una distancia “excesiva” hacia Unamuno y una proximidad exagerada hacia algunas fuentes que dejan entrever que lo ocurrido no fue para tanto. En cualquier caso, la relativización de la intensidad del conflicto no concuerda con las graves consecuencias que tuvo para Unamuno (Hernández, 2016, p. 13).¹

A mi modo de ver, el valiente discurso de Unamuno no le redime de su trayectoria errática durante la República, aunque su actuación no deja de poseer un alto valor simbólico nada menospreciable. La intención de mermar su carga

¹ En este *revival* unamuniano recomiendo la reedición del sencillo y nada pretencioso libro de Arturo Barea (2020), célebre periodista exiliado en Londres y autor de la trilogía de novelas titulada *La forja de un rebelde*.

dramática va en consonancia con la línea del revisionismo historiográfico de corte neofranquista, la prensa de derechas y asociaciones como la de los exlegionarios, que han desvirtuado la investigación de Severiano Delgado. La historia siempre es para alguien...

Por añadidura, los sucesos del Paraninfo también arrastran un significado que empezaba entonces a emerger en la guerra: el declive del intelectual como supremo portavoz de valores universales y eternos. Empieza entonces una crisis de su función tradicional que se extiende hasta nuestros días.

LA CRISIS DEL INTELLECTUAL TRADICIONAL. ¿QUÉ INTELLECTUAL CRÍTICO ES NECESARIO HOY?

Mi tesis es que las tres supremas versiones españolas de intelectual público (Unamuno, Azaña y Ortega) embarrancan y naufragan sin remisión ante el terrible espectáculo de la guerra. Unamuno muere amargado en 1936; Azaña, profundamente abatido durante todo el conflicto, se exilia en Francia en febrero de 1939 (muere en 1940); mientras que los Ortega y otros como Marañón ya habían emprendido el camino del exilio galo desde los últimos meses del 36. Por el contrario, la situación bélica favorece la aparición de un intelectual de nuevo rostro, el “intelectual comprometido y militante” (véanse casos de Rafael Alberti, Miguel Hernández, Antonio Machado, Luis Araquistáin, etc.) capaz de hacer de la palabra un arma de guerra a favor del pueblo trabajador y dispuesto a salvar a la República no en nombre de valores éticos universales por encima de la división de clases y género, sino como una apuesta de lucha de la clase obrera y la burguesía ilustrada y progresista contra el fascismo.

Esta trayectoria hacia el compromiso y la militancia será representativa de la lucha de liberación frente al fascismo en la Segunda Guerra Mundial. En Francia, el país *par excellence* de los intelectuales, tras la guerra crece extraordinariamente el marxismo y los pensadores comprometidos, tipo J. P. Sartre, sometidos a la lógica de la Guerra Fría. Esta clase de intelectual que aborrece la neutralidad y apuesta por la militancia sufre hoy un profundo desgaste que se remonta a los años setenta del siglo anterior y a la *débâcle* sufrida por el socialismo real tras la caída del Muro en 1989.

Así pues, hace tiempo que finiquitaron en Occidente los tiempos del intelectual oráculo o profético al estilo de Unamuno. De ahí que M. Foucault imaginara “un

intelectual específico” que huye de lo universal y que, por su competencia profesional, se adhiere a luchas parciales de las clases populares (lo presos, la medicalización, la escolarización, el sexo, etc.). Aquí y ahora, a personas vinculadas a Fedicaria y que leen *Con-Ciencia Social* bien les vendría recordar la idea de Gramsci de que todo ser humano lleva en sí un intelectual, pero no todas las personas tienen una *función intelectual en la sociedad*. Claro. Ello también obliga a repensar la función y fines del profesorado como agente crítico aquí y ahora. Fuera de todo dogmatismo: pensar alto y actuar bajo es tarea de nuestro tiempo.

REFERENCIAS

- Barea, A. (2020). *Unamuno*. Espasa.
- Blanco Prieto, F. (2006). *Miguel de Unamuno. Diario final*. Globalia.
- Delgado Cruz, S. (2019). *Arqueología de un mito. El acto del 12 de octubre de 1936 en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca*. Sílex.
- Del Molino, S. (8 de mayo 2018). Lo que Unamuno nunca dijo. *El País*.
- Del Molino, S. (9 de mayo 2018). Unamuno vence y el mito de sus palabras sigue en pie. *El País*.
- Epistolario completo Ortega-Unamuno* (1987). Edición de Laureano Robles. El Arquero.
- González Egido, L. (2006). *Agonizar en Salamanca*. Tusquets.
- Mainer, J. C. (4 de enero 2020). Unamuno en plena guerra. *Babelia, El País*.
- Hernández, P. (2016). *Venceréis, pero no convenceréis: la última lección de Unamuno*. Oportet Editores.
- Juaristi, J. (2012). *Miguel de Unamuno*. Taurus.
- Rabaté, C. y Rabaté, J. C. (2009). *Miguel de Unamuno. Biografía*. Taurus.
- Rabaté, C. y Rabaté, J. C. (2018). *En el torbellino. Unamuno en la Guerra Civil*. Marcial Pons.
- Rabaté, C. y Rabaté, J. C. (2019a). *Miguel de Unamuno (1864-1936). Convencer hasta la muerte*. Galaxia Gutenberg.
- Rabaté, C. y Rabaté, J. C. (2019b). Estudio crítico. En Miguel de Unamuno, *El resentimiento trágico de la vida. Notas sobre la revolución y la guerra civil española* (pp. 97-199). Pre-Textos.
- Unamuno, M. (2019). *El resentimiento trágico de la vida. Notas sobre la revolución y la guerra civil española*. Edición de Colette y Jean-Claude Rabaté. Pre-Textos.
- Winock, M. (2020). *El siglo de los intelectuales*. Edhasa.

Sobre ruidos y furias: un recorrido por la violencia del Novecientos europeo

On Noises and Furies: A Journey Through the Violence of the European Nine Hundred

Fernando Hernández Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid
fernando.hernandez.sanchez@uam.es

Recibido en octubre de 2020
Aceptado en noviembre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19254

RESUMEN

La violencia es un fenómeno repudiado hoy en día por la cultura cívica y política de los países avanzados. Pero no siempre, ni hace mucho, fue así: durante buena parte del siglo XX y en casi todos los puntos geográficos del viejo continente, la violencia protagonizó las relaciones entre estados, entre naciones, entre grupos étnicos y entre clases sociales. La violencia, esa partera de la Historia en frase apócrifa atribuida a Karl Marx, se apoderó de las pasiones humanas y definió la forma en que se debían resolver las pugnas de hegemonía entre los distintos modelos de sistema —capitalismo, comunismo—, de gobierno —democracia, dictaduras— y de convivencia —nacionalismo, pluralismo—. Es al estudio de este hilo conductor de la historia reciente al que Julián Casanova ha dedicado su último ensayo.

Palabras clave: Europa, violencia, historia, siglo XX, guerra, contemporaneidad.

ABSTRACT

Violence is a phenomenon currently repudiated by the civic and political culture of advanced countries, but not always, nor long ago, it was like this: for much of the 20th century and in almost all the geographical points of the old continent, violence he starred in relations between states, between nations, between ethnic groups and between social classes. Violence, that midwife of History in an apocryphal phrase attributed to Karl Marx, seized human passions and defined the way in which the struggles of hegemony between the different models of system —capitalism, communism—, of government —democracy, dictatorship— and coexistence —nationalism, pluralism—. It is to the study of this common thread of recent history that Julián Casanova has dedicated his latest essay.

Keywords: Europe, violence, history, 20th century, war, contemporaneity.

Referencia

Hernández Sánchez, F. (2020). Sobre ruidos y furias: un recorrido por la violencia del Novecientos europeo. *Conciencia-Social (segunda época)*, 4, 155-164. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19254

En su *Age of Extremes*, traducido en español como *Historia del siglo XX* (Hobsbawm, 1995),¹ el historiador británico Eric J. Hobsbawm enunció su ya célebre tesis sobre la existencia de un “corto siglo XX” cuya cronología estaría horquillada por 1917, en su origen, y 1991, en su fin. O lo que es lo mismo: por el estallido de la revolución rusa y la desaparición de la Unión Soviética nacida de ella. Todo un periodo histórico marcado por el fulgor, el cénit y el ocaso del mito de Octubre. Para Hobsbawm, una de las consecuencias de la desarticulación del mundo que quedó pulverizado, junto con el “largo siglo XIX” de las revoluciones burguesas, la industrialización y el optimismo científico, en los campos de batalla de Flandes, Caporeto y los Lagos Masurianos, habría sido la brutalización de la política. Los choques sangrientos a los que se habituaron las calles, cervecerías y campos de la Europa de entreguerras fueron protagonizados por fraternidades de excombatientes que se habían adiestrado en todas las modalidades de agresión y asesinato y que encontraron en la política un pretexto para seguir dando rienda suelta a su frustración y sus instintos.

El libro de Casanova (Casanova, 2020) contiene en sus primeras páginas una refutación de esta tesis: la violencia era una asignatura que ya venía aprendida desde mucho antes de 1914 y cuyos efectos no hubieron de aguardar hasta la consumación del trauma colectivo en 1918. Casanova impugna también la idea de que en la centuria pueden apreciarse dos periodos esencialmente distintos: una primera mitad violenta, indeleblemente marcada por las dos grandes mega masacres, los genocidios mayores y las grandes purgas, y una segunda pacífica, al menos en lo que respeta a Europa occidental aunque no así en la Europa del Este influida por el estalinismo o en los países mediterráneos, donde pervivieron durante mucho tiempo caudillajes de extrema derecha. La violencia, en opinión del autor, atravesó todo el arco del siglo si bien, como es evidente, con ritmos de intensidad e idiosincrasias diferentes.

No fue necesario aguardar al pistoletazo de Sarajevo para que la violencia estallara en la cara feliz de un continente hasta entonces cautivado por las dulzuras de la *Belle Époque*. El siglo XX se inició bajo los auspicios funestos de la concurrencia de cuatro factores: el terrorismo, de raíz anarquista y nacionalista, con vocación magnicida, que se extendió desde las últimas décadas del XIX y que, en última instancia, encendería la mecha del polvorín con el asesinato del archiduque

¹ En su versión original fue publicado en 1994, un año después llegó la primera edición en español.

Franz Ferdinand y su esposa; el militarismo, que impregnaba la escala de valores de sociedades que no acaban de abandonar el universo simbólico aristocrático, como señaló Arno Mayer (Mayer, 1994); el imperialismo, con su corolario de supremacismo blanco, autocomplacencia cultural y su prurito eugenésico; y esa forma antigua de pornografía moral (Goebbels *dixit*) que era el antisemitismo, de larga data y criminales manifestaciones. Un cóctel explosivo que se consumía en primer lugar en ese mundo colonial diseñado por la Conferencia de Berlín en 1885, y cuyo balance en forma de pérdida de vidas humanas y genocidios —el de los pueblos herero y namaqua, en la actual Namibia sometida al II Reich alemán, el de los nativos congoleños aherrojados a la más abyecta explotación por Leopoldo I, rey de los belgas, o las hambrunas deliberadamente provocadas en la India por los británicos— harán del colonialismo el tercer gran responsable de la muerte masiva de personas en la era contemporánea, junto con el nazismo y el estalinismo.

Si se quisiera aducir que las anteriores muestras de barbarie tuvieron lugar en otras latitudes, en guerras en territorios exóticos donde no imperaban las reglas de la caballerosidad en el combate, cabe responder que fue en la zona de contacto de tres grandes imperios con raigambre europea —la doble corona del austro-húngaro, el otomano y el ruso— donde eclosionaron las manifestaciones de lo que iba a ser una monstruosa constante del siglo. Fue en los Balcanes, esa región del continente que, en palabras de Churchill, era capaz de producir más cantidad de intensidad histórica de la que era capaz de digerir, donde el mosaico de etnias, nacionalidades y lenguas que entraban en contradicción con la voluntad homogeneizadora de la lógica del Estado-Nación estalló en forma de desplazamiento forzoso de poblaciones alógenas, limpieza étnica y exterminio. Bosnios musulmanes del reino de Serbia y armenios de Turquía fueron las víctimas propiciatorias de esta primera pulsión genocida en el solar europeo.

La Gran Guerra (1914-1918) supuso un salto cualitativo respecto a las anteriores, no solo por el hecho de que involucrase a las principales potencias de la época con todo el potencial de su industria puesto al servicio de la destrucción de vidas y bienes. El rasgo novedoso y definitorio, que heredarían los restantes conflictos armados del siglo fue el incremento exponencial de víctimas civiles, objetivo táctico de bombardeos, deportación, violación, hambre y represalia. La Primera Guerra Mundial supuso la entrada en la era de la guerra total, donde se desdibujaban las diferencias entre frente y retaguardia, donde la población civil era

un objetivo más a batir y en la que el enemigo no solo estaba enfrente, sino también a la espalda.

Las derivadas de aquella guerra, entre las que destaca el desencadenamiento de las dos revoluciones rusas (de abril y octubre de 1917) y la amenaza del comunismo, dieron pie a un periodo que Casanova califica de guerra sin límites. No se trataba de conflictos binarios ni de interpretación sencilla: en su etiología estaban mezclados revolución y contrarrevolución, guerra civiles, guerra de clases, guerras de etnias, guerras entre quienes se consideraban representación de la Nación —con mayúsculas— y a quienes se despreciaba como encarnación de la Antinación —ídem—. Eran guerras agónicas, sin posibilidad de transacción; guerras escatológicas, en las que solo uno de los proyectos de futuro debía prevalecer, aplastando incondicionalmente al otro. Ciertamente, eran guerras sin límites. De ahí su inédita e ingente capacidad mortífera.

La violencia no cedió con el silencio de los frentes en noviembre de 1918. Los años que abarcan el periodo de entreguerras estuvieron marcados por la continuidad de las culturas de la guerra y la revolución. A ello se sumó que la desaparición, sobre todo en el Este de Europa, de las viejas estructuras supraestatales que habían mantenido una realidad federal *sui generis*, como el Imperio de los Habsburgo, y su sustitución por pequeños estados-nación con vocación de uniformidad cultural, lo que suscitó un clima de continua confrontación entre mayorías y minorías que albergaba en su seno la semilla de futuras limpiezas étnicas. Añadamos a ello la persistencia de un imaginario de la violencia entre las fraternidades de excombatientes en trance de difícil reinserción en la vida civil, jóvenes radicalizados glorificadores de una experiencia bélica que se les había escapado por poco, hombres que despreciaban a las mujeres y su papel social ascendente y viejos cultivadores del odio antisemita actualizado con el barniz de la conspiración bolchevique. En aquellos lugares donde emergió una cultura de la derrota —la Alemania de Weimar “apuñalada por al espalda”, la Austria amputada de su territorio y antiguo esplendor, los territorios orientales con minorías expiatorias y entre las distintas facciones de rusos blancos—, el ejercicio de la violencia de manera colectiva, punitiva o vengadora fue un rasgo más de la praxis política.

Por otro lado, en la izquierda, las lógicas del vanguardismo, la autodefensa y la convicción de la inminencia de la lucha final promovieron asimismo la proliferación de milicias de juventud y partido. En el Estado donde había triunfado la revolución

socialista, la guerra civil, primero, y la percepción del estado de cerco, después, dieron lugar a la creación de estructuras represivas de la contrarrevolución, campo semántico que se ensanchó para incluir a todos aquellos clasificados no solo como adversarios, sino como disidentes en acto o en potencia. Blancos, enemigos del pueblo, *kulaks*, trotskistas, bujarinistas y demás fracciones “antipartido” acabaron cayendo bajo la lupa de la *Cheká* y la NKVD o sometidos a juicios ejemplarizantes en las grandes purgas de 1937.

La pugna entre la influencia ejercida por la URSS y la contrarrevolución opuesta en todo el glacis de la Europa oriental, estimulada por las potencias occidentales, estuvo impregnada de unas dosis tales de violencia paramilitar, interétnica y hasta sexual —desde la misoginia manifiesta de un Marinetti como expresión lírica del fascismo a las violaciones masivas como voluntad de aniquilación de las minorías alógenas— que solo se pueden entender si, como dice Holquist, citado por Casanova, se aprecia la violencia desencadenada a partir de la guerra civil como algo no específicamente ruso ni bolchevique, sino como “el caso más intenso de la guerra civil europea que se extendió hasta los años 30” (Casanova, 2020, p. 95). Solo las democracias occidentales, aunque a la defensiva en el plano diplomático y atravesadas por la profunda crisis económica y social derivada de la Gran Depresión, se mantuvieron a salvo gracias a la fortaleza del estado y de sus fuerzas armadas, a la solidez de la cultura parlamentaria y a la ausencia de graves conflictos étnicos y fronterizos. En el Reino Unido, Oswald Mosley no pasó y en Francia, Jacques Doriot y Marcel Déat precisaron de la ocupación alemana para pasar.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue la puesta en escena apocalíptica de una violencia total, sin fronteras y que rebasó cualquier freno moral preexistente. Su huella indeleble, su legado infame perpetuo fue la praxis del genocidio planificado y ejecutado con la precisión de un proceso industrial gestionado con pulcritud burocrática. Fue la *Shoáh* antijudía, ya fuera por fusilamiento en Babi Yar o por gaseado en Treblinka; fue el *Porrajmos* antigitano en Auschwitz o Jasenovak; el exterminio de eslavos, presos políticos, homosexuales, objetores de conciencia. Fueron las represalias contra la población civil en Oradour o la Risiera de San Sabba. Fueron las depuraciones sociales, étnicas y políticas, como la de los alemanes del Volga en la URSS. Y, en sus amenes, como también lo había sido en sus principios, la violencia sexual, tanto simbólica —las rapadas, la purgas con

aceite de ricino y el subsiguiente escarnio público— como las violaciones masivas perpetradas en los territorios alemanes ocupados por los soviéticos y, en menor medida, aunque también, por los aliados y sus fuerzas auxiliares. Como colofón, el fin de la guerra fue también escenario de la “depuración salvaje” ejecutada contra los antiguos colaboracionistas. No en balde, la guerra contra la ocupación alemana fue indisociable, particularmente en Francia y sobre todo en Italia, de una guerra civil.

Una vez concluida la segunda guerra mundial, sostiene Casanova, Europa occidental construyó un nuevo orden democrático basado en la creación de un sistema de bienestar generalizado, una superación de las viejas rivalidades estatales mediante mecanismos de integración económica y el estrechamiento de lazos de seguridad con los Estados Unidos. Al excluir del horizonte los riesgos asociados al nacionalismo y el militarismo, los máximos responsables de las dos grandes guerras del siglo, los países occidentales, desterraron la violencia como recurso en la política interior y exterior. Esa violencia habría encontrado asilo en los nuevos regímenes comunistas del Este, impuestos por el Ejército Rojo en pos de la conformación de un glacis de seguridad para la Unión Soviética. Como resultado de la segunda glaciación estaliniana, la persecución de los partidos burgueses, primero, y las purgas para la sustitución de las direcciones comunistas autóctonas, procedentes de la resistencia o calificadas de “cosmopolitas”, después, fueron una recidiva en aquel bloque en el que la contestación social, cuando estalló —Berlín, Poznan, Budapest, Praga— fue sofocada por la “paz de los tanques”. La violencia también permanecería relictas en las veteranas dictaduras derechistas del sur, con el añadido de la guerra civil griega, una disputa por cerrar en la zona de falla entre ambos bloques.

Creo que es en esta última parte donde cabe discutir algunos aspectos del ensayo de Casanova. En Europa occidental, la mayor proporción de violencia se desplazó a los conflictos que las metrópolis mantuvieron con sus colonias en el contexto de sus guerras de emancipación. Entre 1946 y 1970, los británicos lucharon en Eritrea, Palestina, la Indochina francesa, las Indias Orientales holandesas, Malasia, Egipto, China y Omán, y así hasta un total de treinta y cuatro intervenciones militares en el extranjero en algunas de las cuales, como en el caso de Indochina, las órdenes eran las de actuar de manera implacable. La misma que los belgas consintieron en el Congo a comienzos de los 60.

Pero no toda la violencia se expelió fuera de Europa, y no a corto plazo. El caso francés en el marco de la guerra de Argelia ofrece un claro ejemplo de resistencia a la atenuación de la brutalidad, ejercida en este caso por el estado. Podría argumentarse que los hechos del 8 de mayo de 1945, cuando al mismo tiempo que se celebra el día de la Victoria aliada en Europa se produjeron las masacres de Sétif y Guelma —entre 6.000 y los 20.000 muertos a manos de las fuerzas del orden y las élites metropolitanas— en un escenario extraeuropeo y en el marco del arranque de una guerra colonial. No debe obviarse, en cualquier caso, que al ser en ese momento Argelia un departamento más de la República, las víctimas eran estatutariamente francesas. Como también lo eran, aunque ostentaran una ciudadanía de segunda categoría, los entre 200 y 393 muertos —de nuevo, un número indefinido— el 17 de octubre de 1961, arrojados al Sena desde el puente de Saint-Michel, en el corazón de París, o inhumados en secreto a raíz de la intervención policial contra una manifestación de trabajadores de origen argelino que protestaban contra el toque de queda impuesto para ellos en la capital. Una policía a las órdenes de un prefecto de turbio pasado colaboracionista, Maurice Papon, responsable también de la masacre del metro de Charonne (París, 8 de febrero de 1962), donde resultaron muertos nueve militantes del PCF y la CGT que secundaban las movilizaciones de protesta contra los atentados de la OAS. Saint-Michel y Charonne fueron las últimas réplicas de una violencia estatal que atravesó los años centrales de la guerra fría y que en Francia ya había dado muestras de contundencia con motivo del aplastamiento de las denominadas “huelgas Molotov” en 1947-1948 —donde se empleó al ejército para tomar las cuencas hulleras— o la protesta contra la presencia del general norteamericano Matthew Ridgway (28 de mayo de 1952), al que la propaganda comunista acusaba del uso de armas bacteriológicas en Corea y que se saldó con dos manifestantes muertos.

Mucho más grave fue el balance de aquellos años en Italia: desde el atentado contra Palmiro Togliatti (14 de julio de 1948) hasta la huelga general convocada por la CGIL (22 de marzo de 1950), fueron muertos por la policía un mínimo de 122 manifestantes (Hernández Sánchez, 2018). En el otro bloque, los levantamientos de Berlín Oriental (1953) y de Poznan (1956) contabilizaron de 25 a 55 en el primer caso; y entre 57 y 74, según las fuentes, en el segundo. La intervención en Hungría (1956) dejó un rastro de 4.000 bajas. El sofocamiento de la Primavera de Praga (1968) costó 72 vidas; el mismo año, el Mayo francés contó 7.

Desde la década de los 70, la violencia estatal para el mantenimiento del orden fue desechada en la mayor parte del continente, a un lado y al otro del Elba, lo que no quiere decir que no subsistieran focos de ella, como en el enquistado conflicto de Irlanda del Norte. Allí, la combinación de atentados ejecutados por fuerzas paramilitares republicanas y unionistas con la actuación del ejército británico, que mantuvo un despliegue de ocupación durante 38 años en los condados del Ulster, alimentó una dinámica sin parangón con otros conflictos originados por la mecánica acción/reacción del terrorismo y sus antagonistas estatales y paraestatales. Si se acepta un balance de víctimas mortales de 3.720 y de alrededor de 107.000 heridos² en atentados entre 1966 a 2006, significaría que casi el dos por ciento de la población de Irlanda del Norte habría padecido de forma directa la violencia política. Para hacerse una idea comparativa, esa proporción equivaldría a unas 100.000 personas en el Reino Unido y más de medio millón en los Estados Unidos, lo que otorga al norirlandés los rasgos de un conflicto de alta intensidad y de larga duración con las dimensiones, en cuanto a costes humanos, de una guerra civil larvada.

Si bien el del IRA fue un caso heredado de la particular forma de resolución de la independencia irlandesa en 1921, otros grupos asolaron la vida civil en Europa occidental en los turbulentos años 70, con etiologías distintas: los hubo de naturaleza vanguardista y anticapitalista, como las Brigadas Rojas en Italia, Acción Directa en Francia o la Fracción del Ejército Rojo en Alemania; nacionalistas independentistas, como ETA en España; interesados en la estrategia de la tensión a beneficio de la geopolítica atlantista, como los oscuros grupos cubiertos por la red Gladio, o instrumentos de la infiltración de los servicios de información a beneficio de tramas golpistas, como los GRAPO, amén de los actos perpetrados por las distintas ramas armadas palestinas que eligieron como caja de resonancia territorio europeo. Los medios no convencionales empleados por los estados para combatir el terrorismo también se cobraron, aunque en menor cuantía, su cuota de víctimas. Como resultado de todo ello, desde 1970 y hasta diciembre de 2015 se registraron más de 24.000 actos de terrorismo en Europa con un saldo de más de 19.000 muertos (Galán et al., 2018).

Cuando entre 1989 y 1991, el sistema comunista se derrumbó como un castillo de naipes, lo hizo sin más violencia que la que tuvo lugar en uno de sus lugares excéntricos, la Rumanía de Ceaucescu. Los Balcanes merecen capítulo aparte. La

² McKittrick et al., 2006, pp. 1551–54. Cita recuperada de <https://bit.ly/3772A0S>

última ola de violencia que recorrió Europa en el siglo XX fue la derivada de la implosión de Yugoslavia. Allí donde había empezado el siglo, en Sarajevo, se concitaron de nuevo todos los fantasmas de la violencia: nacional, étnica, sexual. Como señala Casanova, no fue el resultado de una maldición histórica o de “odios ancestrales”, sino el resultado de una deliberada excitación de las identidades por parte de las élites, con la intención de llenar con ellas el vacío dejado por la caída del comunismo y con la voluntad de preservar sus privilegios de *nomenklatura* en proceso transicional. La barbarie de la guerra de los Balcanes —a la que la opinión pública europea asistió espantada a través de la televisión— con sus deportaciones, violaciones sistemáticas, ejecuciones masivas, imágenes de campos de concentración y la pasividad internacional ante el sufrimiento de ciudades sometidas a cerco, resucitó los viejos fantasmas de Europa.

Casanova concluye su ensayo con un epílogo cargado de ideas que proponen, tomadas en bloque o por separado, sugerentes líneas de reflexión. Si los pasados de Europa se caracterizaron por su fractura, los presentes no están, a pesar de la pertenencia a una misma entidad supranacional —la Unión Europea— menos divididos. Los populismos nacionalistas, las tentaciones soberanistas y las pulsiones iliberales, tejidas de revisionismo histórico, ponen en grave riesgo el futuro del proyecto democrático europeo que supuso, durante las últimas décadas del siglo XX, el definitivo destierro de la violencia como herramienta de los estados contra sus ciudadanos; de los grupos, las clases y las minorías entre sí; y de unas naciones contra otras. La Historia, y estamos plenamente de acuerdo con ello, tiene como labor descubrir modestamente las verdades y no servir nunca más para justificar la barbarie. Eso al menos deberíamos haber aprendido.

REFERENCIA PRINCIPAL

Casanova Ruiz, J. (2020). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Crítica.

REFERENCIAS

Galán, J., Abad Liñán, J.M. y Alameda, D. (4 mayo 2018). El rastro mortal de las bandas terroristas que sacudieron Europa occidental. *El País*.
<https://bit.ly/379rXzp>

Hernández Sánchez, F. (2018). *La frontera salvaje: un frente sombrío del combate contra Franco (1944-1950)*. Pasado&Presente.

Hobsbawm, E.J. (1995). *Historia del siglo XX*. Crítica.

Mayer, A. (1994). *La persistencia del Antiguo Régimen*. Alianza.

McKittrick, D., Kelters, S., Feeney, B., Thornton, C. y McVea, D. (2006). *Lost Lives: The Stories of the Men, Women and Children who Died as a Result of the Northern Ireland Troubles*. Random House.

Entre la cosmología y la falsa conciencia. A propósito del libro *Verdades sospechosas* de Raimundo Cuesta

Between cosmology and false consciousness. Regarding Raimundo Cuesta's book *Suspicious Truths*

Guillermo Castán Lanaspá
Doctor en Historia. Salamanca
castanguillermo@gmail.com

Recibido en junio de 2020
Aceptado en septiembre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19346

RESUMEN

Desarrollamos en este artículo un comentario crítico de la reciente obra de Raimundo Cuesta: *Verdades sospechosas. Religión, historia y capitalismo*; damos cuenta de su contenido glosando algunas de sus ideas principales y señalando algunos puntos de debate o algunas cuestiones que, en nuestra opinión, podían haberse abordado teniendo en cuenta otras consideraciones. Se trata de un ensayo de antropología cultural centrado en la crítica de la religión a través del pensamiento de siete grandes maestros: Marx, Nietzsche, Freud, E. Bloch, Durkheim, Weber y Benjamin; maestros cuya amplitud e intensidad de pensamiento constituyen la materia prima para que Raimundo Cuesta construya su ensayo aportando todo un arsenal de ideas propias, matices, conceptualizaciones y temas de debate de gran interés tanto por lo que significan en la historia del pensamiento contemporáneo como por sus implicaciones en el mundo actual; pues realmente el libro gira en torno a las ideas de emancipación personal y colectiva superadoras de los embelecadores suministradores de falsas conciencias, es heredero de las tradiciones y aportaciones culturales que estudia y pone en evidencia que nuestras sociedades siguen siendo formidables factorías de verdades sospechosas ante las que hay que estar en guardia para no dejarse encadenar.

Palabras clave: pensamiento contemporáneo, sociología de la religión, Historia de la religión, cristianismo, crítica cultural.

Referencia

Castán, G. (2021). Entre la cosmología y la falsa conciencia. A propósito del libro *Verdades sospechosas* de Raimundo Cuesta. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 165-174. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19346

ABSTRACT

In this article we develop a critical review on Raimundo Cuesta's recent work: *Verdades sospechosas. Religión, historia y capitalismo*; we provide an account of its content by noting some of its main ideas and pointing out some points of debate or issues that in our opinion could have been addressed taking into account other considerations. This is an essay of cultural anthropology focused on the critique of religion through the thought of seven great masters: Marx, Nietzsche, Freud, E. Bloch, Durkheim, Weber and Benjamin; masters whose breadth and intensity of thought constitute the raw material for Raimundo Cuesta to construct his essay by providing a whole arsenal of his own ideas, nuances, conceptualizations and topics of debate that are of great interest both for what they mean in the history of contemporary thought and for their implications in today's world. The book really revolves around the ideas of personal and collective emancipation, overcoming the bewilderment of false consciences. It is the heir to the traditions and cultural contributions that it studies and shows that our societies continue to be formidable factories of suspicious truths that we must remain on guard against to prevent becoming chained.

Keywords: contemporary thought, sociology of religion, History of religion, Christianity, cultural criticism.

Verdades sospechosas es, básicamente, un ensayo de antropología social/cultural que se centra en uno de los elementos constitutivos de las sociedades humanas, la religión, y que se hilvana, en cinco capítulos y 293 páginas, con dos hilos conductores entrelazados, la historia del pensamiento y la sociología. La primera representada por los, en palabras de Paul Ricoeur, tres grandes *maestros de la sospecha* contemporáneos (Marx, Nietzsche y Freud) y la otra por dos pioneros de la sociología (Durkheim y Weber) y un intelectual inclasificable (Benjamin), a los que se añade Bloch, pensador de la utopía, marxista e inspirador de algunas de las teologías de la liberación. Siete grandes pensadores, pues, que han construido herramientas para analizar, comprender y profundizar en las diversas facetas que presenta un fenómeno tan poliédrico y sustancial desde puntos de vista muy distintos, no siempre complementarios, y que suministran al autor un amplio espectro de ideas y de sugerencias en las que fundamentar su reflexión.

La mirada sobre el fenómeno religioso, aunque se centra en el cristianismo, es en realidad mucho más amplia tanto en el espacio como en el tiempo, lo que puede hacerse por la unicidad del fenómeno a pesar de su gran diversidad, riqueza cultural y carácter dinámico. Pues la distinción, la separación, entre lo profano y lo sagrado por medio de un ritual estrictamente reglamentado es una señal cultural universal. Y en efecto, empíricamente analizada, la religión se muestra siempre como un conjunto de *creencias* organizadas (en relación a un Principio Absoluto, o sea uno o muchos dioses), y de *normas*, o sea unos principios morales y unas reglas del culto. Así es que, aunque no sea independiente de condicionantes sociales, la religión trasciende las diferentes culturas, se adapta a sus diversas evoluciones e incide en ellas de múltiples maneras con una impronta concreta y peculiar.

De este sugerente trabajo de reflexión y de síntesis hay que destacar, en primer lugar, la estimulante selección de los autores y el uso de una bibliografía relevante que Raimundo Cuesta encara con madurez y sentido crítico para abordar tan peculiar objeto de estudio. Peculiar, sobre todo, por la imposibilidad de separar la religión de nuestras vidas personales y colectivas, de nuestras experiencias y vivencias íntimas, lo que en cierto modo implica que analizar el fenómeno religioso tiene también, *velis nolis*, algo de autobiográfico, algo de introspección, de autoconocimiento socrático (y freudiano) que bien podría enturbiar la visión del estudioso. De este riesgo el autor es plenamente consciente, y lo ha intentado desactivar centrándose en los aspectos más profanos que sagrados del fenómeno.

El autor no quiere enredarse en *teologías*, pues *doctores tienen las iglesias* que ya se enredan en ello suficientemente. Así, plantea la figura de Jesús de Nazaret alejándose del debate, impropio de la ciencia social, sobre si el personaje tiene o no naturaleza divina (que es, sin embargo el elemento clave del cristianismo) para centrarse en las posibilidades de que un personaje así surgiera en la Galilea de la época a partir de los contextos culturales que se desprenden de las fuentes.

Aunque desiguales, notables resultan las contextualizaciones de las aportaciones de los pensadores seleccionados, pues el autor no se limita a hilvanar en su discurso las ideas y observaciones de sus siete elegidos, sino que indaga en la genealogía de su pensamiento y nos descubre los vericuetos, los áridos y a veces tortuosos caminos intelectuales y personales por los que han transitado, lo que hace mucho más inteligible el mensaje explícito e implícito que transmite este libro. Así es como aparece recurrentemente la interesante idea de las relaciones entre el judaísmo (como patrón cultural determinado) de los pensadores (Marx, Freud, Durkheim, Benjamin, Bloch) y el desarrollo del espíritu crítico tanto como el arrojo para expresarlo en un medio social refractario que, a la postre, no les traerá más que disgustos, marginación y censura.

Y todo ello expresado, y también se debe destacar, con una prosa suelta, ligera, por momentos elegante y muy cuidada, lo que no es un mérito menor en una época en que, al revés de lo que exigían los sabios del siglo XIX, se suele practicar una redacción descuidada y oscura, especialmente en el tratamiento de temas tan complejos y arriesgados como este.

La selección de los autores no es ajena al mundo de las simpatías del autor. Simpatía que sospecho se cimenta en el carácter heterodoxo y ajeno a *maestros y a escuelas* que exhiben estos pensadores, que encarnan el *ideal* de intelectual que Raimundo Cuesta comparte: crítico, independiente, osado en la parresia e irreverente con muchas de las convenciones sociales y las necesidades creadas. Una visión de raigambre liberal-burguesa que encierra el tipo *ideal* de intelectual individualista, sin ataduras; magníficos maestros, por cierto, quizás *malgré eux*, y creadores de *escuelas* también quizás a su pesar, porque es así como se fabrica el conocimiento tal y como lo entendemos, como tarea colectiva dotada de una cierta cohesión y de unos contornos relativamente visibles que permiten la confrontación crítica.

Los tres maestros de la sospecha, Marx, Nietzsche y Freud (y su precedente Feuerbach), que cubren un siglo de la historia del pensamiento, han afrontado el proceso de deconstrucción del teísmo filosófico, y, a la vez que cuestionan la religión, han puesto en solfa las bases mismas del pensamiento occidental, pues sus sospechas se centran en la sociedad, la política, la economía y la moral. Los tres, desde diferentes presupuestos, consideran que la conciencia en su conjunto es una conciencia falsa. Así, para Marx, la conciencia se falsea en las relaciones sociales de producción, para Freud en la represión del inconsciente y para Nietzsche se desvanece por una moral que nace de un resentimiento contra la vida. Los tres, como decía Ricoeur, sospechan de los valores de la Ilustración, de la libertad del hombre (coaccionado y limitado por la religión, por el Estado, por la sociedad), e impugnan la creencia en la razón, en el progreso y en la existencia de un sujeto libre de subjetividad. Impugnan, pues, el racionalismo imperante y la falsa conciencia, pues el sujeto no se construye a sí mismo al margen de condicionantes históricos, sociales, morales y psíquicos, y ponen en cuestión los ideales ilustrados de la racionalidad humana. Los tres dirigen su análisis crítico a una forma de entender el mundo que está lejos de haber desaparecido en nuestros días, de modo que su pensamiento sigue en gran parte vigente.

El texto más amplio se dedica a Freud, que de los tres es, en mi opinión, el que con más fundamento (independiente del grado de aceptación que nos merezcan hoy sus aportaciones¹) ha abordado el tema de la crítica-explicación de la religión como fenómeno social residente en la mente humana.

Un tratamiento amplio y generoso obtiene en el capítulo segundo Ernst Bloch, otro de los santos de la devoción del autor, al que dedica 43 hermosas páginas; páginas que resultan centrales en esta obra porque desarrollan la idea de la naturaleza esencialmente utópica del ser humano y explican cómo la religión es susceptible de suministrar un impulso fundamental en ese anhelo de edificar un mundo mejor. Su esfuerzo por hermanar teología judeocristiana y materialismo marxista (que también ocupará a Benjamin), por concretar el genérico poso utopista

¹ Estudios bíblicos recientes apoyados en hallazgos arqueológicos ponen muy en duda, si no niegan, la presencia de los judíos en Egipto, la existencia de Moisés y el propio *éxodo*, proponiendo para el pueblo de Israel un origen cananeo, pues la reciente arqueología ha puesto de relieve la continuidad cultural entre Canaán e Israel; al punto que, en el camino hacia el monoteísmo hebreo, *Marduk tuvo un papel más importante del que pudo tener Atón*. La religión del *pueblo elegido* es un destilado de las tradiciones culturales y teológicas de su entorno cananeo, como parecen probar los más recientes estudios bíblicos, arqueológicos y de teología histórica comparada (Wright, 2016, pp. 103-104 y otras).

de la religión en los afanes de la revolución socialista, se sitúan en la base misma de las nuevas corrientes revolucionarias que, tras las decepciones provocadas por el socialismo real, anidaron en el Tercer Mundo y especialmente en América Latina; el pensamiento de Bloch fue, pues, entendido como puente entre el marxismo y algunas de las versiones de la utopía cristiana; las de teólogos de la liberación y movimientos de cristianos por el socialismo que emprendieron la búsqueda de una utopía emancipadora que imagina un mundo más deseable para la humanidad; un camino inverso al que siguen los ortodoxos de su fe, ganándose con ello el *anatema*. Pues si desde las virtudes teologales la ortodoxia parte de la fe para seguir con la esperanza y solo si eso se llega a la caridad (que, como se sabe, bien entendida empieza por uno mismo), los comprometidos con ideas emancipadoras parten de la *caridad* (lo que implica combatir la desigualdad, luchar por la justicia, mejorar el mundo) para llegar a la esperanza y, si eso, a la fe, por lo que gran parte del recorrido lo pueden hacer junto con otros utopistas descreídos. Y ciertamente en este camino inverso y heterodoxo las aportaciones de Bloch son relevantes, aunque los acontecimientos históricos del siglo XX más inviten a una desesperanzada comprensión de la naturaleza humana que al optimismo de lograr un mundo mejor.

El capítulo cuarto, con un esquema similar al primero, es una notable síntesis, llena de ideas e interpretaciones propias del autor, de las imprescindibles aportaciones de tres maestros singulares: Durkheim, Weber y Benjamin.

En mi opinión, habría sido deseable profundizar en la contextualización de la sociología de la religión del primero en el conjunto de su pensamiento sobre la sociedad y en el método *científico para aprehenderla* de manera *positiva*, como es bien visible en su *Las reglas del método sociológico*, de modo que se vea que este gran sabio francés se enfrenta a la religión como un objeto que puede y debe ser analizado y explicado, al margen de sus contenidos dogmáticos concretos, en el contexto social en que se desarrolla, que lo aborda como hará con la educación o con el más delicado tema del suicidio. Durkheim define la religión en términos de sus funciones sociales: un sistema de creencias, rituales y valores que vincula a las personas en grupos sociales. Así es que, del mismo modo que Feuerbach pensaba que la historia del cristianismo había transformado la teología en antropología, en Durkheim el positivismo la transforma en sociología. En *Las formas elementales de la vida religiosa* da un paso más abriendo una veta de reflexión y de estudio muy interesante: las religiones primitivas encarnan la idea de sociedad, y los objetos

sagrados lo son porque simbolizan a la comunidad. Todo un mundo simbólico que, ampliamente desarrollado por antropólogos y etnólogos de primera línea, forjados en este caldo de cultivo metodológico, mostrarán cómo la cultura religiosa consiste en los valores colectivos que conforman la unidad y especificidad de una sociedad, razón por la que las ceremonias religiosas refuerzan los valores comunes.

A partir de esta convicción, Raimundo Cuesta interpreta la obra y las intenciones de Durkheim como las de un recalcitrante conservador del orden liberal capitalista vigente, casi al modo de su maestro Comte, aunque sin los decorados estrafalarios y narcisistas de éste. De modo que, como el cristianismo se debilita en la sociedad industrial, el sociólogo habría convertido su ciencia en una especie de ingeniería social tendente, en línea con lo vivido durante la fase más radical de la Revolución francesa, a crear una *religión cívica*, netamente conservadora, cuyos valores, debidamente implantados en los ciudadanos a través de la educación, fueran un eficaz escudo frente a la *anomia*, especie de nihilismo moral que pone en riesgo la civilización. Así es que la religión no sería una simple y útil derivación de las estructuras profundas de la sociedad sino una decisiva variable de la conciencia colectiva relativamente independiente y manipulable. Se trata, por tanto, de una vía de interpretación y de comprensión del fenómeno religioso que no puede orillarse aunque no haya dado muestras de ser capaz de dar cuenta de toda la complejidad e implicaciones que otras perspectivas analíticas ponen de relieve.

Amplio y sólido es el análisis de las aportaciones de Weber en unas páginas que muestran bien a las claras el trabajo profundo que Raimundo Cuesta ha hecho para conocer e interpretar a uno de los más brillantes pensadores sociales contemporáneos, inspiradas quizás también por ver en él *al tipo ideal* de intelectual, casi predestinado a la excelencia, que destaca muy por encima de los otros muchos y muy relevantes que va citando a lo largo del libro.

Weber define la religión como un conjunto de respuestas coherentes a los dilemas de la existencia humana que da sentido (también racional) al mundo. La religión es una respuesta a cuestiones esenciales que nos conciernen, de donde se derivaría que todos los seres humanos son religiosos, pues todos nos enfrentamos a esos dilemas vitales; en coherencia dirá que él no se considera *ni antirreligioso ni irreligioso*. Estamos, pues, ante una perspectiva mucho más amplia que la del positivismo, ante una sociología *interpretativa*, menos encorsetada en la dualidad (sagrado-profano), que busca más allá del simbolismo de los objetos de culto o de la

idea de la sociedad en cada cultura y momento histórico. Una racionalización que, si por un lado, exige una teología desarrollada por una corporación intelectual (para mediar entre el contenido del mensaje religioso y la forma en que puede ser acogido en cada contexto histórico-cultural), implica igualmente la desaparición de lo mágico y, como puede entenderse en la mentalidad del protestantismo, la sustitución de los sacramentos por la responsabilidad personal. Una perspectiva que se opone al canon cientificista francés al otorgar gran importancia al significado que los individuos dan a sus actos, lo que no impidió, ni a Marx ni a Weber, resaltar la capacidad de la religión para cohesionar (y para disgregar) grupos humanos.

Avance significativo, sin duda, en la comprensión del fenómeno religioso, que de ninguna manera es contemplado como un mero *reflejo* (frente a la interpretación, muy probablemente estrecha, que Weber hacía de las tesis de Marx) y más del gusto del autor.

Sugere también el análisis sobre religión y capitalismo en Walter Benjamin, que viene a ser como la culminación histórica de toda la reflexión anterior. La parte, amplia, que dedica a la vida de este *judío no judío y comunista sin partido* y a su evolución intelectual en el contexto sociocultural del Berlín de la República de Weimar, es clarificadora, aunque resulta en parte ajena al argumento principal del libro. Luego, las páginas dedicadas a las *afinidades electivas*, esa *irresistible atracción* de polos opuestos (teología judaica y materialismo histórico) de tan difícil digestión, resultan muy atractivas, con una profusa argumentación que, de todos modos, apenas disipa la niebla que impide ver con claridad el surtido conceptual y el resultado de tan osado experimento intelectual, probablemente porque la oscuridad del pensamiento de Benjamin y el lenguaje en que se expresa, así como el carácter fragmentario de su obra no lo facilitan. Así ocurre, por ejemplo, con los tres tipos de lenguaje de los que habla Benjamin (divino, adánico y postadánico), pues me quedo sin saber si simbolizan la ruptura de la unión primigenia (en el Paraíso Terrenal) del mundo y su creador, de la deidad y su manifestación (mundo). Si se trata, pues, de la ruptura de *la luz y la sombra* y por lo tanto del lenguaje divino y del humano; y, en la medida en que el lenguaje vehiculiza el conocimiento, si induce también la ruptura epistemológica que condena a los humanos a no aprehender la *verdadera esencia* de su mundo y a tener que esperar para ello a la utopía de la nueva unidad esencial que restablecerá el orden primigenio al final de los tiempos (culminación de la utopía).

En fin, no deja de suscitar curiosidad saber si la equiparación entre religión y capitalismo que en un primer momento realiza Benjamin es la equiparación, quizás mejor la fusión, entre lo sagrado y lo profano, lo que solo se puede admitir si este se considera una mera emanación de lo sagrado; pues solo así se podría equiparar el plan divino y la historia, es decir, teología-religión/sociedad del capitalismo. Y por ende, si la teología es el instrumento para conocer a Dios, al Ser, el materialismo histórico es el instrumento para conocer su creación, el mundo. Un mundo inmanente llamado al final de los tiempos a unificarse con su creador suturando la ruptura primigenia, que sería el verdadero objetivo de la utopía; de modo que podría parecer que también teología y materialismo histórico estarían llamados a unificarse. En cuyo caso habría que darle la razón a Benjamin: la participación directa en el plan utópico es agradable a Dios. Así es que la militancia sería un sacerdocio.

El capítulo tercero se dedica a la cuestión del triunfo del monoteísmo, a la construcción de la figura de Jesús y su transformación de judío de Galilea en hijo de dios, así como a la que el autor denomina *prodigiosa historia* de la Iglesia cristiana, que seguramente no hubiera pasado de ser una mera e irrelevante desviación de la ortodoxia hebrea (una de tantas) a no ser por Constantino y Teodosio, que son los verdaderos baluartes fácticos del fenómeno. Este capítulo presenta luces y sombras en su desarrollo y en su concepción; por un lado, el tratamiento del monoteísmo podría completarse y mejorarse, por ejemplo no limitándose a exponer únicamente la vía egipcia (Atón), cada vez menos aceptada por los especialistas, y abriendo la opción de Mesopotamia (Babilonia, Hammurabi y su dios Marduk), donde, como primer paso, el panteón se ordenó jerárquicamente no solo como reflejo de la organización social, sino también por que favorecía “la búsqueda de un orden intelectual y una cierta unidad en las explicaciones sobre la naturaleza”.²

Por otro lado, para trazar el camino que conduce al monoteísmo, parece necesario referirse a la *monolatría* como etapa previa de transición a su triunfo definitivo desde el politeísmo; y esto importa para ver que se trata de la historia del poder, pues inicialmente Jahvé es un dios subordinado en el panteón cananeo, protector de un pueblo subordinado (como lo era *el pueblo de Jacob*, conglomerado

² Por ejemplo, nuevos conocimientos y la introducción de nuevas técnicas agrícolas que mejoran el regadío, las cosechas y su almacenamiento, permitieron ir prescindiendo de los dioses que anteriormente protegían esas actividades, de modo que así “se va restando credibilidad a la idea de que estaban bajo el dominio de un hatajo de dioses imprevisibles”. Así es que el movimiento hacia el monoteísmo no tuvo un origen exclusivamente político (Wright, 2016, pp. 85-86).

de tribus nómadas que se incorporaron a la más potente confederación del norte, cuyo dios principal era *El*), que reconoce la existencia de otros dioses en numerosas ocasiones, como se ve en la Biblia, y cuya reafirmación comienza con la exigencia de que su pueblo le adore solo a él, sin confraternizar con otros dioses cananeos (como hacían los comerciantes judíos para incrementar sus ventas y como era normal por el poso cultural común); más adelante eliminará incluso el rastro de los demás dioses, absorbiendo sus connotaciones decisivas, cuando los hebreos se conviertan en la fuerza hegemónica en Canaán sobre los demás habitantes de la zona.³

En otro orden de cosas, aunque una ágil redacción permite al autor hilvanar un discurso en el que se une el pasado con el presente y se transita de la ideología a la sociedad y a la geopolítica sin solución de continuidad, no veo claro introducir en este capítulo cuestiones tan dispares como la figura de Jesús y su transformación en el Cristo, la *episteme monoteísta*, el triunfo de la Iglesia paulina, la creación del Estado de Israel, la tragedia de Palestina en nuestro tiempo o la geopolítica actual.

La parte dedicada a la invención de Jesús de Nazaret plantea muy bien la historia del Galileo, separando el debate de la historicidad del personaje del que defiende su divinidad, dos cosas muy diferentes, la primera probable (el argumento del contexto es importante) y la segunda para qué vamos a hablar. Interesa, pues, el análisis del contexto cultural en el que se supone vivió el hombre luego mitificado; pero quizás sería necesario insistir en que en realidad ese contexto cultural en sentido amplio, históricamente constatable, habla más de la posibilidad de que existiera un tipo así que de una realidad histórica comprobada, cuestión objeto de amplio debate desde al menos el siglo XVIII.

En fin, incompleto, pues, se me antoja este capítulo tercero ya que no quedan claras las razones del triunfo del monoteísmo ni los hitos del larguísimo proceso de fusiones (y descartes) sociales y culturales que necesariamente tuvieron que producirse, ni los múltiples caminos por los que se adviene al triunfo de un solo dios *verdadero* en un contexto cultural de amplísima tradición politeísta.

Por último, las consideraciones finales se centran en la idea de Benjamin de que el capitalismo no sustenta una religión, sino que *es una religión universal*.

³ Combinar la lectura de textos cananeos, la decodificación selectiva de textos bíblicos y la interpretación de hechos históricos a la luz de las nuevas evidencias arqueológicas descubiertas recientemente, nos ayudan a dibujar un retrato más completo de la figura de Jehová, que inicialmente formaba parte con otros dioses del panteón israelita (Wright, 2016, pp. 95 y ss.).

Intuición no totalmente aclarada y difícil de sostener (son realidades ontológicamente diferentes), pues no tengo tan claro que el capitalismo, entendido como una *cultura* universal y totalizadora, tenga la trascendencia social e histórica que ha tenido la religión propiamente dicha en el devenir humano. Es una intuición interesante, por supuesto, pero creo que estamos muy lejos de poder afirmarlo. Por eso, Cuesta matiza señalando que para él el capitalismo *funciona como si fuera una religión, como creencia transversal y compartida de las grandes religiones de la era de la globalización*. Por mi parte, creo que probablemente el nexo más claro que une al uno con la otra se expresa en las ideas de fetichismo y de alienación que, ciertamente, quedan bien planteadas en estas páginas.

Concluyo señalando que no estamos ante un libro de filosofía, ni tampoco especialmente sociológico; más entronca con la historia del pensamiento y, dada la relevancia de su propósito, se nos presenta como un ensayo de antropología cultural que, centrado en la crítica de la religión, gira realmente en torno a las ideas de emancipación personal y colectiva, social, superadoras de los embelecadores suministradores de falsas conciencias, heredero de las tradiciones y aportaciones culturales que estudia y que, mérito no menor de este trabajo, pone en evidencia que nuestras sociedades siguen siendo formidables factorías de *verdades sospechosas* ante las que hay que estar en guardia para no dejarse encadenar. Pues aunque, ciertamente, *la utopía del siglo XXI está por inventar*, Raimundo Cuesta concluye afirmando que *las razones que históricamente movieron el afán utópico prosiguen vigentes porque no cabe humanidad sin futuro, sin proyecto de utopía*.

Todo un alegato frente al derrotismo y a la galbana social a que nos induce el *pensamiento débil* en esta *sociedad líquida posmoderna*.

REFERENCIAS

Cuesta, R. (2019). *Verdades sospechosas. Religión, historia y capitalismo*. Visión Libros.

Wright, R. (2016). *La evolución de Dios*. Léeme Libros.

José Carlos Mariátegui, el incómodo Amauta. A 90 años de su partida

José Carlos Mariátegui, the uncomfortable Amauta. 90 years after his departure

Frank Molano Camargo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
fmolanoc@udistrital.edu.co

Recibido en octubre de 2020
Aceptado en noviembre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19253

RESUMEN

En este artículo propongo una lectura del proyecto político e intelectual de José Carlos Mariátegui, una de las contribuciones más originales y desconocidas del pensamiento revolucionario latinoamericano a la construcción del marxismo. Un campo abierto de praxis anticapitalista, ajeno a toda sacralización y dogmatismo; horizonte abierto del sentir, pensar y actuar en los desafíos cambiantes de los escenarios de historicidad. El artículo señala el esfuerzo de Mariátegui para hacer del marxismo una teoría revolucionaria, que no fuera “calco ni copia, sino creación heroica” y que sirviera para construir un camino socialista en el Perú a partir de las bases materiales del comunismo indiano en diálogo crítico con las corrientes de pensamiento y acción política revolucionarias de su tiempo, planteamiento que no fue bien recibido por los organizadores latinoamericanos de la Internacional Comunista y que Mariátegui, debido a su muerte prematura, no pudo continuar y materializar.

Palabras clave: Mariátegui, marxismo, Perú, socialismo indoamericano

ABSTRACT

In this article I propose a view at José Carlos Mariátegui political and intellectual project as one of the most original and unknown contributions of Latin American revolutionary thought to the construction of Marxism. An open field of anti-capitalist praxis, alien to all sacralization and dogmatism, but rather an open horizon of feeling, thinking, and acting in the changing challenges of historicity scenarios. The paper points out Mariátegui's effort to make Marxism a revolutionary theory, which was not a “copy or copy, but a heroic creation”. And which would serve to build a socialist path in Peru from the material bases of communism Indiano in critical dialogue with the revolutionary currents of thought and political action of his time, an approach that was not well-received by the Latin American organizers of the Communist International and that Mariátegui, due to his premature death, could not continue and materialize.

Keywords: Mariátegui, marxism, Peru, indo-american socialism.

Referencia

Molano Camargo, F. (2021). José Carlos Mariátegui, el incómodo Amauta. A 90 años de su partida. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 175-184. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19253

PRESENTACIÓN

El proyecto político e intelectual de Mariátegui sigue ofreciendo claves para la praxis política e intelectual. Su fuerza radica en su originalidad y capacidad para trascender su propia época, sin dejar de vivirla intensamente, legando preguntas vitales para escrutar momentos como el nuestro. Mariátegui nos legó una actitud de ruptura con el pensamiento lineal, dogmático, dicotómico, al asumir crítica y dialécticamente las falsas oposiciones de la modernidad capitalista: ortodoxia-heresía, ciencia-mito, tradición-novedad, nacionalismo-internacionalismo, optimismo-pesimismo, entre otras.

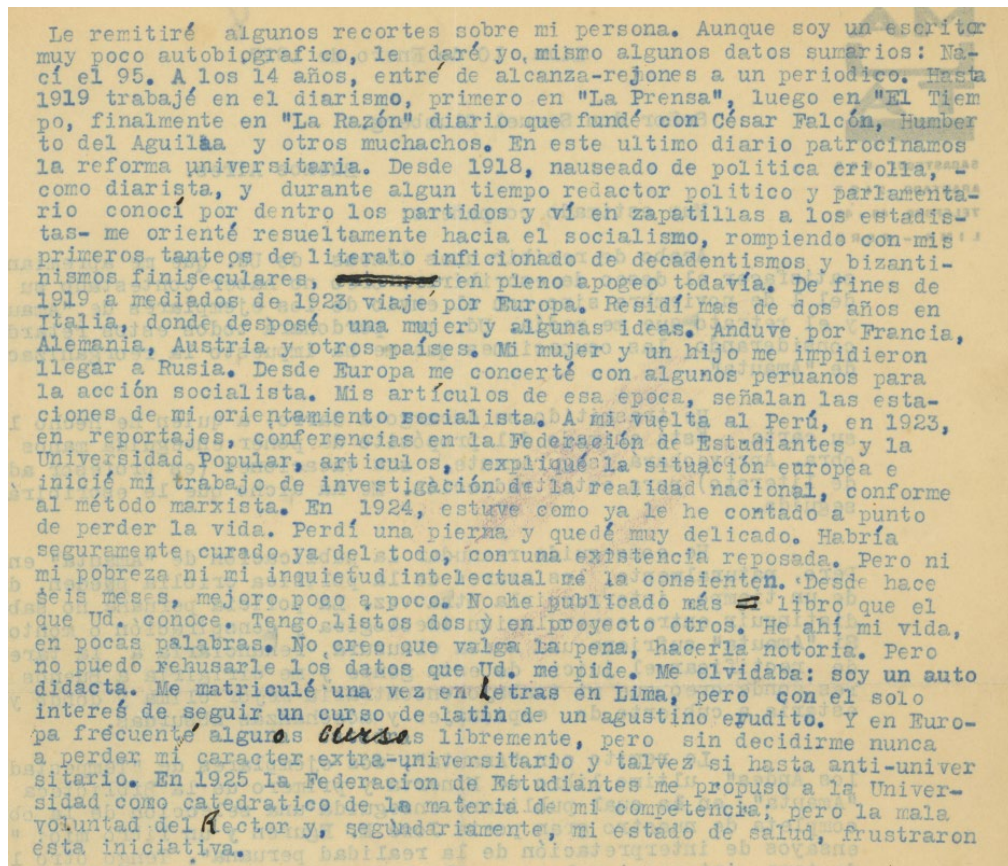
Tras su muerte en 1930 Mariátegui fue olvidado en relación con otros intelectuales latinoamericanos de su tiempo, por ejemplo, José Vasconcelos (1882-1959) en México o Aníbal Ponce (1898-1938) en Argentina. Solo en la década de 1950, producto del esfuerzo de Anna Chiappe (1898-1990) —viuda del Amauta— por difundir su legado, se inició el proceso de redescubrimiento. En este artículo sitúo el proyecto de Mariátegui como una de las contribuciones del pensamiento revolucionario latinoamericano a la construcción del marxismo, un campo abierto de praxis anticapitalista, ajeno a toda sacralización y dogmatismo, más bien horizonte abierto del sentir, pensar y actuar en los diversos escenarios de historicidad. Para esto, presento una breve biografía de Mariátegui. Luego, discuto los dos extremos del campo de lectura que, al interpretar su obra, desconocen su originalidad revolucionaria. Finalmente, propongo algunas de las contribuciones centrales del pensador latinoamericano al marxismo.

UNA VIDA DESAFIANTE ANTE LA ADVERSIDAD

Mariátegui se formó intelectualmente en un contexto nacional y mundial de gran agitación: rebeliones indígenas, surgimiento del proletariado moderno en Perú, movimiento juvenil inspirado por la Reforma de Córdoba (1918), Revolución Bolchevique, Primera Guerra Mundial, colapso del positivismo, ascenso de los fascismos, entre otras. Para entonces, Perú estaba social y espacialmente fragmentado, la costa concentraba el poder político y económico del capitalismo peruano, la sierra de mayoría indígena y con algunos enclaves de minería extranjera y la selva, olvidada y distante. Esas condiciones tensionaron su experiencia vital y lo definieron por la causa de los oprimidos. El 27 de enero de 1927 Mariátegui envió

una carta (Figura 1) a Enrique Espinosa, director de la revista argentina Vida Literaria, en la que resumió su periplo vital:

FIGURA 1. Carta de Mariátegui a Enrique Espinosa



Le remitiré algunos recortes sobre mi persona. Aunque soy un escritor muy poco autobiográfico, le daré yo mismo algunos datos sumarios: Nací el 95. A los 14 años, entré de alcanza-rejones a un periódico. Hasta 1919 trabajé en el diarismo, primero en "La Prensa", luego en "El Tiempo", finalmente en "La Razón" diario que fundé con César Falcón, Humberto del Aguila y otros muchachos. En este último diario patrocinamos la reforma universitaria. Desde 1918, nauseado de política criolla, como diarista, y durante algún tiempo redactor político y parlamentario conocí por dentro los partidos y ví en zapatillas a los estadistas - me orienté resueltamente hacia el socialismo, rompiendo con mis primeros tanteos de literato inficionado de decadentismos y bizantinismos finiseculares, ~~en~~ en pleno apogeo todavía. De fines de 1919 a mediados de 1923 viajé por Europa. Residí mas de dos años en Italia, donde desposé una mujer y algunas ideas. Anduve por Francia, Alemania, Austria y otros países. Mi mujer y un hijo me impidieron llegar a Rusia. Desde Europa me concerté con algunos peruanos para la acción socialista. Mis artículos de esa época, señalan las estaciones de mi orientamiento socialista. A mi vuelta al Perú, en 1923, en reportajes, conferencias en la Federación de Estudiantes y la Universidad Popular, artículos, expliqué la situación europea e inicié mi trabajo de investigación de la realidad nacional, conforme al método marxista. En 1924, estuve como ya le he contado a punto de perder la vida. Perdí una pierna y quedé muy delicado. Habría seguramente curado ya del todo, con una existencia reposada. Pero ni mi pobreza ni mi inquietud intelectual me la consienten. Desde hace seis meses, mejoro poco a poco. No he publicado más libro que el que Ud. conoce. Tengo listos dos y en proyecto otros. He ahí mi vida, en pocas palabras. No creo que valga la pena, hacerla notoria. Pero no puedo rehusarle los datos que Ud. me pide. Me olvidaba: soy un autodidacta. Me matriculé una vez en letras en Lima, pero con el solo interés de seguir un curso de latin de un agustino erudito. Y en Europa frecuenté algunas *clubs* libremente, pero sin decidirme nunca a perder mi caracter extra-universitario y talvez si hasta anti-universitario. En 1925 la Federación de Estudiantes me propuso a la Universidad como catedrático de la materia de mi competencia; pero la mala voluntad del Rector y, secundariamente, mi estado de salud, frustraron esta iniciativa.

Fuente: <http://archivo.mariategui.org/index.php/>

Nació en la ciudad de Moquegua el 14 de junio 1894 y fue bautizado como José del Carmen Eliseo Mariátegui La Chira, hijo de Amalia La Chira Ballejos, descendiente de curacas indígenas y de Francisco Javier Mariátegui y Requejo, abogado y masón limeño, quien abandonó tempranamente a la familia. La infancia fue difícil, ingresó a la escuela de primeras letras y tuvo un accidente que lesionó su pierna derecha de por vida, por eso abandonó la formación escolar y optó por ser autodidacta.

Para sostenerse económicamente se vinculó al periodismo a los 14 años y allí se hizo agudo observador y escritor del panorama político, que lo llevaron a partir hacia Europa en 1919 para escapar del gobierno autoritario de Augusto Leguía (1919-1930). La estación Europa lo acercó al marxismo, lejano a las influencias positivistas y evolucionistas. Declarado como marxista "convicto y confeso", no

consideró que el ateísmo y el racionalismo fueran parte del proyecto de socialista. La fe, el mito y la dimensión espiritual de la acción política dieron forma a su romanticismo revolucionario, un ángulo de ataque de la modernidad capitalista que afirmó parte de su originalidad. (Löwy, 2005).

MIRADAS SOBRE UN MARIÁTEGUI

Cuestiono dos modos de lectura sobre Mariátegui. La primera lectura tiene matriz analítica en Jorge del Prado, un importante dirigente comunista peruano, quien sostuvo que la valía de Mariátegui radica en su trabajo de acoplamiento del marxismo-leninismo a la realidad peruana:

Los que actuamos a su lado en los últimos años de su vida, los que, identificados plenamente con su filiación y su fe, conocimos no solamente todo su enorme y trascendental trabajo práctico y organizativo, sino también la parte más valiosa de su obra escrita —consistente, en nuestro concepto, en sus cartas políticas, a través de las cuales guio al proletariado peruano, completó su formación clasista y sentó las bases definitivas para la organización y el desarrollo de su vanguardia política— sabemos que la función de Mariátegui en nuestro país se asemeja más a la de Lenin y Stalin, aunque —como es natural— debido a su incompleta culturización marxista, al insuficiente desarrollo de nuestra clase y al retraso político en que vivíamos, sin adquirir los contornos, únicos y universales, de estos dos genios de la Revolución Proletaria, de la Construcción y Defensa del Socialismo y de la Unidad Mundial para la victoria sobre el fascismo. (Prado, 1943)

Esta mirada, que fue continuada por las diferentes tendencias del comunismo peruano, situó a Mariátegui no en su propio proceso, sino como quien confirma las tesis universales del marxismo doctrinario y las aplica al Perú.

La segunda lectura distancia el pensamiento de Mariátegui del marxismo y lo emparenta con el pensamiento posmoderno. El libro de José Ignacio López Soria, *Adiós a Mariátegui* (López, 2007) ancla al Amauta con el “pensamiento débil”, antimoderno, propuesto por G. Vattimo, con el propósito de olvidar las cargas de la modernidad que llevaron al Perú a la guerra interna, modernidad que debe ser olvidada para encontrar en la reconciliación los motivos para aprender a para vivir juntos en la diferencia sin cuestionar las estructuras del capitalismo global y peruano.

Mariátegui no fue ni marxista eurocéntrico, ni liberal antimarxista, su originalidad consistió en situarse ante la crisis civilizatoria del capitalismo mundial de su tiempo, y proponer que era posible nueva civilización socialista, inspirada en la clase trabajadora de carácter internacional, pero enraizada en tierras americanas y en una sociedad principalmente indígena, con pervivencia de formas comunitarias de vida que serían fundamentales para el socialismo latinoamericano.

Mariátegui retornó a Perú en marzo de 1923. Encontró a su país en medio de una gran agitación social y política. Leguía buscaba una nueva reelección y en mayo de 1923 propuso consagrar el país al Sagrado Corazón y así ganarse el beneplácito de la Iglesia católica, hecho que fue rechazado por estudiantes y trabajadores de Lima. El 23 de mayo la movilización fue reprimida con un saldo de un estudiante y un obrero muertos, lo que llevó al incremento de la inconformidad popular. Además, en las zonas rurales los indígenas se movilizaban contra el sistema de *yanaconazgo* (servidumbre por deudas) a que estaban sometidos, la respuesta gubernamental fue también la represión con episodios como las masacres de Parcona, Huancané y La Mar, entre 1922 y 1924. Mariátegui se sumó a la propuesta política liderada Víctor Raúl Haya de la Torre (1895-1979)¹ y cuando este fue obligado a exilarse en 1923 Mariátegui empezó a jugar un nuevo papel de coordinador político del movimiento y un activo educador en el proyecto de universidades populares, una apuesta de formación política popular. Su actividad lo puso en el ojo del gobierno quien lo detuvo varios meses en 1924 acusándolo de subversión.

En los años siguientes Mariátegui desarrolló dos apuestas claves para materializar su proyecto marxista revolucionario. La vanguardia cultural y política, plural y diversa y lo indígena como fundamento del nuevo Perú socialista.

UNA VANGUARDIA CULTURAL Y POLÍTICA DIVERSA

Apelando a su trayectoria periodística Mariátegui entendió la necesidad de convocar a intelectuales peruanos de diferentes regiones y tendencias progresistas. El 10 de julio de 1925 en una columna de *Mundial* de Lima afirmó:

¹ Haya de la Torre fue un político peruano que inició su carrera en el movimiento universitario de 1918. Tras el movimiento de mayo de 1923 fue exilado y desde entonces se dedicó a construir una red de organizaciones antimperialistas en varios países de América Latina. Para Haya de la Torre el sujeto del cambio era la burguesía nacional, capaz de liderar a las multitudes campesinas e indígenas en un movimiento que no fuera ni capitalista ni comunista, de ahí sus divergencias con Mariátegui.

Pertenece a nuestra época la tendencia a penetrar, con mayor élan, en las cosas y los problemas peruanos. Este movimiento se esbozó, primero, en la literatura. [...]

En la investigación científica, en la especulación teórica, se nota la misma tendencia. César Ugarte se ocupa, con sagacidad e inteligencia, del problema agrario, Julio Tello estudia, con penetración, la raza. Honorio Delgado, según mis noticias, tiene el propósito de emprender, metódicamente, un extenso e intenso estudio de la psicología indígena. Jorge Basadre y Luis Alberto Sánchez, en sus ensayos históricos, abandonan la rutina de la anécdota y de la crónica. Les preocupa la interpretación de los hechos; no su agnóstico relato. Jorge Basadre es autor de un estudio sobre la conscripción vial que señala un camino y un método a sus compañeros de la vanguardia universitaria. Y, recientemente, ha inaugurado en la Universidad Popular un curso de Historia Social del Perú. (Mariátegui, 1925)

El primer intento del Amauta para construir la vanguardia cultural fue la revista *Claridad*,² que había empezado a publicarse en 1923 como medio de difusión de los universitarios. Mariátegui buscó hacer de este un medio intelectual y obrero, pero el gobierno de Leguía clausuró la publicación en 1924 y persiguió a sus difusores. Por esto, en octubre de 1925 fundó con su hermano, Julio César, la Editorial Minerva y publicó su primer libro: *La Escena Contemporánea* (Mariátegui, 1964), pasando revista al fascismo italiano, las teorías pacifistas de Wilson y sus seguidores, el giro del grupo *Clarté* hacia el comunismo, el antisemitismo, el movimiento de Gandhi y la poesía de Tagore en India o la revolución turca de Kemal. Así tenía en cuenta diversas tendencias que ayudaban hacerse una imagen compleja del momento mundial. A comienzos de 1926 se adhirió a la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), impulsada por Haya de la Torre, pero con un punto de vista diferente, el internacionalismo socialista era una fuerza vital de cambio, lo que los distanció y formalizó la ruptura en 1928.

² En América Latina los estudiantes que habían sido inspirados por el Movimiento de Córdoba asumieron el llamado de los intelectuales europeos Antole France, Henri Barbusse, Georges Duhamel, Bernard Shaw, Upton Sinclair, Rabindranath Tagore, Herbert George Wells, agrupados en la *Ligue de solidarité intellectuelle pour le triomphe de la cause internationale* (1921-1928), que tenía como medio de comunicación la revista *Clarté*, de contenido antimilitarista, antiimperialista, anticlerical y apartidista. France y Barbusse invitaron a los latinoamericanos a fundar revistas *Claridad*, con orientaciones similares, lo que fue asumido en Argentina, Brasil, Chile, Guatemala y Perú. (Quero y Galindo, 2016).

A finales de 1926 apareció su principal esfuerzo intelectual, la Revista *Amauta*, publicada de manera casi ininterrumpida, pese a la persecución policial, hasta su número 32 en septiembre de 1930. *Amauta* fue en realidad una red de escritores, intelectuales, artistas, educadores y obreros y de grupos culturales, educativos y sociales en diversas zonas del Perú. El Amauta creía que la vanguardia cultural era diversa y debería difundir las vanguardias, el psicoanálisis, el cubismo, la nueva narrativa rusa, los estudios andinos y, específicamente, el indigenismo. Fue, además, como sostiene Sara Guardia “el primer espacio donde las mujeres pudieron escribir, publicar sus poemas, levantar la voz para dar su opinión sobre hechos que convulsionaban la vida política de entonces, o para referirse a los libros, la música, y el cine” (Guardia, 2017, p. 39).

En 1928 dio inicio a un nuevo proyecto editorial, el quincenario *Labor*, en colaboración con los líderes obreros Julio Portocarrero, Avelino Navarro, César Hinojosa y Fernando Borja; el comerciante de origen ruso, Bernardo Rejtmann, y el escritor, Ricardo Martínez de la Torre. *Labor* se publicó entre 1928 y 1929 y sirvió como medio de denuncia e investigación social y, sobre todo, enlace con el sector de trabajadores que a juicio de Mariátegui articulaba el proletariado moderno con el mundo indígena de los Andes, los mineros de la Cerro de Pasco Corporation.

Este mismo sentido de la pluralidad llevó a varios integrantes del núcleo de *Labor* a constituir el Partido Socialista Peruano, que si bien buscó ser parte de la III Internacional definió el programa para un socialismo indo-americano, otro motivo de polémica en el campo comunista latinoamericano. Un partido parte del movimiento comunista internacional, pero autónomo en sus decisiones. Integrado de forma plural por obreros, indígenas e intelectuales que retomaran la tradición cultural y el colectivismo indígena. Y, sobre todo, un partido que admitiera corrientes de opinión, debates, y dirección colectiva y no de un líder único. Tras la muerte de Mariátegui el 16 de abril de 1930 se fundó el partido Comunista del Perú siguiendo los lineamientos de la URSS y no los del Amauta.

LO INDÍGENA, FUNDAMENTO DEL NUEVO PROYECTO NACIONAL

Mariátegui impulsó la necesidad de conocer la realidad peruana, realidad propia pero conectada con el mundo, para realizar la tarea del proyecto inconcluso de construcción de la nación. El fundamento olvidado de la sociedad peruana era la inmensa mayoría indígena, descubierta como problema literario y cultural por el

indigenismo peruano, pero que debía analizarse como un problema social. En una columna del 6 de febrero de 1925 en el diario *Mundial* sostuvo:

La gente criolla, la gente metropolitana, no ama este rudo tema. Pero su tendencia a ignorarlo, a olvidarlo, no debe contagiarse. El gesto del avestruz que, amenazado, esconde bajo el ala la cabeza, es demasiado estólido. Con negarse a ver un problema, no se consigue que el problema desaparezca. Y el problema de los indios es el problema de cuatro millones de peruanos. Es el problema de las tres cuartas partes de la población del Perú. Es el problema de la mayoría.

Es el problema de la nacionalidad. La escasa disposición de nuestra gente a estudiarlo y a enfocarlo honradamente es un signo de pereza mental y, sobre todo, de insensibilidad moral. (Mariátegui, 1925)

La cuestión indígena debía ser resuelta con la reforma agraria. En la lectura de Mariátegui el mundo andino había sobrevivido al orden colonial hispánico, y la república burguesa del siglo XIX, con su ideal liberal individualista, ocultó lo indígena y sometió a la Sierra al dominio del *gamonalismo* peruano. Por eso una reforma de tipo liberal que distribuyera la tierra en unidades individuales, no era viable; solo el fomento de la propiedad comunitaria indígena podía ser el núcleo del Estado socialista moderno. Estas tesis se ampliaron en su obra más conocida, *Siete ensayos de Interpretación de la realidad peruana* (Mariátegui, 2017). Para Mariátegui la posibilidad del socialismo en la sierra andina, sin transitar por el desarrollo capitalista, fue un elemento distintivo de su interpretación marxista y uno de los motivos de la desavenencia de Mariátegui con los partidarios doctrinarios de la III Internacional comunista, fieles al planteamiento de la inmadurez socioeconómica de América Latina por lo que era necesario una etapa de tránsito, que madurara el capitalismo y la clase obrera, condiciones imprescindibles del tránsito al socialismo.

Existe de parte de la crítica a Mariátegui la acusación de un supuesto racismo por repetir los estereotipos sobre los pueblos afroperuanos y la migración china al Perú y por reivindicar principalmente lo indígena. Afortunadamente contamos con otros análisis, como el de Juan de Castro (Castro, 2010), que señalan el proceso de descubrimiento reflexivo de la diversidad étnica peruana, principalmente a partir de su conocimiento de los debates entre 1928 y 1930 en el seno de la III Internacional sobre el problema de las nacionalidades, las luchas afroamericanas en Estados

Unidos y en Sudáfrica; siguiendo esta estela, Mariátegui se distancia y critica el concepto colonialista de raza.

El indigenismo socialista de Mariátegui no es racista, es económico social y político. El proyecto nacional inconcluso y la construcción del socialismo solo eran posibles sobre el reconocimiento de lo indígena, negado y suprimido, pero parte activa de un pasado presente sin resolver y que debía ser abordado en una modernidad peruana, que situara la historia nacional en las corrientes mundiales de crítica al capitalismo.

NOTA FINAL

El proyecto de Mariátegui de combinar lo universal con el pasado-presente andino y crear un marxismo abierto y crítico se interrumpió con su muerte temprana. Las polémicas con el proyecto nacionalista burgués de Haya de la Torre y con el marxismo doctrinario de la III Internacional contribuyeron a este oscurecimiento. El redescubrimiento del Amauta insiste en su legado de confrontar el pensamiento universal con el saber propio para actuar en el mundo: un aporte más para alimentar la lectura crítica del presente, no solo para América latina, sino para las fuerzas anticapitalistas del mundo.

REFERENCIAS

- Castro, J. de (2010). ¿Fue José de Carlos Mariátegui racista? *A contra-corriente*, 7(2), 80-91. <https://bit.ly/3m7dZC9>
- Guardia, S. B. (2017). Mujeres de la Revista Amauta. Transgrediendo el monólogo masculino. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 77, 37-46.
- López Soria, J. I. (2007). *Adiós a Mariátegui. Pensar el Perú en perspectiva postmoderna*. Fondo editorial del Congreso del Perú.
- Löwy, M. (2005). Mística revolucionaria: José Carlos Mariátegui y la religión. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 10(28). <https://bit.ly/380Yeb8>
- Mariátegui, J. C. (8 de febrero 1925). El problema primario del Perú. *Mundial*. <https://bit.ly/3a2s41u>
- Mariátegui, J. C. (10 de julio 1925). Hacia el estudio de los problemas peruanos. *Mundial*. <https://bit.ly/2W7VUcO>
- Mariátegui, J. C. (1964). *La Escena Contemporánea*. Biblioteca Amauta.

- Mariátegui, J. C. (2017). *Siete ensayos de Interpretación de la realidad peruana* (1ª edición de 1928). Fundación Editorial El perro y la rana.
- Prado, J. del (1943). Mariátegui, Marxista-Leninista. *Dialéctica, Revista Continental de Teoría y Estudios Marxistas*, 8, 38-56. <https://bit.ly/2W2DTMO>
- Quero, M. y Galindo M. F. (2016). La revolución de los espíritus: los intelectuales universitarios y las revistas. Claridad 1920-1926. *Revista IRICE*, 31, 45-68. <https://bit.ly/3olwtKV>