



# EUROPA ES EL PROBLEMA Y ESPAÑA NO ES LA SOLUCIÓN.

LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES POSTNACIONALES

RAIMUNDO CUESTA

1.

## España como problema y Europa como salvación

Es fama que Agustín Argüelles, con motivo de la presentación de la Constitución de 1812, pronunciara aquellas rotundas y admonitorias palabras: «¡Españoles, ya tenéis patria!». Pero las naciones y las identidades de los sujetos políticos que las encarnan no resultan de una mera y sencilla operación política de entrega o donación, como pretendiera nuestro ilustre prócer liberal, padre de una criatura muy embrionaria e insegura. En verdad, la más reciente y autorizada bibliografía historiográfica y sociológica enfatiza en la interpretación del devenir de los fenómenos nacionales como complejos y, a menudo, contradictorios procesos históricos de construcción. De modo que las comunidades políticas lejos de ser realidades naturales, hijas de este o aquel rasgo étnico o lingüístico, son, en realidad, «comunidades imaginarias», creaciones humanas, artefactos sociales generados en el tiempo histórico al servicio de determinadas necesidades de grupos sociales y fuerzas políticas. A menudo, sin embargo, reviviendo la vieja paradoja del huevo o la gallina, se discute si fue antes la nación o el nacionalismo. Por supuesto, los nacionalismos etnicistas gustan de soñar con una nación esencial y preexistente, una suerte de realidad ontológica primordial y ahistórica.

Quienes abogamos por una ética política intrascendente y materialista sabemos que las acciones discursivas y los textos jurídicos poseen, junto a otras emanaciones simbólicas surgidas de la sociedad y el Estado, una función *performativa*, o sea, propiciadora y facilitadora de la construcción nacional. Ahora bien, *performativa* no quiere decir mágica. Las citadas palabras del ilustre constituyente gaditano no forjaron por sí mismas una identidad española. La complejidad es el paradigma que mejor conviene a la sociogénesis de realidades nacioestatales. La propia

historia de España expresa, a las mil maravillas, la sutil y enrevesada ingeniería política, social y cultural que desemboca en la erección de un Estado nacional, dotado de límites territoriales precisos e instituciones de representación colectiva, ante el que los individuos, transmutados en ciudadanos, llegan a identificarse con diversos grados de intensidad y entusiasmo. Es bien cierto que esos niveles de adhesión son objeto de debate entre los propios historiadores hispanos, quienes, ante la indudable presencia de los nacionalismos periféricos desde finales del siglo XIX, no se ponen de acuerdo sobre si el proceso nacionalizador de las conciencias fue débil y escaso, o no. Disputa que hoy, con otra música, evoca el reiterado motivo de confrontación sobre la vía española hacia la modernidad. En suma, si España es y fue un país normal. Asunto que entra de lleno con el de las relaciones de amor/odio de la intelectualidad española con Europa<sup>1</sup>.

En todo caso, el imaginario colectivo sobre el que se aferran las identidades individuales, las leyendas retrospectivas y las memorias compartidas que otorgan sustancia operativa a las comunidades políticas son el producto de una sutil alquimia en la que participan la razón de la fuerza (los aparatos coercitivos del Estado) y las fuerzas de la razón (las diversas clases de intelectuales orgánicos). En lo que se refiere a España y su relación con Europa, es precisamente en esas razones de la razón intelectual desde la que se va pergeñando un cuidadoso depósito argumentativo, que se compendia con claridad meridiana y acrisolada brillantez en la, por muchos motivos, feliz conferencia de José Ortega y Gasset titulada *La pedagogía social como programa político*, pronunciada en el Bilbao de 1910. Entonces, en el santuario liberal de la sociedad *El Sitio*, el a la sazón joven filósofo afirmaba:

Regeneración es inseparable de europeización; por eso apenas se sintió la emoción reconstructiva, la angustia, la vergüenza y el anhelo, se pensó la idea europeizadora.

Regeneración es el deseo; europeización es el medio de satisfacerlo. Verdaderamente se vio claro desde un principio que *España era el problema y Europa la solución*<sup>2</sup>.

Nuestras son, en efecto, las cursivas, por si no quedara claro lo que devendría en lema movilizador del europeísmo hispano adherido a las fracciones intelectuales modernizantes que desde entonces han sido. Ocurre, sin embargo, que Europa (la idea de una Europa unida) toma cuerpo a partir de la crisis e insoslayable declive de los valores de la civilización europea, ocasionado por las guerras mundiales que la sacudieron de arriba abajo. El propio Ortega, en *La rebelión de las masas*, texto emblemático de toda una época marcada por el viraje pesimista hacia el decadentismo, aroma del que se impregna la literatura postbélica, discurre sobre la decadencia de Europa y concluye que sólo un nuevo proyecto de vida en común puede restituir los valores de una tradición erosionada: la creación de unos Estados Unidos de Europa<sup>3</sup>.

Los afanes europeístas de Ortega constituían, sin duda, el programa implícito y más sustantivo de la burguesía modernizadora española del primer tercio del siglo xx, que pugnó, sin éxito, por hacerse con los resortes del poder estatal. Ese discurso de España como problema y Europa como solución, que se remonta a la Ilustración, prosigue en el liberalismo decimonónico, se reduplica con el regeneracionismo y, tras la fractura franquista, conquista plenamente la hegemonía entre las clases medias, incluso antes de haber terminado la dictadura. Entre los lamentos regeneracionistas de un Joaquín Costa partidario de «desafricanizar» España, y las finas elucubraciones orteguianas (y algunas intempestivas unamunianas contra esto y contra aquello), la idea europeísta se convierte en la aspiración más compartida y sentida de las elites intelectuales hispanas del siglo xx. La incapacidad histórica, de unir a las clases trabajadoras a ése y a otros proyectos renovadores, fracaso que se expresa en el ascenso y hundimiento de la II República, aplazó irremediamente la democracia política formal y otros bienes inherentes al Estado social a la europea que se impuso después de la Segunda Guerra Mundial. Sólo en la etapa llamada de *Gobierno largo* del PSOE (1982-1996) la secular hambre de Europa de las clases medias se sació, generalizándose entre una mayoría social muy notable la percepción positiva de la adhesión. Con el ingreso en la Unión Europea, el 1 de enero de 1986, el socialismo hispano llevó hasta sus últimas consecuencias el proyecto ilustrado de la burguesía occidentalizante, con todas las grandezas y servidumbres que implica, entonces y ahora, el muy imperfecto y mercantil modelo de unión europea.

Ahora bien, consumado fácticamente el ingreso en la actual Europa de los Estados (que queda muy lejos de la primigenia idea federalista de los Estados Unidos de Europa), el horizonte de problemas nacionales cobra nuevas formas. Pero también queda en el aire, como

interrogante el viejo lema orteguiano, porque ¿acaso sigue siendo España el problema y Europa la solución?

A menudo sucede, en la propia vida y en la historia, que la conquista de una meta intensamente deseada comporta esa suerte de abatimiento fruto de la decepción. Ciertamente, tras más de veinte años del ingreso en la Unión Europea, resulta que Europa forma parte del problema y España, por sí misma, no es la solución. En la actualidad, después del colapso del socialismo real, de las sucesivas ampliaciones hasta los veintisiete miembros y los subsiguientes espectaculares fracasos para dotarse de un texto constitucional y de un andamiaje político sugestivo y democrático, Europa, sacudida por la crisis económica capitalista y la inoperancia de su política exterior, dista muchas millas de ser algo parecido a ese sugerente proyecto de vida en común con el que Ortega calificaba a una nación. Nunca se vio que el jefe del Estado de la República checa, que ocupa durante el primer semestre de 2009 la presidencia de la Unión, comparezca ante el Parlamento de Estrasburgo como un declarado enemigo del europeísmo. Entre advenedizos neoliberales, integristas cristianos, anticomunistas sin comunismo al que ladrar, populistas de toda laya y mercachifles nacionalistas anda el juego. El juego sucio...

Hoy Europa necesita una profunda reconsideración de sus fundamentos. Si ya no es la solución, tampoco su disolución o el debilitamiento de sus actuales instituciones supranacionales supone remedio alguno. Menos aún puede imaginarse cualquier solución al margen de la constelación postnacional en la que se insertan todos los problemas de nuestro tiempo. La era del Estado nacional, de irrestricta soberanía e inequívocas fronteras territoriales, salido del Tratado de Westfalia en 1648, ha dejado paso a un juego de poderes transnacionales dentro de los que se arriesga el futuro de los ciudadanos adscritos a territorios estatales convencionales. Por eso la adaptación a este nuevo contexto y el consiguiente lavado de cara de Europa requiere muchos y muy variados utensilios y mecanismos. Nos ocuparemos, por razón de mi oficio docente, en uno de ellos: la educación histórica que hoy conviene a una Europa remozada.

## 2.

### Las tres caras de Clío y la función educativa de la historia ante la crisis del paradigma nacional

En su célebre y corrosivo ensayo sobre *La utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida* (1874)<sup>4</sup> Friedrich Nietzsche dibujó clarívidentemente las tres caras de Clío: la historia monumental, la historia anticuaria y la historia crítica. Ellas, se diría, componen y completan las caras de la conciencia histórica, y poner el acento en una u otra equivale a realizar una opción valorativa sobre el tipo de educación histórica más deseable. *La historia monumental* se vuelve hacia atrás para contemplar las grandes gestas del

pasado y de ahí que la mirada se recree en lo conmemorativo, aquello que, por su grandeza, se considera digno de recordar, venerar y resucitar. Aunque no exclusivamente, es la historia que habitualmente practican los Estados, la «memoria oficial y desde arriba» a la que también son aficionados los euroburócratas cuando llenan de historia gloriosa el vacío democrático que hoy envuelve a la Unión Europea.

Por su parte, *la historia anticuarria* materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las raíces, que se degrada fácilmente en coleccionismo propio del fetichismo histórico-cultural, y que se plasma, en nuestro tiempo, en el compulsivo y voraz afán consumista del turismo histórico-artístico. Europa es también hoy un destino turístico y un parque temático para el fugaz consumo cultural de la sociedad de masas.

Pese a ello ambas historias son componentes imprescindibles de la conciencia histórica, tanto a escala nacional como europea, pero es preciso advertir de su alto potencial de degradación como instrumentos de educación, porque un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuarria del pasado a menudo engendra «malos sueños», que, a través de la enseñanza practicada dentro del sistema escolar, conducen a escapar del presente e ignorar el rostro más horrible de aquello que no debe ser olvidado. Después de Auschwitz, ya nada puede ser igual y, como bien señalaba Adorno en conferencias radiofónicas recogidas en forma de libro en *Educación para la emancipación* (Madrid: Morata, 1998), la no repetición de la experiencia del Holocausto, como imagen suma de inclinación genocida del Estado de la modernidad, ha de ser la base de una nueva educación. Hoy más que nunca, cuando apenas hemos atravesado el umbral del siglo de las catástrofes (el corto siglo xx que llamara E. Hobsbawm) es preciso reclamar de la educación histórica su contribución a esa suerte de identidad racional habermasiana, que principalmente ha de situarse en un horizonte universal y cosmopolita.

Precisamente a tal fin hay que volver la mirada hacia la tercera forma de concebir el pasado: *la historia crítica*. La historia crítica significa ajustar cuentas con el pasado porque, al decir de Nietzsche «todo pasado es digno de ser condenado» (1932: 93). Es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado que rompa con el mito de la historia continuista y teleológica, aquella historia que recae una y otra vez en la metafísica propagandística de los orígenes impolutos y de las eternas esencias culturales.

Pero el método genealógico de prospección del pasado desde el presente nos obliga a realizar algunas consideraciones acerca de los paradigmas que han gobernado la educación histórica en los países europeos. Desde la erección de los sistemas nacionales de educación la historia figura en todos ellos en forma de un saber de indisputable presencia en el currículo como instrumento de

nacionalización de las conciencias<sup>5</sup>. Ya entonces se configura un código disciplinar de la educación histórica que, entre otras marcas duraderas, exhibe un fuerte componente nacionalista. Esta asignaturización del pasado y la construcción de una memoria oficial encargada de hacer patriotas creando un elenco de percepciones y sensibilidades comunes hacia el propio territorio y frente al de los demás, persiste durante buena parte del modo de educación tradicional elitista que llega hasta la Segunda Guerra Mundial. Se diría que la historia se inscribe con soltura y sin disensos apreciables en un paradigma nacional-estatal. La educación histórica que precede y sucede a la guerra francoprusiana de 1870 representa un ejemplo esclarecedor de la persistencia del estereotipo nacionalista, que se perpetúa con fuerza creciente en la fase del imperialismo europeo y llega, sin fisuras, hasta la Primera Guerra Mundial. La educación se convierte, desde entonces, en un arma para la guerra<sup>6</sup>. Cuando, por ejemplo, uno se asoma a las ilustraciones escolares de *Le petit Lavisse*, el libro por antonomasia de la educación histórica de los niños franceses durante la III República, podemos hacernos una idea de las técnicas de fabricación de ciudadanos debidamente «nacionalizados». Es un tiempo, pues, en el que todavía lo nacional muestra una fuerza imparable: se asiste a la constitución de algunos Estados nacionales rezagados (como Italia o Alemania) y, más tarde, tras el desenlace de la Primera Guerra Mundial, la explosión en añicos de todas las formaciones imperiales europeas de viejo cuño diseña un mapa ampliado de la Europa de las naciones.

Pero justamente cuando este proceso de multiplicación de Estados-nación parece llegar a su cumbre, surgen los primeros síntomas de agotamiento del paradigma nacional. La escala cada vez más amplia del capitalismo de la segunda revolución industrial y la carrera imperialista sitúan los problemas en un nuevo orden de magnitud espacial. La guerra de 1914, llamada en principio Gran Guerra o Guerra Europea, pasará a ser denominada, con razón, mundial. Desde entonces nada escapa a una dinámica internacional que hoy se percibe a través del nombre, no por exitoso menos confuso, de globalización.

Pues bien, el periodo de entreguerras, a los efectos que nos interesan, plasma un momento de primera crisis de los consensos y legitimidades del paradigma nacional de historia escolar. El código disciplinar de la historia, aunque pervivirá todavía hasta después de la Segunda Guerra Mundial, muestra un cuadro de incertidumbres que podemos inscribir en esa auténtica «crisis de Europa» que vieran Ortega y otros de sus coetáneos. El desastre bélico genera una fuerte corriente pacifista y europeísta de la que no quedó libre la historia escolar.

Esa suerte de europacifismo que acompaña a la primera gran crisis de la antaño dominadora Europa no deja de afectar a la educación histórica que proponen los cursos pedagógicos más avanzados. Es entonces cuando los movimientos por la renovación pedagógica y el movimiento internacional por la Escuela Nueva acentúan su

dimensión europeísta. Ese palpito pacifista se vislumbra, por ejemplo, en los Congresos Internacionales de Educación Moral. En el tercero de ellos, celebrado en 1922 en Ginebra, el pedagogo francés Roger Cousinet (1881-1973) presenta una aportación titulada *Les principes du travail historique à l'école primaire*. Allí propugna una *historia de cosas* frente a la historia nacionalista y xenófoba que había imperado antes de la tragedia bélica. Los ecos de Cousinet y del movimiento por la renovación de la escuela son perfectamente audibles en el solar hispano. Ese mismo año se funda la *Revista de Pedagogía* y a lo largo de las décadas de los años veinte y treinta se abre paso una progresiva impugnación de la vetusta historia escolar basada en la narración notarial de los hechos y las apelaciones a las esencias patrias. Valga un ejemplo muy expresivo:

Se ha pedido que a la historia de los hechos de armas, de tratados, de gestos de los grandes hombres suceda una historia de las cosas. Las cosas, se ha dicho, son internacionales y establecen lazos entre los diferentes pueblos. Una historia de las cosas es necesariamente internacional, y sólo por esto ella enseña la solidaridad, así como la historia política enseña el nacionalismo. Las cosas, además, son inteligibles a los niños, porque ellas son el objeto propio de sus intereses y de su curiosidad natural.

También me ha parecido que una historia escuetamente nacional proporcionaría una visión insuficiente de los acontecimientos patrios...<sup>7</sup>.

Félix Martí Alpera, autor de este texto, era a la sazón un benemérito maestro innovador en mil lides, famoso director escolar y atento seguidor de la Institución Libre de Enseñanza, auténtico *humus* de la europeización de la pedagogía hispana. Su texto expresa con toda claridad cómo, a pesar del esfuerzo nacionalcatólico de la dictadura de Primo de Rivera<sup>8</sup>, en España al igual que en otros países europeos (principalmente Francia y Alemania) la guerra había estimulado el deseo de la paz fracturando el pétreo y viejo paradigma nacionalizador hasta entonces imperante. Pero si el texto de Martí Alpera es representativo de un nuevo tono discursivo, en España es la figura del ilustre historiador y jurista Rafael Altamira la que mejor compendia esa encrucijada en la que empezaban a plasmarse nuevas sensibilidades que ya vimos brillantemente referidas por Ortega.

En efecto, Rafael Altamira representa el esfuerzo más continuado de dar un alcance internacional a la enseñanza de la historia. Y así en 1932, en compañía de Claparède y Lhéritier da vida a las bases de la Conferencia Internacional para la Enseñanza de la Historia, que reunió a historiadores y otras personalidades de diversos países europeos<sup>9</sup>. Ese mismo año tuvo lugar la primera reunión en La Haya (ciudad en la que Altamira actuaba como juez del famoso tribunal internacional). El núcleo principal, de origen francés, nombró al historiador español presidente de la nueva entidad, cuyas metas eran inequívocas, como se refleja en su texto fundacional:

En la hora actual, los diferentes pueblos del mundo y sobre todo de Europa están separados no sólo por fronteras políticas y barreras aduaneras, sino por una muralla invisible de malentendidos e ignorancias mutuas. Para derribar el muro o al menos abrir una brecha, el método más eficaz es la enseñanza, y sobre todo la enseñanza de la historia.

Pero, para actuar sobre la enseñanza de la historia, el método más eficaz es establecer contacto entre los profesores de todos los países, aprender a conocerse, a comprenderse, a colaborar; a confrontar incesantemente sus puntos de vista nacionales.

No obstante, los buenos propósitos fundacionales se vieron frustrados como consecuencia de la Guerra Civil española de 1936, acontecimiento medular en la crisis de las democracias europeas. La guerra truncó el tercer congreso, que se pensaba celebrar en España en 1937, tal como estaba previsto después del segundo que acogió la ciudad de Berna en 1932<sup>10</sup>. A pesar de ello, entre 1932 y 1936 la dimensión internacionalista y europeísta de la obra de Altamira se hace evidente con títulos donde se cultiva el binomio enseñanza de la historia y paz<sup>11</sup>.

El vendaval de odio y acero de los años treinta barrerá el idealismo pedagógico de un Altamira y las elucubraciones filosóficas de un Ortega. La decepción de la experiencia republicana del segundo y la falta de compromiso político activo del primero dieron la medida y el alcance de una de las partes más distinguidas de la intelectualidad española, incapaz de afrontar las duras contradicciones y encrucijadas de una cima de catástrofes sin cuento. Sus especulaciones europeístas y pacifistas constituyen un fracaso tan palmario como el de la alianza de las facciones intelectuales europeístas con la clase trabajadora, divorcio que sirvió de aliciente y estímulo para el triunfo del fascismo. Con él renace de manera episódica el paradigma nacional de historia escolar teñido y ornamentado ahora de guirnaldas imperiales.

Bien es cierto que Europa se ha hecho y rehecho a partir de sucesivas derrotas, y que tras la más cruel de ellas, la supervivencia y reconstrucción se efectúa reeditando algunos de los viejos ideales enterrados bajo toneladas de escombros y millones de muertos. La nueva y temprana apelación de un W. Churchill en 1946 («debemos volver a crear la familia europea, con una estructura regional llamada, quizás, los Estados Unidos de Europa») pronto se vio acompañada de la invitación a tender un telón de acero. La reconstrucción de la idea de los Estados Unidos de Europa dentro de una lógica de guerra fría encontró eco en las meditaciones de Ortega y otros intelectuales, que, de alguna manera, empiezan a tender un puente entre las inquietudes de entreguerras y las de la segunda postguerra. Llega entonces también la hora de la reconstrucción de un paradigma de historia más allá de las realidades nacionales.

La recuperación de la educación histórica como un arma de afirmación europeísta camina ahora al lado

del complejo y contradictorio proceso de erección de un nuevo tejido institucional desde el Consejo de Europa y lo que hoy se designa como Unión Europea. Ambos han contribuido a insertar la dimensión europea en los currículos escolares.

### 3.

#### La dimensión europea y la educación histórica en un horizonte postnacional

El Consejo de Europa, compuesto por 47 países y más de 800 millones de personas y la Unión Europea, que alberga a 27 Estados y casi 500 millones de ciudadanos, con la ayuda de Euroclio y otras instituciones de marcada vocación europeísta<sup>12</sup>, han sido las principales instancias que han promovido eso que se ha dado en llamar la «dimensión europea» dentro de la educación<sup>13</sup>. En cierto modo, desde los años cincuenta el Consejo de Europa ha retomado, con más voluntad que resultados prácticos apreciables, la vieja tradición pacifista y europeísta de los años de entreguerras. Junto a la divulgación de la herencia común europea, se ha tratado de conceder un lugar central a un conjunto de recomendaciones para la enseñanza de la historia orientadas a buscar la mutua comprensión entre los pueblos y naciones de Europa. A tal fin, una línea prioritaria de trabajo ha consistido en la depuración y reforma de los manuales de historia, la promoción de encuentros y estudios internacionales y la elaboración de materiales didácticos para su empleo en los centros escolares. Su preocupación por el análisis de los libros de texto de historia (que han sido auténticas armas de destrucción de la convivencia internacional) ha buscado indagar las sinrazones y las raíces de los prejuicios que generan identidades frente al «otro» y estereotipos nacionales agresivos y negadores de la diversidad<sup>14</sup>. Este abanico de iniciativas ha contado también con investigaciones sobre la percepción y la conciencia histórica de los jóvenes, especialmente el proyecto conocido como *Euyouth* que ha sometido a encuesta la identidad, las ideas de ciudadanía y pertenencia<sup>15</sup>.

Pero tanto el Consejo de Europa como la Comisión Europea, con buen criterio y prudencia encomiable, no se han manifestado partidarios de crear una asignatura de «estudios europeos», sino que han preferido otorgar un rango curricular de carácter transversal a la dimensión europea. No falta, sin embargo, quienes reivindicquen todo lo contrario. Por ejemplo, recientemente Carles Casajuna, embajador de España en el Reino Unido, escribía un artículo titulado «Para fortalecer la identidad europea» (*El País*, 7 febrero 2009) en el que se inclinaba por crear en la educación secundaria una asignatura de historia y cultura europea como fundamento para alimentar en las conciencias juveniles una idea compartida de nuestro pasado. Tamaña ingenuidad se sostiene en el supuesto ficticio e idealista, una y otra vez desmentido por la realidad, de lo que sucede en la enseñanza escolar. Según tal

prejuicio cualquier déficit de la vida social es susceptible de ser enmendado y superado mediante la operación traumática de convertir tal cuestión en asignatura. La virtud profiláctica de las materias de enseñanza es más que dudosa, porque lo que ocurre en las instituciones docentes a menudo poco o casi nada tiene que ver con lo que dicen programas y leyes educativas.

El peso de la tradición es muy poderoso dentro de los sistemas de enseñanza del pasado y del presente. Por ello los esfuerzos realizados para el cultivo de la dimensión europea no han impedido que sobreviva un conjunto de imágenes estereotipadas en los manuales y otros instrumentos de educación en cada uno de los países. A pesar de que todas las recomendaciones del Consejo de Europa y de la Unión Europea han insistido en la defensa del concepto clave (valga el retorcimiento de la lengua castellana) de «multiperspectividad», lo cierto es que, como bien se ha estudiado, «persiste la idea de Europa como una agregación de perspectivas nacionales» (Valls, 2002). Mientras esto sea así, mientras el molde de las historias nacionales, cuyo origen y sentido se remonta al siglo XIX, continúe organizando el eje vertebral del currículo de historia, poco podrá hacerse a favor de una auténtica dimensión europea, ya que, hoy por hoy, los programas escolares significan una mera y torpe legitimación de la historia de los Estados nacionales, dentro de los que Europa aparece como un mero apéndice, pese a algunos intentos más voluntaristas que eficaces, como la propuesta formulada por Angela Merkel en 2007 de redactar una manual de historia de Europa susceptible de ser empleado en los institutos de los veintisiete Estados de la Unión<sup>16</sup>.

En efecto, si nos paramos a observar los más recientes *curricula* españoles de 2007-2008 todo sigue igual. La historia nacional es lo que pesa y lo europeo resulta un saber por mera ampliación periférica y estrambótica de la mirada española. Además, por encima de los programas de estudio, existe la fuerte y creciente desilusión española y de otros países respecto a la voluntad de una Europa unida y democrática (de lo que da fe una secuencia de encuestas que manifiestan un progresivo retroceso de la identidad europeísta de la población), tras los reiterados fracasos y vía muerta en la que ha caído el proceso constituyente. Tampoco en el ámbito de la divulgación científica o pedagógica ha alcanzado un alto predicamento y uso esa perspectiva múltiple que sería congruente con una fase postnacional y una sensibilidad cosmopolita de la historia europea<sup>17</sup>. Claro que, si bien se mira, no sólo se hacen europeos a base de manuales, pactos constitucionales y cosas así. La *Champion League* y otros espectáculos de masas también fabrican Europa. Y, por supuesto, nadie puede ignorar los vínculos que desarrollan la internacionalización del capital, la moneda única y la homologación de acreditaciones académicas y profesionales.

En todo caso, la dimensión europea en la educación histórica no ha pasado del estado de larva y se muestra muy insuficiente para afrontar los nuevos desafíos de un

escenario postnacional. Hoy además no existe la posibilidad de un repliegue defensivo hacia las identidades nacionales, pues éstas, dentro de sí mismas, han quedado disueltas en la realidad multiétnica de los países económicamente más avanzados de Europa. En efecto, el vetusto canon de la historia nacional occidentalizante, fuertemente afectado como consecuencia de las dos guerras, ahora se ha erosionado irremediable e irreversiblemente como consecuencia de la disolución de la homogeneidad cultural de las naciones europeas sometidas al piélago de identidades cruzadas de la inmigración masiva y sujetas a las reiteradas incoherencias que significan las fronteras heredadas del Estado nacional dentro de un capitalismo transnacional y un mundo global. Por si fuera poco, a todo ello se añade en España la secular competencia de nacionalismos endógenos avivados por la falta de una sólida articulación nacional dentro de los actuales límites del Estado español. La presente crisis económica del capitalismo y su vertiginosa propagación por encima del espacio terrestre, marítimo y aéreo de las fronteras convencionales es el mejor ejemplo de esos resortes poderosos y multinacionales, y a veces invisibles, que rigen el destino del mundo.

En tales circunstancias, el canon de la historia escolar, lo que suelo denominar el *código disciplinar*, configura una rocosa y duradera tradición construida e inventada, pero tan duradera, coriácea e inactual como las mismas fronteras nacionales a las que ha servido como argamasa simbólica e identitaria del imaginario nacional. Su manifestación obsolescencia, en cambio, no garantiza su inmediata desaparición. El patrón cultural de la historia escolar es un traje que todavía viste el cuerpo dominante de las comunidades estatales reacios a abrir la espita de las múltiples memorias que, con distinto grado de presencia y centralidad, operan fácticamente en la vida social de unos pueblos europeos cada vez más multiculturales. A pesar de todo, hoy por hoy no puede en modo alguno descartarse, como ya ha ocurrido desde la década de los ochenta en otros países y desde los noventa en el nuestro, intentos de regreso a lo básico, giros hacia la recuperación de las esencias patrias, detrás de las cuales podemos adivinar modalidades arcaicas y xenófobas de reestructurar la hegemonía de las clases dominantes y responder ideológicamente a la crisis de legitimación que comporta el nuevo descalabro del sistema capitalista<sup>18</sup>.

Ahora bien, visto lo visto, nos podemos preguntar cuál es la tarea aquí y ahora que corresponde a quienes propugnamos una historia crítica. Es preciso abordar este problema acudiendo a un repertorio de algunas preguntas relevantes: ¿Es posible una deconstrucción del canon de la historia escolar de los países europeos? ¿Es posible erigir una memoria social compartida por una población constituida como mosaico étnico? ¿De qué historia, de qué memoria, de qué pasado hablamos cuando usamos hoy términos como «historia de España», «historia de Francia», etc.<sup>19</sup>. En fin, ¿qué pasado merece la pena ser enseñado?

## 4.

### Una historia del presente orientada hacia un proyecto de futuro

Las preguntas difíciles no admiten, salvo engaño, respuestas fáciles y mecánicas, y requieren, en cambio, de una obligada apelación a principios generales de carácter filosófico, ético y político. Desde luego, la búsqueda y reverdecimiento de los caducos exclusivismos etnocentristas y eurocéntricos carecen de todo sentido. El nacionalismo europeísta no puede ser tampoco la solución; es ya, más bien, parte del problema. El sustrato cultural de unos hipotéticos Estados Unidos de Europa dista en nuestro presente muchas leguas del que soñaran Ortega y otros de sus coetáneos. Ese nuevo y sugerente proyecto de vida en común poco o casi nada tiene que ver con las raíces socioculturales que alimentaban el deseo de Europa de los europeos de entreguerras. Hoy Europa no puede dejar de ser otra cosa que un proyecto de construcción de una «ciudadanía multicultural» y cosmopolita, que rompa amarras con esa mirada occidentalizante que, heredera de la dominación colonialista, ha despojado al «otro» de existencia propia a no ser como emanación ideológica surgida del prejuicio frente al diferente-inferior. Los debates a propósito del carácter «cristiano» del viejo continente desencadenados durante la fallida elaboración y tramitación del tratado constitucional de la Unión Europea demuestran a las claras que el marco de pensamiento anclado en los nacionalismos culturales y etnicistas sigue pesando de manera imperiosa. Sin embargo, un proyecto de futuro en una era postnacional reclama, aquí y ahora, procesos constituyentes y contenidos constitucionales nada esencialistas y escasamente culturalistas. Se necesita, en verdad, edificar una obra humana que mire hacia el futuro partiendo de la compleja realidad existente, una suerte de artificio político, un traje constitucional propio de un complejo intercultural, lo que implica, como indica J. Habermas en el siguiente texto, un cierto desapego o separación de la cultura nacional dominante de la cultura política general.

Una política que aspire a la coexistencia de formas de vida con igualdad de derechos para diferentes comunidades étnicas, grupos lingüísticos, confesiones, etc., pone en marcha en los Estados-nación que se han formado históricamente un proceso tan precario como doloroso. Para que todos los ciudadanos puedan identificarse en igual medida con la cultura política de su país, la cultura mayoritaria que procede de la cultura nacional debe desligarse de la cultura política general. En la medida en que el proceso de separación entre la cultura política general y la cultura de la mayoría sea algo logrado, la solidaridad entre los ciudadanos del Estado habrá de situarse en un nuevo y más abstracto plano, como el que representa el «patriotismo constitucional». Si éste fracasa, la comunidad política puede desintegrarse en subculturas aisladas entre sí. En cualquier caso, este proceso socava la idea sustancial de nación como una comunidad de origen histórico común<sup>20</sup>.

En efecto, dentro de la historia crítica que defendemos no hay lugar para esencias nacionales de ninguna clase, porque la genealogía al estilo nietzscheano consiste precisamente en la negación del origen natural de cualquier valor por sagrado y natural que parezca. Por el contrario, la educación histórica de carácter crítico no contempla la historia como un paseo triunfal de la verdad ni genera empatía con los vencedores. Y sí, en cambio, nos señala lo que de miserable, limitado y oscuro se refleja en el rostro del presente cuando se mira en el espejo del ayer. De ahí que la historia crítica más que detenerse en la apología de las glorias del pasado someta a éste al implacable escarpelo de la sospecha y busque imaginar en el futuro una realización de los proyectos fracasados en el pretérito. El historiador crítico y la enseñanza de la historia congruente con sus postulados convienen en señalar, como hiciera en su momento W. Benjamin en su deslumbrante *Sobre el concepto de historia*, que «no hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie».

Naturalmente, a pesar de su vecindad espacial y temporal, la concepción de la cultura en la obra de Ortega en casi nada coincide con la de Benjamin. Pero sí cabe destacar que la orteguiana historización de la realidad (la naturaleza de las cosas es su propia historia) y la idea del vivir en comunidad entendida como sucesivos proyectos de vida en común, enlaza con la didáctica crítica que proponemos en tanto que la misma reclama un pensar históricamente el hoy para imaginar una previsión de futuro diferente. Estas coordenadas de didáctica crítica, que reiteradamente hemos defendido desde Fedicaria<sup>22</sup>, convierten la conveniente educación europeísta de nuestros días en una tarea de desmantelamiento de los mitos fundacionales y la misma realidad de la actual unidad europea.

En el vigente panorama europeo y mundial, la pregunta histórico-educativa relevante y clave no reside en estudiar más o menos historia de aquí o de allá, o en meter con calzador temas de intenso sabor europeo. La interrogación primordial de nuestra educación histórica responde a un imperativo ético de la memoria: cómo en el seno de una cultura esplendorosa nació la más cruda de las barbaries en el transcurso del siglo de las catástrofes. Educar contra la lógica de Auschwitz y contra las formas de autoritarismo que se cernieron sobre Europa como respuesta a la primera gran crisis mundial del capitalismo obliga a pensar históricamente la experiencia del horror y de los monstruos surgidos de los sistemas de pensamiento producidos por la razón moderna. Ya se puede suponer que este tema capital y desgraciado se encuentra hoy plenamente reactualizado por la rampante crisis económica y por el peligroso fenómeno de las respuestas xenófobas y excluyentes promovidas desde las ideologías esencialistas en lo cultural y nacionalistas en lo político.

Existe, pues, consideradas así las cuestiones que planteamos, un auténtico repertorio de los deberes de la memoria en la educación<sup>22</sup>. Ciertamente, resulta necesario y obligado a los habitantes de Europa superar un

pasado vergonzoso. Incluso Alemania, el país más conernido por ese oneroso peso de su pasado supo, hace ya más de veinte años, afrontar lo ignominioso de un tiempo que las generaciones de los hijos y los nietos de la guerra no estaban dispuestos a dejar que pasara sin más. Allí el uso público de la historia, dentro de la célebre disputa de los historiadores (la *Historikerstreit*), sirvió para imaginar una comunidad política que se construye asumiendo y, en cierto modo, renegando de un pasado terrible que no merece ser reconocido como espejo en el que mirarse a la hora de constituir un nuevo marco político de convivencia colectiva. De ahí que el único patriotismo razonable para Alemania sea, en palabras de Habermas, el «patriotismo constitucional»<sup>23</sup>. Esta clase de nueva identidad política y transcultural conviene, en nuestra opinión por extensión, al conjunto de Europa e implicaría una especie «realpolitik cosmopolita»<sup>24</sup>, inscrita en un nuevo tipo de racionalidad política.

No se nos oculta que ahí queda una larga tarea educativa que no deja de tener más de un enemigo, al que no complace que la idea de catolicidad, entendida como universalidad, deje de ser patrimonio de un vetusto discurso religioso y se convierta en lema de una nueva ciudadanía cosmopolita. Valga como muestra de algunas de las resistencias el esperpéntico debate hispano montado en torno a la inocua asignatura de la *Educación para la ciudadanía*, o la despreciable y miserable gresca italiana a propósito de la muerte de una mujer (Eluana Englaro) desencadenada por una indigna alianza entre poderes políticos y religiosos. La llamada *laicidad sana*<sup>25</sup> no es precisamente el camino, porque, no hay la laicidad enferma. No existen dos ciudades soberanas en la vida pública.

Se quejaba el mismo Ortega de que en España y en los países europeos de su tiempo subsistía un crimen de lesa humanidad: la escisión de la escuela entre dos escuelas, escuela de pobres y escuela de ricos. Claro que el tipo de escuela, de antaño y hogaño, no expresa más que diferencias sociales de fondo, porque la escuela forma una parte del mismo tejido social. Sin duda, este obstáculo clasista, a escala escolar y en otros ámbitos, no es de poca monta a la hora de pugnar por un proyecto postnacional y laico de comunidad política. No resulta factible ni deseable una ciudad democrática, sostenida como en la *polis* ateniense sobre el trabajo esclavo y la invisibilidad de las mujeres, o sobre los nuevos tipos de explotación y exclusión de nuestro tiempo.

En fin, a lo que se ve, Europa ya no es la solución y España ya no es solo el problema. El problema es imaginar una auténtica comunidad política de ciudadanos libres, iguales y cosmopolitas. La educación histórica que mira al futuro, la historia del presente que reclamamos, nos ayuda a soñar y a edificar esa ciudadanía deseable a la que aspiramos en la que los Estados nacionales ceden progresivamente sus atribuciones y funciones a los nuevos agentes civiles de una democracia de nuevo tipo.

## NOTAS

<sup>1</sup> Debate que ha hecho correr ya mucha tinta. La tesis de la débil nacionalización española y de una cierta «anormalidad» del desarrollo histórico español comparado con el europeo se plasma en los trabajos de Borja DE RIQUER, entre otros, en *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*. Madrid: Pons, 2001. En general, la historiografía española posterior a la entrada en la Unión Europea se ha apuntado al paradigma de la normalidad española, como ejemplo véase la extensa obra del profesor Santos Juliá.

Entre algunas de las aportaciones recientes más recomendables, seleccionamos las coordinadas por Javier MORENO LUZÓN, *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007; las reunidas por Joaquín DEL MORAL, Juan PRO y Fernando SUÁREZ, *Estado y territorio en España. 1820-1930*. Madrid: La Catarata, 2007 y las dirigidas por Carlos TAIBO, *Esencias, memorias y tradiciones*. Madrid: La Catarata, 2007.

<sup>2</sup> En J. ORTEGA Y GASSET, *Discursos políticos*. Madrid: Alianza, 1974, p. 62.

<sup>3</sup> Asunto éste en el que Ortega no dejará de reincidir en varios momentos de su posterior producción intelectual. En 1949, en su conferencia berlina *Europa meditatio quaedam*, insiste en ese proyecto de unión de Estados europeos. Parte de estas y otras reflexiones tomarán forma de compilación en su libro *Meditación de Europa*. Sobre la dimensión europeísta del filósofo español, véase, por ejemplo, el artículo de Cristóbal VILLALOBOS, «Europa en el pensamiento de Ortega y Gasset», *Gibraltar*, n.º 53, 2008, pp. 10-18 (disponible en la Red: [http://www.gibraltar.uma.es/historia/pag\\_1431.htm](http://www.gibraltar.uma.es/historia/pag_1431.htm)). Por lo demás, el mismo término «Estados Unidos de Europa» posee unos viejos precedentes que se remontan muy atrás. Ya en 1713, el abad de Saint Pierre había publicado un *Proyecto de paz perpetua en Europa*, precedente preclaro de la defensa de un proceso de unión mediante el pacto entre Estados. Por no citar la innumerable cantidad de panfletos y discurso utópicos que, desde el siglo XIX, vieron en la unión europea un horizonte de nuevas posibilidades para mejorar la vida de los ciudadanos.

<sup>4</sup> F. NIETZSCHE, «De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida», en *Consideraciones Intempestivas II (1873-1875)*, *Obras Completas*, tomo II. Madrid: Aguilar Editor, 1932, pp. 69-154. Además de esta edición por la que se cita en este texto, la obra ha sido reeditada en dos versiones en castellano: la de Madrid: Biblioteca Nueva, 1999, con traducción, introducción y notas a cargo de Germán Cano, y la de Madrid: Edaf, 2000, a cargo Dionisio Garzón. Aunque el texto brilla por sí mismo, la interpretación de Michel FOUCAULT nos parece imprescindible: *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos, 2004. Existe otra edición anterior, M. FOUCAULT, «Nietzsche, la genealogía y la historia», en *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.

<sup>5</sup> Es muy de destacar el paralelismo, por ejemplo, entre la historia de la enseñanza de la historia entre Francia y España. Patrick GARCÍA y Jean LEDUC ofrecen una interesante y actualizada versión en *L'enseignement de l'histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*. Paris: Armand Colin, 2004. Para apreciar alguno de los problemas actuales, se recomienda el libro de M. GREVER y S. STURMAN (eds.), *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. London: Palgrave Macmillan, 2007, pp. 173-187. Para España, véanse mis dos libros: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997; y *Clío en las aulas*. Madrid: Akal, 1998.

<sup>6</sup> El excelente geógrafo francés Yves LACOSTE escribió en 1976 su celebrado libro *La Géographie, ça sert, d'abord, a faire la guerre*. Y no le faltaba razón que era un arma para la guerra, pero

nosotros preferimos, parafraseando su título, ampliar el término a toda la educación y especialmente la histórica. Claro que, si bien se mira, también podemos invertir las cosas y convertir la tarea formativa en un arma para la paz.

<sup>7</sup> Félix MARTÍ ALPERA, *Historia. Programas*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 3.ª ed. Madrid, 1933, pp. 8-10.

<sup>8</sup> Alejandro QUIROGA, «Maestros, espías y lentejas. Educación y nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera», en J. MORENO LUZÓN (ed.), *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 183-205.

<sup>9</sup> La narración de estos hechos se basa principalmente en vv.aa., *Rafael Altamira (1866-1951)*. Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial de Alicante, 1987, pp. 206 y ss. Véase también A. ALBEROLA (ed.), *Estudios sobre Rafael Altamira*. Alicante, 1987, especialmente, pp. 63-70.

<sup>10</sup> Ya el segundo se había propuesto celebrar en España y los avatares políticos lo impidieron. Para los preparativos se nombró una comisión nacional de célebres historiadores españoles, como señala J. MAINER en su tesis de próxima publicación en el CSIC, *Sociogénesis de la didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional*. Universidad de Zaragoza, 2007, p. 255.

<sup>11</sup> Tan expresivos como *Problèmes d'enseignement en vue de la conciliation entre peuples et la paix moral*. Paris: Alcan, 1932, cuyo prólogo apareció en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (LVI, 1932, pp. 131-133) con el significativo título de *La enseñanza de la historia y la paz*.

<sup>12</sup> Euroclío nació en 1993 como una agrupación internacional de asociaciones de profesores, que hoy cobija a sesenta organizaciones de países principalmente europeos. La Asociación Española de Profesores de Geografía e Historia de España (AEPGH). En 2010 se celebrará su XVII Simposio, y en 1995 Toledo albergó el tercero bajo el título de *La figura de Felipe II y su tiempo*. Entre otras organizaciones, consta como miembro asociado el prestigioso Georg Eckert Institute de Alemania, célebre por sus trabajos sobre manuales escolares.

<sup>13</sup> Véase el libro de R. VALLS y A. LÓPEZ SERRANO (eds.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 2002. Para una visión más panorámica de la genealogía de la idea de Europa, consúltese la obra de Y. GÓMEZ SÁNCHEZ y J. ALVARADO PLANAS, *Enseñar la idea de Europa*. Madrid: uned, 2004.

<sup>14</sup> CONSEJO DE EUROPA, *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement d'histoire (1953-1994)*. Estrasburgo, 1986.

<sup>15</sup> Cuyos resultados han sido publicados por J. VAN DER LEEUV-ROORD (ed.), *The State of The Education in Europe. Challenges and Implications of the «Youth and History-Survey»*. Hamburgo: Körber-Stiftung, 1998.

<sup>16</sup> El precedente de esta idea puede buscarse en el texto editado por Nathan en Francia y Klett en Alemania con vistas a ser utilizado en varios centros de ambos países. La misma Fundación de Yuste participa en un proyecto sobre lo que deben saber los escolares europeos sobre Europa.

<sup>17</sup> Sin que esto signifique despreciar algunos intentos como el libro de J. Le GOFF, *La historia de Europa contada a los jóvenes*. Barcelona: Anagrama, 1999; o la obra española a cargo de veintisiete especialistas encabezados por M. ARTOLA, *Historia de Europa*. Madrid: Espasa, 2007. Ya desde los años noventa existen síntesis como la J. M. ROBERTS, *A History of Europa*. London: Penguin, 1997, Pero, la historia de Europa sigue estando en manos



de académicos formados dentro de los estrechos marcos de sus Estados nacionales, propios de la tradición de las universidades occidentales. Véase, al respecto, el artículo de O. JUNQUERAS y M. A. MARTI, «Europa en la historiografía europea de finales del siglo XX», *Iber*, n.º 23, 2000, pp. 25-35.

<sup>18</sup> Ya en los años ochenta hubo en la Inglaterra de M. Thatcher la creación de un currículo nacional inexistente hasta entonces, en el que la historia tenía un papel importante que desempeñar en la renacionalización en las glorias imperiales. En coordenadas políticas muy distintas también la historia nacional francesa se fortaleció durante la presidencia de F. Mitterrand. En España, durante los noventa, el regreso a la historia nacional se dio en mitad del llamado debate de las humanidades desencadenado desde la subida al poder del Gobierno del Partido Popular, y proseguido mediante la anuencia del PSOE, que ha mantenido en el currículo de historia dentro de parecido envoltorio nacionalizante al urdido por las ministras de educación Esperanza Aguirre y Pilar del Castillo. Curiosamente esta nacionalización defensiva del currículo se ha compatibilizado en el partido de la derecha española con la apelación, más bien oportunista, al habermasiano «patriotismo constitucional».

<sup>19</sup> Muy interesante al respecto el ya citado libro de M. GREVER y S. STURMAN (eds.), *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. London: Palgrave Macmillan, 2007. Ahí se da cuenta de las paradojas de la *decanonization* en varios países europeos.

<sup>20</sup> J. HABERMAS, *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Paidós, 2000, pp. 100-101.

<sup>21</sup> Fedicaria es una plataforma de pensamiento crítico que agrupa a profesorado de historia y otras ciencias sociales, y que desde 1995 realiza diversos programas de investigación sobre la enseñanza. Para más información véase su página web: [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org) y su revista anual *Con-Ciencia Social*.

<sup>22</sup> *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2007, es el título de uno de mis libros. En él trato de explicar el alcance y dimensiones de ese imperativo educativo fundado en recordar aquello que no debe ni puede ser olvidado. Sin caer, claro está, en la patología de lo histórico, en el exceso de recuerdo frente a la vida, al que aludía F. Nietzsche en su célebre y ya citada consideración intempestiva.

<sup>23</sup> Incluso el PP español, con la ayuda de las plataformas intelectuales aledañas, que basa su discurso patriótico en el más rancio de los nacionalismos esencialistas, impelido por la situación del País Vasco, ha apelado en sus congresos al «patriotismo

constitucional». No es casualidad que esa conversión al habermasianismo proceda de políticos del PP ubicados en espacios, como el País Vasco y Cataluña, donde el nacionalismo no español acredita más fuerza. Tampoco es poca cosa que recientemente Esperanza Aguirre presentara el libro de Federico JIMÉNEZ LOSANTOS y César VIDAL, *Historia de España*. Barcelona: Planeta, 2009, donde se defiende la españolidad de España a lo largo de los siglos (*El Mundo*, 11-3-2009). Curiosamente el citado periódico da la noticia con el siguiente titular: «Una nueva mirada a la historia de España». ¿Qué entenderá el ínclito periodista por «nueva»? ¿Acaso la que no mucho antes, el 24 de febrero de 2008, presentara monseñor Cañizares con motivo de su ingreso en la Real Academia de la Historia? Con tal feliz ocasión pronunció un discurso sobre *El esplendor visigótico, momento clave en la edificación de España, y para su futuro*. En él remontaba la unidad de España al III Concilio de Toledo, lo que, claro, es algo más que una estridente menudencia. Es más bien un eco del problema de la derecha española con respecto al pasado y a la idea nacional, que oscila entre resabios del nacionalcatolicismo de tinte menendezpelayista y luego franquista, y la más moderna vestimenta constitucionalista. Véase al respecto el artículo de S. BALFOUR, «Continuidad y discontinuidad de los discursos nacionalistas conservadores desde la transición», en la ya mencionada *Construir España...*, pp. 303-316.

<sup>24</sup> Como planteaba recientemente Ulrich BECK, «La nueva *realpolitik* cosmopolita». *El País*, 3-2-2009, precisamente para la supervivencia de la humanidad, para evitar recaer en la barbarie y para liberarse de los corsés del Estado nación. El mismo autor en su conocida obra *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 1998, señala las ambivalencias, riesgos y paradojas de la nueva *sociedad mundial* a la que estamos abocados.

<sup>25</sup> Concepto que enarbola una vez sí y otra vez también el papa Benedicto XVI para convencer de que la religión (la suya, se entiende) no es cosa privada de cada ser humano, sino abanico de soluciones totales para resolver las cuestiones de la vida pública. Sorprendentemente, J. HABERMAS, el máximo representante de la democracia deliberativa y una ética basada en la práctica comunicativa, ha exhibido un punto de vista convergente con su compatriota Ratzinger otorgando un cierto lugar a la religión en el *espacio postsecular*. Véase su libro *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós, 2006. Las posiciones del afamado filósofo alemán han ocasionado un fuerte debate. A modo de ejemplo, los números 179, 180 y 181 de *Claves de razón práctica*, en los que intervienen, además de Habermas, Paolo Flores d'Arcais y Reyes Mate.

