

**POR
QUÉ**
IMPORTA

HIS TO RIA

LYNN

HUNT

ALIANZA EDITORIAL



Lynn Hunt

Historia

¿Por qué importa?

Traducción de Victoria León Varela

Alianza editorial

Índice

1. Ahora más que nunca

Las mentiras

Los monumentos

Las controversias sobre los libros de texto

Las guerras de la memoria

Historia pública y memoria colectiva

2. La verdad en la historia

Los hechos

Las interpretaciones

Verdad histórica y eurocentrismo

Verdades provisionales

3. La política de la historia

La historia de la élite

La primera brecha

Abriendo las puertas

Historia y ciudadanía

4. El futuro de la historia

La historia global

La ética del respeto

Lecturas complementarias

Créditos

1. Ahora más que nunca

Allá donde miremos, la historia es objeto de controversia. Los políticos mienten acerca de los hechos históricos; diferentes colectivos se enfrentan por el destino de ciertos monumentos históricos; los gobiernos vigilan celosamente el contenido de los libros de texto de historia y las comisiones de la verdad proliferan por todo el globo terráqueo. Como demuestra el rápido aumento de los museos históricos, vivimos una época obsesionada por la historia, pero también unos tiempos de profunda inquietud acerca de la verdad histórica. Si tan fácil es mentir sobre la historia, si tanto diferimos unos de otros acerca de aquello que los monumentos o los libros de texto de historia deberían transmitir, y si son necesarias esas comisiones para desenterrar la verdad sobre el pasado, ¿cómo es posible fundar cualquier tipo de certeza sobre la historia? ¿Hemos creado lugares históricos y sociedades históricas con el objeto de provocar, de consolar, o acaso, simplemente, de entretener? ¿Cuál es el fin de estudiar la historia? El presente libro expone esas preguntas y ofrece también algunas maneras de responderlas. No resolverá todos los dilemas que plantea; pues la historia es por definición un proceso de descubrimiento y no un dogma establecido. Pero tal vez consiga demostrar, al menos, por qué la historia importa ahora más que nunca.

Las mentiras

En uno de los más preeminentes ejemplos de falseamiento de la historia, el promotor inmobiliario Donald Trump atrajo la atención pública en 2012 al insinuar que el por entonces presidente Barack Obama no había nacido en Estados Unidos y, en consecuencia, había sido elegido de forma ilegítima. Cuando Obama mostró su certificado de nacimiento, que confirmaba que había nacido en el estado de Hawái, Trump no vaciló ni un segundo en responder que este podía ser fraudulento a pesar de no poseer ninguna

prueba de su falsificación ¹ . Luego, durante la campaña presidencial de 2016, cambió de rumbo abruptamente y admitió que Obama había nacido en Estados Unidos. Y entonces se atribuyó el mérito de haber puesto fin a una controversia que él mismo había ayudado a fabricar. Es esta una falsa polémica que atrae ya cada vez menos devotos; sin embargo, otras perduran. Y ninguna es tan notoria como la de la negación del Holocausto.

Tanto políticos como algunos escritores de la extrema derecha europea han buscado sus quince minutos de fama negando la realidad del asesinato premeditado de seis millones de judíos entre 1933 y 1945. Una negación que puede adoptar distintas formas: desde afirmar que el número de muertes fue muy inferior al de seis millones, o que Hitler y los nazis no contaban con planes oficiales para cometer un genocidio, hasta sostener que las cámaras de gas nunca existieron. La negación del Holocausto se ha convertido en un modelo para quienes pretenden mentir sobre la historia; sus partidarios sencillamente se niegan a admitir la validez de los testimonios de primera mano de las víctimas y de quienes liberaron los campos de concentración, así como la posterior y exhaustiva investigación histórica que ha logrado establecer los nombres y las cifras de los asesinados y rastrear con detalle atroz los medios y los motivos de sus responsables.

Aunque los historiadores puedan discutir (y, de hecho, discuten) sobre la mejor manera de interpretar el Holocausto, ningún investigador serio, como tampoco ningún lector serio de historia, puede poner en duda la verdad de que aquellos asesinatos fueron deliberados y se produjeron a una escala masiva. Pero, aun así, a pesar de las repetidas refutaciones basadas en cantidades ingentes de documentación; a pesar de los ejemplares esfuerzos alemanes, tanto oficiales como no oficiales, por asumir aquellos crímenes, la negación del Holocausto sigue propagándose por Europa y el resto del mundo, con frecuencia a través de medios sociales como Facebook ² . Y recibe sólido apoyo en los más altos niveles de ciertos gobiernos de Oriente Medio a los que resulta útil como parte de su política anti-Israel. El 14 de diciembre de 2005 el presidente iraní Mahmud Ahmadineyad calificó de «mito» el Holocausto. Luego la agencia de noticias oficial iraní eliminó aquellas palabras de la transcripción de su discurso, como si nunca hubieran sido dichas, sustituyendo así una mentira por otra ³ . Pero las negaciones del Holocausto, por disparatadas o carentes de fundamento que sean, han tenido su efecto: un sondeo internacional realizado entre finales de 2013 y

principios de 2014 demostró que entre habitantes de Oriente Medio y el Norte de África solo una quinta parte de quienes habían oído hablar del Holocausto creía que fuera cierto lo que afirman los testimonios históricos ⁴

El falseamiento descarado de la historia se ha hecho hoy más frecuente debido a la influencia de los medios sociales. La red informática mundial (World Wide Web) ha permitido que los falseamientos históricos florezcan en la medida en que en la virtualidad de Internet cualquiera puede publicar bajo cualquier nombre sin escrutinio previo y sin sanción posible. Las afirmaciones más extravagantes se extienden ampliamente y obtienen, solo por ello, un considerable grado de credibilidad. Y, ante esta situación, insistir en la verdad histórica ha llegado a convertirse en un acto necesario de coraje cívico.

Los historiadores raras veces son objeto de amenazas de muerte, las fetuas o los asesinatos reales que penden sobre periodistas, novelistas y opositores en demasiados sitios, pero a menudo se han visto en el centro de la controversia. Los historiadores conocidos por insistir en verdades inconvenientes no son del agrado de los gobiernos autoritarios. El popular historiador francés Jules Michelet fue destituido de su puesto de profesor por el gobierno de Luis Napoleón Bonaparte en 1851 porque los estudiantes solían salir de escuchar sus trepidantes lecciones gritando proclamas en contra del gobierno. La policía infiltró agentes encubiertos para que asistieran a ellas, y puso en circulación copias manipuladas de apuntes de sus clases con el propósito de dañar su reputación. Varios colegas de Michelet, en una muestra de cobardía, convinieron en censurar su magisterio para allanar el camino a la actuación del gobierno. Y, finalmente, fue destituido de su puesto en los Archivos Nacionales por negarse a prestar juramento de lealtad tras el golpe de estado que dio Luis Napoleón cuando la Asamblea Nacional se negó a concederle la ampliación de su mandato. Pese a todo, Michelet tuvo mejor fortuna que los centenares de opositores que fueron arrestados y trasladados por la fuerza a la colonia penal de Cayena en la Guayana Francesa ⁵.

Tal como muestra el ejemplo de Michelet, incluso los historiadores más respetados en condiciones normales pueden verse en la línea de fuego cuando llegan tiempos de crisis política o internacional. En 1940, la revista *Time* informaba de que el autor de un popular libro de texto de historia, Harold Rugg, había sido acusado de ser un comunista que describía Estados

Unidos como una tierra de desigualdad de oportunidades y conflicto social. Tachado de «subversivo» por no enseñar «auténtico americanismo», Rugg vio sus libros prohibidos en varios distritos escolares e incluso quemados públicamente por el comité escolar de cierta ciudad de Ohio ⁶. Los autores de libros de texto y, en particular, sus editores, suelen hacer todo lo posible por evitar la controversia con el propósito de encontrar los mercados más amplios, pero tal como demuestra el ejemplo de Rugg, las disputas acerca de la verdad histórica acechan continuamente a la vuelta de cualquier esquina.

Los monumentos

A mediados de agosto de 2017, la disputa pública a propósito del destino de una estatua del general confederado Robert E. Lee terminó en un estallido de violencia en Charlottesville, Virginia. Nacionalistas blancos que se oponían a la decisión municipal de retirar la estatua del Parque de la Emancipación (que anteriormente se había llamado Parque Lee) desfilaron con antorchas por el campus de la Universidad de Virginia gritando proclamas que recordaban a la época nazi, y al día siguiente los altercados con manifestantes de signo contrario terminaron en una reyerta general en las inmediaciones de la propia estatua. Un neonazi arrolló con su coche a los contramanifestantes y acabó con la vida de una joven.

Un monumento erigido hace noventa y tres años aún puede despertar poderosas reacciones cuando es visto como el símbolo de algo que produce repulsión, como en este caso el racismo. La estatua de Lee no es algo aislado. Hay banderas y monumentos confederados que son objeto de polémica en varios estados de la antigua Confederación: quienes pretenden que se eliminen los consideran símbolos actuales de la supremacía blanca, mientras que aquellos que se oponen a su retirada rechazan tales esfuerzos como una deliberada reescritura de la historia. Unos días después de los acontecimientos de Charlottesville, antifascistas de Durham, Carolina del Norte, se encargaron de derribar por su cuenta la estatua de un militar confederado.

Pero no solo los monumentos son objeto de polémica en el sur de Estados Unidos. Del mismo modo que hubo estudiantes de la Universidad de Yale que quisieron cambiar el nombre del Calhoun College por ser este el de un político que defendió la esclavitud, también hubo estudiantes en Oxford que

hicieron campaña a favor de la retirada de la estatua de Cecil Rhodes por tratarse de un racista *archimperialista* . Y estas sosegadas versiones de las propuestas de retirada de ciertos monumentos palidecen, desde luego, junto a aquellas que han sacudido otros muchos lugares. Tras la derrota de Hitler, los aliados ordenaron la destrucción inmediata de todos los símbolos nazis; tras la caída de la Unión Soviética, las multitudes derribaron monumentos a Lenin y a Stalin desde Ucrania a Etiopía; una estatua de bronce de Sadam Husein fue desmantelada en 2003 durante la invasión dirigida por Estados Unidos; en 2008 se retiró la última estatua del dictador Franco que quedaba en España, y, por retroceder más de dos siglos, algunos días después de la promulgación de la Declaración de Independencia en 1776, los neoyorquinos derribaron una estatua ecuestre del rey Jorge III.

A veces la destrucción de monumentos es vista como vandalismo. Cuando en Afganistán, en 2001, los talibanes volaron estatuas en piedra de Buda de hace mil quinientos años, o cuando el Estado Islámico de Irak y el Levante (EIIL) dinamitó las ruinas romanas de dos mil años de antigüedad de Palmira (Siria) en 2015, la condena de la destrucción aparentemente absurda de la herencia cultural mundial fue universal. Pero los islamistas declararon que estaban destruyendo ídolos; algo que los vinculaba a una larga historia de iconoclasia, es decir, la destrucción de imágenes, sobre todo si se trata de imágenes religiosas, por motivos religiosos. El término aludió originalmente a los conflictos de los siglos VIII y IX en torno al uso de imágenes religiosas (iconos) en el Imperio bizantino. Los iconoclastas rechazaban la creciente profusión de imágenes en el cristianismo, y en muchos casos las eliminaron o destruyeron. Y durante los comienzos de la Reforma, en el siglo XVI , especialmente en ciudades holandesas, suizas y francesas, las multitudes asaltaron las iglesias y destruyeron estatuas y otros elementos ornamentales considerados idólatras. La historia, así pues, parece proporcionarnos mensajes contradictorios acerca de la retirada de monumentos.

Las ambigüedades derivan de su naturaleza misma. Los monumentos conmemoran o, lo que es lo mismo, recuerdan el pasado y reclaman su veneración. A consecuencia de ello, incluso cuando se supone que son seculares, como la estatua del general Lee, comportan, inevitablemente, una especie de sentimiento religioso. Pero los monumentos siempre se erigen por propósitos políticos; afirman el poder, ya se trate del poder de una iglesia, de una secta, de un partido político o de una causa política, como en el caso de la Confederación. Y a causa de esta relación con el poder, los cambios de

afiliación religiosa o de régimen político a menudo conllevan tanto la destrucción como la creación de monumentos. Las iglesias cristianas primitivas de Europa se construyeron sobre los restos de templos paganos o romanos como un modo de proclamar físicamente su superioridad. En realidad, la larga historia de la destrucción de «antigüedades» muestra que la destrucción de monumentos forma parte de la vida misma. (Cabe señalar que el término «antigüedades» no apareció en lengua inglesa hasta el siglo XVI ; lo que indica una nueva sensibilidad hacia la aniquilación de los restos del pasado remoto, en este caso restos romanos y griegos).

Las paradojas de la destrucción de monumentos se hicieron claramente manifiestas durante la Revolución francesa (1789). Los propios revolucionarios acuñaron el término «vandalismo» en 1794 para condenar los excesos de ciertos militantes de la Francia descristianizada que se apoderaron del oro y la plata de los templos, destruyeron las estatuas de los reyes de la catedral de Notre Dame de París y convirtieron las iglesias en templos de la Razón. Algunas iglesias fueron vendidas y convertidas en graneros o almacenes. Los líderes de la Revolución argumentaron que, en tanto que los símbolos del feudalismo y la monarquía podían ser destruidos con legitimidad, aquellos que llevasen inscripciones en latín o cualquier cosa compatible con el espíritu de la igualdad debían ser protegidos. De hecho, los revolucionarios ya habían establecido el primer museo nacional de arte del mundo en el palacio del Louvre en 1793 con obras confiscadas a la corona, a la iglesia y a los aristócratas que habían emigrado. Y, en 1795, fueron también los revolucionarios quienes abrieron el primer museo de monumentos franceses con esculturas y tumbas tomadas de distintos monasterios. En suma, vandalismo y conservación pueden ir de la mano; precisamente el ataque a los monumentos del pasado impulsó a los revolucionarios a pensar en el patrimonio cultural. Los símbolos odiados podían conservarse si pasaban a considerarse obras artísticas.

Con todo, la cuestión de los monumentos nunca queda resuelta de forma definitiva. No podemos conservar la totalidad del pasado, pues nadie quiere vivir en un museo. Pero una parte del pasado ha de conservarse para mantener el sentido de conexión y continuidad en el tiempo. El problema está en qué debemos conservar, y esa es una cuestión inevitablemente política. ¿Cómo nos vemos a nosotros mismos? ¿A qué pasado nos sentimos más vinculados y qué partes de ese pasado deberíamos preservar? Cada caso concreto debe juzgarse por sus propios méritos, y la investigación histórica

proporciona evidencias de importancia decisiva, por ejemplo, en cuanto a los motivos de quienes encargaron y construyeron la estatua del general Lee. Pero las generaciones venideras sin duda volverán a examinar las decisiones. La historia nunca permanece inmóvil, al contrario que la mayoría de los monumentos.

Las controversias sobre los libros de texto

Los libros de texto de historia son revisados continuamente, pero ello no hace sino volverlos más polémicos. Un candidato japonés a gobernador de Tokio sostenía en 2015: «Como nación derrotada, solo enseñamos la historia que nos han impuesto los vencedores. Para volver a ser una nación independiente debemos alejarnos de la historia que nos ha sido impuesta». Y proseguía defendiendo que Japón no había sido el agresor en la Segunda Guerra Mundial, ni había cometido la célebre masacre de Nankín (China) en 1937, ni había obligado a mujeres coreanas a servir como «mujeres de solaz» (esclavas sexuales) de los soldados japoneses ⁷. La controversia no era nueva. Diez años antes, en 2005, manifestantes chinos y coreanos protestaron contra las revisiones que contenía un libro de texto preparado por la Sociedad Japonesa para la Reforma de los Manuales de Historia. Argumentando que este minimizaba la culpabilidad de Japón en la Segunda Guerra Mundial, los manifestantes quemaron banderas de Japón y exigieron un boicot a los productos japoneses.

Pero los japoneses no han sido los únicos que han querido distorsionar la historia para obtener un retrato más favorable de su nación. Aunque un estudio de 2011 concluyó que los libros de texto de historia japoneses omitían en gran parte el opresivo régimen colonial que el país ejerció sobre Corea (1910-1945), reveló también que los libros de texto chinos y coreanos se centraban obsesivamente en la resistencia china y coreana a la ocupación japonesa mientras que ignoraban el contexto más amplio de la Segunda Guerra Mundial ⁸. Tales males tienen una larga historia. En 1920, una carta al director del *Daily Gleaner* de New Brunswick, Canadá, denunciaba que los libros de texto de historia universal, escritos por autores norteamericanos, que solían utilizarse en las escuelas locales ni siquiera mencionaban la participación de Canadá en la Gran Guerra ⁹.

A lo largo de la mayor parte de los siglos XIX y XX , y en muchos casos hasta la actualidad, los esfuerzos por inculcar un sentimiento de pertenencia nacional con frecuencia han requerido algo de maquillaje. Los libros de texto hablaban de triunfos o tragedias nacionales, pero raras veces de los errores o las fechorías de un gobierno o un pueblo. La gran excepción fue la Alemania Occidental posterior a 1945, donde desde edad muy temprana los niños sabían de los crímenes cometidos por el régimen nazi y estos les eran recordados continuamente con visitas a los campos de concentración y a los numerosos monumentos y museos que se encuentran por todo el país. Pero más común es la experiencia reciente de Francia, donde se aprobó una ley en 2005 (derogada con posterioridad) que exigía que en los colegios se enseñase «el papel positivo» desempeñado por las administraciones coloniales francesas. Un estudio de los libros de texto franceses utilizados desde 1998 muestra sin lugar a dudas que, sistemáticamente, estos restaban importancia a la violencia y al racismo de las administraciones coloniales francesas en África [10](#) .

Pese a todo, la crítica francesa a los libros de texto (así como la reacción legislativa contra las lecturas críticas de la historia colonial de Francia) pone de manifiesto que las tradicionales versiones complacientes están siendo puestas en cuestión, y que dicho cuestionamiento no está siendo del agrado de todo el mundo. En Reino Unido, los historiadores ahora llaman la atención sobre el modo en que los libros de texto de tiempos anteriores habían marginado a galeses, escoceses e irlandeses, tratándolos como meros actores de reparto en una historia abrumadoramente inglesa. Las historias populares de Gran Bretaña solían referirse a «nuestro Imperio»; era una forma de consolidar el imperio como parte de la identidad británica. Y aunque los críticos con el imperio hayan señalado repetidamente sus ejemplos de violencia e injusticia, hasta hace pocas décadas los historiadores británicos no han hecho otra cosa que centrarse en los esfuerzos constitucionales y reformistas de las administraciones imperiales. El reciente interés de los historiadores por los aspectos negativos del imperio no ha hecho más que empezar a ejercer influencia sobre la opinión pública. Una encuesta de YouGov en 2014 reveló que el número de británicos que sentían que el imperio era algo de lo que debían estar orgullosos triplicaba al de los que sentían que era algo de lo que debían avergonzarse; lo mismo que el número de los que creían que los países colonizados por Gran Bretaña mejoraron en lugar de empeorar como

resultado de la colonización [11](#) . Pero la opinión no cambiaría nunca si los historiadores no desempeñaran una labor de indagación en los archivos capaz de abrir nuevas perspectivas.

Con frecuencia los acontecimientos traumáticos en la vida de una nación producen revisiones importantes del discurso nacional; como ocurrió en Alemania y Japón tras la Segunda Guerra Mundial y en la resaca de la descolonización en Francia y Gran Bretaña. Pero, como demuestra el lento cambio de perspectiva en estos dos últimos países, pueden pasar décadas hasta que los acontecimientos son procesados por completo. La Guerra de Secesión y la esclavitud en Estados Unidos proporcionan ejemplos excelentes. Los manuales de historia estadounidenses anteriores a la Guerra de Secesión no defendían la esclavitud, sino que presentaban una nación en la que fuerzas antiesclavistas y proesclavistas podían coexistir. Tras la desastrosa guerra, durante décadas persistió esa misma línea acomodaticia en la que los autores culpaban del conflicto a extremistas de ambos bandos. La discusión crítica de la esclavitud apenas apareció en los libros de historia antes de la década de 1960, un siglo después del conflicto.

El movimiento por los derechos civiles de la década de 1960 puso bajo los focos la historia de la esclavitud, pero la transformación fundamental en la educación universitaria que se produjo tras la Segunda Guerra Mundial ya había contribuido a allanar el camino. La proporción de la población estadounidense de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años matriculada en escuelas profesionales o universidades aumentó desde el 14% de 1947 al 36% de 1970 y al 54% de 1991. Las puertas se abrieron para grupos sociales que durante mucho tiempo habían estado excluidos de la educación superior; jóvenes de clases bajas, mujeres, judíos, afroamericanos y otras minorías étnicas. La proporción de mujeres matriculadas aumentó desde el 29% de 1947 al 51% de 1979 y al 57% de 2014.

Los desafíos a los discursos tradicionales, centrados en las acciones de la élite blanca y masculina de los líderes políticos, quizá no fueran una consecuencia automática de estos cambios, pero tal vez sí resultaran predecibles teniendo en cuenta la entrada de mujeres y de estudiantes que no eran protestantes ni blancos en las universidades y, finalmente, su llegada a los departamentos universitarios de Estados Unidos. Las historias de obreros, mujeres, afroamericanos e inmigrantes poco a poco fueron abriéndose camino en los libros de texto a partir de la década de 1960, y

desplazando los focos de figuras heroicas como George Washington, Abraham Lincoln o Theodore Roosevelt hacia las contribuciones de esclavos, obreros, mujeres y minorías a la construcción de la nación, que hasta entonces habían sido pasadas por alto. Los historiadores demostraron, por ejemplo, que el supuesto «destino manifiesto» de la expansión por el oeste hasta el Pacífico, una doctrina desarrollada en la década de 1840, había servido para justificar la superioridad racial de los americanos blancos protestantes sobre mexicanos, nativos americanos, judíos y católicos.

Tales cambios en el énfasis y en las interpretaciones enfurecieron a algunos; críticos de los críticos denunciaron que los historiadores se habían obsesionado con lo políticamente correcto y estaban fracasando en su misión de crear un sentido positivo de pertenencia nacional. La indignación en Estados Unidos llegó a su punto más alto a mediados de la década de 1990 con dos acontecimientos que esos críticos consideraron interrelacionados. En 1994, el Museo Nacional del Aire y del Espacio del Instituto Smithsonian propuso exhibir el avión que había lanzado la bomba atómica sobre Hiroshima y proyectó incluir alusiones al debate sobre la justificación moral y política de la acción. Ese mismo año, un Centro Nacional para el Estudio de la Historia en las Escuelas sostenido por fondos federales propuso establecer unos modelos de historia nacional que reflejaran las nuevas historias de obreros, mujeres, esclavos e inmigrantes que habían ganado consideración desde la década de 1960.

Ambas propuestas fueron recibidas con la misma acalorada indignación. El jefe de la Mayoría del Senado y futuro candidato presidencial Robert Dole lamentó que «educadores y profesores universitarios» se hubieran sumado a «una escandalosa campaña [...] para desprestigiar América». El columnista George Will denunció el «extravagante antiamericanismo de los campus universitarios», y el presidente de la Cámara de Representantes republicano, Newt Gingrich, dijo que la mayoría de los americanos ya estaba «más que hartos de que una élite cultural les dijera que tenían que avergonzarse de su país» [12](#) .

El Instituto Smithsonian retiró la mayor parte de los materiales supuestamente objetables, y los nuevos modelos para una historia nacional fueron descartados, pero los historiadores siguieron revisando los discursos aceptados durante tanto tiempo. Los políticos salieron vencedores de la escaramuza; los historiadores ganaron la guerra cultural. Y hoy no puede

publicarse ningún libro de texto sobre la historia de Estados Unidos que niegue la historia de la esclavitud o la discriminación de las mujeres y las minorías.

Aunque una población más culta a menudo sea también más abierta a las discusiones históricas, hay que decir que las controversias sobre los libros de texto no pueden vincularse sin más al número de matriculaciones universitarias. En Rusia, por ejemplo, las cifras de estudiantes universitarios ya eran bastante elevadas en la década de 1970 (casi tres veces las de Reino Unido o Francia en 1971, y prácticamente idénticas a las de Estados Unidos según las estimaciones soviéticas), pero los libros de texto apenas eran capaces de seguir la velocidad de los acontecimientos después de 1989. Tras el derrumbe de la Unión Soviética, los historiadores ganaron mayor autonomía, pero a medida que Vladimir Putin ha ido consolidando su poder, ha tratado de influenciar, cada vez más directamente, la escritura de los libros de texto. Y el deseo de Putin de reforzar un edificante discurso patriótico ha encontrado eco favorable en la mayoría de los rusos.

En cambio, en la Europa occidental, especialmente en Reino Unido y en Francia, el descontento con los modelos de los discursos nacionales parece seguir la trayectoria de las cifras de universitarios; en ambos países las matriculaciones en la universidad superaron el hito del 50% en la década de 1990, cuando comenzó la efervescencia de la crítica a los discursos nacionales. Y ello coincidió también con el momento en que se alcanzó la paridad de género (el mismo número de matriculaciones de mujeres y de hombres). En la mayoría de los países del mundo es ahora mayor el número de mujeres que el de hombres matriculados en la educación superior; lo que representa un cambio asombroso desde la década de 1970, cuando el número de las mujeres matriculadas era tan solo la mitad que el de los hombres. Un mayor número de mujeres no significa necesariamente un aumento de la crítica, pero sí representa, al menos, una agitación del sistema de la educación superior. Por desgracia, eso tal vez explique también el creciente desdén del mundo occidental hacia las universidades; pues ya sabemos que las profesiones feminizadas acostumbran a estar peor pagadas y a gozar de menor estima.

Las guerras de la memoria

Los libros de texto llegan en una fase relativamente tardía del proceso de construcción de las memorias nacionales. Las huellas materiales de los acontecimientos del pasado primero han de ser reunidas y organizadas. En años recientes, varios intentos llamativos de ese empeño memorialístico han mostrado lo difícil que puede llegar a ser la recuperación del pasado cuando lo deseable parece ser olvidar, sobre todo los hechos que juegan en contra del discurso nacional favorable. Durante más de ciento cincuenta años, los historiadores debatieron si el presidente Thomas Jefferson, el principal autor de la Declaración de Independencia, había tenido hijos con una de sus esclavas, Sally Hemmings. Hasta la llegada de las pruebas de ADN no parecía posible ninguna respuesta definitiva, pero, cuando los resultados de las que se hicieron en 1998 afirmaron su paternidad de forma concluyente, un gigantesco cambio de perspectiva se hizo inevitable. Bien entradas las décadas de 1980 y 1990, exposiciones y museos vivientes por igual aún escamoteaban el papel de la esclavitud o la presentaban con tintes paternos o incluso benévolos ¹³. En 2012, en el Museo Nacional de Historia Americana del Instituto Smithsonian, se celebró la primera gran exposición nacional que puso bajo los focos las actividades como propietario de esclavos de un presidente.

Aún más penosos han sido los esfuerzos por recuperar la memoria histórica en lugares como España, que han soportado no solo violentas guerras civiles, sino también décadas de represión política. Hasta que el dictador militar Francisco Franco murió en 1975, fue imposible investigar con rigor los asesinatos que se produjeron durante la guerra civil de 1936-1939, y mucho menos exhumar los cadáveres de los republicanos, calumniados como «rojos», que fueron ejecutados sin juicio y enterrados en fosas comunes. El trabajo empírico de reconstrucción histórica comenzó en la década de 1980, pero hasta el año 2000 no se constituyó la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica con el objeto de exhumar, identificar y volver a dar sepultura a los restos. Del mismo modo, solo en años recientes se ha puesto atención en los «niños perdidos» los hijos de quienes murieron en cárceles, que fueron enviados a instituciones del estado o cambiaron de nombre para que pudieran ser adoptados ilegalmente por familias adeptas al régimen.

La conservación de la memoria ha resultado más difícil en Indonesia, donde 500.000 fueron asesinados tras un golpe de Estado fallido en 1965. El general que llegó al poder, Suharto, siguió siendo presidente hasta 1998, y

durante todo ese tiempo los asesinatos no pudieron ser debatidos públicamente. Los libros de texto atribuyeron a los comunistas el intento de golpe de Estado, en el que murieron seis generales, y silenciaron las torturas, decapitaciones y mutilaciones llevadas a cabo por militares y milicias afiliadas al ejército que habían sido espoleadas hacia una histeria anticomunista. Tras la caída de Suharto en 1998, las compuertas se abrieron. Las memorias de activistas encarcelados atrajeron la atención pública igual que otras obras que no habían sido traducidas antes al inglés. Y los historiadores orales empezaron a recopilar testimonios de los hechos.

Sin embargo, la reconciliación no se produjo. En el año 2000, mientras un grupo que se dedicaba a exhumar los cuerpos de los asesinados filmaba en Java, un grupo de jóvenes musulmanes detuvo el enterramiento de los cuerpos exhumados. La NU (Nahdlatul Ulama, una organización musulmana tradicionalista suní) quemó libros de texto considerados procomunistas en 2007 para oponerse a un proyecto de reforma de los mismos ¹⁴. En 2013 abrió sus puertas un museo dedicado al gobierno de Suharto en su ciudad natal; fue financiado por su hermano, que había sido condenado por corrupción, y las muestras expuestas justificaban la mano dura empleada omitiendo por completo los asesinatos de inocentes.

Podrían citarse incontables ejemplos de conflictos en torno a la memoria, pero quizá los más reveladores sean los de las treinta comisiones de la verdad que se han creado en todo el mundo desde comienzos de la década de 1980. Sociedades muy diferentes, desde Guatemala a Tailandia, han expresado con ellas la necesidad de la existencia de algún tipo de mecanismo oficial para asumir las atrocidades del pasado en el transcurso de guerras civiles o gobiernos autoritarios. Una comisión de la verdad es una especie de audiencia histórica fundada sobre la premisa de que la verdad completa acerca de asesinatos, encarcelamientos, torturas y discriminaciones del pasado debe ser conocida para que una nación pueda avanzar. La mayoría de las comisiones de la verdad han tomado como modelo explícito la Comisión para la Verdad y la Reconciliación sudafricana (CVR), constituida por ley a finales de 1995 con el propósito de facilitar la transición del régimen del *apartheid* a un régimen democrático. Debido a su influencia en todo el mundo, la CVR ha sido objeto de extensos análisis y debates.

El cometido de la CVR era de largo alcance. Incluía informar sobre la naturaleza, la extensión y las causas de las violaciones de derechos humanos

que se produjeron entre 1960 y 1994; devolver la dignidad a las víctimas prestándoles voz, e incluso conceder amnistías a los perpetradores de violencia que estuvieran dispuestos a declarar todos los hechos relevantes de los que tenían conocimiento. La tarea de buscar la unidad y la reconciliación no podría haber sido más abrumadora. Bajo el *apartheid*, la minoría blanca (el 13% de la población) controlaba la práctica totalidad del acceso a la tierra, los recursos naturales, la asistencia sanitaria, la educación y los buenos trabajos. Para mantener el régimen supremacista blanco las autoridades llegaron a encarcelar a doscientas mil personas a las que torturaron o deportaron a «reservas nativas» inviables en aras de proteger privilegios segregacionistas de todo tipo. A medida que la oposición al régimen se intensificaba, la violencia aumentó en ambos bandos debido a que las diferentes facciones políticas dentro de las comunidades negras se enfrentaron entre sí. El régimen empleó la violencia para sofocar las protestas y eliminar a los líderes de la resistencia, en tanto que algunos miembros de la oposición armada colocaban bombas o asesinaban a colaboradores, empleados del régimen o miembros de grupos rivales de la oposición.

Pese a celebrar casi un centenar de audiencias públicas y recibir más de 21.000 testimonios individuales, la propia CVR reconoció las deficiencias de sus conclusiones. Los partidos blancos que apoyaban el *apartheid* se negaron en gran parte a colaborar, lo mismo que el Partido de la Libertad Inkhata (PLI), el principal grupo de la oposición negra al Congreso Nacional Africano (CNA). El CNA obtuvo una mayoría rotunda en 1994, en las primeras elecciones parlamentarias abiertas a todas las razas, y estableció un gobierno de unidad nacional que incluía al principal partido blanco, el Partido Nacional, y al PLI. No obstante, la CVR se hallaba vinculada de forma muy estrecha al CNA, y solo los miembros del CNA se mostraron dispuestos a colaborar plenamente. No es de extrañar, por tanto, que numerosos blancos y miembros del PLI considerasen partidistas las conclusiones de la CVR. También hubo académicos críticos con la CVR por centrarse excesivamente en la narración de los hechos y no lo bastante en la verdad objetiva o forense, y los estudios llevados a cabo acerca de sus conclusiones han puesto de manifiesto que, al menos a corto plazo, no alcanzó la meta de la reconciliación [15](#).

Pero estas objeciones específicas no deberían oscurecer una verdad de mayor calado: la recuperación de la historia ha sido importante en la

práctica totalidad de los ejemplos de transición entre distintos regímenes. Y esta voluntad de recordar con rigor no se limita a los lugares que transitan de la guerra civil a la paz o del autoritarismo militar al gobierno democrático. La historia de naciones supuestamente estables como Japón, Estados Unidos o Reino Unido se halla también en cuestión a causa de elementos que han sido olvidados, ocultados o reprimidos y que ahora salen a la superficie. La historia siempre es susceptible de entrar en erupción.

Historia pública y memoria colectiva

Incluso en países con gobiernos asentados, el apetito público por la historia nunca ha sido tan grande. Memorias y biografías forman parte de las listas de libros más vendidos con frecuencia, y algunas de las películas, series de televisión y videojuegos de mayor éxito se sitúan en el pasado no solo de Reino Unido o Estados Unidos, sino también de China y otros muchos países. Más de la mitad de los 35.000 museos que existen en Estados Unidos son museos de historia, lugares históricos o sociedades históricas. La Lista del Patrimonio Nacional de Inglaterra, establecida en 1882, incluye ahora cerca de 400.000 monumentos, edificios, paisajes, campos de batalla y pecios protegidos. El número de visitantes que estos lugares reciben aumentó casi en un 40% entre los años 1989 y 2015. Dicho de otro modo, el interés público por la historia no está creciendo, sino agigantándose.

Los visitantes de lugares históricos no solo quieren leer los carteles informativos, ver las exposiciones, escuchar a los guías o incluso contemplar los desfiles que se organizan; a veces buscan introducirse aún más profundamente en el pasado a través de las recreaciones históricas y otras formas de experiencia virtual. Los museos vivientes como el Colonial Williamsburg en Virginia se proponen reconstruir la vida tal y como era en un momento del pasado, en este caso, las décadas de 1760 y 1770. Los turistas pasean por calles con fachadas del siglo XVIII y se encuentran gentes vestidas con los trajes de la época que desempeñan las actividades de las que se ocupaban los hombres y las mujeres, los esclavos y las personas libres de entonces. Pero aún más emocionantes para quienes intervienen en ellas son las recreaciones de batallas en las que los participantes se disfrazan y representan un papel. La recreación histórica influye hoy en la televisión y en la enseñanza de la historia. En Reino Unido, Estados Unidos,

Australia y Alemania programas de telerrealidad basados en la historia han presentado a personas que viven durante meses exactamente como lo habrían hecho en momentos del pasado, y han grabado sus experiencias y conflictos para los espectadores del presente. Los profesores de historia hace mucho que se sirven de las recreaciones para despertar la curiosidad de sus alumnos, utilizando disfraces de época para una clase o haciendo que los estudiantes interpreten los papeles de figuras históricas del pasado. La llegada de la virtualización de espacios promete mejorar este recurso en la medida en que la antigua Roma, la Bergen medieval noruega o los arrabales de París en el siglo XVIII están disponibles en 3D, o incluso en 5D en el caso de París, con sonidos históricos y perspectiva en primera persona [16](#).

Dichas técnicas están transformando tanto los museos de historia como la exhibición de lugares históricos. E incluso allí donde la virtualización de espacios no se ha empleado aún, los objetos materiales se exponen de maneras pensadas para asegurar al espectador tanto la autenticidad como la inmediatez de la experiencia. Numerosos visitantes del Museo Estadounidense Conmemorativo del Holocausto refieren haberse sentido conmovidos particularmente ante la visión y el olor de una pila de cuatro mil zapatos que fueron confiscados a las víctimas del Holocausto en un campo de concentración. Los turistas con inquietudes históricas pueden recorrer las escasas trincheras conservadas de la Primera Guerra Mundial, o contemplar las armas, las lanchas de desembarco y los auténticos mapas de estrategia de la invasión del Día D que hoy se conservan en Museo del Desembarco en Normandía de Utah, alojado en un antiguo búnker alemán de la propia playa del desembarco. A veces los objetos vienen de tiempos muy lejanos. El Centro Vikingo de Jorvik en Reino Unido sumerge a los visitantes en cápsulas del tiempo que les permiten viajar mil años atrás hasta la era vikinga. Y vikingos animatrónicos dan vida al millar de piezas de madera, tejidos textiles y otros artefactos hallados en el yacimiento arqueológico del lugar.

Por otra parte, los historiadores profesionales llevan mucho tiempo mostrándose críticos e incluso desdeñosos con las recreaciones históricas y las experiencias históricas virtuales, pues estas dan prioridad a la identificación empática del espectador con las gentes del pasado antes que al conocimiento más profundo de contextos y causas. Dicho de otro modo, caminar por las trincheras conservadas de la Primera Guerra Mundial hace que los turistas sientan simpatía hacia los jóvenes que lucharon en ellas más

que preguntarse por qué la guerra se produjo o por qué tantos jóvenes tuvieron que morir allí. Más aún cuando la mayoría de las experiencias virtuales han de ofrecer un atractivo estético para atraer clientes: los esclavos de Colonial Williamsburg no pueden sufrir demasiado; los vikingos solo pueden presentarse en sus momentos más pacíficos y las trincheras están ahora rodeadas de parque.

Pero, en la medida en que nos hemos familiarizado con los recursos y técnicas multimedia, resulta imposible seguir ignorándolos, y los historiadores han ido implicándose de manera creciente en los proyectos de memoria colectiva. La «historia pública» lleva mucho tiempo involucrando a numerosos historiadores que trabajan tanto en museos como en archivos públicos o particulares, pero hasta fechas muy recientes tales puestos solían considerarse menos deseables que los académicos, y los historiadores que los ocupaban raras veces recibían una formación específica en la historia pública. Esa situación está cambiando con rapidez a medida que la historia pública va ganando cada vez más importancia y una buena parte de los puestos académicos se ha convertido en empleos a tiempo parcial.

Los historiadores públicos poseen ya sus propias organizaciones, además de un lugar reconocido dentro de las asociaciones de historiadores más antiguas. En 1979 se fundó un Consejo Nacional de Historia Pública en Estados Unidos, y hacia 2003 casi uno de cada cinco miembros de la Asociación Histórica Americana trabajaba en la historia pública. Al menos veinticuatro universidades estadounidenses ofertan ya estudios de doctorado o titulación equivalente en historia pública. Nueve universidades de Reino Unido ofertan un máster en historia pública o un máster en historia que incluye titulación en historia pública. Teniendo en cuenta que los primeros programas de estudios de ese tipo aparecieron en 2009, el crecimiento en este campo ha sido notable. En 2009 se constituyó una Federación Internacional de Historia Pública con el propósito de reunir a historiadores públicos de todo el mundo. La historia pública es cada vez más importante en Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Brasil y Holanda. Y nuevos programas de estudios están implantándose en otros muchos países.

Elementos muy diversos conforman las memorias colectivas: desde los libros y museos a los programas de televisión y la rumorología de internet. Y ya se trate de acontecimientos traumáticos o de triunfos nacionales, las memorias colectivas ejercen una labor sumamente útil y duradera en la formación de las identidades cuando se basan en relatos verdaderos del

pasado. El público merece que los acontecimientos y procesos históricos se le presenten del modo más riguroso posible y, además, de una manera que consiga atraer su atención. La cuestión es saber encontrar el equilibrio entre rigor y habilidad. Lo que nos conduce al problema de la verdad histórica y de la mejor manera de determinarla.

1 . Josh Voorhees, «All of Donald Trump's Birther Tweets» (Slate.com, 16 de septiembre de 2016). Disponible en: www.slate.com/blogs/the_slatest/2016/09/16/donald_trump_s_birther_tweets_in_order.html .

2 . Carole Cadwalladr, «Antisemite, Holocaust Denier... yet David Irving Claims Fresh Support» (*The Guardian*, 15 de enero de 2017). Disponible en: www.theguardian.com/uk-news/2017/jan/15/davidirving-youtube-inspiring-holocaust-deniers .

3 . Karl Vick, «Iran's President Calls Holocaust 'Myth' in Latest Assault on Jews» (*The Washington Post*, 14 de diciembre de 2005). Disponible en: www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/12/14/AR2005121402403.html .

4 . Emma Green, «The World is Full of Holocaust Deniers» (*The Atlantic*, 14 de mayo de 2014). Disponible en: www.theatlantic.com/international/archive/2014/05/the-world-is-full-of-holocaust-deniers/370870/ .

5 . Stephen A. Kippur, *Jules Michelet: A Study of Mind and Sensibility* (Albany, NY: SUNY Press, 1981).

6 . *Time*, vol. 36 (11 de septiembre, 1940): 62.

7 . Rupert Wingfield-Hays, «Japanese Revisionists Deny WW2 Sex Slave Atrocities» (BBC News, 3 de agosto de 2015). Disponible en: www.bbc.com/news/world-asia-33754932 .

8 . Gi-Wook Shin y Daniel C. Snider, (eds.), *History Textbooks and the Wars in Asia: Divided Memories* (Nueva York: Routledge, 2011).

9 . Frances Helyar, «Political Partisanship, Bureaucratic Pragmatism and Acadian Nationalism: New Brunswick, Canada's 1920 History Textbook Controversy», *History Education* , 43:1 (2014): 72–86.

10 . Raphaël Granvaud, «Colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires de collège en France», *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* , 99 (abril, 2006): 73–81.

11 . Will Dahlgreen, «The British Empire is 'Something to be Proud of'» (YouGov.co.UK., 26 julio de 2014). Disponible en: <https://yougov.co.uk/news/2014/07/26/britain-proud-its-empire/> .

12 . Tom Engelhardt y Edward T. Linenthal, «Introduction: History Under Siege», in Edward T. Linenthal y Tom Engelhardt (eds.), *History Wars: The Enola Gay and Other Battles for the*

American Past (Nueva York: Henry Holt, 1996), p. 4; Mike Wallace, «Culture War, History Front», *ibid* ., pp. 185, 187.

13 . Warren Leon y Roy Rosenzweig (eds.), *History Museums in the United States: A Critical Assessment* (Urbana: University of Illinois Press, 1989).

14 . Adrian Vickers, «Where Are the Bodies: The Haunting of Indonesia», *The Public Historian* , 32:1 (2010): 45–58.

15 . Audrey R. Chapman y Hugo van der Merwe (eds.), *Truth and Reconciliation in South Africa: Did the TRC Deliver?* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 2008).

16 . Para un avance del proyecto Rome Reborn, véase: <https://www.youtube.com/watch?v=28b8FgCUUoQ> . Para Bergen, véase <https://www.youtube.com/watch?v=UeE4LbocQaw> . El Projeet Bretez (París del siglo XVIII) está disponible en <https://sites.google.com/site/louisbretez/home> .

2. La verdad en la historia

Determinar la verdad histórica es crucial. Sin ella, las mentiras de los políticos o de quienes niegan el Holocausto no podrían refutarse; las controversias acerca de monumentos y libros de texto nunca se resolverían; las guerras de la memoria se prolongarían indefinidamente, y el público no podría confiar en la historia que se le presenta. La verdad histórica posee dos niveles: los hechos están sobre la mesa en el primer nivel; las interpretaciones, en el segundo. Y, aunque sea posible separarlos en aras de la claridad de nuestra explicación, ambos niveles se hallan conectados entre sí en la práctica propiamente dicha de la historia. Un hecho es algo inerte hasta que se incorpora a una interpretación que le confiere significado, y la capacidad de interpretar depende, a su vez, de la habilidad para encontrar sentido a los hechos.

En principio, los hechos parecen más sencillos: u Obama nació en Estados Unidos o no nació en Estados Unidos; o seis millones de judíos murieron durante un deliberado intento de exterminarlos o la cifra es exagerada y no hubo premeditación en la matanza. La interpretación, por el contrario, nunca es sencilla ni clara. Se puede convenir en los hechos (seis millones de judíos murieron en un espantoso genocidio) y, aun así, disentir en cuanto a cómo, por qué o en qué secuencia los hechos sucedieron. Y ni siquiera los hechos son tan sencillos como parecen a primera vista, pues el pasado nunca es estable. Nuevos documentos, objetos y datos que pueden dar la vuelta a hechos supuestamente establecidos están descubriéndose sin cesar: se inventaron las pruebas de ADN, por ejemplo, y ello cambió los hechos en torno a la paternidad de los hijos esclavos de Jefferson. Aunque esa potencialidad provisional tampoco significa que existan «hechos alternativos», como ha defendido tan notoriamente cierto cargo de la administración de Trump. Los hechos alternativos no son otra cosa que mentiras. O, lo que es lo mismo, intentos deliberados de engañar al público acerca de los hechos. Así pues, para llegar a la verdad histórica comenzaremos por los hechos y cómo estos son determinados.

Los hechos

Esto es un hecho: Barack Obama nació el 4 de agosto de 1961 en Honolulu, Hawái. La existencia de un documento, en este caso un certificado de nacimiento del estado de Hawái, corrobora la verdad de la afirmación. Dicho documento es válido porque fue emitido por un funcionario del estado con autoridad para registrar los nacimientos y porque nadie ha mostrado prueba alguna de su falsedad. Sin embargo, la controversia artificiosa acerca del nacimiento de Obama pone de manifiesto varias cuestiones importantes. Los hechos históricos se basan en los documentos, y los documentos que son reunidos de una manera sistemática poseen mayor credibilidad; pero los hechos son necesariamente provisionales, pues siempre existe la posibilidad de que el futuro hallazgo de nuevas pruebas ponga en cuestión los hechos de hoy.

Las teorías conspiratorias surgen en ese espacio creado por la naturaleza intrínsecamente provisional de los hechos históricos. Es posible imaginar, en este caso, que el certificado de nacimiento hawaiano de Obama fuera falsificado en una vieja máquina de escribir con un viejo formulario en blanco o producido mediante algún tipo de técnica digital, aunque no se ha encontrado evidencia alguna que respalde semejantes conclusiones. Del mismo modo que también es posible imaginar que el certificado de nacimiento de Donald Trump haya sido falsificado, o el mío, o el de usted mismo. Obama tuvo la fortuna de nacer en un estado con un Departamento de Salud y un registrador oficial. Los refugiados de países desgarrados por la guerra huyen sin equipaje y sin certificados de nacimiento, a menudo de lugares donde las oficinas administrativas han quedado destruidas durante la lucha, si es que funcionaron alguna vez. Tanto la existencia como la ausencia de documentos son en sí mismas un producto de la propia historia.

Por otra parte, los hechos históricos son tan fiables como aquellos documentos en los que se basan, y algunos documentos que han tenido gran influencia en la historia han resultado ser falsificaciones. Una de las más infames fue la Donación de Constantino, un supuesto decreto de aquel emperador romano, que murió en el año 337 d. n. e. La Donación otorgaba al papa de la iglesia católica autoridad tanto espiritual como secular sobre la cristiandad occidental, lo que no era poca cosa, si tenemos en cuenta que a menudo los papas se disputaban el control político con reyes y emperadores. Sin embargo, el documento no empezó a ser citado hasta el siglo IX ; lo que

inevitablemente levantó sospechas acerca de su autenticidad. Un humanista italiano, Lorenzo Valla, la desenmascaró en 1440, aunque todavía los estudiosos siguen discutiendo el origen de la falsificación, que se produjo muy probablemente a finales del siglo VIII o principios del IX .

La exposición de aquella mentira muestra también la influencia de la política en la investigación de la verdad histórica. Cuando le negaron un puesto en el papado, Valla fue empleado por un rival del papa, el rey de Aragón y Sicilia, que aspiraba a arrebatarse el control de Nápoles a un cliente pontificio. Pero las motivaciones políticas de Valla no invalidan su demostración. Desarrolló la disciplina de la filología (el estudio histórico de las lenguas), para demostrar que Constantino no pudo haber escrito el documento. Y argumentó que el latín en que estaba escrito no era el latín de Constantino, pues empleaba figuras retóricas que no existían en su tiempo y hacía referencias que remitían a un periodo posterior. Sin embargo, el texto de Valla no causó gran efecto hasta un siglo después, cuando volvió a intervenir la política. Los partidarios de la Reforma protestante lo tradujeron e imprimieron para un público más amplio deseoso de saber de la corrupción papal. (La imprenta acababa de inventarse cuando Valla lo escribió). Y, a pesar de todo, hubo quienes siguieron considerando la Donación como un hecho incontestable hasta bien entrado el siglo XVII , aunque para entonces ya ni siquiera el papado lo hacía. A veces los hechos fabricados se resisten a morir.

Los historiadores profesionales tampoco son inmunes a la seducción de las falsificaciones inteligentes. En 1983, varias cabeceras de prensa anunciaron la impactante noticia de la publicación por entregas de los diarios de Hitler, que habrían permanecido ocultos en la Alemania Oriental comunista desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Se pidió a dos destacados historiadores especialistas en la época de Hitler que examinaran los volúmenes, y estos manifestaron que, en efecto, podrían ser auténticos, pero cuando el día de la publicación se acercaba, expresaron un creciente escepticismo debido a la falta de autenticación de la caligrafía, del papel o de la tinta. Finalmente, a pocos días de la publicación, el Archivo Federal de Alemania anunció que sus estudios del papel y la encuadernación habían determinado que databan de la época de posguerra. El fraude había sido obra de un antiguo alemán oriental residente en la Alemania Occidental que se había especializado en comprar y vender ilegalmente objetos de coleccionismo nazi. Después de sacar el máximo provecho de la credulidad

de un periodista de la Alemania Occidental, el falsificador se había embolsado millones de marcos. Cuando salió de la cárcel siguió vendiendo falsificaciones de cuadros y permisos de conducción.

Como muestra el ejemplo de los diarios de Hitler, para verificar los hechos los historiadores se sirven de numerosas técnicas científicas que con frecuencia han sido desarrolladas con otros fines. Los recientes perfeccionamientos del análisis de ADN, por ejemplo, hacen posible examinar restos de cementerios antiguos para determinar los flujos migratorios que se dieron entre la Europa oriental e Italia en el siglo VI, y de ese modo entender mejor a los «bárbaros» que invadieron el Imperio romano. La fotografía aérea y la detección láser remota, desarrolladas en principio con propósitos medioambientales o militares, se han empleado para determinar la localización de calzadas romanas que discurren por debajo del paisaje británico actual. La dendrocronología (el estudio de los anillos de crecimiento de los árboles) facilita la datación de barcos vikingos o el estudio del cambio climático en el siglo XVII. La datación por carbono 14 permitió a un equipo de historiadores y científicos demostrar que el «mapa de Vinlandia», tal vez el mapa más antiguo que muestra el Nuevo Mundo, precedió en casi seis años a la llegada de Colón. En muchos de estos casos, los historiadores han trabajado directamente con los científicos para obtener sus datos. Otras técnicas futuras quizá desafíen algunas o incluso la totalidad de estas conclusiones; pues los hechos históricos se basan en las mejores evidencias disponibles. Lo mismo que sucede con los hechos científicos. Isaac Newton revolucionó la comprensión de las mecánicas terrestre y celeste, pero, como la mayoría de las gentes de su tiempo, creía que la tierra tenía una antigüedad de solo 6.000 años. La datación radiométrica de los meteoritos establece ahora la edad de la tierra en 4.550 millones de años.

La «mejor evidencia disponible» parece algo sencillo, pero en realidad depende de lo que los historiadores o los científicos consideren fuentes fidedignas. Hasta hace muy poco, la mejor evidencia histórica disponible solía implicar el discurso elaborado por autoridades políticas o religiosas, como la Donación de Constantino y los manuscritos o libros escritos por sus exégetas. Dicho de otro modo, dan forma a los hechos, fundamentalmente, quienes están en el poder, que son quienes deciden lo que merece ser atestiguado. Lo poco que se conoce acerca de las creencias de la gente común antes de que se generalizase la alfabetización, por ejemplo, a menudo

procede de sacerdotes o representantes de la ley, pues eran los que sabían escribir y los que tenían un interés religioso o político en dejar testimonios, pero sus documentos reflejan su punto de vista y sus preocupaciones. El problema se hace más complejo en los escenarios de las colonias, donde los documentos oficiales ofrecen la perspectiva de militares o administradores que a menudo poseen muy escasos conocimientos sobre las lenguas y costumbres locales. Los funcionarios católicos del recién conquistado México consideraron las creencias de los nahuas fruto del influjo satánico y se limitaron a perseguir sus prácticas como actos delictivos. Para alcanzar la lógica de las creencias de los nahuas los historiadores tuvieron que aprender a leer a contrapelo de las fuentes españolas y que descifrar la lengua local, el náhuatl, que empleaba la escritura pictográfica. Dicho de otro modo, los estudiosos tuvieron que buscar los hechos en lugares que no se habían examinado anteriormente; la mejor evidencia disponible, así pues, depende en gran medida de cómo y con qué propósito los historiadores indaguen en las fuentes. Raras veces se trata de una labor imparcial.

A pesar de recurrir a las técnicas científicas en momentos determinados, la historia no es una ciencia. Es una arte literaria, que se sirve de técnicas científicas cuando resulta pertinente, pero cuya finalidad fundamental es contar un relato verdadero. Lo verdadero se sustenta en la documentación, y en este sentido el historiador es como un detective, un abogado o un periodista de investigación que va cribando informaciones, analizando y comparando fuentes, escritas u orales, y empleando todos los procedimientos forenses a su alcance para obtener la verdad o, lo que es lo mismo, los hechos del caso. El relato requiere algo más: una reconstrucción literaria que, a su vez, depende de una serie de interpretaciones de los hechos. La interpretación hace los hechos relevantes. El mundo está lleno de auténticas montañas de hechos históricos, pero solo nos preocupamos de un pequeño número de ellos en un momento determinado. Nos preocupamos de esos hechos que nos permiten contar la historia que queremos contar. Contar la historia lleva nuestra atención a los hechos, pero también con frecuencia suscita disputas. Pues los historiadores pueden contar historias muy diferentes acerca del mismo acontecimiento al elegir enfatizar hechos diferentes. Y esta cacofonía arroja dudas sobre la verdad de cualquier interpretación. Si existe tal desacuerdo sobre las interpretaciones, ¿cómo puede la historia reclamar para sí ninguna verdad acerca del pasado? ¿Se trata, simplemente, de la historia de unos contra la de otros?

Las interpretaciones

Consideremos el ejemplo de Napoleón Bonaparte, uno de los generales y líderes más célebres de la historia universal. Todos los estudiosos están de acuerdo en que el general corso llegó al poder en Francia en noviembre de 1799 y en que de inmediato se proclamó primer cónsul, más tarde cónsul vitalicio, y luego emperador. Sin embargo, disienten en la interpretación de estos hechos. ¿Qué características del régimen de la época hicieron posible que un general tomase el poder? ¿Qué se proponía Bonaparte cuando lo alcanzó? ¿Estableció una dictadura militar? ¿Por qué cayó, finalmente? Incluso, ¿fue un buen general, o no lo fue? ¿Llegó al poder porque la joven república francesa estaba tomando malas decisiones en su política exterior y doméstica, o porque la larga experiencia de siglos de la monarquía predisponía a los franceses a aceptar a un poderoso líder autoritario? ¿Ganó batallas Napoleón porque era un genio de la estrategia, un líder carismático para sus hombres o, simplemente, alguien lo bastante afortunado como para beneficiarse de la torpeza de sus oponentes? Las respuestas dependen de cómo contemplemos los hechos y de qué hechos elijamos enfatizar.

La gran variabilidad de las interpretaciones arroja dudas sobre la posibilidad de la verdad histórica. Puesto que los historiadores escriben siempre desde puntos de vista determinados por su historia personal y su contexto social, sus relatos no pueden reclamar para sí la objetividad absoluta. Cuando yo escribo sobre Napoleón, por ejemplo, lo hago desde la perspectiva de una mujer blanca de clase media y con una formación académica recibida en los años sesenta en Estados Unidos. Puedo estar menos implicada personalmente que un colega francés, pero no por ello dejo de arrastrar, consciente o inconscientemente, mis propios prejuicios a la tarea (lo mismo que hace usted como lector). Aunque, personalmente, la cuestión de las cualidades de Napoleón en el campo de batalla no me exalte, soy más susceptible que otros a poner énfasis en sus esfuerzos por frustrar los impulsos democráticos y asegurar la subordinación de mujeres y niños a esposos y padres. Pero ese posicionamiento no significaría que mi relato fuera falso, a menos que yo llegase tan lejos como para defender que tales cuestiones sean las únicas relevantes al considerar la figura de Napoleón. La historia más verdadera a menudo la escriben individuos profundamente comprometidos con un extremo u otro de una cuestión. La tibieza no es sinónimo de verdad.

Los más grandes historiadores han sido apasionados en sus investigaciones. El aristócrata francés Alexis de Tocqueville escribió la que sigue siendo la interpretación más influyente sobre la Revolución francesa, su obra *El Antiguo Régimen y la Revolución* (1856), porque se sintió horrorizado ante la llegada al poder en su época del sobrino «débil» de Napoleón, Luis Napoleón Bonaparte. ¿Cómo los franceses podían renunciar una y otra vez a sus recién halladas libertades y cambiarlas por una forma de despotismo democrático? ¿Cuál era el atractivo de los Bonaparte? Para encontrar respuestas, Tocqueville fue a los archivos oficiales de su región y allí estudió con detalle la operación llevada a cabo por la monarquía francesa en el siglo XVIII. Terminó convencido de que había sido la propia monarquía la que allanó el camino para que el primer Bonaparte pusiera fin al poder político de nobles y terratenientes. La pasión de Tocqueville por la cuestión lo llevó hasta los archivos; pero fue su talento literario lo que convirtió su interpretación en un clásico que perdura hasta hoy.

La verdad histórica de Tocqueville se basa en los modelos fundamentales aceptados de forma general por los historiadores: la veracidad de cualquier interpretación depende de su coherencia y su capacidad para ofrecer una explicación de los hechos de importancia. Un relato coherente es lógico; acude a las pruebas pertinentes y no extrae de ellas conclusiones irracionales. Si quiero argumentar que Napoleón consideraba la relación paternalista con mujeres y niños como un elemento esencial de su régimen autoritario, buscaré pruebas en sus leyes, en sus escritos e incluso en su vida personal, pero no podré sostener que el hecho de que amara a su esposa demuestre que fuera paternalista. Semejante conclusión es ajena a la lógica. Podría haber amado a su mujer y haber favorecido una infinidad de regímenes diferentes.

Pero hace falta algo más que coherencia. Para ser la explicación más completa posible, mi énfasis en la actitud paternalista de Napoleón tendrá que dar sentido a tantos hechos como pueda ser aplicada. No necesita explicar sus estrategias militares, pero sí justificar artículos concernientes a mujeres y niños en sus códigos de leyes, e incluso tal vez actitudes personales suyas, aunque es cierto que estas también podrían diferir de las expresadas en documentos oficiales. El hecho de que bajo las leyes de Napoleón una mujer casada no pudiera adquirir propiedades, contraer deudas, trabajar ni hacer testamento sin el consentimiento de su esposo sería una buena prueba de mi argumento. Algún crítico podría objetar que

Napoleón no redactó las leyes por su cuenta. Pero, aunque no actuase solo, lo cierto es que supervisó personalmente muchas de las sesiones en las que se reescribió el derecho de familia. Una interpretación no puede depender únicamente de los hechos que encajan con ella, sino que tiene que soportar también, en la medida de lo posible, la contraargumentación.

Si, por un lado, la estrecha conexión entre los hechos y las interpretaciones hace surgir dudas inevitables acerca de la verdad histórica, también, por otro, crea continuas motivaciones para seguir investigando hasta resolver esas dudas. Cuando mi hipotético crítico objeta que Napoleón no escribió las leyes por sí mismo, me veo obligada a investigar en mayor profundidad para encontrar más pruebas tanto de su participación en la labor legislativa como de la asimilación de sus ideas por parte de sus colaboradores. En este sentido, puede decirse que las disputas interpretativas generan nuevos hechos. Pero ello no quiere decir que las interpretaciones, los hechos y los debates previos se pierdan de vista; proporcionan los cimientos del trabajo futuro.

Verdad histórica y eurocentrismo

Estos criterios para establecer la verdad (hechos auténticos, exhaustividad y coherencia) que parecen tan sólidos ocultan, pese a todo, en su interior el material explosivo de una infinidad de problemas. La idea de que escribir historia debe implicar como finalidad la verdad y un cierto grado de objetividad refleja una perspectiva determinada, la de la historia que se ha escrito en Occidente, y sobre todo en los dos últimos siglos. Aunque la historia ha existido siempre como una manera de conocimiento, la formación universitaria de los historiadores no adquirió realidad hasta el siglo XIX, cuando quedó establecida en Alemania, Francia y Gran Bretaña. La gente escribía, leía y estudiaba historia para extraer lecciones ejemplares que pudieran serles de utilidad al enfrentarse a problemas contemporáneos mucho antes de 1800, y se habían desarrollado técnicas para buscar los hechos verdaderos, pero las universidades no formaron a historiadores profesionales hasta entonces. Lorenzo Valla, por ejemplo, fue un profesor universitario de Retórica, una disciplina que preparaba a los estudiantes para ser notarios o funcionarios judiciales, y también cultivó un importante

método de investigación histórica (el cotejo filológico de textos), pero no con el propósito de formar a estudiosos para que escribieran historia.

La formación universitaria de los historiadores se ideó para transmitir y mejorar los métodos de determinación de la verdad histórica. Uno de los fundadores de la historia como disciplina académica, el alemán Leopold von Ranke, escribió con gran acierto en 1824 que él no se proponía juzgar el pasado para instruir a las futuras generaciones, sino simplemente contar «las cosas como fueron». Algunos estudiosos han criticado a Ranke por esa idea supuestamente naïf, argumentando que ningún historiador puede recuperar el pasado por completo; solo podemos conocer el pasado a través de sus vestigios, los fragmentos y piezas que han llegado hasta nosotros en el tiempo, y nunca llegamos a saber cómo fue en realidad. Sin embargo, esta crítica es errónea. Ranke reconocía la parcialidad de su concepción; admitía que «la intención de un historiador depende de su punto de vista». Y, aun así, esperaba convencer a los lectores de historia de adoptar perspectivas más amplias.

En unos tiempos en los que muy pocos historiadores en los países protestantes resistían el impulso de alardear de la superioridad protestante y en los que los historiadores de toda Europa tendían a poner énfasis en el carácter diferenciado del discurso narrativo de su propia nación, Ranke estaba proponiéndose una visión más objetiva: «la presentación estricta de los hechos, sin importar lo provisionales o lo poco atractivos que estos pudieran resultar». Solo tras ella llegarían «el desarrollo de la unidad y el progreso de los acontecimientos». Ranke quería hacer que sus lectores vieran el pasado bajo una luz distinta. Y su aspiración a una visión más objetiva se fundamentaba en el estudio de las fuentes originales y en la adición de notas a pie de página que permitiesen a los lectores, al menos en teoría, verificar su interpretación ¹⁷.

El seminario del que se valió Ranke para enseñar a sus alumnos (todos varones) el cotejo minucioso y la crítica de las fuentes históricas tuvo pronto seguidores internacionales. El historiador estadounidense Charles K. Adams escribió en 1889: «Hoy en día no existe enseñanza completamente satisfactoria en ninguna parte del mundo que no esté fundada en ese examen atento, exacto y minucioso de las fuentes que estableció [...] el sistema del seminario alemán» ¹⁸. La mitad de los historiadores que obtuvieron una cátedra universitaria en Estados Unidos durante las décadas de 1880 y 1890 habían estudiado en Alemania. Ranke fue el primer extranjero nombrado

miembro honorífico de la Asociación Histórica Americana tras su fundación en 1884, y tras morir, en 1886, la Universidad de Siracusa en Nueva York compró su legajo personal por su labor clave en el establecimiento de la disciplina moderna de la historia.

La voluntad de Ranke de superar las fronteras de la historia alemana no impidió, sin embargo, que la historia se desarrollase como disciplina histórica de la mano del nacionalismo y de una creciente convicción de la superioridad de Europa sobre el resto del mundo. Los historiadores se apresuraron a contar la historia de sus propias naciones, y se centraron en particular en el nacimiento del Estado nación burocrático moderno como preeminente signo de la superioridad europea. La historia escrita en Europa se convirtió así en el patrón oro no solo para los historiadores de Estados Unidos, sino también para los de todo el mundo. Estudiantes sudamericanos, africanos y asiáticos fueron a Europa a cursar estudios de doctorado en historia; la Europa occidental se convirtió en el modelo de toda evolución histórica, y las técnicas historiográficas desarrolladas en Europa influenciaron el modo de escribir historia de todo el planeta. Enfrentados a los desafíos del imperialismo europeo, los historiadores de China y Japón, por ejemplo, se esforzaron por seguir el modelo de sus colegas occidentales.

Tras el éxito de los movimientos descolonizadores que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, habría cabido esperar que este modelo «eurocéntrico» hubiera quedado en el punto de mira mucho antes de la década de 1990, pero solo a partir de entonces los ataques se han vuelto constantes e implacables. Dipesh Chakrabarty señaló el camino con una protesta que vio la luz por primera vez en 1992 y tuvo una influencia amplia:

Que Europa opera como un silencioso referente en el conocimiento de la historia resulta obvio. Hay, al menos, dos síntomas cotidianos de la condición subalterna de las historias no occidentales del tercer mundo. Los historiadores del tercer mundo sienten la necesidad de referir sus obras a la historia europea; los historiadores de Europa no sienten ninguna necesidad recíproca [...] los «grandes hitos» y los modelos de la iniciativa del historiador son siempre, al menos, culturalmente, europeos. «Ellos» realizan su trabajo en una relativa ignorancia de las historias no occidentales, y esto no parece afectar a la calidad del mismo. Pero ese es un gesto que «nosotros» no podemos devolver. No podemos permitirnos siquiera una ignorancia equivalente a estas alturas sin correr el riesgo de parecer «anticuados» o «superados» ¹⁹.

La crítica de Chakrabarty marcó un punto de inflexión. Aunque los modelos de estudio histórico occidentales siguieron ejerciendo gran influencia, a partir de la década de 1990 los historiadores de Europa y

Estados Unidos fueron prestando cada vez mayor atención a estudios y estudiosos de Asia, África y América. Las universidades occidentales empezaron a competir por historiadores no occidentales. El propio Chakrabarty no es más que uno solo de muchos ejemplos; nacido y educado en la India, realizó su tesis doctoral en Australia y hoy enseña en la Universidad de Chicago.

Dado que los modelos de verdad histórica que se desarrollaron en Europa acompañaron al dominio de la historiografía europea, las protestas contra el «eurocentrismo» a menudo han implicado también desafíos a dichos modelos. Presuntamente, combatir el eurocentrismo requiere atacar la supuesta idea occidental de la verdad. Pero, ¿acaso la insistencia en las fuentes de primera mano, las notas a pie de página y la coherencia y la exhaustividad de las interpretaciones se hallan irremisiblemente contaminadas por su relación con el imperialismo occidental? En una crítica que censuraba a Chakrabarty por no haber llegado lo bastante lejos, afirmaba cierto estudioso de la literatura que la historia como disciplina que autoriza conocimientos y verdades era «profundamente cómplice con el colonialismo, y no puede rastrearse en sentido estricto antes del momento político-epistemológico que ha recibido el nombre de modernidad» ²⁰ . Una afirmación que no hace sino sustituir el eurocentrismo por un temporocentrismo en el que la «modernidad» marca la ruptura definitiva con todo lo anterior. Pero, en lo que respecta al conocimiento histórico y a la verdad histórica, tal afirmación resulta insostenible; los estudiosos de la historia ya exigían conocimiento y verdad contrastados mucho antes de la invención de la disciplina universitaria de la historia.

Ni la historia ni la preocupación por la verdad histórica son exclusivamente occidentales. Los estudiosos chinos han cultivado la historiografía desde el siglo IX a. n. e., y su voluntad de establecer los hechos de forma rigurosa ha sido tan intensa que algunos incluso llegaron a enfrentarse a la ejecución por no ceder a las presiones de sus gobernantes para que los alteraran. El cronista musulmán del siglo XII Ibn al-Qalanisi exponía sus propósitos en unos términos que hoy nos resultan familiares:

He completado la narración de los hechos descritos en esta crónica y los he ordenado procurando no incurrir en errores, juicios apresurados ni descuidos con los materiales, que he transcrito a partir del testimonio de personas dignas de credibilidad y solo he transmitido después de someterlos a las más rigurosas investigaciones con el propósito de verificarlos ²¹ .

Las tradiciones historiográficas china y árabe musulmana (al igual que otras muchas) comparten así la preocupación, supuestamente occidental y moderna, por la veracidad histórica.

Una larga historia de aspiraciones a la verdad compartidas de manera muy amplia indica que la historiografía ha sido y seguirá siendo cultivada fuera de los límites de los departamentos académicos; no es necesario un marco universitario para aspirar a la veracidad. Lo que también demuestra que la aspiración a la veracidad no es exclusiva de Occidente. Esa aspiración es anterior al colonialismo y al imperialismo occidentales y puede hallarse en numerosas y diversas tradiciones historiográficas. Desde los tiempos del historiador ateniense Tucídides, c. 430-400 a. n. e., los estudiosos no han dejado de proclamarse más objetivos que quienes los precedieron o, lo que es lo mismo, más veraces. Y pudieron presentarse de ese modo porque tuvieron la oportunidad de construir a partir del trabajo de sus predecesores.

Pero sería un error, pese a todo, concluir sin más que la historia es siempre la misma a lo largo del tiempo y a través de las diversas culturas. Toda historia, ya sea escrita, oral, pictográfica o performativa descansa sobre una forma de narración, es decir, un relato que aspira a representar el pasado a través de algún tipo de disposición cronológica. Pero esas formas se presentan en una variedad inimaginable. Y tan diversas son que a menudo los historiadores occidentales se muestran incapaces de entender que los poemas épicos, las telas y los textos pictográficos, los «nudos parlantes» (los quipus de los incas de Sudamérica) o las narraciones épicas cantadas, como las del gamelán indonesio, comparten un parecido de familia narrativa con los anales, crónicas, manuscritos y libros historiográficos de Occidente. Tienen en común con ellos ciertas características, pero también difieren de maneras significativas, y al cabo la comprensión de las distintas lógicas de cada forma es lo único que logra expandir la concepción de la historia y de la verdad histórica. La condescendencia hacia esas formas de la historia que resultan poco familiares ha perdido el favor de los lectores en la actualidad, al igual que, en general, ha ocurrido con el desprecio hacia las formas más vernáculas de historia. Los referentes de la veracidad de los hechos, la coherencia y la exhaustividad muestran una asombrosa amplitud de formas de expresión historiográfica.

Con todo, aun sin ser la única forma posible de verdadero conocimiento histórico, el modelo de los historiadores del siglo XIX europeo, formados por

la universidad en la investigación de las fuentes, resultó ser extraordinariamente poderoso. No habría sido imitado en otros lugares del mundo de no haber sido capaz de generar un impactante y nuevo conocimiento del pasado. Cuando se estableció la primera facultad de historia en la Universidad de Tokio en 1887, únicamente se enseñaba historia europea. Su primer catedrático fue un historiador alemán de Berlín, Ludwig Riess, un discípulo de Ranke especialista en la historia constitucional inglesa. Mientras la facultad de historia se ampliaba para incluir la historia japonesa y la historia «oriental», la historia «occidental» consistía en la historia alemana, inglesa y francesa, pues se consideraban los modelos de la práctica historiográfica y el desarrollo del Estado nación moderno. Y, por la misma razón, la historia europea que se enseñaba en las universidades norteamericanas se centró en la historia alemana, inglesa y francesa hasta que la Guerra Fría en la década de 1950 alimentó un mayor interés por la historia de Rusia y de la Europa Oriental.

Anécdotas similares sobre la influencia europea podrían contarse de otros muchos lugares distintos. El modelo rankeano se abrió camino en Argentina a principios del siglo XX, cuando la Universidad de La Plata encargó a dos profesores que estudiaran los métodos historiográficos que se estaban enseñando en Norteamérica y Europa, especialmente en Alemania. Esos mismos métodos fueron empleados desde entonces para el estudio de la historia de Argentina, y posteriormente se introdujeron en México, Chile, Perú, Venezuela y Cuba. Y, aunque resulta absurdo decir, como muchos han sostenido en el pasado, que el sur de Asia carecía de conciencia histórica con anterioridad a la llegada de sus colonizadores británicos, un importante historiador indio como Partha Chatterjee sigue hablando del influjo que libros escritos por historiadores británicos tuvieron sobre él. Para él, *What is History?* (1961) de E. H. Carr supuso «el nuevo testamento del método histórico» en los años sesenta del siglo XX al defender la importancia de la historia social y económica en una época en la que la mayoría de los historiadores escribían sobre las instituciones y las élites políticas ²². El enérgico manifiesto de Carr tuvo influencia en todo el mundo, pues los debates y controversias que agitaron a los historiadores británicos, franceses y alemanes siguieron dando forma a las discusiones históricas internacionales en la segunda mitad del siglo XX.

Pero, como sugieren los ejemplos de Chakrabarty y Chatterjee, aquellos que fueron formados o inspirados por los métodos europeos también

podieron convertir esos mismos métodos en instrumentos para desafiar la dominación occidental. Al igual que Chakrabarty, Chatterjee defendió la resistencia a la colonización europea de las demás historias:

Por lo visto, la historia ha dictado que nosotros, en el mundo poscolonial, no seamos más que perpetuos consumidores de modernidad. Europa y las Américas, las únicas verdaderas protagonistas de la historia, han escrito por nosotros no solo el guion de la ilustración y la explotación coloniales, sino también el de nuestra resistencia anticolonial y nuestra miseria poscolonial. Incluso nuestra imaginación ha de permanecer colonizada para siempre [23](#) .

No hace falta decir que no tenía intención de dejar pasar esa colonización sin desafío; así que empleó evidencias extraídas de las fuentes originales para desarrollar su propia interpretación del nacionalismo anticolonial como una forma provista de sus propias características distintivas que no podía reducirse a la pobre imitación de los modelos occidentales.

Aunque esta gran atención al eurocentrismo sea relativamente reciente, los historiadores formados en los métodos europeos han estado aplicando esas herramientas con sus propios objetivos desde finales del siglo XIX . Al mismo tiempo que los historiadores franceses, ingleses y alemanes indagaban en los archivos de sus respectivos gobiernos con el objeto de apuntalar la cohesión nacional en Francia, Gran Bretaña y el relativamente joven estado de Alemania (que no se había unificado hasta 1871), los historiadores japoneses empleaban los procedimientos de Ranke para apoyar las tradiciones imperiales y promover el nacionalismo japonés. Incluso pusieron el concepto europeo de civilización al servicio de sus propósitos. En 1869, el emperador Meiji ordenó la elaboración de una historia que «estableciera con claridad la distinción entre civilización y barbarie» y mostrara Japón como representante de la civilización. Uno de los principales historiadores japoneses de la primera mitad del siglo XX , Tsuji Zennosuke, defendía en 1950 que Japón había integrado elementos extranjeros como el confucionismo y el budismo, pero los había asumido en su forma original, y, como resultado de ello, «la esencia de la cultura oriental se contenía solo en Japón» [24](#) .

Argentina presenta un caso aún más llamativo si tenemos en cuenta el gran número de argentinos que son inmigrantes procedentes de Europa. Ricardo Rojas, uno de aquellos dos profesores que fueron enviados fuera del país para estudiar los métodos históricos, publicó a su regreso, en 1909, un informe titulado *La restauración nacionalista* que evidenciaba el

intencionado vínculo con el nacionalismo argentino. En él defendía que, para contrarrestar la influencia de las ideas foráneas, los argentinos necesitaban desarrollar su propia identidad nacional a través de la enseñanza de la historia argentina en sus escuelas. Cuando se cumplía el centenario de la independencia de Argentina, en 1916, publicó su obra *La argentinidad*, donde ensalzaba la historia heroica y la memoria colectiva de su nación. Insistía allí en que el movimiento de independencia no había sido inspirado por ideas europeas, sino desarrollado a partir de fuentes autóctonas. Como muestran estos ejemplos, los métodos europeos de estudio de la historia también pudieron emplearse como refuerzo de identidades no europeas y antieuropeas.

Verdades provisionales

Incluso cuando la interpretación histórica se basa en hechos verdaderos, resulta coherente desde el punto de vista lógico y posee toda la exhaustividad que puede conferirle un estudioso, la verdad de toda interpretación siempre es provisional. Nuevos hechos pueden salir a la luz, y los límites de la exhaustividad cambian con el tiempo. Los historiadores han estado reforzando la cohesión nacional desde hace mucho al proporcionar discursos acerca de la identidad supuestamente diferenciada de una nación; pero leerlos ahora revela unas deficiencias que en su momento no se reconocieron. Ese efecto cegador del patriotismo no se limita a Europa ni a Occidente; se da en todas partes. Aunque, antes de que nuestra autocomplacencia nos lleve a sentirnos por encima de aquellos esfuerzos del pasado, admitamos que un día nuestras historias de hoy parecerán tan incompletas como estas nos resultan a nosotros.

Durante dos siglos, el modelo de discurso narrativo de la historia estadounidense comenzaba con una breve alusión a Colón para enseguida pasar a tratar con detalle el establecimiento de las colonias inglesas tras el fracaso del primer intento en Jamestown (1607). Aunque franceses y españoles controlaron territorios mucho más extensos, los historiadores justificaban centrarse en los ingleses argumentando que tanto la lengua como las instituciones legales y políticas inglesas fueron las que conformaron más profundamente el país. Los nativos americanos o «indios», como se los llamaba, apenas fueron tenidos en cuenta. En su popular libro de texto

titulado *An American History* , que conoció múltiples ediciones entre 1911 y 1933, David Savile Muzzey no dudaba en menospreciar a las tribus indias norteamericanas y, de paso, a la población afroamericana contemporánea: «[Las tribus indias] poseían una gran variedad de juegos y danzas, solemnes y alegres, y eran aficionadas a tomar el sol con indolencia, como los negros del Misisipi de hoy ²⁵ ». Muzzey consideró su relato coherente y completo sin necesidad de dedicar verdadera atención a nativos ni afroamericanos. En cambio, llegó a verse acusado de haber escrito un «texto traidor» por no hablar de manera suficientemente elogiosa sobre los padres fundadores de la nueva república.

Limitaciones similares en las antiguas nociones de exhaustividad pueden hallarse en las historias de otras colonias como Australia, pero también en las de naciones imperiales como Gran Bretaña y Francia, por no hablar de la India o de China. Hasta décadas recientes, los libros de texto escolares australianos comenzaban con la llegada de James Cook en 1770 e ignoraban la larga historia de los pueblos aborígenes. *The Oxford History of Britain* , actualizada en 2010, sigue contando la historia de «Gran Bretaña» desde la perspectiva de los ingleses: Gales padecía desgobierno y desórdenes; los ingleses le llevaron la paz y un gobierno exitoso. Las historias de Francia pasan bastante por alto la esclavitud o la violencia de la colonización y enseñan el pasado a los franceses desde la perspectiva de la metrópoli. Las vidas de esclavos y mestizos apenas si aparecen en ella. Y los estudiosos anglófonos se dejaron guiar por los franceses en este aspecto. En 1989, *Citizens* , el *best seller* de Simon Chama sobre la historia de la Revolución francesa, dedicaba una única línea en un tomo de novecientas páginas al levantamiento de esclavos de 1791 en la colonia francesa de Santo Domingo, y ello solo para explicar el descontento en Francia por los elevados precios del azúcar y el café. Los libros de texto franceses no empezarán a tratar la historia de la esclavitud en las colonias francesas hasta los comienzos del siglo XXI .

Los historiadores nacionalistas de la India y de China, por su parte, tuvieron que descubrir cómo incorporar las experiencias de gobierno extranjero que habían precedido a las incursiones imperialistas europeas. En la India, dos importantes discursos siguen disputándose la atención. Los nacionalistas hindúes sostienen desde hace mucho tiempo que la India es en esencia una nación hindú que intenta defenderse de las influencias extranjeras; desde su perspectiva, los mogoles musulmanes, que gobernaron

gran parte de la India actual durante dos siglos, aparecen como extranjeros brutales que ejercieron una violenta represión. Los historiadores nacionalistas seculares sostienen, en cambio, que la religión no dividió al país hasta que los ingleses se apoderaron de él y auspiciaron las divisiones comunales entre musulmanes e hindúes. Y, para defender su causa, minimizan las manifestaciones anteriores de comunalismo. A lo largo del siglo XX, los historiadores chinos han puesto énfasis en el poder asimilador del Estado chino para justificar la incorporación de otros pueblos, y algunos incluso han llegado a presentar a dichas etnias como inferiores en cultura y civilización. A los manchúes, que gobernaron China durante más de dos siglos, los han descrito como incompetentes, bárbaros y analfabetos.

La historiografía que apoyaba las ideas de la superioridad occidental también exigía una visión que ahora parece más miope que de miras amplias. Occidente se pintaba como la fuente de la innovación tecnológica y el avance cultural (la «modernidad»); Oriente era minusvalorado a menudo con caracterizaciones autoritarias no muy diferentes de las que empleaba Muzzey para describir a los nativos americanos. El filósofo alemán G. W. F. Hegel inauguró en 1820 una larga historia de menosprecio del Este u Oriente en sus lecciones sobre el significado de la historia universal: «Oriente sabía y sigue sabiendo hoy que solo *uno* es libre; el mundo griego y romano supo que *algunos* son libres; el mundo alemán sabe que *todos* somos libres». Ello se debía, para él, a que los alemanes se habían beneficiado de Lutero y de la Reforma protestante, que «aseguraba a la humanidad la libertad espiritual»²⁶. Hasta hoy mismo, muchos siguen creyendo que la democracia, el mercado libre, los derechos humanos y el estado de derecho (todas ellas variaciones de la idea de libertad de Hegel) son valores occidentales; según esa línea de pensamiento no está claro qué valores son los que Oriente podría ofrecer. Para Hegel, Oriente representaba inmadurez, irreflexión, sometimiento, sensualidad y fanatismo.

Sin embargo, como demuestran los ejemplos de la India y de China, la afición a alardear de la propia superioridad étnica, cultural o de civilización no se limita a los países occidentales. En Nigeria, por tomar un ejemplo muy diferente, los políticos yoruba, igbo o hausa-fulani se han servido de las historias de sus etnias para respaldar sus reivindicaciones en la lucha por el poder sobre el país. Algunos historiadores han querido defender que fueron las autoridades coloniales británicas las que en realidad crearon la noción de la etnia unificada y en conflicto con las otras, pero otros también

contribuyeron a construir un sentido de la etnia. No existiría una «nación» yoruba sin los esfuerzos pioneros de estudiosos africanos como los de Samuel Johnson al escribir *The History of the Yorubas* (1921), donde recopilaba tradiciones orales y testimonios de primera mano. Bajo el control británico, los nigerianos tuvieron que defenderse de la idea, extendida en Gran Bretaña, de que antes de la llegada de los europeos los africanos carecían de escritura y, por tanto, de historia. Desde su independencia en 1960, en cambio, la historia nigeriana se ha arriesgado a la división a causa de la etnicidad; los esfuerzos titubeantes del gobierno nigeriano por mantener una autoridad central con demasiada frecuencia han tenido como resultado la división de los recursos para la investigación histórica entre regiones identificadas, fundamentalmente, por el origen étnico. Resulta muy difícil distanciarse de la propia comunidad y mirar con perspectiva.

¿Demuestran estos ejemplos que la verdad histórica es imposible? Aunque indican que la verdad absoluta sí lo es, contemplados más de cerca, nos revelan que los modelos de verdad histórica son increíblemente poderosos, pues favorecen la crítica. ¿Se han considerado todos los hechos relevantes? ¿Puede ser completa una explicación de la identidad americana que ignora las contribuciones de franceses, españoles, nativos americanos y afroamericanos? ¿Es una historia de Gran Bretaña del todo coherente sin tener en cuenta la perspectiva de Gales? Las interpretaciones históricas son construcciones por naturaleza frágiles, siempre sujetas a nuevos descubrimientos y a nuevas nociones de aquello en lo que consiste la exhaustividad. Y las mismas técnicas que se emplearon antes para reforzar la identidad étnica o nacional y crear un sentido de la superioridad europea pueden emplearse ahora para desafiar los discursos étnicos o nacionales y minar el sentido de la superioridad occidental.

Como veremos en el siguiente capítulo, quienes aspiran a refutar los discursos étnicos o nacionales y la superioridad occidental acuden a los mismos modelos de verdad histórica que se han estado desarrollando desde principios del siglo XIX. Sin un modelo convenido, no existe forma alguna de determinar la verdad acerca del pasado, por provisional que esta sea; no existiría ni siquiera una forma de debatir acerca de esa verdad. En un debate, las partes que intervienen han de estar de acuerdo con las reglas del mismo. Ganar un debate consiste en construir los mejores argumentos. Pero, si un argumento puede ser superado o rebatido, es porque existe un modelo implícito de prueba. Discusiones y debates son vitales porque permiten el

movimiento de la definición de exhaustividad y estimulan a quienes estudian la historia a seguir poniendo al descubierto los hechos que cambiarán las interpretaciones del pasado. Son el combustible de la democratización en marcha de la historia.

[17](#) . Leopold von Ranke, *The Theory and Practice of History* , edición e introducción de Georg G. Iggers (Londres: Routledge, 2010), pp. 85–86. Sobre la nota a pie de página, véase Anthony Grafton, *The Footnote: A Curious History* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999).

[18](#) . Gabriele Lingelbach, «The Historical Discipline in the United States: Following the German Model?» en Eckhardt Fuchs y Benedikt Stuchtey (eds.), *Across Cultural Borders: Historiography in Global Perspective* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield), p. 194.

[19](#) . Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000), p. 28.

[20](#) . Qadri Ismail, «(Not) at Home in (Hindu) India: Shahid Amin, Dipesh Chakrabarty, and the Critique of History», *Cultural Critique* , 68: 1 (2008): 210–247, cit. p. 214.

[21](#) . Chase F. Robinson, *Islamic Historiography* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), p. 143.

[22](#) . Partha Chatterjee, «Introduction: History and the Present» en Partha Chatterjee y Anjan Ghosh (eds.), *History and the Present* (Londres: Anthem Press, 2006), p. 1.

[23](#) . Partha Chatterjee, *Empire and Nation: Selected Essays* (Nueva York: Columbia University Press, 2010), p. 26 (obra publicada por primera vez 1991).

[24](#) . John S. Brownlee, *Japanese Historians and the National Myths, 1600–1945: The Age of the Gods and Emperor Jinmu* (Vancouver: UBC Press, 1997), pp. 82, 157.

[25](#) . David Saville Muzzey, *An American History* (Boston: Ginn, 1920), p. 20.

[26](#) . Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Hay traducción al castellano en Alianza Editorial (2004) a cargo de José Gaos con prólogo de José Ortega y Gasset.

3. La política de la historia

Lejos de haber sido democrática desde sus inicios, la disciplina académica de la historia, con el tiempo, fue abriendo el camino a la inclusión de nuevos grupos de historiadores y nuevos tipos de historia, pese a todo. Lo que fue una vez una profesión de élite, escribir sobre el pasado de las élites para los hijos de las élites, poco a poco, aunque con notables reticencias, comenzó a admitir mujeres, minorías e inmigrantes tanto dentro de ella como en las propias páginas de la historia. El resultado fue una gran discordancia de voces alzadas en encendidos debates acerca del papel de la historia en el Estado nación contemporáneo y en el mundo globalizado. Como demuestran las controversias actuales en torno a monumentos y libros de texto, los desacuerdos aún se hacen oír ruidosamente, pero la discordancia no debería oscurecer una importante verdad: los debates sobre el significado de la historia son vitales para la supervivencia de la democracia. Son un síntoma de su salud, y no de su debilidad. La apertura salvó a la historia profesional de sus más arraigados prejuicios.

La historia de la élite

Las cifras ponen de manifiesto el estatus elitista de la educación universitaria en el siglo XIX. En 1870, solo el 1% de los jóvenes estadounidenses entre los 18 y los 24 años se matriculaba en instituciones de enseñanza superior, aunque esa cifra supere a las de todos los demás países. La de Inglaterra era el 0,3% y la de Francia el 0,5%. Y tampoco las de Alemania o Japón eran más altas. En aquel ambiente exclusivo, la historia no surgió inmediatamente como disciplina autónoma. En la Universidad de Cambridge, en Inglaterra, por ejemplo, la historia no se convirtió por derecho propio en materia de estudio hasta 1873. Con anterioridad tan solo se enseñaba como parte de las ciencias morales o el derecho, si es que se enseñaba lo más mínimo.

En la década de 1870, la historia era sinónimo de historia política, y en particular de la historia de las élites del pasado. Al igual que su equivalente en Oxford, el más importante historiador de la época en Cambridge, John Seeley, creía que la historia era política del pasado e historia presente de la política. Los jóvenes de las élites estudiaban historia con el fin de prepararse para la política y el gobierno. Y, por supuesto, para Seeley, la historia representaba «la escuela de la habilidad política» ²⁷. Pero ello no implicaba que se estudiara la historia de los tiempos recientes. En Cambridge se estudiaba la Antigüedad grecolatina, la Europa medieval y la historia constitucional inglesa. El estudio de la Antigüedad grecolatina en sus lenguas originales se consideraba desde hacía mucho tiempo la piedra angular de toda educación liberal, y para la nueva materia de la historia los clásicos proporcionaban ejemplos esenciales de formas de gobierno y liderazgo político. La Europa moderna tenía muy escaso espacio, pese a los esfuerzos de Seeley; el resto del mundo, ninguno en absoluto. En Cambridge no se estableció una cátedra para enseñar historia del imperio hasta 1933. Luego vendría una cátedra de historia de Estados Unidos en 1944, en mitad de la Segunda Guerra Mundial.

La historia ya contaba con lugar propio en el Harvard College en 1873, pero se parecía en muchos sentidos a la historia de Cambridge. Cada estudiante (todos eran varones) tenía que estudiar historia el segundo año: un curso de historia de Roma. Más tarde podría elegirse como una entre muchas especializaciones. Quienes optaban por ella estudiaban historia de Roma y de la Alta Edad Media el segundo año; historia de Europa entre los siglos X y XVI e instituciones medievales el tercer año; historia de Inglaterra desde 1600, historia moderna (esto es, historia de Europa) entre 1600 y 1750, e historia moderna desde mediados del siglo XVIII el último año. Estas materias de estudio eran las únicas exigidas y disponibles. La historia colonial de América no apareció por primera vez hasta 1875, solo un año antes que la historia de Estados Unidos a partir de 1776.

La historia como disciplina se hallaba en la cúspide de la profesionalización en Estados Unidos en la década de 1870. En Harvard impartía historia medieval Henry Adams, nieto y bisnieto de presidentes estadounidenses. Este no había recibido formación en historia, y mucho menos en historia medieval, aunque tras salir de Harvard había escrito una historia de Estados Unidos que gozó de muy alta consideración, así como la durante mucho tiempo popular reflexión sobre la Edad Media francesa

titulada *Mont St. Michel y Chartres* (1913). Además de la historia medieval, Adams impartió en Harvard el primer curso sobre historia colonial de América. Fue él quien introdujo el método del seminario en Harvard, aunque en su irónica autobiografía afirmaba haberlo hecho tan solo porque no sabía nada y no podía «fingir que enseñaba a sus estudiantes cosas que él mismo desconocía, sino unirse a ellos en el intento de encontrar la mejor manera de aprenderlas» ²⁸ .

Cuando un equipo de trabajo de la Asociación Histórica Americana, en 1898, ofreció recomendaciones para la reforma de la enseñanza de la historia en las escuelas de secundaria, intentó combinar el enfoque elitista sobre la historia antigua, medieval e inglesa de las universidades con las necesidades educativas de los ciudadanos, muchos de ellos entonces pertenecientes a familias inmigrantes. Aquel equipo de trabajo recomendó cuatro años de estudio de la historia en las escuelas de secundaria: un primer año dedicado a la historia antigua y de la Alta Edad Media; un segundo año centrado en la historia medieval y moderna de Europa; un tercer año de historia inglesa y un cuarto y último año dedicado a la historia de Estados Unidos y a la instrucción cívica. Las razones expuestas en el informe revelan las preocupaciones de la época: «El estudiante de la política moderna no puede permitirse ignorar los problemas, conflictos y fracasos de las repúblicas y democracias del mundo antiguo»; «el carácter de las fuerzas de los tiempos modernos no puede ser entendido por quienes lo examinan sin atender a sus orígenes medievales»; «la historia inglesa hasta 1776 es nuestra historia». Para concluir: «tras un curso como este, los alumnos obtendrán un resumen de la historia bastante completo y satisfactorio, seguirán el avance de los acontecimientos y llegarán a ver el presente como un producto del pasado» ²⁹ . En palabras del equipo de trabajo, aquella historia habría sido «bastante completa y satisfactoria» sin la menor mención al mundo ajeno a la Europa occidental y a Estados Unidos.

La primera brecha

Los autores del informe de 1898 querían desarrollar un currículum de historia adecuado para niños y niñas, pero en la medida en que la historia en la universidad seguía siendo «la escuela de la habilidad política», el lugar

de las mujeres quedaba lejos de estar asegurado. Ninguna mujer pudo votar ni presentarse como candidata al parlamento en Reino Unido hasta 1918, y hasta 1928 no se logró la igualdad en el derecho al voto. En 1881, Cambridge comenzó a admitir mujeres en sus exámenes, pero en repetidas ocasiones se negó a entregar títulos a las mujeres hasta 1923. Tres años más tarde, finalmente, las mujeres obtuvieron el derecho a ocupar puestos universitarios. El célebre economista político Alfred Marshall se mostró excepcional al argüir que la mente de las mujeres era demasiado inferior como para aprovechar la educación de Cambridge, pero parece que la mayoría de los hombres de la universidad creyeron que las mujeres no seguirían las mismas carreras que los varones ni competirían con ellos por sus puestos de trabajo.

A pesar de todo, gracias a que se establecieron *colleges* femeninos en Cambridge en 1869 (Girton) y 1871 (Newnham), algunas mujeres pudieron cursar estudios serios, asistir a clases junto a estudiantes masculinos cuando el profesor lo permitía, hacer exámenes de nivel universitario y obtener becas para prolongar sus estudios. Eileen Power (1889-1940) fue una de las más notables, y llegó a convertirse en una importante medievalista e historiadora económica. Cuando Cambridge volvió a votar en contra de otorgar titulaciones a las mujeres en 1921, aceptó un puesto en la London School of Economics a pesar de haber escrito en carta privada a un allegado: «Lo hago a mi pesar, pues, aunque a menudo me ha irritado ser enjaulada en Girton, amo el *college* y amo Cambridge» [30](#) .

Las mujeres de Estados Unidos obtuvieron el derecho al voto en 1920, pero disfrutaron de oportunidades más tempranas de acceder a la educación y a los puestos profesoriales debido en parte al éxito de los *colleges* femeninos como Mount Holyoke (1837), Vassar (1861), Wellesley (1875), Smith (1875) y Bryn Mawr (1885). A medida que las universidades públicas se establecieron a lo largo del Medio Oeste y el Oeste con ayuda de las concesiones de tierras federales, creció también la presión para admitir a mujeres en ellas, y hacia 1900 las mujeres ya constituían más de un tercio de los estudiantes de *colleges* de toda la nación. La única mujer integrante del equipo de trabajo que escribió el informe de 1898 sobre las escuelas de secundaria, Lucy Maynard Salmon (1853-1927), obtuvo uno de los primeros títulos de grado otorgados a mujeres por la Universidad de Michigan.

La carrera de Salmon refleja los dilemas que las mujeres tuvieron que afrontar. Estudió en Michigan en la década de 1870 con Charles K. Adam,

uno de los primeros partidarios del método del seminario rankeano. Aunque Adams no consideraba a las mujeres aptas para el trabajo de seminario, aceptó ser su consejero durante sus estudios de grado. Luego continuó estudiando en Bryn Mawr con el futuro presidente Woodrow Wilson, por entonces profesor de ciencia política e historia. Wilson no se interesó especialmente por ella, pero cuando su tesis de maestría acerca de las facultades de nombramiento de la presidencia de Estados Unidos fue publicada con éxito, el *college* Vassar le ofreció un puesto como profesora de economía, ciencia política e historia. De inmediato introdujo el método de enseñanza del seminario, y junto con los demás coautores del informe de 1898 alentó a las escuelas de secundaria a salir de la mera memorización de datos para acercarse al pensamiento crítico y al estudio de las fuentes originales.

La trayectoria del estatus de las mujeres en la profesión de la historia no fue ininterrumpidamente ascendente desde el principio. Pudo retroceder, en realidad, en Estados Unidos durante las décadas de 1950 y 1960. Y muchos departamentos de historia de las universidades se resistían a contratar a mujeres en la década de 1970. Cuando me nombraron profesora ayudante de historia en la Universidad de California, Berkeley, en 1974, cien años después de que Salmon obtuviese su título de grado y cincuenta años después de que Cambridge admitiese otorgar títulos a mujeres, yo era tan solo la cuarta mujer en acceder a un puesto en el departamento de historia. La primera de ellas, Adrienne Koch, enseñó en Berkeley entre 1961 y 1965; la segunda, Natalie Zemon Davis, llegó en 1970. Y cuando llegué a ser profesora titular en 1984, yo era la única mujer que ostentaba ese puesto (pues Davis se había marchado a Princeton) en una facultad de historia que contaba con cuarenta profesores titulares.

Toda historiadora de mi generación puede contar la misma experiencia. A comienzos de la década de 1970, el 13% de los títulos de doctorado en historia en Estados Unidos los recibieron mujeres, pero las mujeres solo formaban el 1% de las facultades de historia en las escuelas de posgrado. La situación cambió radicalmente en las siguientes décadas: en 2008, las mujeres constituían más del 40% de los nuevos títulos de doctorado y el 35% de los estudiantes de las facultades de historia en *colleges* de cuatro años y universidades ³¹. En 2017, el departamento de historia de la Universidad de California, Berkeley, contaba con nueve mujeres entre sus veintiséis profesores titulares. En la Universidad de Sídney, en ese mismo

año, el departamento de historia contaba con quince mujeres entre sus treinta y siete profesores. En 2012, en Reino Unido las mujeres ocupaban casi el 40% de la plantilla académica de historia, pero solo constituían el 21% de los profesores titulares de historia ³² . El número de mujeres disminuye a medida que vamos ascendiendo en la jerarquía académica en todos los países.

Abriendo las puertas

La entrada de las mujeres en la profesión de la historia es solo una parte de la historia de todas las puertas que se abrieron. Estudiantes pertenecientes a minorías, pueblos indígenas e incluso a las clases obreras blancas tuvieron que enfrentarse a obstáculos tan grandes como los de las mujeres para ser aceptados, en muchos casos incluso mayores. Pocos académicos de alto nivel expresaron su punto de vista más abiertamente que el ilustre historiador de la Norteamérica colonial Carl Bridenbaugh. Producto de Dartmouth y Harvard, Bridenbaugh enseñó en la Universidad de California, Berkeley, entre 1950 y 1962, y no podía soportar la afluencia de inmigrantes blancos masculinos que se produjo incluso antes de la incursión de las mujeres y las minorías. En el discurso que, como presidente de la misma, dirigió a la Asociación Histórica Americana en 1962 (¿no estamos hablando de 1862!), lamentaba el creciente número de historiadores jóvenes «procedentes de la clase media o de origen extranjero» cuyas «emociones no era raro que se interpusieran en el camino de las reconstrucciones históricas». Al parecer, no aquejaba semejante desventaja a los historiadores (varones y blancos) de la alta clase media. Tal vez estaba pensando en los judíos, que acababan de poner un pie en la profesión tras décadas de exclusión, al concluir que «la mayoría de los estudiosos de hoy, criados en la ciudad» iban a encontrar dificultades a la hora de resucitar el pasado para sus estudiantes ³³ .

No sorprende que los obstáculos a los que tuvieron que enfrentarse en la profesión de la historia quienes no eran de raza blanca fueran especialmente difíciles. Hasta 1999, los no blancos constituían tan solo el 7% de todos los doctores en historia activos en Estados Unidos y alrededor del 12% de los nuevos doctores en historia. En 2010, la proporción de las minorías raciales

y étnicas entre los nuevos doctores en historia alcanzaba casi el 19% en una época en la que, según el censo de Estados Unidos para ese mismo año, el 28% de la población era no blanca. La historia en Estados Unidos ha seguido la senda de otras disciplinas a este respecto. Lo que también parece verificarse en Reino Unido, aunque resulta difícil encontrar estadísticas equiparables. Según los datos recopilados por la Higher Education Statistics Agency (HESA), en 2015 el 22% de los estudiantes de primer año en la universidad de Reino Unido, tanto de grado como de posgrado, procedía de minorías étnicas; proporción ligeramente superior a la de las minorías étnicas en la población en edad universitaria. Pero los estudios históricos y filosóficos (tomados en conjunto) arrojaban tan solo el 10,7% de minorías étnicas entre los estudiantes de grado en 2015.

Las cifras ni siquiera empiezan a contar las cosas como fueron. En su autobiografía publicada en 2005, John Hope Franklin (1915-2009), el primer presidente afroamericano de la Asociación Histórica Americana, hacía un resumen de las ofensas raciales a las que tuvo que enfrentarse durante su vida. A los seis años lo obligaron a bajar de un tren por haber ocupado sin darse cuenta un asiento reservado para blancos; a los diecinueve estuvo a punto de ser linchado en Misisipi; a los veintiuno se negaron a servirle en una cita cuando era un estudiante de grado de la Universidad de Harvard; a los cuarenta lo llamaron «negro de Harvard» en la oficina de un registro local en el Sur (en algunos archivos sureños simplemente se negaban a admitir a afroamericanos), y a los ochenta le pidieron que colgara el abrigo de un blanco en un club de Washington D. C. del que era miembro, no empleado. La lista continúa. Resulta casi imposible entender lo difícil que fue, y que a menudo sigue siendo, para los estudiantes de las minorías, abrirse camino en la universidad aun cuando sus profesores sean, como Franklin en Harvard, absolutamente comprensivos.

Encuestas recientes han demostrado que las minorías étnicas siguen sintiéndose aisladas, marginadas y excluidas también en las universidades de Reino Unido. El muy influyente crítico cultural nacido en Jamaica Stuart Hall decía no haber experimentado un racismo manifiesto cuando llegó por primera vez a Oxford en 1951 con una beca Rhodes, aunque «a menudo, era la única persona negra de la sala». Oficialmente, Oxford era cortés con sus estudiantes negros («éramos tan pocos que nos veían más como rarezas curiosas que como encarnación de cualquier tipo de amenaza»). Pero, al entrar en cualquier *pub* o café, descubría: «mi cuerpo siempre estaba en

tensión [...] sabía que la razón por la que la gente me miraba era la incómoda presencia de la *diferencia* » ³⁴ . En 2015-2016, según la HESA, menos del 2% del personal académico de las universidades de Reino Unido era negro, y solo el 8% era asiático.

Dado que los cambios en la composición de los estudiantes y, especialmente, de los profesores de historia llegaron lentamente al principio y solo se aceleraron más tarde, quizá no sea sorprendente que lo que se consideraba estudio histórico fuera modificándose primero poco a poco también, y luego experimentase transformaciones más profundas en las últimas décadas. Como señalábamos antes, los estudios universitarios de historia en Europa y Estados Unidos se centraron en sus comienzos en la historia grecolatina y de la Europa medieval. Las historias nacionales ganaron terreno a finales del siglo XIX , y en la década de 1910 habían llegado a constituir la oferta predominante, al menos en Estados Unidos. La programación de Harvard para 1911 incluye decenas de cursos relacionados con los estudios históricos, y casi la totalidad de los que se ofrecían acerca de la historia moderna europea tenían que ver con la historia de un Estado nación. Inglaterra y Francia eran los que recibían tratamiento más detallado, pero también se ofertaban cursos específicos sobre la Alemania, la Italia, la Rusia y la España modernas. La era de la especialización había amanecido. El centro de gravedad se había desplazado desde el mundo antiguo hasta el moderno, con la consecuencia de que ahora el Estado nación daría forma al estudio y la investigación de la historia. Con todo, la historia de Estados Unidos, aunque era objeto de mayor número de cursos que en la década de 1870, seguía eclipsada por la historia medieval y moderna europea; ni siquiera en Estados Unidos ocupaba aún el centro de los estudios históricos.

Todavía sigue siendo una señal de estatus de élite en un departamento de historia estadounidense conceder más atención a la Europa medieval y moderna que a Estados Unidos. La página web de 2017 del Departamento de Historia de la Universidad de California, Berkeley, mostraba una lista de dieciséis profesores de historia europea moderna y medieval y trece de historia de Estados Unidos. Sin embargo, en total, en 2015, más del 41% de las facultades de *colleges* de cuatro años y universidades en Estados Unidos impartían historia de Estados Unidos frente al 32% de las que impartían historia europea. La cifra de la historia europea ha ido decreciendo ininterrumpidamente desde la década de 1970, mientras que el porcentaje de especialización de las facultades en la historia no occidental ha crecido. En

Estados Unidos, así pues, el declive de la historia europea y el auge de la no occidental han acompañado a la democratización del cuerpo de estudiantes, quizá en parte porque la historia europea parece no solo elitista, sino también blanca.

La democratización de la historia como materia de estudio, sin embargo, fue consecuencia no tanto del cambio en las grandes áreas geográficas de las que se ocupaba como de la transformación de los modos de abordarla. De manera nada sorprendente, los nuevos métodos han adquirido parte de su ímpetu de relativas *outsiders* como las historiadoras pioneras Lucy Salmon y Eileen Power. Habiendo comenzado como historiadora política, Salmon no tardó interesarse por la historia social, primero con un muy reseñado libro acerca del servicio doméstico (1897) y más tarde en artículos llamativamente visionarios sobre la importancia de estudiar lo que hoy conocemos como cultura material. En «History in a Back Yard» (1911), por ejemplo, empleaba la valla para referirse a los sistemas legales de organización de la propiedad, y el jardín para hablar de los orígenes globales de plantas supuestamente ordinarias. Eileen Power hizo contribuciones vitales a la historia social (*Medieval People* , 1924) y la historia de las mujeres (*Medieval English Nunneries* , 1922) y, como Salmon, también anticipó la actual fascinación por las interrelaciones globales coeditando una serie de crónicas de viajes. Había conocido a su colaborador, Edward Denison Ross, mientras disfrutaba de una beca de investigación que la condujo a la India y a China en un viaje alrededor del mundo.

Oleadas sucesivas de nuevas aproximaciones inundaron la disciplina histórica durante el siglo XX . Todas compartían su insistencia en ir más allá de la historia política tradicional o, lo que es lo mismo, la historia de los reyes, los parlamentos, las guerras y los tratados. Desde las primeras décadas del pasado siglo, los historiadores de mentalidad reformista apelaron a nuevas alianzas con la antropología, la sociología y las ciencias económicas. Defendían que los nombres y fechas de gobernantes y tratados debían dejar paso a una mayor atención a las formas de pensamiento y los modos de vida de la gente común.

Una de las más influyentes entre esas aproximaciones vino a llamarse historia social, pues dirigía su atención a categorías sociales no tenidas en cuenta hasta entonces como obreros, esclavos, pueblos indígenas y colonizados, mujeres y minorías. Algunas figuras pioneras como Salmon y

Power ya habían señalado el camino, pero la historia social despegó finalmente en las décadas de 1960 y 1970, a medida que el estudio de los archivos parroquiales, los censos, los registros inquisitoriales, los documentos policiales, los manuales de conducta y los libros de contabilidad doméstica permitieron a los historiadores ir más allá de las fuentes parlamentarias, diplomáticas y oficiales de una u otra índole para acercarse a las vidas de la gente común, ya fuese en momentos de crisis determinados o a lo largo de periodos extensos.

La historia cultural siguió a la social en las décadas de 1980 y 1990 y, al igual que los historiadores sociales, los historiadores culturales establecieron su cabeza de puente en la crítica a sus predecesores. Los historiadores sociales consideraron la historia política tradicional demasiado estrecha como para abarcar las experiencias de la gente corriente; los historiadores culturales argumentaron que la historia social había trabajado con categorías sociales establecidas como esclavos, obreros y mujeres, sin examinar el modo en que las propias categorías llegaron a tener significado. Lo que los historiadores culturales estudiaron fueron las categorías que la gente empleaba para entender sus mundos. Más que analizar la composición social de las multitudes que se amotinaron durante la Revolución francesa, por ejemplo, los historiadores culturales prestaron atención a los símbolos que los alborotadores desafiaron y a los símbolos que favorecieron. Los estudiosos ya no presumían que las perspectivas culturales derivaran automáticamente de las identidades sociales; los significados culturales daban forma a las identidades sociales.

Desde la década de 1990 y, especialmente, a partir de la década de 2000, los historiadores han estado explorando a la vez direcciones muy diferentes: las interrelaciones globales, el medio ambiente, la religión, la raza y el destino de las sociedades poscoloniales y posautoritarias estaban en la agenda. Ninguna forma de aproximación es la dominante, e incluso la historia política está conociendo un regreso.

Un estudio reciente de los cambios producidos entre 1975 y 2015 en las formas de aproximación a la historia por parte de los historiadores estadounidenses demuestra que la mayoría favoreció la historia de las mujeres o de género y a la historia cultural, mientras que los mayores retrocesos se registraron en la historia social, intelectual y diplomática. Muchos campos menores también aumentaron espectacularmente, aunque desde niveles muy bajos: el medio ambiente, la religión, la raza y la

etnicidad o la historia pública. Pero lo más llamativo es el enorme número de aproximaciones diferentes. La historia de las mujeres y de género fue la categoría más importante en 2015, aunque según un cómputo que solo tuvo en cuenta al 10% de los historiadores [35](#).

No hay nada que la historia no abarque hoy, desde la basura en la antigua Mesopotamia al surf en la Sídney actual. Pero, si ya no es «la escuela de la habilidad política», ¿qué es entonces la historia?

Historia y ciudadanía

Aunque la historia ya no sea «la escuela de la habilidad política», sigue siendo «la escuela de la ciudadanía» que empezó a ser con la llegada de la política de masas a finales del siglo XIX. Pero la ciudadanía se halla ahora definida de manera mucho más amplia. Ya no solo se trata de pertenecer a nuestra nación (aunque también), sino de cómo nuestra nación, y por tanto, cada individuo que la integra, encaja en un universo global más amplio e incluso cósmico. La historia nacional seguirá teniendo prioridad en las escuelas de primaria y secundaria, puesto que la mayor parte de los actos de ciudadanía, como votar, se realizan dentro del marco de los Estados nación. Los esfuerzos de la Unión Europea han demostrado que no es fácil establecer la soberanía plurinacional en ausencia de un sentido de historia plurinacional subyacente. Por esa razón, la Unión Europea ha intentado estimular aún más la enseñanza de la historia europea en sus Estados miembros. Lo irónico es que la historia europea, y no simplemente la francesa, la alemana o la británica, ha tenido una historia mucho más extensa en Estados Unidos que en la propia Europa, pues la enseñanza de la historia europea en Estados Unidos sirvió primero para formar a una élite y luego, con la llegada de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, para crear un sentido de los valores comunes compartidos por Estados Unidos y sus aliados europeos. Un papel que ha retrocedido en la medida en que la guerra en Europa parece improbable y el gobierno de Estados Unidos ha mostrado cada vez mayor preocupación por el desarrollo de los acontecimientos al sur de la frontera y en Asia.

La historia global y la historia nacional ahora van de la mano en Estados Unidos no solo porque los intereses políticos y económicos estadounidenses sean globales, sino también porque la inmigración ha traído al país a gentes

de todo el planeta. La proporción de europeos entre la población estadounidense nacida en el extranjero cayó del 75% de 1960 al 11% de 2014; al mismo tiempo que la inmigración latinoamericana y asiática se disparaba. El discurso nacional de Estados Unidos, por tanto, se muestra ahora más inclusivo con los americanos procedentes de países no europeos, a pesar de que los euroamericanos aún sigan ocupando el primer lugar. Pero aún más llamativo resulta que la historia universal haya reemplazado en gran parte a la historia europea como engarce con la historia de Estados Unidos en las escuelas de secundaria e incluso en las universidades. El número de estudiantes de secundaria que eligen examinarse de historia universal avanzada en las pruebas de acceso a la universidad dobla al de los que eligen examinarse de historia europea.

La historia global y nacional también van de la mano en Reino Unido, pues Gran Bretaña gozaba de un imperio de extensión mundial en el siglo XVIII, y el país atrae a inmigrantes de todo el planeta. La población de Reino Unido nacida en el extranjero se ha duplicado con creces entre 1993 y 2015, y en 2015 constituía el 13,5% de la población (la cifra en Estados Unidos era un casi idéntico 13,7%). Las pautas del gobierno de Reino Unido para obtener el Certificado General de Educación Secundaria en historia (al que acceden escolares de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años) requiere que al menos el 40% de los contenidos sean de historia británica y exige atención a tres contextos geográficos diferenciados: la historia local, la historia de Gran Bretaña y la historia europea o universal. La historia universal posee así el mismo peso que la de Europa.

La creciente importancia de la historia global puede verse también en la composición de las facultades de historia del Reino Unido. Entre los profesores de historia de la Universidad de Cambridge en 2017, menos de una cuarta parte centraba su trabajo primordialmente en Gran Bretaña, en tanto que más de un tercio lo centraba en el mundo exterior a Occidente. En la Universidad de Warwick, casi dos tercios de la plantilla académica mostraba algún interés en cuestiones globales; aproximadamente la mitad se ocupaba de la historia europea, y casi la misma proporción se interesaba por la historia de Gran Bretaña. Podría sorprender el hecho de que no parezca haber mayor atención a la historia global en Australia, aunque, según los modelos de Estados Unidos o Reino Unido, gran parte de la historia australiana cuenta como historia global. Alrededor de un tercio de la plantilla académica de Historia de la Universidad de Sídney tenía como

principal objeto de interés la historia australiana en 2017, mientras que algo más de un tercio se decantaba por la historia europea, el 15% por la historia americana, y otro 15% por la historia no occidental ³⁶ .

El grado de atención prestado a la historia nacional y, dentro de la historia nacional, a la historia de diversos grupos diferenciados, continuará generando nuevas cuestiones. En Estados Unidos, el Comité Nacional Republicano aprobó, en agosto de 2014, una resolución que condenaba un reciente plan de mejora de la enseñanza de la historia estadounidense en las escuelas de secundaria argumentando que esta reflejaba «una visión radicalmente revisionista de la historia americana que enfatiza los aspectos negativos de la historia de nuestra nación mientras omite o minimiza los aspectos positivos». En 2015, un representante del estado de Oklahoma presentó una proposición de ley para exigir que el Consejo de Educación del Estado rechazara el nuevo plan y que se enseñara, en su lugar, a los alumnos una serie de documentos «fundacionales» que incluían la Carta Magna, los Diez Mandamientos y varios discursos de Ronald Reagan. El legislador en cuestión era miembro del Black Robe Regiment, red que, según informa su propio sitio web, promueve «la responsabilidad bíblica de defender a nuestro Señor y Salvador y proteger los principios y libertades otorgados a un pueblo moral por la Constitución, de inspiración divina, de los Estados Unidos» ³⁷ . ¡Para ellos la separación entre iglesia y Estado, sencillamente, no existe! La proposición de ley fue rechazada tras generar críticas fulminantes, pero repetidas protestas consiguieron una revisión del plan con mayor énfasis en el excepcionalismo americano y en los padres fundadores.

El debate en Reino Unido ha sido menos virulento, pero igual de persistente. La preocupación por la insularidad cuenta con una larga historia en Gran Bretaña. En 1926 los inspectores escolares ya expresaban su inquietud por el hecho de que la enseñanza de la historia en la escuela primaria estuviese demasiado exclusivamente centrada en Gran Bretaña y el Imperio británico, en tanto que la historia universal apenas se trataba. Sugirieron que una mayor atención a la historia universal podría prevenir el estallido de futuras catastróficas guerras mundiales. Y, aunque aquella esperanza se demostrase ingenua, la importancia que se concede a la historia británica en las escuelas sigue generando controversias periódicamente. Cuando el secretario de Estado de Educación conservador Michael Gove intentó introducir reformas orientadas a reafirmar la presencia de la historia británica en el currículum escolar en 2013, una ruidosa oposición de

maestros e importantes académicos lo obligó a rectificar, a dar mayor cabida a la historia universal y conceder más espacio a la enseñanza de las historias islámicas y de la inmigración.

Diferentes versiones de estas polémicas están produciéndose en el mundo en este momento, pero adoptan formas particulares en función de la política local y la situación geopolítica. En Taiwán, estudiosos y representantes del gobierno discuten acerca del peso relativo de la historia taiwanesa en comparación con la historia de la China continental en el currículum escolar. En Canadá, la discusión enfrenta a quienes son partidarios de una mayor atención a la historia anglófona y a quienes lo son de una mayor atención a la historia francófona. En Brasil, algunos educadores están más a favor que otros de la inclusión de la historia indígena y afrobrasileña. Y los maestros sudafricanos han intentado abandonar un currículum que apoyaba el régimen racista del *apartheid* por uno más inclusivo y democrático.

A veces la historia universal representa una preocupación mayor por el multiculturalismo, como sucede en Estados Unidos y Reino Unido, y en esos casos supone una concepción de la ciudadanía que trasciende a la nación sin negar la necesidad de una ciudadanía nacional. Una forma verdaderamente cosmopolita de historia global no trata de suplantarse la historia nacional enseñada en las escuelas de primaria y secundaria, y ni siquiera parece que semejante forma de enseñanza fuera deseable, pues la historia sigue desempeñando un papel vital en la cohesión nacional. La historia solo puede escribirse desde un punto de vista, y no está claro cuál sería el punto de vista cosmopolita. ¿Desde ningún sitio en particular? ¿Desde varios lugares al mismo tiempo? ¿Acaso desde el espacio exterior?

Pero, pese a todo, la perspectiva global se halla hoy en alza, y en parte porque son muchos los distintos lugares que se enfrentan al mismo tipo de cuestiones objeto de polémica. Nuevas organizaciones y publicaciones periódicas ofrecen foros para el intercambio de opiniones acerca de estos diversos debates nacionales que cruzan las fronteras nacionales. En 2004, tomó forma la History Educators International Research Network (HEIRNET) y fundó la publicación *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* para facilitar tales discusiones. La *International Review of History Education* sirve a propósitos similares. La convocatoria para la presentación de comunicaciones a un congreso de la HEIRNET en 2017 hace referencia a «las múltiples crisis actuales del cambio climático, el conflicto global, la migración masiva y el auge del

nacionalismo» ³⁸ . Durante mucho tiempo el nacionalismo ha sido un aliado de la historia, pero también a veces puede convertirse en su principal enemigo.

Al igual que los libros de texto, los programas y modelos escolares son cuestiones candentes porque se dirigen al corazón mismo de la identidad nacional, y están cambiando casi de forma continua porque la identidad nacional jamás queda fijada de una vez para siempre. La historia se asegura de ello. Los debates en torno a la historia se producen cuando una política es lo bastante sólida como para permitir que el pasado de una nación se replantee y se reformule. La eliminación del debate sobre la verdad histórica viene de la mano del autoritarismo.

En 2012, quince años después de que los chinos recuperaran Hong Kong de manos de los británicos, introdujeron un nuevo currículum que hacía alarde de un partido comunista «progresista, generoso y unido» al tiempo que minimizaba la violencia de la Revolución Cultural de finales de la década de 1960 y comienzos de la de 1970, así como la cruenta represión contra los disidentes en la plaza de Tiananmén en 1989. Pese a las manifestaciones de protesta de decenas de miles de padres contra aquel lavado de cerebro, el gobierno reforzó los nuevos modelos. Los regímenes autoritarios de Franco en España y de Antonio Salazar en Portugal no intentaron inculcar una nueva ideología, a diferencia del comunismo; en su lugar, se cuidaron de ejercer un control exhaustivo sobre docentes y libros de texto para que estos enseñaran los valores tradicionales de obediencia a la familia, a la iglesia católica y al Estado. Salazar se había presentado a sí mismo en ceremonias y publicaciones oficiales como el sucesor natural de siglos de historia portuguesa, y se opuso a la democratización de la educación argumentando que esta minaría la jerarquía necesaria en una sociedad bien organizada. Bajo el régimen del *apartheid* en Sudáfrica, los libros de texto enseñaban que Dios había dispuesto una división eterna entre blancos y negros.

Aunque hay incontables ejemplos que podríamos citar, la reacción del gobierno turco contra los escritos acerca de los asesinatos masivos de armenios en los años 1915-1916 nos ofrece una muestra que aún sigue interfiriendo en las relaciones internacionales. El propio gobierno turco admite la muerte de centenares de miles de armenios cuando los otomanos los deportaron de la Anatolia oriental. Los desacuerdos atañen a la cifra (trescientos mil, según los turcos; un millón y medio, según las estimaciones

armenias) y, sobre todo, a la intención. ¿Se trató del genocidio premeditado de un pueblo? La cuestión no es que el gobierno turco pueda errar en su interpretación de que no lo fue, pues existe margen para discutirlo, sino que intente impedir el propio debate y se sirva de una ley contra «el insulto al turquismo» (que pasó a llamarse en 2008 contra «el insulto a la nación turca») para amenazar a escritores y estudiosos que pudieran arrojar sobre los hechos una luz sobre demasiado rigurosa.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos autoritarios del pasado y del presente por manipular la historia y controlar la memoria, historia y memoria acaban abriéndose camino gracias, en gran parte, a la historia que escriben y enseñan quienes han sido formados en su disciplina. La historia empezó siendo una actividad realizada por las élites, para las élites y sobre las élites, pero, del mismo modo que los tiempos, la escritura y la enseñanza de la historia también han cambiado. Puede que no sea la primera línea defensiva de las sociedades democráticas, pero no hay duda de que se halla muy próxima al frente, pues la comprensión de la historia aumenta nuestra capacidad de atravesar la niebla de la desinformación deliberada que constituye la mentira. Además, la historia fortalece las sociedades democráticas al proporcionarles campos continuamente renovados para que se desarrollen en ellos los conflictos de la identidad. Nuevos intereses, nuevos investigadores y nuevas fuentes se encargan de revitalizar esos campos. Y en ese proceso de recuperación, restauración y debate, tanto un grupo como una nación o incluso todo un mundo logran adquirir cimientos más sólidos. El siguiente capítulo explora algunos de los nuevos métodos y aproximaciones que han abierto las puertas de la historia a aspectos de la vida muy distintos en la actualidad.

²⁷ . George Kitson Clark, «A Hundred Years of the Teaching of History at Cambridge, 1873–1973», *The Historical Journal* , 16:3 (1973): 535–553, cit. p. 540.

²⁸ . Henry Adams, *The Education of Henry Adams: An Autobiography* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1918), p. 302.

²⁹ . American Historical Association, «The Study of History in Schools (1898): A Report to the American Historical Association by the Committee of Seven, 1898». Disponible en: www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/the-study-of-history-in-schools .

30 . Maxine Berg, *A Woman in History: Eileen Power, 1889–1940* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), p. 108.

31 . Robert B. Townsend, «What the Data Reveals about Women Historians» (American Historical Association, mayo de 2010). Disponible en: www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2010/what-the-data-reveals-about-women-historians .

32 . Royal Historical Society, «Gender Equality and Historians in UK Higher Education» (enero de 2015). Disponible en <https://royalhistsoc.org/wp-content/uploads/2015/02/RHSGenderEqualityReport-Jan-15.pdf> .

33 . Carl Bridenbaugh, «The Great Mutation», *The American Historical Review* , 68: 2 (1963), 315–31, cit. pp. 322–323, 328.

34 . Stuart Hall (con Bill Schwarz), *Familiar Stranger: A Life Between Two Islands* (Durham, NC: Duke University Press, 2017), pp. 157–158.

35 . Robert B. Townsend, «The Rise and Decline of History Specializations over the Past 40 Years» (American Historical Association, diciembre de 2015). Disponible en: www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/december-2015/the-rise-and-decline-of-history-specializations-over-the-past-40-years .

36 . En todos los casos he consultado los sitios web de las universidades. Para la Universidad de Cambridge, he tenido en cuenta los que figuran como profesores de historia. Para la Universidad de Warwick, he utilizado su buscador *online* de especialistas, que permite que el personal aparezca adscrito a más de una materia. Para la Universidad de Sídney, he tenido en cuenta a la totalidad de su plantilla académica.

37 . Sobre la controversia de dicho plan de mejora, véase, por ejemplo, Lauren Gambino, «Oklahoma Educators Fear High School History Bill Will Have ‘Devastating’ Impact» (*The Guardian* , 20 de febrero de 2015). Disponible en: www.theguardian.com/us-news/2015/feb/20/oklahoma-ap-history-bill-devastating-dan-fisher . Sobre el Black Robe Regiment, véase <http://www.blackrobereg.org/> .

38 . Véase www.dcu.ie/stem_education_innovation_global_studies/events/2017/May/HEIRNET-2017-Conference.shtml.

4. El futuro de la historia

La ciudadanía enseñada por la historia atiende hoy a los límites geográficos y temporales más amplios y profundos. Una expansión y una profundización que reflejan cambios tanto en la disciplina en sí como en el papel de la historia en nuestras vidas. Nuevas aproximaciones como la historia del medio ambiente y del clima han abierto perspectivas nuevas y estimulantes que responden a preocupaciones concernientes a todo el planeta. Oficialmente, la gran mayoría de la población está compuesta por ciudadanos pertenecientes a entidades llamadas Estados, pero incluso como ciudadanos de un Estado o de otra unión más amplia como la Unión Europea, cada uno de nosotros posee también otras identidades con su propia historia. Contamos con identidades locales como la familia, la vecindad, la etnia, el sexo, la sexualidad, la región o cualquier otra cosa que creamos que define quiénes somos. Y, al mismo tiempo, tenemos que enfrentarnos a lo que supone ser parte de un mundo globalizado que afronta rápidos cambios tecnológicos y económicos, guerras inesperadas, impactantes acciones terroristas, enfermedades epidémicas, masivos flujos migratorios de personas y catástrofes producidas por fenómenos climatológicos. La historia, así pues, posee una gran agenda para el futuro, pero uno de sus más permanentes atractivos es, al mismo tiempo, el modo en que puede ofrecernos una perspectiva de nuestras preocupaciones actuales, e incluso proporcionarnos una especie de alivio de ellas. Un alivio que queda lejos de ser escapismo; pues la distancia que somos capaces de poner con respecto a lo que nos preocupa favorece una actitud más crítica hacia la glorificación del grupo o la nación y una apertura mayor a otros pueblos y culturas. La historia tiene su propia ética.

La historia global

Cada uno de nosotros vive en unidades geográficas y temporales superpuestas que afectan a nuestras ideas sobre la historia. Mi taciturno

abuelo materno emigró al medio oeste del estado de Minnesota desde la Ucrania occidental. (Cuando yo era joven, la llamábamos Rusia, pues Ucrania era parte de la Unión Soviética). Tenía el alemán como lengua materna, al igual que mi abuela, aunque ella había nacido en una granja al oeste de Minnesota. El hecho de haber nacido en Panamá parece haber tenido escasa influencia sobre mí, pues nos mudamos a Minnesota cuando yo contaba dos años. Así que, habiendo crecido entre las décadas de 1950 y 1960, me sentí más atraída por el estudio de la historia de Europa y, especialmente, de la alemana, que por el estudio de la historia de Latinoamérica. Pensé que era increíblemente afortunada por ser americana, y supe que gozaba de ventajas por ser blanca y de clase media a pesar de que mi madre nunca hubiera ido a la universidad. En la facultad, pasé muchas horas discutiendo con mis amigos cómo debió de ser vivir en la Alemania nazi (mi abuelo se llamaba Adolf, nada menos). ¿Habría yo resistido o habría hecho ojos ciegos a lo que estaba ocurriendo con judíos, comunistas, homosexuales, gitanos y discapacitados?

Todo historiador tiene una historia que contar sobre por qué eligió su campo de especialización. E, irónicamente, yo terminé en la historia francesa porque no era la historia alemana. Al no haber visitado nunca Europa y haber crecido en la ciudad natal de F. Scott Fitzgerald, me imaginaba París (acertadamente) mucho más atractiva que cualquier ciudad alemana, y, por otra parte, la división entre Alemania Oriental y Occidental convertía Berlín en un límite para cualquier investigación. Además, los historiadores franceses estaban desarrollando en Francia por entonces nuevos métodos de influencia mundial, y mientras yo era estudiante de doctorado de primer año, y trabajaba aún en la historia alemana, comenzó en Francia la revuelta de Mayo del 68. Así que, finalmente, decidí centrarme en la Revolución francesa de 1789, una revolución positiva, antes que en el ascenso al poder de los nazis, una mala revolución. La revolución estaba en el ambiente, y yo quería comprender qué significaba.

No nos limitan nuestros círculos geográficos y temporales. Si estudiamos en una universidad o vivimos en una ciudad, probablemente oigamos idiomas de todo el mundo. Podemos apasionarnos por la historia indonesia, nigeriana o peruana incluso sin ningún vínculo con esos lugares, y en el proceso de estudio podemos tejer nuevas redes de relación. Y por todas partes nos rodean los sedimentos que eones de tiempo (y no solo los dos o tres últimos siglos, cuyas huellas son visibles a primera vista) han ido

dejando. La historia toda trata del tiempo aunque, hasta hace muy poco, sorprendentemente, los historiadores le hayan dedicado muy escasa atención. Pero eso es algo que también empieza a cambiar ahora.

La disciplina de la historia tal como se ha desarrollado en Occidente ha tenido tres grandes formas de aproximación al tiempo: la búsqueda de ejemplos, la proyección del progreso y, más recientemente, lo que yo llamo, a falta de un término mejor, «el tiempo de la Tierra». Aunque es posible trazar una secuencia cronológica, en la actualidad las tres permanecen en juego.

Cuando la historia empezaba a tomar forma como disciplina universitaria durante el siglo XIX, se alimentaba a los jóvenes de las élites con historia griega y romana porque los grandes oradores, políticos y generales de la antigüedad eran considerados ejemplares o, lo que es lo mismo, los mejores modelos posibles de liderazgo político y militar. La historia aún puede funcionar en ese sentido, pues la imaginación humana es capaz de saltar siglos e incluso milenios para identificarse con gentes del pasado y aprender de cómo hicieron frente a sus dilemas. Figuras políticas tan diversas como el expresidente de Estados Unidos Bill Clinton (en el poder entre 1992 y 2000) y el ex primer ministro comunista chino Wen Jiabao (en el poder entre 2003 y 2013) citan la influencia que ejercieron sobre ellos los escritos del emperador romano Marco Aurelio (que gobernó entre los años 161 y 180). «Para el sabio, la vida es un problema; para el estúpido, una solución», escribió el emperador. Muchos problemas humanos son perennes.

Más o menos entre mediados del siglo XIX y mediados del XX, la búsqueda de ejemplos dejó paso a la segunda forma de aproximación a la historia: la proyección del progreso. La historia llegó a ser vista como una sola progresión lineal que abarcaba cada región del mundo. El futuro llegó a representar un perfeccionamiento, más que la degeneración de una edad dorada anterior o que, sencillamente, un producto de inevitables ciclos de ascensos y caídas. Como consecuencia, el pasado dejó de servir como guía infalible para el presente; tenía que ser superado, incluso rechazado. Los historiadores ahora veían a los pueblos modernos como superiores a los antiguos y, a modo de corolario, pintaron a la Europa occidental y, en último extremo, a Occidente, como superiores al resto del mundo. La fe en el progreso (reforzada por el triunfo de la razón y de la ciencia) ayudó a consolidar el sentido occidental de la influencia sobre otras regiones:

Occidente y su versión de la modernidad secular representaban el futuro del mundo entero.

El filósofo alemán G. W. F. Hegel expuso un influyente esquema del progreso que, con todas sus obvias deficiencias, aún sigue ejerciendo un gran poder intelectual. En las lecciones sobre filosofía de la historia que dictó durante la década de 1820, partía de la premisa de que toda la historia del globo era parte de una única historia. El Dios cristiano desempeñaba en ella un papel, pero solo a través de las expresiones humanas de un principio divino: el espíritu de la razón. Por tanto, la historia única del mundo tenía que ser analizada en términos seculares, y la religión quedaba subordinada a la historia y a la filosofía.

Esa historia única revelaba para Hegel el progresivo triunfo del espíritu de la razón, pero con una dimensión espacial clara. «La historia del mundo viaja de Oriente a Occidente; pues Europa es claramente el final de la historia, y Asia su comienzo», insistía. Oriente representaba «la niñez de la historia ³⁹ ». Solo Europa y, dentro de ella, en particular, las tierras alemanas habían logrado una articulación madura de libertad y razón. Si bien Hegel predecía que Estados Unidos llegaría a ocupar el centro de la historia en el futuro. Pero no le interesaban ni el progreso tecnológico ni tampoco el económico; el referente del progreso, para él, era el triunfo del estado burocrático que ofrece una vida bajo leyes igualitarias a sus ciudadanos. Consideraba la esclavitud inherentemente injusta, pero pensaba que solo podía ser abolida de modo paulatino. Sin embargo, las mujeres nunca podrían convertirse en individuos libres de la misma manera que los hombres; pues, según Hegel, su destino estaba definido por la familia, y no por la capacidad de conceptualizar la libertad en términos racionales y universales.

Pero antes de que empecemos a sentirnos superiores a él por haber detectado signos de eurocentrismo, sexismo y, tal vez, incluso racismo en su postura, hemos de reflexionar sobre cierta ironía implícita en su juicio: es precisamente la noción de Hegel acerca de cómo la historia avanza lo que a nosotros nos permite contemplarlo a él de manera retrospectiva y ver sus deficiencias, del mismo modo que él contemplaba Asia o a los griegos y creía ver las suyas. Hegel estaba convencido de que el progreso de la historia revelaba la verdad oculta en el pasado, y que la verdad era una especie de *telos* (que en griego significa ‘fin’ o ‘propósito’) interior. Su razonamiento era teleológico en el sentido de que todo en la historia conduce

a dicho propósito o fin; si la historia del mundo es el progreso en la conciencia de la libertad, todo cuanto ocurre en la historia tiende a ese propósito. Hemos de admitir que resulta difícil no llegar a la misma conclusión, aunque sea adaptada a nuestros tiempos. Si la historia no es un progreso hacia la libertad, ¿qué sentido tiene, entonces? ¿Se trata del auge del capitalismo, de la expansión de la modernidad, del aumento de la globalización, del poder creciente de los estados centralizadores, o acaso de algo más que eso? ¿Sería una historia no teleológica, una historia sin un impulso interior, siquiera interesante? Sigue habiendo mucho que debatir en dicha cuestión, pero Hegel merece, al menos, que se le reconozca el mérito de haberla puesto en la agenda de forma tan convincente.

La fe en el progreso no ha sido exclusiva de Hegel, de los historiadores ni de los intelectuales en general. Hasta la Primera Guerra Mundial, a pesar de ciertos cantos de sirena del pesimismo, la mayoría de las personas cultivadas de Occidente creían que el conocimiento aumentaba, la tecnología estaba mejorando, las economías crecían, la educación se volvía más democrática y el gobierno representativo triunfaba. La modernización se producía en todas partes, si bien a diferentes ritmos y con altibajos. Sin embargo, la mortífera y aparentemente absurda guerra de trincheras de la Primera Guerra Mundial, la depresión económica posterior a 1929 y el auge del fascismo en la década de 1930 alimentaron graves dudas acerca del discurso del progreso. Y la Segunda Guerra Mundial, con su espantoso número de muertes, el genocidio burocráticamente organizado de seis millones de judíos y la invención y utilización de una bomba capaz de destruir gran parte de la vida sobre la tierra, acabó volviendo aún más poderosas esas dudas acerca del progreso. La tecnología podía producir muertes a escala masiva; el estado autoritario podía servir a fines malvados; las gentes más cultivadas y prósperas podían apoyar políticas racistas y la ciencia podía contribuir a destruir el planeta. La fe en el progreso no ha desaparecido, pero se halla en cuestión.

La tercera forma de aproximación al tiempo, el tiempo de la Tierra, aún está germinando. No he sido capaz de inventar otro término mejor para reunir los distintos desarrollos de la disciplina de la historia en torno a un sentido más hondo y más amplio del tiempo, centrado en la tierra y su medio ambiente en constante cambio. Esta forma de aproximación defiende una historia del planeta en todas sus dimensiones, una concepción de la historia que deja espacio a cada ser humano de la Tierra e incluso a otras formas de

vida ajenas a las humanas, así como a una noción del tiempo que reconoce los múltiples hilos que se unen para crear el entorno temporal que todos habitamos y cada uno experimenta de forma diferente. Y, sin embargo, procede de uno de los principios clave de Hegel: todos participamos en una única historia. Aunque, a diferencia de la historia de Hegel, una historia global para nuestro tiempo no proyecta ni la superioridad occidental ni la supremacía de ningún sexo, raza, nación o cultura.

Un sentido más profundo del tiempo es esencial puesto que el planeta mismo se halla en peligro debido al calentamiento global y a la destrucción del medio ambiente. A lo largo de los siglos XVIII y XIX , los geólogos demostraron que la tierra era mucho más antigua de lo que la Biblia parecía enseñar. Hasta entonces la mayor parte del mundo cristiano creía que la Creación se había producido en torno al año 4000 a. n. e. Un clérigo protestante particularmente influyente, James Ussher, incluso llegó a ser más específico: en una obra publicada en 1658 defendía que el universo fue creado y, por lo tanto, comenzó, la tarde de la víspera del 23 de octubre del año 4004 a. n. e. (El 23 de octubre era la fecha del calendario juliano que se usaba en Gran Bretaña por entonces; sería el 21 de septiembre de nuestro calendario). Los científicos han ido aumentando la edad del planeta Tierra continuamente, desde decenas de miles a millones, y a incluso miles de millones de años. Pero el descubrimiento de esa mayor antigüedad de la Tierra no cambió de forma inmediata la convicción de los historiadores académicos acerca de lo que contaba como historia. Todo lo anterior a la escritura era considerado parte de la prehistoria, materia arqueológica y antropológica; no histórica. Y la invención de los sistemas de escritura data de alrededor del año 3100 a. n. e., fecha temporal no muy lejana de la que proporcionaban las primeras cronologías cristianas derivadas del estudio de la Biblia.

Además, lo sagrado tampoco desapareció con la secularización paulatina del tiempo histórico en Occidente. El sentido de lo sagrado se transfirió del Dios cristiano al gobernante por derecho divino, y de ahí a la nación, que se hizo entonces sagrada en sí misma, al menos hasta que su sacralidad fue desafiada por las nuevas olas de la investigación histórica en el siglo XX . Libros de texto, currículum escolares y monumentos históricos han sido objeto de tantas controversias precisamente porque tocaban esa sacralidad. Destruir un monumento o mancillar a un héroe nacional es equivalente a un sacrilegio a ojos de algunas personas.

No es frecuente que los historiadores inicien sus historias del mundo con el Big Bang, que ocurrió hace unos catorce mil millones de años, aunque algunos sí lo hagan ya; pero sin duda cierta atención a la historia profunda de la tierra facilita una perspectiva más amplia ⁴⁰ . Todos habitamos un ecosistema planetario además de otros ecosistemas más locales que han tomado forma a lo largo de diferentes periodos de tiempo. Reconocer esto nos permite ver lo que compartimos y lo que no compartimos a diferentes escalas, desde la vecindad más próxima hasta la totalidad del planeta. Los historiadores no vamos a convertirnos en arqueólogos ni antropólogos, pero nuestra visión de la historia recibe el impacto inevitable, por ejemplo, de los descubrimientos acerca de los primeros humanos y su migración desde África mucho antes de la invención de la escritura. La globalización, la inmigración e incluso la modernización parecen diferentes cuando se miran con la perspectiva de un largo plazo. Necesitamos historias que sean hondas y amplias, e historias que sean minuciosamente particulares, y también historias de dimensiones y unidades intermedias, pues vivimos en un mundo de múltiples dimensiones, que van de lo local a lo nacional y a lo global.

La historia como disciplina académica asumió que los seres humanos eran la materia propia de la historia, o al menos los seres humanos que sabían leer y escribir y, por lo tanto, producían documentos. Sin embargo, los historiadores han ido reconociendo cada vez más que los seres humanos no viven ni han vivido nunca solos en el planeta y no han hecho la historia únicamente en relación con ellos mismos. Las personas siempre están interactuando con el medio ambiente en el que viven, con los animales y las máquinas que habitan sus espacios, y con los microbios y patógenos que hacen la vida humana posible y también a veces penosa. La consciencia de un sentido del tiempo más profundo y más amplio ha llevado a los historiadores a estudiar las interacciones de los seres humanos con su medio ambiente, sus animales, sus máquinas y sus enfermedades. Pues los seres humanos no controlamos por completo esas interacciones, como demuestran huracanes, epidemias, animales recalcitrantes y ordenadores averiados. El medio ambiente, los animales, los microbios, y tal vez incluso las máquinas tienen su propia acción sobre el mundo; actúan independientemente de las personas y dan forma al mundo humano. Las historias de esas interacciones nos permiten reconocer que los seres humanos no somos los dueños y señores del universo, y que nuestra falta de consideración con el planeta y

con otras especies ha generado una serie de problemas que debemos afrontar.

La investigación de tales cuestiones empieza a aflorar ya por todas partes. Los elefantes, que eran comunes en China hace cuatro mil años, fueron siendo empujados constantemente hacia el sur y encerrados en áreas cada vez más reducidas a medida que los granjeros reclamaban mayores extensiones de tierra, destruían el hábitat del bosque, exterminaban los ejemplares que suponían una amenaza para sus cosechas y los cazaban para obtener marfil. Los medievalistas han demostrado que el acceso al agua en Europa determinó los esquemas de asentamiento y los conflictos en torno a los derechos de propiedad. Estudios sobre los nativos americanos de Estados Unidos han revelado los devastadores efectos agrarios y sociales de la adquisición de caballos por parte de algunas tribus a finales del siglo XVII. En lo que se ha denominado «el intercambio colombino», la conquista europea del Nuevo Mundo abrió el camino a la transferencia masiva de plantas, animales, enfermedades y poblaciones humanas entre el Nuevo Mundo y Europa. Por citar solo un ejemplo entre los muchos posibles, el enfriamiento global del siglo XVII alentó a los europeos a buscar destinos coloniales al tiempo que también frenó las primeras tentativas de asentamientos en Norteamérica: las temperaturas extremas produjeron altas tasas de mortalidad entre los potenciales colonos de Jamestown, y también hicieron aún más peligrosos los largos viajes oceánicos. La atención al tiempo de la Tierra está ampliando el lienzo de su análisis histórico, y los cuadros que empiezan a salir a la luz son con frecuencia muy diferentes de los que nos resultaban familiares en el pasado.

Aunque podría decirse que los seres humanos, los océanos, los caballos, los aviones y la bacteria de la sífilis ocupan el mismo marco temporal, porque los seres humanos hemos inventado los marcos temporales que los abarcan, ellos no experimentan la progresión del tiempo del mismo modo que nosotros, o ni siquiera experimentan el transcurso del tiempo como una progresión. Pero, lo que es aún más importante, las comunidades heterogéneas de seres humanos de la actualidad y del pasado han experimentado y conceptualizado el tiempo de maneras muy distintas. Y otra de las estimulantes nuevas perspectivas de la investigación histórica es el estudio de las diferentes organizaciones y experiencias del tiempo. Vivimos en un mundo globalizador en el que la sincronicidad y la simultaneidad son cada vez más importantes, aunque hasta finales del siglo XIX ni siquiera

existían las zonas horarias, que solo empezaron a usarse por las necesidades que el desarrollo de los ferrocarriles conllevó. Las experiencias de la noche anteriores a la iluminación de gas, de las estaciones anteriores a la industrialización y del trabajo anterior a las comunicaciones inalámbricas son ya casi tan ajenas a nosotros como la noción temporal de los mayas prehispánicos, que dejaban constancia del paso del tiempo en textos jeroglíficos. Pues, como Hegel, los mayas pensaban que el tiempo revelaba una verdad interior, aunque no en una secuencia lineal. Para ellos el tiempo era un círculo de constantes ciclos recurrentes formados por trece periodos de veinte años; la historia era, así pues, también profecía, pues los ciclos seguían repitiéndose eternamente. El pasado predecía el futuro [41](#) . La historia de los diferentes sistemas de organización del tiempo nos demuestra lo contingente y variable de dichos sistemas, y nos recuerda que el nuestro también es un producto de la historia sin validez universal.

La ética del respeto

El estudio de las diferentes formas de organización del tiempo ensancha aún más la perspectiva obtenida a través de las historias del medio ambiente, los animales y los microbios; pues estos nuevos tipos de historia nos permiten pensar en nosotros mismos como en una especie y no como en miembros de una familia, vecindad, ciudad, nación o región global. También nos sirve de recordatorio de nuestras limitaciones; los seres humanos ni vivimos ni podríamos vivir solos en el planeta. Podríamos tal vez imaginar vivir algún día sin animales (aunque, personalmente, soy incapaz de imaginar la vida sin mi perro), pero, desde luego, no podemos sobrevivir sin las bacterias, sin las plantas, sin el agua o sin la luz del sol. La historia de las relaciones de los seres humanos con su medio ambiente, por no hablar de las relaciones de los seres humanos entre sí, apunta a la necesidad del respeto como elemento imprescindible para la supervivencia a largo plazo.

Una ética del respeto no se traduce en juicios fáciles acerca de las cuestiones históricas, como hemos visto en el caso de Hegel. La historia implica una serie de tensiones entre lo local y lo global, entre nuestra propia historia y la de otros, entre las formas académicas y las populares, e incluso entre pasado y futuro. Y esas tensiones no pueden ser vencidas; sino solo navegadas. Las historias locales, por poner un ejemplo, resultan más

convincientes cuando los historiadores ponen lo local en su contexto más amplio, cualquiera que este sea. Y al otro extremo del espectro, las historias globales, aún más que las historias de las naciones, están hechas de muchísimas, de millones de unidades más locales. Los Estados nación poseen instituciones propias que pueden estudiarse sin necesidad de prestar demasiada atención a los asuntos locales, pero son pocas las instituciones globales que proporcionan un marco adecuado para una historia global. Si un estudioso quisiera trabajar sobre la expansión global del lenguaje de los derechos humanos, por ejemplo, no le bastaría con estudiar su empleo en Estados Unidos o en distintas organizaciones no gubernamentales. Tendría que incluir el uso de ese lenguaje en múltiples países diferentes, y en arenas tanto gubernamentales como no gubernamentales. Lo global es lo local multiplicado una y otra vez.

Los historiadores procuran siempre abrir surcos, excavar nuevos canales que conduzcan hacia las pruebas; lo que implica profundizar en una vena o filón concretos, ya se trate de la biografía de un presidente o un primer ministro o de las rutas de la distribución del libro subsahariano en el África musulmana. La visión de túnel es un riesgo laboral que se ve agravado por la necesidad de especialización para poder dejar huella en algún campo. Mi tesis doctoral, que fue también mi primer libro, trataba de dos ciudades de Francia entre los años 1786 y 1790, y me pareció que era inmensa porque suponía comparar dos lugares, aunque fueran del mismo país y durante un periodo de tiempo tan breve. Aquella elección me permitió indagar más profundamente en las vidas de las gentes locales que desempeñaron trabajos importantes, agitaron a las multitudes y se unieron a la nueva guardia nacional. Examiné sus capitulaciones matrimoniales, sus redes de relaciones, su pertenencia a clubs e incluso las direcciones donde vivían. Una historia nacional jamás habría tenido en cuenta a esas personas particulares, aun cuando el devenir nacional dependiera en último caso de decenas de miles de ellas. Las historias nacionales y globales se construyen con los materiales que proporciona esta clase de historia localizada.

La tensión entre nuestra propia historia y la del otro resulta también sumamente productiva en cuanto a nuevas percepciones. La historia de toda nación o grupo intenta establecer su singularidad, pero las historias de la identidad tienden a seguir esquemas narrativos similares: la búsqueda de las raíces, el relato de la superación de los obstáculos y la explicación de los retos que aún se han de afrontar. Y la atención a los grupos que han sido

excluidos de ese relato en el pasado altera la historia aceptada hasta ese momento y conduce al esbozo de nuevos relatos. Un conflicto que ha sido particularmente intenso en las sociedades coloniales. ¿Debería centrarse la historia nacional en los colonos, en aquellos a los que estos desplazaron, o tanto en unos como en otros a la vez? ¿Cómo deberían pintarse ambos bandos? Las «guerras de la historia aborígen» de la década de 2000 en Australia proporcionan un ejemplo excelente, y demuestran que la solución, si llega en algún momento, siempre procede de la discusión y el debate de las tensiones, y no del intento de hacerlas desaparecer ⁴² .

La tensión entre nuestra historia y la de otros puede extenderse a una escala global. Con demasiada frecuencia los más tempranos autores de la historia Occidental han dado por sentada la superioridad de Occidente sobre el no Occidente, pero si consideramos la larga historia de las relaciones occidentales con otras regiones del mundo se revelan otras posibilidades. Para los romanos, Europa era la tierra de los bárbaros, la antítesis misma de la civilización. Las ideas de pensadores griegos como Aristóteles, que acabaron postulándose como la fuente de la civilización occidental, llegaron a los europeos por medio de traducciones del árabe al latín realizadas entre c. 1150 y 1250. Son muchos los historiadores que hoy coinciden en que la potencia económica dominante en el mundo entre los años 1100 y 1800 fue China y no Europa. Y gran parte del ímpetu del interés europeo en el comercio internacional y, en consecuencia, también el desarrollo de la esclavitud transatlántica, o incluso se podría decir que la misma industrialización vinieron del deseo de Europa de obtener productos de Oriente: primero las especias, luego (muy significativamente) la seda, el té, la porcelana de China y el calicó de la India. La superioridad, ya sea en el comercio, en la tecnología, en el poder militar o en la cultura se ha ido desplazando de una región a otra por todo el globo, y seguirá desplazándose en el futuro.

La tensión entre la historia académica y la historia popular ha adoptado diversas formas desde la llegada de la historia profesionalizada en el siglo XIX . La historia popular y las novelas históricas, como los grandes éxitos de venta de Walter Scott, atrajeron a un inmenso público a la escritura histórica durante las décadas que siguieron a la Revolución francesa de 1789. Paradójicamente, la aspiración a romper con el pasado feudal de los revolucionarios franceses alentó, en realidad, la investigación del pasado, que de pronto empezó a resultar menos familiar y, desde luego, menos

establecido. Sin embargo, cuando la historia se convirtió en una profesión con base universitaria, los historiadores académicos comenzaron a tratar las historias populares como historias insuficientemente documentadas, no originales y ajenas a los debates historiográficos. Y ello sucedía al mismo tiempo que la especialización creciente, según el modelo de la ciencia, volvía la escritura histórica académica cada vez más arcana, comprensible tan solo para un reducido público de académicos iniciados. A medida que aumentaba la especialización, el público de las nuevas monografías (hasta la palabra suena aburrida) caía en picado. En mi campo, el de la historia de Francia, por ejemplo, se publicaron en inglés once reseñas de libros y un artículo entre 1900 y 1910, según la base de datos de la Web of Science [43](#) . Entre 2000 y 2010 se publicaron en inglés 841 artículos y reseñas de libros sobre la historia de Francia. El número de los libros escritos sobre dicho campo haría el total incluso mayor. ¿Quién podría seguir el ritmo de tal cantidad de nuevas informaciones e interpretaciones? Los historiadores no tuvieron más remedio que reducir su ámbito para poder mantenerse al día.

Pese a todo, la distancia entre la historia académica y la historia está disminuyendo, aunque ambos dominios se hallen en expansión. El Directorio de Organizaciones y Departamentos de Historia de la Asociación Histórica Americana muestra un listado de 175 universidades que ofrecen programas de doctorado en historia y más de 12.000 historiadores. La historia como campo poco tiene hoy que ver con la de aquella década de 1880 en que Lucy Salmon fue nombrada profesora de historia, economía y ciencia política en el Vassar College. Vassar tiene hoy catorce facultades solo de historia. Y, sin embargo, los historiadores volvemos la vista a los tiempos de Salmon con cierta nostalgia. Tanto ella como sus colegas se interesaron de forma activa por el modo en que se enseñaba la historia en las escuelas de primaria y secundaria, y precisamente porque sus escritos eran menos especializados pudieron llegar a un público más amplio. Los historiadores ahora son más conscientes de todo lo que perdieron mientras ganaban estatus académico, y cada vez en mayor número intentan escribir de un modo más accesible, al menos para sus alumnos. También en este caso mantener la tensión entre las historias académicas y populares parece la opción más deseable; los historiadores tienen que encontrar su camino entre las exigencias de nuevas informaciones e interpretaciones por parte de la profesión y de la universidad y el imperativo de traducir ese conocimiento a formas accesibles.

El equilibrio entre pasado y futuro, el último conjunto de tensiones perfiladas aquí, presenta dificultades inesperadas. Queremos saber cómo hemos llegado hasta donde estamos ahora para prepararnos mejor con vistas a afrontar los retos del futuro, pero también queremos saber de dónde venimos para mantener un cierto sentido de continuidad en el tiempo con nuestras familias, nuestras naciones, y hasta con el planeta mismo. Desafortunadamente, lo primero (dar forma al futuro) ha empezado a eclipsar a lo segundo (preservar el sentido de continuidad). Pero, sin sentido de continuidad, el futuro carece de significado.

A medida que la disciplina de la historia ha ido evolucionando y que la historia popular y la historia pública han ido captando mayor interés, el centro de gravedad de la historia se ha desplazado hacia el presente. Nos resultaría inconcebible hoy que todos los alumnos de la Universidad de Harvard tuvieran que estudiar un curso de historia de Roma. No existe gran acuerdo entre profesores ni tampoco entre el público general sobre los conocimientos que toda persona formada debería adquirir. Pero, incluso dentro de la disciplina de la historia, que trata por definición sobre el pasado, la investigación se centra ya, cada vez con más frecuencia, en los últimos dos siglos. Hasta la década de 1970, la mayoría de los estudiosos que aspiraban a ser considerados historiadores de importancia en Europa o en Estados Unidos escribían acerca de los periodos fundacionales en la formación de los Estados; es decir, o sobre la Edad Media y los siglos XVI y XVII en Europa, o sobre las colonias y los primeros tiempos de la república en Estados Unidos. En Francia, el periodo que abarca desde el Renacimiento del siglo XV hasta la Revolución francesa sigue siendo llamado «la época moderna», en tanto que la historia posterior a 1789 es «contemporánea», y por lógica más apta para el periodismo que para la historiografía académica. La historia del siglo XIX se afianzó en Francia en la década de 1970 y la del siglo XX la siguió en la década de 1990. Ahora los más importantes historiadores de Francia, como los de Gran Bretaña y Estados Unidos, tienden a ser aquellos que escriben sobre el siglo XX.

Como demuestran las cifras de matriculaciones en cualquier institución de educación superior, los estudiantes prefieren los cursos de historia que tratan de los periodos más recientes. Aún pueden ser atraídos hacia la historia antigua o medieval gracias a algún profesor carismático o a los requisitos de una universidad determinada, pero acuden en masa a los cursos de historia del siglo XX. Lo mismo ocurre con las tesis doctorales. Un reciente estudio

sobre las tesis doctorales de historia escritas en Estados Unidos en los últimos ciento veinte años demuestra que las tesis anteriores a 1950 solían tratar de la historia anterior a 1800 (en todos los campos de la historia, no solo dentro de la historia de Estados Unidos). Sin embargo, tomadas en conjunto, la abrumadora mayoría de las tesis se centra en algún momento del periodo 1750-1950 ⁴⁴ . La historia como campo académico corre así el peligro de olvidar una gran parte del pasado.

El «presentismo» adopta formas distintas y no solo la del interés por la historia más reciente; también incluye juzgar a las gentes del pasado según las normas actuales. Hegel fue presentista al considerar que la idea alemana de libertad podía ser un referente universal, pero nosotros lo somos en la misma medida cuando censuramos a Hegel por no compartir nuestra comprensión actual del mundo. El presentismo es una tensión permanente en la relación de la historia con el pasado. La historia carecería por completo de interés si no hablase de nuestros intereses presentes; por lo que necesitamos cierta dosis de presentismo. Pero, si solo miramos el pasado desde nuestro punto de vista, sencillamente estamos imponiéndole nuestros modelos. La dosis de presentismo no puede ser demasiado elevada, pues de ese modo nos lleva a incurrir en el anacronismo, a no saber respetar la cronología. Entonces el pasado se transforma en un espejo inerte de nosotros mismos más que en un lugar que podemos descubrir y del que podemos aprender. Pero la dosis de presentismo tampoco debe ser insuficiente; a veces tenemos que juzgar el pasado de acuerdo con nuestros propios valores. ¿Queríamos analizar a Hitler igual que a cualquier otro político y al trato que dio a discapacitados, judíos, gitanos y eslavos igual que si se tratara de una opción política sin más? Conseguir la dosis de presentismo exacta es un continuo reto, y probablemente solo podamos conseguirla si nuestras elecciones permanecen siempre abiertas a la discusión y al debate.

¿Qué aprendemos del pasado? Para mí, el respeto a quienes nos precedieron está por encima de todo. Incluso ante la aparición de una noción del tiempo histórico más profunda y más amplia, las dos primeras formas de aproximación al tiempo permanecen con nosotros proporcionándonos un acceso único al conocimiento de la historia. Una cultura globalizadora sigue necesitando modelos ejemplares que pueden hallarse en muchos sitios, no solo en la antigüedad grecolatina. La *Epopéya de Gilgamesh*, los dichos del Buda, las enseñanzas de Confucio y las tradiciones orales de incontables tribus africanas o sudamericanas son solo unos pocos de esos modelos

posibles. La sabiduría no se ve alterada en esencia por los cambios en la tecnología, el crecimiento de la población ni la especialización en las ocupaciones. La sabiduría siempre puede encontrarse aprendiendo cómo las gentes del pasado se enfrentaron a sus desafíos.

El progreso podrá estar en cuestión, pero el acto mismo de contar un relato (y toda historia está formada por relatos, de una u otra forma) requiere un comienzo y un final y, en consecuencia, cierto sentido de progresión. No todo en el pasado ha de conducir inexorablemente a las conclusiones que elegimos para nuestras historias, pero el final influye en la manera en que la historia es contada. La tensión entre la explicación de cómo llegó ese final y el mantenimiento de un sentido de las elecciones hechas en el camino es una de las más difíciles de sortear cuando se escribe historia. La historia no tiene interés sin sentido de la elección, pero la historia carece de sentido si no existe una lógica en las elecciones. Aún seguimos necesitando grandes relatos, por tanto, aunque no tengan que ser la historia del progreso. Y reflexionar sobre aquello que tales relatos deberían ser es una de las tareas que hacen el campo de la historia tan apasionante.

Nuevas perspectivas surgen continuamente. Al tiempo que los medios de comunicación se han vuelto más omnipresentes en nuestras vidas, los historiadores han comenzado a prestar mayor atención al papel de las representaciones visuales de toda clase. La historia como campo ha sido definida por sus relaciones con los documentos textuales, y ese foco no desaparecerá, pero otras formas de transmitir información empiezan a tenerse en cuenta. En las sociedades sin alfabetización universal, lo que equivale a decir todas las sociedades anteriores a las postrimerías del siglo XIX, las formas visuales desempeñaron un papel primordial: los monumentos, las procesiones y desfiles, las reliquias y las tallas en madera hablaban más directamente a la gente común que los folletos, los tratados o los documentos oficiales. Y, de la misma manera, la llegada del mundo digital está estimulando nuevas aproximaciones. Los historiadores ahora tienen acceso a bases de datos masivos de toda índole que pueden ser consultadas en cuestión de segundos, y el número de estas no hace más que incrementarse. Por ello los estudiosos no solo tienen que aprender a usarlas, sino también a evaluar su fiabilidad.

La eclosión de nuevos campos como la historia visual y digital nos recuerda que la historia no puede predecir el futuro, pero sí beneficiarse de los cambios que este trae. El futuro solo lo predice nuestra imaginación, y no

sabremos qué predicciones aciertan hasta que el futuro no se haga presente. En cambio, sí podemos conocer el pasado, aunque sea de forma incompleta, y no necesitamos una máquina del tiempo para llegar a él. Todo cuando necesitamos es curiosidad y el deseo de saber cómo quienes nos precedieron comprendieron sus mundos. Por qué necesitamos hacerlo lo explicó hace más de dos mil años el político romano Cicerón:

Ignorar lo que ocurrió antes de que naciéramos es como ser niño para siempre. ¿Qué valor tiene una vida humana si no se halla entrelazada con la de nuestros ancestros a través del testimonio de la historia? ⁴⁵

³⁹ . Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Véase nota 10 en la pág. 66.

⁴⁰ . Los esfuerzos por llevar la historia mucho más atrás en el tiempo que han tenido mayor influencia pueden hallarse en David Christian, *Maps of Time: An Introduction to Big History* (Berkeley: University of California Press, 2011).

⁴¹ . Nancy M. Farriss, «Remembering the Future, Anticipating the Past: History, Time, and Cosmology among the Maya of Yucatan», *Comparative Studies in Society and History*, 29:3 (julio, 1987): 566–593.

⁴² . Bain Attwood, *Telling the Truth About Aboriginal History* (Crows Nest, New South Wales: Allen & Unwin, 2005).

⁴³ . <https://webofknowledge.com> .

⁴⁴ . Ben Schmidt, «What Years Do Historians Write About?» (*Sapping Attention* , 9 de mayo de 2013). Disponible en: <http://sappingattention.blogspot.com/2013/05/what-years-do-historians-write-about.html> .

⁴⁵ . Peter G. Bietenholz, *Historia and Fabula: Myths and Legends in Historical Thought from Antiquity to the Modern Age* (Leiden: Brill, 1994), p. 57.

Lecturas complementarias

En los últimos años la historia se ha ido volviendo cada vez más consciente de sí misma como disciplina, y los lectores no tendrán dificultades en encontrar guías que los conduzcan a lo que esta es, lo que ha sido y lo que podría llegar a ser en el futuro.

Sin embargo, en contraste con la proliferación de tales obras, muchas facultades de historia ya no exigen ningún tipo de estudios sobre la filosofía de la historia ni sobre la historia como disciplina. Los historiadores tienden a limitarse a seguir con sus investigaciones, prestando así la mayor parte de su atención a los debates que atañen a sus campos especializados de estudio, definidos geográfica y temporalmente en la mayoría de los casos: la antigua Grecia, la China imperial tardía, la Guerra de Secesión y Reconstrucción en Estados Unidos o el México del siglo xx .

Por otra parte, el estudio de la historia de la historia, también llamado a veces historiografía, se ve aún más dificultado por el reciente énfasis en la historia global y en la necesidad de tomar en consideración tradiciones historiográficas muy distintas de las de Occidente. Todos, a excepción del último título de bibliografía general que listamos aquí, se centran en la historiografía occidental.

E. H. Carr, *What is History?* , con nuevo prólogo de Richard Evans (Houndmills: Palgrave, 2001).

Aunque contaba ya alrededor de cuarenta años cuando fue reeditado con nuevo prólogo en 2001, el librito de Carr sigue siendo una de las más ágiles y provocadoras introducciones al estudio histórico. Destaca por su interesante discusión de las causas, del progreso y de la naturaleza escurridiza de los hechos, pero, sobre todo, resulta una amenísima lectura.

Ludmila Jordanova, *History in Practice* , 2.^a ed. (Londres: Bloomsbury Academic, 2006).

Publicado por primera vez en una época en la que la historia pública empezaba a sobresalir, este conciso volumen de una de las historiadoras más influyentes de Gran Bretaña ofrece una introducción muy accesible al estudio de la historia y la historiografía. Resulta particularmente convincente al colocar la historia en relación con otras humanidades y disciplinas sociales de la ciencia, así como también con respecto a un tema crucial, pero a menudo pasado por alto, como el de la periodización.

John Tosh, *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of History*, 6.^a ed. (Londres: Routledge, 2015).

El subtítulo habla por sí solo: este libro aspira a abarcar todo lo concerniente al estudio contemporáneo de la historia. Lúcido y riguroso, repasa en profundidad el desarrollo de los más recientes procesos de la historia. Ofrece también útiles notas acerca de los principales historiadores del pasado y del presente y sobre conceptos y términos clave.

Sarah Maza, *Thinking about History* (Chicago: University of Chicago Press, 2017).

E. H. Carr proporciona una extraordinaria introducción de lo que este libro se propone. De manera admirable, la autora logra explicar lo que está en juego en las controversias de hoy en torno a la historia, así como el amplio abanico de nuevas aproximaciones, que van desde la historia de la ciencia hasta la historia de las cosas. También ofrece excelentes visiones de autores específicos y de sus obras.

Georg G. Iggers, Q. E. Wang y Supriya Mukherjee, *A Global History of Modern Historiography*, 2.^a ed. (Londres: Routledge, 2016).

Quizá tenga el defecto de intentar abarcar demasiado, pero este libro es esencial como primer paso hacia la integración de distintas tradiciones historiográficas alrededor del mundo. Tal vez su mayor utilidad la encontremos al emplearla como una especie de obra de referencia para comparar distintas maneras de aproximarse a la historia, pero también es capaz de alumbrar nuevas ideas sobre la historiografía.

Esta lista de obras de carácter introductorio podría ser mucho más extensa, pero hay otros libros que merecen consideración por abordar cuestiones específicas de importancia crucial que han tenido gran resonancia entre los historiadores. De modo que a continuación enumeramos varias obras que han generado una agitación intelectual de efectos duraderos.

Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margaret Jacob, *Telling the Truth about History* (Nueva York: W. W. Norton, 1994).

Aunque tiene ya más de dos décadas, incluimos este título aquí pues sus aportaciones sobre lo que está en juego en los debates en torno a la verdad histórica aún no han sido superadas. Nuestra obra adoptaba una postura intermedia, tan contraria a cualquier noción de verdad absoluta en la historia como a la negación de toda verdad histórica. En suma, defendíamos verdades provisionales; una postura, como cabría esperar, muy similar a la que hemos adoptado en el presente libro, si bien desarrollada allí con mayor atención a las cuestiones filosóficas.

Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000).

El autor ha sido pionero en el destronamiento del eurocentrismo en los estudios históricos. No ha estado solo en dicha labor, pero su libro ha ejercido especial influjo, tal vez por ser él mismo un experto en historia eurocéntrica. En la actualidad ha trasladado su campo de interés al cambio climático; algo que puede señalar un importante cambio en la manera en que solemos acercarnos a la historia. Solo el tiempo lo dirá.

Joan Wallach Scott, *Gender and the Politics of History* (Nueva York: Columbia University Press, 1988).

Si el mérito de haber establecido la historia de género como campo de estudio pudiera atribuirse a un solo libro, sin duda le correspondería a este. Scott ha sido objeto de frecuentes críticas por haber abrazado de manera entusiasta la llamada «posmodernidad» de los pensadores franceses Michel Foucault y Jacques Derrida, pero ha logrado demostrar cómo el adecuado empleo de dichas teorías es capaz de transformar la que una vez fue una disciplina tan indigesta como la historia.

Stuart Hall, *Cultural Studies 1983: A Theoretical History*, edición de Jennifer Daryl Slack y Lawrence Grossberg (Durham, NC: Duke University Press, 2016).

Hall inventó, de hecho, lo que hoy llamamos «estudios culturales», uniendo los análisis afines del marxismo y del estructuralismo francés y añadiéndoles una dosis de posmodernidad e interés por la raza que hasta entonces había estado ausente de casi toda la teoría francesa y el marxismo. Este conjunto de conferencias dictadas en la década de 1980 constituye una excelente introducción a los tipos de debate teórico que agitaron a teóricos literarios e historiadores durante las décadas de 1980 y 1990 y no han dejado de hacerlo todavía.

Pero ninguna invitación a seguir ampliando lecturas quedaría completa sin dedicar alguna atención a las más apasionantes aventuras de los nuevos dominios.

Iain McCalman y Paul A. Pickering (eds.), *Historical Reenactment: From Realism to the Affective Turn* (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010).

Tratada con desdén durante mucho tiempo, la recreación histórica posee aspectos fascinantes relacionados con las formas de historia creadas para (y en este caso por) el público.

Mark Elvin, *The Retreat of the Elephants: An Environmental History of China* (New Haven, CT: Yale University Press, 2004).

Aunque este notable trabajo pone demasiado énfasis en la «guerra» entre elefantes y humanos, el autor se esfuerza por comprender el desarrollo de los hechos desde el punto de vista de los elefantes.

Daniel Lord Smail, *On Deep History and the Brain* (Berkeley: University of California Press, 2008).

Smail es un auténtico aventurero en todas las cuestiones históricas. En este libro sostiene que los historiadores ya no deberían limitarse a un marco temporal restringido ni por la escritura ni por las fuentes y métodos convencionales; defiende una neurohistoria que lleve la química cerebral al análisis histórico.

Peter N. Miller, *History and Its Objects: Antiquarianism and Material Culture since 1500* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 2017).

Centrado en la relación de las cosas y el tiempo, es un libro escrito con una voz muy personal, a diferencia de la mayoría de los estudios históricos. Se trata, por tanto, del lugar idóneo para ampliar algunos de los temas que se han tratado con demasiada brevedad en estas páginas.

Título original: *History. Why It matters*

Esta obra ha sido publicada por primera vez en 2018 por Polity Press. Esta traducción ha sido publicada por acuerdo con Polity Press Ltd., Cambridge

Edición en formato digital: 2019

© Lynn Hunt, 2018

El derecho de Lynn Hunt a ser identificada como la autora de esta obra ha sido confirmado por ella de acuerdo con la Ley de Copyright, Diseños y Patentes de 1988.

© de la traducción: Victoria León Varela, 2019

© Alianza Editorial, S. A., Madrid, 2019

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15

28027 Madrid

alianzaeditorial@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-9181-536-5

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: REGA

www.alianzaeditorial.es