

La Historia como inagotable esperanza crítica. Apuntes acerca de la obra de Josep Fontana

Raimundo Cuesta

(Grupo Cronos)

1. TRADICIÓN MARXISTA E HISTORIA EN LA OBRA DE FONTANA

Toda obra intelectual sólida y duradera (y la del profesor **Fontana** contiene ambas cualidades en grado sumo) se edifica sobre unas presunciones teóricas y sobre unos motivos temáticos recurrentes, que proporcionan una coherencia al discurso racional, y que elevan sus resultados, más allá de las lógicas variaciones que impone la propia experiencia histórica, a la categoría de modélicos o ejemplares. Hablamos entonces de una «obra maestra» para referirnos a aquellas empresas racionales capaces de enseñar y, por lo tanto, de ocasionar un perdurable y benéfico magisterio, tal como el ejercido por los empeños historiográficos de **Josep Fontana** sobre la generación de profesores de Historia, que hoy mayoritariamente ocupan destinos docentes en distintos niveles educativos.

La renovación historiográfica de la tradición marxista y la ilustración crítica de las conciencias constituyen los motivos de recurrencia de la obra de **Fontana**. «La historia como esperanza» era, en efecto, el título que su autor daba en 1973 al capítulo final de su excelente librito de divulgación sobre *La*

historia, que terminaba reclamando del saber histórico la condición de «arma para sus combates de hoy y herramienta para la construcción de su futuro. Sólo así podrá convertirse en esperanza» (**Fontana**, 1973, pág. 140). Desde entonces hasta sus últimos trabajos sobre *La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica* (1992), o su *Europa ante el espejo* (1994), y antes, lo que nos parece su reflexión histórica más lograda, *Historia, análisis del pasado y proyecto social* (1982), el conocimiento del pasado se efectúa como una tarea de descubrimiento de los mecanismos sociales que sostienen la realidad existente y como una obligación ciudadana de impugnación de los obstáculos que niegan el horizonte emancipatorio de los seres humanos. De esta suerte, cuando nuestro autor se enfrenta a la historia de la historiografía se aleja voluntariamente de los estrechos convencionalismos académicos y se sitúa, por contra, en un estudio genealógico sobre nuestras ideas del pasado. A tal propósito, explica las relaciones entre historia (interpretación del pasado), «economía política» (justificación del presente) y «proyecto social» (orientación política del futuro), y propugna una «nueva his-

toria» y un nuevo proyecto social, asentados en una comprensión crítica de la realidad presente» (**Fontana**, 1982, pág. 11).

Pues bien, en nuestro autor, la crítica de la realidad figura indisolublemente unida a la renovación de la historiografía y del pensamiento de tradición marxista. Sus aportaciones a la teoría social y a la historiografía inspirada en esa tradición son relevantes en un país en el que el marxismo ha vivido más de la traducción (sobre todo de versiones francesas) que de la producción propia.

J. Fontana es, en estas coordenadas intelectuales, una rara especie en el panorama historiográfico español. Ciertamente, no puede decirse que la historiografía de tradición marxista o radical llegara tempranamente a la Universidad española. Por el contrario, durante mucho tiempo, como bien ha puesto de relieve nuestro autor, existieron una «serie de obras nacidas al margen de la cultura oficial (...) de gentes relaciona-

das con los partidos avanzados y con el movimiento obrero, que escriben lo que pretende ser una visión alternativa a la de la cultura académica» (**Fontana**, 1991, págs. 328 y 329), entre los que se puede mencionar a un **Fernando Garrido** o a Juan José Morato. A pesar de que desde los años ochenta se conocen las primeras versiones, aunque incompletadas o resumidas de *El Capital* y la primera traducción castellana de *El Manifiesto Comunista* data de 1872 (Ribas, 1981, págs. 38 y 41;), y por más que sabemos que en los ámbitos de las ciencias humanas, especialmente en sociología y derecho, de inspiración krausista e institucionista y entre algunos historiadores más avanzados, como **Altamira**, se conocía el marxismo, lo cierto es que la influencia del materialismo histórico quedó fuera de los recintos universitarios. El desarrollo epidérmico en el plano académico no se vio compensado tampoco con un brillante cultivo intelectual fuera de las instituciones oficiales¹.

¹ Gracias a los excelentes trabajos de **Gonzalo Pasamar** e **Ignacio Peiró** y de algo de lo poco que nosotros hemos podido aportar sobre el asunto (**Cuesta**, 1997) conocemos bien lo que ha sido la institucionalización y profesionalización historiográficas en España hasta el primer franquismo. Entre el ya abundante abanico de artículos y libros publicados por los dos primeros profesores, cabe reseñar los cuatro libros con los que el lector o lectora interesados podría reconstruir esta historia. Así, **Pasamar-Peiró** (1987): *Historiografía y práctica social en España*, Pressas Universitarias de Zaragoza; **Pasamar** (1991): *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Pressas Universitarias de Zaragoza; **Peiró** (1995): *Los guardianes de la Historia*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza; y **Peiró-Pasamar** (1996): *La Escuela Superior de Diplomática. (Los archiveros en la historiografía española contemporánea)*, ANABAD, Madrid.

Falta, no obstante, un estudio de síntesis y globalizador, que incluyera también lo ocurrido desde los años cincuenta hasta hoy. El diccionario de historiadores que preparan **Pasamar** y **Peiró** esperamos que contribuya a ir atenuando esta deficiencia.

En cambio, sabemos mucho menos acerca de esa corriente que menciona **Fontana** como nacida al margen de la cultura oficial, por lo que la opinión que vierte en su artículo queda más como una sugerencia de interrogación para su estudio que como una realidad plenamente constatada. No obstante, últimamente se han levantado voces reclamando una recuperación de una tradición de historia social en España, largamente postergada, como la que representaron el propio **Fernando Garrido**, máximo representante de lo que se ha dado en llamar una «historia popular radical» o la paralela tradición de historia política del mundo obrero en Cataluña, según puede verse en el interesante artículo de Pere Gabriel (1995): «A vueltas y revueltas con la historia social obrera en España. Historia obrera, historia popular e historia contemporánea», *Historia Social*, n.º 22, págs. 43-53.

Resulta ya una tarea urgente hacer una historia que reconstruya el itinerario intelectual y social de estos discursos historiográficos alternativos del pasado, vinculados al movimiento obrero y al republicanismo popular e integrados en las luchas políticas y sociales de su tiempo.

El marxismo no acompañó a la fase de plena institucionalización de la Historia como disciplina académica en la universidad (iniciada con el R. D. de 20 de julio de 1900 que creaba la sección de estudios históricos dentro de la Facultad de Filosofía y Letras) y estuvo casi ausente de la historia enseñada en las aulas del primer tercio del siglo xx. Pasada la experiencia republicana, que presencia un auge del marxismo extra-académico, el franquismo trajo la «segunda ruptura» de la historiografía hispana (**Fontana**, 1991), y la «ruptura de la tradición liberal» (**Pasamar**, 1991), lo que contribuyó no poco a hacer mucho más deplorable el panorama anterior.

De ahí que la obra de **Fontana** inicie su vuelo sin una previa tradición marxista académica y universitaria. El mismo se ha reconocido como discípulo de **Vicens Vives**, historiador que, pese a su eclecticismo (**Fontana**, 1984, pág. 423; **Riquer**, 1994, págs. 147 y 148), siempre fue admirado como maestro, y de cuyas enseñanzas se benefició en los años cincuenta cuando el profesor catalán ya había afianzado su viraje historiográfico hacia fórmulas más renovadoras. En todo caso, **Vicens** siempre estuvo a muchas millas del marxismo y entre los que el propio **Fontana** (1971, pág. 15) reconoce como sus maestros (**Vicens**, **Soldevila** y **Vilar**), sólo el último (tan influyente en la historiografía hispana) puede incluirse dentro de esa tradición. De esta forma, después de unas primeras publicaciones menos decisivas, la presentación en 1970 de su tesis, publicada en 1971 bajo el título de *La quiebra de la monarquía absoluta. 1814-1820. (La crisis del Antiguo Régimen en España)* iba suponer un jalón importantísimo en la aparición de una historiografía que claramente y de forma innovadora reclamara para sí el

legado del materialismo histórico. Junto al núcleo valenciano de E. Sebastiá y otros, y la obra de A. Tuñón de Lara, practicante de un «marxismo modesto», se ha considerado la obra de **Fontana** como parte de la triple vía de difusión del marxismo historiográfico hispano entre los contemporaneístas (**Hernández Sandoica**, 1996, pág. 48).

La quiebra de monarquía absoluta... es de uno de los pocos libros de historia, producidos por autores hispanos, que merecen catalogarse de revolucionarios, metodológica y políticamente hablando, en el panorama historiográfico de los años en que fue gestado (los años sesenta). Renovó la historia económica y confirmó la existencia de un marxismo académico de alta excelencia científica, aunque quizá, con la perspectiva que nos da el tiempo, lo juzgaríamos hoy excesivamente escorado hacia la interpretación economicista del pasado. No obstante, su ensayo de encontrar un modelo explicativo explorando los nexos entre la economía y los hechos políticos (**Fontana**, 1971, pág. 13) tuvo mucho de innovador y la constante preocupación por la historia de la Hacienda Pública fue entendida, en palabras del propio autor, como «una vía ideal para percibir el complejo entramado de los problemas económicos, políticos y sociales» (**Fontana**, 1984, pág. 440), evitando explicaciones mecánicas de las relaciones entre fenómenos económicos y sucesos políticos.

En todo caso, la historiografía marxista practicada por **Fontana** no ha sido de cualquier tipo. Se ha anudado una gran preocupación teórica con el rigor por la recomposición del mosaico empírico de los datos. Y los que, desde hace más de veinte años, hemos seguido su obra y pensamiento hemos podido comprobar una progresiva inclina-

ción hacia explicaciones más ricas de las relaciones entre las estructuras económicas y los agentes humanos. Su excelente, impagable y persistente contribución a la introducción de la obra de **E. P. Thompson** en España así lo atestiguan. Como confiesa el propio **Fontana**, descubrió *The making of the English working class* casualmente en 1968 en una librería de la Rambla barcelonesa, y desde entonces no cesaría su frecuentación hasta el punto de convertir a este libro y *Customs in common* [hay traducción castellana en *Crítica*, 1995; la edición original es de 1991] en compañeros inseparables de su mesa de trabajo (**Fontana**, 1994 b, pág. 3).

Ya en 1977, en el prólogo a la primera edición en castellano de una obra del hoy muy conocido historiador británico (*Formación de la clase obrera. Inglaterra. 1780-1832*), acreditaba una sincera y rendida admiración:

«Si el testimonio personal tiene algún valor, confesaré que ningún otro libro de historia me ha apasionado tanto y que son muy pocos los que admiro como éste. Lo admiro porque es un trabajo de excepcional calidad científica, porque está bellamente escrito (...), pero, sobre todo, porque su objeto no es el conocimiento abstracto del pasado, sino que pretende ayudarnos a estudiar mejor la sociedad en que vivimos para estimularnos a pensar en la manera que construimos otra distinta, mejor y más justa.»

J. Fontana (1977): «Prólogo» a la obra de **E. P. Thompson**: *La formación histórica de la clase obrera*, Inglaterra, 1780-1832, Laia, Barcelona, págs. V y VI.

Pero la reiterada inclinación hacia la obra de **Thompson** es algo más que el fruto de una indisimulada admiración por sus dotes de historiográficas y por la pro-

pia biografía política del historiador británico; en este caso y en el de otros historiadores extranjeros editados en la magnífica colección de la Editorial Crítica dirigida por **Fontana**, encontramos la pista que nos permite y ayuda a situarnos en el horizonte crítico y en el tipo de marxismo que ha promovido en estos años nuestro autor. En efecto, el propio **Fontana** (1979) en el prólogo a *Tradición, revuelta y consciencia de clase* distinguía entre dos tipos de marxismo: el que concibe la historia como lucha de clases y el «estructuralismo marxista» al estilo althusseriano.

«Tras las posturas metodológicas de Thompson vemos una manera de concebir lo que debe ser el socialismo y, consecuentemente, la estrategia para acceder a él (...); yo diría que la concepción de la historia que pretende devolver su papel fundamental al análisis de la lucha de clases, lo que es muy distinto a invocarla como una jactancia en que se exprese la adscripción a una fe, reacción contra una visión del socialismo como estadio superior de la industrialización, caracterizado esencialmente por el empleo más eficaz de los recursos, para volver a su concepción en que el acento se pone en las relaciones entre los hombres, en la supresión de todas las formas por las que unos hombres explotan a otros, en la edificación de una sociedad sin clases.»

J. Fontana (1979): «Prólogo» a la obra de **E. P. Thompson**: *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Crítica, Barcelona, pág. 10.

Y es que la tradición marxista incluye una pluralidad de marxismos. Tendencialmente el pensamiento marxista (y por extensión toda la ciencia social) se ha balanceado entre dos posiciones, que Bloch (1977) dio en llamar «marxismo frío» y «marxismo cálido», metáfora

térmica que pretendía establecer dos modos de «pensar» y de «ser» marxista. En efecto, frente a la «fría» determinación de la historia por fuerzas anónimas, el marxismo «cálido» acude a la esperanza y a las expectativas de la acción humana para cambiar el mundo. Este segundo tipo de marxismo, al que se adscribe **Fontana**, implica, entre otras cosas, no sólo la crítica sino la acción, pero también requiere una nueva «filosofía de la Historia» y una permanente denuncia de la concepción del pasado como «vía única». Al respecto, no causa extrañeza que una de las fuentes se remonte a **W. Benjamin**, feroz crítico de la ilusión socialdemócrata consistente en pensar que el socialismo nadaba a favor de la corriente histórica: «la representación de un progreso del género humano en la historia es inseparable de la representación de la prosecución de ésta a lo largo de un tiempo homogéneo y vacío. La crítica a la representación de dicha prosecución deberá constituir la base de la crítica a tal representación del progreso» (**Benjamin**, 1973, pág. 187). Con este tipo de discursar enlaza **Fontana** cuando ataca la «visión evolutiva del pasado» (1983, pág. 19), la «vía única» y la «visión lineal del progreso» (1992, pág. 133) y cuando reclama una atención y esclarecimiento de las «vías alternativas» que no triunfaron y quedaron arrumbadas en el devenir histórico, pero que poseían su propia racionalidad y cuya viabilidad no estaba excluida a priori.

La dimensión marxista del pensamiento de **Fontana** alcanza plena madurez en su obra *Historia*. Análisis del pasado y proyecto social, que vio la luz

a principios de los ochenta, en una etapa en la que el marxismo (especialmente el que él practicaba) en España empezaba, después del espejismo de los años setenta, a situarse «contra la corriente» y para «tiempos difíciles» (**Fernández Buey**, 1991, pág. 136), tiempos que paradójicamente se fortalecen con la victoria electoral del PSOE en el año 1982, mismo año de publicación del libro y comienzo de un irreversible deslizamiento hacia una hegemonía cultural del neoliberalismo, promovido por los nuevos agentes políticos, simbólicos y mediáticos de los años de gobernación socialista.

«Contra corriente», contra viento (el que soplabla desde el poder) y marea (el reflujo de los intelectuales arrepentidos), la obra de **Fontana** mantuvo desde entonces hasta ahora una coherencia intelectual envidiable, que le convierten, tal como afirma **Fernández Buey** (1991), con **Sacristán**, **Bueno** y pocos más, en uno de los escasos intelectuales que han aportado algo serio al marxismo hispano. De modo que su obra propia o la que ha promovido desde *Recerques* o la colección de Editorial Crítica, en los finales de este siglo, cuando afortunadamente se empieza a saldar la pesada deuda contraída por el marxismo con las experiencias de socialismo real y con las tradiciones marxistas más dogmáticas (por ejemplo, con la althusseriana que tuvo gran predicamento en España entre finales de los sesenta y parte de los setenta), adquiere la fuerza de un pensamiento crítico que ha sabido mantenerse en su sitio en los peores momentos de la década de los ochenta².

² Sobre la trayectoria del pensamiento marxista en España podemos hacernos una idea aproximada consultando los trabajos de **P. Ribas** (1981), que nos proporciona noticia fideligna sobre la producción bibliográfica y la recepción del marxismo hasta 1939. Allí se puede comprobar qué tipo de marxismo fue importado y la escasez de una producción propia. Los artículos de **F. Fernández Buey** (1985 y 1991);

Por lo tanto, crítica y marxismo «cá-lido» se alojan en las obras de **Fontana**, si bien más en las de mayor vocación teórica que en las de investigación empírica. Dentro de las primeras destaca su afán por la reflexión en torno a la historia de la historiografía. Hasta hace poco casi fue una excepción entre los historiadores españoles, aunque ya hoy empiezan a menudear obras de interés como la de **Aróstegui** (1995 a) u otras que se citan en el apartado de reseñas de este primer número de *con-Ciencia Social*.

«Sin teoría no hay historia», el viejo axioma tan querido de nuestro autor (**Fontana**, 1976, pág. 127) le lleva inevitablemente a la preocupación por la historia de la historiografía; se expresó tempranamente en 1974 con la publicación en *Recerques* de un famoso y un tanto explosivo artículo crítico respecto a la escuela de los *Annales*, que por aquel entonces era ampliamente reverenciada y a la que se refería en términos taxativos: «La hora de la escuela de los *Annales* ya ha pasado» (**Fontana**, 1976, pág. 126). En este artículo, después de reconocer el influjo que ejerció sobre su propia obra, se denunciaba el fragmentarismo, el eclecticismo y la falta de sistematicidad teórica de los padres fundadores, deficiencias que, para utilizar el ya célebre título de **Dosse** (1988), contenían en potencia la «historia en migajas» practicada por las últimas generaciones adheridas a tal para-

digma historiográfico. Posteriormente, en 1982, con su *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, y luego, en 1992, con *La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, completa un brillante y creativo periplo de prospección crítica del discurso historiográfico en tanto que forma de combate ideológico donde se someten a debate no tanto una colección de ideas sobre el pasado como los proyectos de futuro que se amparaban bajo esas ideas. A lo largo de todo este esfuerzo intelectual creemos poder adivinar una crítica de los proyectos ilustrados de la modernidad desde una nueva racionalidad, muy distinta de los giros intelectuales del pensamiento postmoderno, una mera «creación editorial italo-francesa de los años 80» (**Bueno**, 1992, pág. 5); en suma, una crítica del programa de construcción del mundo social ideado por la Ilustración y que se ha plasmado en la sociedad capitalista y liberal, en cuya última versión algunos han querido ver precisamente el fin de la historia, lo que, al decir de **Gustavo Bueno**, no deja de ser una suposición ubicable entre el cinismo y el infantilismo en un mundo atravesado por conflictos de diversa especie y donde «menos de la una sexta parte puede considerarse» en situación digna de un fin de la historia» (**Bueno**, 1992, pág. 25). Justamente para **Fontana** el citado fin de la historia no sería más que algo

en el primero se ofrece una panorámica global dentro de la ya típica caracterización de la debilidad teórica del marxismo hispano, que sólo parece resurgir en los años de la II República para hundirse de nuevo en la dictadura. En el segundo artículo (**Fernández Buey**, 1991), se examina la recuperación marxista de los años setenta, su importancia y sus limitaciones, analizando con algún pormenor los «marxismos» de los últimos veinte años. Entre los más destacados de la cosecha de esos años, **Fernández Buey** sitúa a **Fontana** junto a Sacristán como los más relevantes cultivadores del marxismo en las dos últimas décadas.

Con motivo del centenario de la muerte de Marx, se publicaron varios números monográficos de revistas dentro de los que destacan *Mientras tanto* (VV. AA., 1983) y *Antropos* (VV. AA., 1984), que proporcionan información útil sobre el marxismo hispano.

parecido a un utopía negativa (no deseable y no realizable), porque la historia no tuvo por qué ser así, hubo otros caminos alternativos defendidos por grupos sociales derrotados, que no llegaron a transitarse pero que merecen nuestra estima y nuestro interés. Esta concepción de la historia niega la racionalidad de la real por su mera cualidad de ser y existir como producto del pasado. De este modo, tras la tesis del «fin de la historia», se esconde una idea de progreso que contiene en sí misma una justificación de la actualidad como presente perfecto y que, por ende, significa una negación tanto de la crítica como de la esperanza.

2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO RECOMPOSICIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA

El balance de la obra de **Fontana** como teórico de un marxismo renovado y como historiador de la economía y la sociedad de la España contemporánea resulta, a todas luces, excelente. Tampoco es ni mucho menos desdeñable su aportación al campo de la didáctica de la Historia, aunque, claro está, no sea parangonable, ni por su intensidad creativa ni por su originalidad, con el resto de su producción intelectual.

En este terreno **Fontana** se sitúa en la estela de las preocupaciones e intereses de **Rafael Altamira**, autor de *La enseñanza de la Historia* (1891 y 1895), obra cumbre sobre didáctica de la historia, todavía hoy no superada, y que ahora, cuando se cumplen más de cien años de su publicación, convendría recomendar su frecuentación a tantos historiadores y a algún que otro

pedagogo, despistados e ignorantes de que el mejor tratado escrito en castellano sobre esta materia salió de la pluma de uno de nuestros máximos historiadores. Recomendación que, por supuesto, parece ociosa hacer a **Fontana** porque es buen conocedor de su obra y de continuo admiró en el célebre historiador su «excepcional preocupación por los problemas teóricos y metodológicos tanto de la historia como ciencia como de su enseñanza, que ve perfectamente entrelazados» (**Fontana**, 1987, pág. 415). Con él compartió sus críticas a la enseñanza tradicional de la historia y, en buena medida, sus postulados renovadores, que glosó perfectamente en un artículo publicado hace ahora diez años (**Fontana**, 1987).

Pero no han sido muchos los historiadores que han transitado por este camino. Baste recordar que en esta última década de reforma educativa la voz de **Aróstegui**, **Valdeón** y pocos más se han unido a la de **Fontana** para pronunciar opiniones (unas veces más afortunadas, otras menos) sobre la enseñanza de la Historia. La presencia del profesor **Fontana** en foros (escuelas de verano, jornadas en ICE, etc.) donde se han congregado profesores de diferentes niveles educativos para mejorar su formación atestiguan su interés por la enseñanza de la Historia y por los docentes que la practican. Valga como muestra el hecho de que la dedicatoria más directa y cariñosa de una de sus principales obras, *Historia, análisis del pasado y proyecto social*, se dirige al profesorado.

«Pero el estímulo mayor lo he recibido de los frecuentes contactos con gentes dedicadas a la enseñanza de la historia, que me han llevado a compartir con ellos la conciencia de la responsabilidad y la im-

portancia de nuestro trabajo. A ellos, ante todo, va dedicado este libro.»

J. Fontana (1982) pág. 13

De este modo, la suma del interés y de la acción han generado un conjunto de ideas, un pensamiento propio sobre la enseñanza de la Historia, que se ha ido desarrollando en los veinte últimos años. En efecto, hay que remontarse a un famoso artículo en 1975, publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, año decisivo por muchos motivos y también para la didáctica de la historia, para encontrar el origen de un discurso didáctico, que, con algunos cambios y matices, se ha mantenido hasta los años noventa.

En aquella primigenia ocasión el autor iniciaba su reflexión con una crítica del culturalismo, y ponía el dedo en la llaga de uno de los problemas heredados de la tradición y del *habitus* profesional de los profesores de instituto, re-nuentes a la transformación de los contenidos.

«En efecto, pese a las buenas intenciones, se observa que, por lo general, cuesta mucho abandonar los viejos esquemas. Una de las razones de que ocurra tal cosa —la más trivial, pero también la más evidente— es el miedo a olvidarnos de enseñar "lo que todo hombre culto debe saber". Este peligroso mito que reduce la cultura a poco más que conjunto de datos que hay que memorizar se utiliza para perpetuar esquemas fosilizados por su total falta de significado para el hombre de hoy, indefendibles con cualquier argumento racional.»

J. Fontana (1975): «Para una renovación de la enseñanza de la Historia». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 11 (1975), pág. 10

Frente a «ese peligroso mito» el historiador catalán proponía un brusco viraje consistente en abandonar la vieja historia política, organizando los contenidos de enseñanza en torno a los grandes problemas que afectaron a los protagonistas del pasado. A tal propósito, exponía cómo vertebrar, a modo de ejemplo, toda la historia del siglo XIX español en torno al problema central de la centuria, a saber, la transición del Antiguo Régimen a la sociedad capitalista. Ahora bien, tal vuelco en la orientación de los contenidos no sería suficiente.

«Tampoco pienso que baste con cambiar los contenidos, sin una modificación paralela de los métodos de enseñanza. Para un planteamiento como el que he apuntado no sirve la memorización, sino que exige otro tipo de aprendizaje, con participación más activa de unos estudiantes a quienes hemos de pedir que se esfuercen por comprender los mecanismos de articulación que enlazan los hechos, en lugar de limitarse a aprender éstos, situándolos en orden cronológico.»

J. Fontana (1975): «La renovación...», pág. 13

Por tanto, preconizaba ya entonces un doble cambio: de contenidos y de métodos de enseñanza. Esta idea pervivirá en sus posteriores y ocasionales intervenciones en asuntos de didáctica. Pero tampoco aquí es del todo cierto que en la pareja contenidos-métodos (una vieja discusión muy en boga por entonces) se verificara la sentencia «tanto monta, monta tanto». Más bien el pensamiento de Fontana venía a afirmar que un tipo determinado de contenidos *necesariamente* llevaba a un tipo distinto de enseñanza. Ya Altamira, en su propuesta de «metodología racional de la historia», intro-

ducía componentes pedagógicos y técnicos, que implicaban una cierta relación de necesidad entre el tipo de Historia y el acceso al conocimiento histórico mediante procesos de enseñanza-aprendizaje (**Altamira**, 1895, pág. 16 y 17). El énfasis de **Altamira** en el «método activo» o «método intuitivo» y en el uso de las fuentes era todavía más acusado que en **Fontana**, no en vano en el primero el pedagogismo de la Institución Libre de Enseñanza (el mito socrático rousseauiano, que diría Lerena) dejará una huella indeleble en su discurso sobre la educación histórica. En el fondo, a pesar de todo y salvando esas notables distancias y muchos matices que ni siquiera podemos apuntar ahora, ambos propugnarán el valor social y educativo del conocimiento historiográfico renovado como fuente de transformación de la enseñanza y como contribución al desarrollo del espíritu crítico, espíritu que, en el caso de **Fontana**, traspasa las estrechas fronteras del rigor técnico-metodológico propiciado por **Altamira**.

El artículo de 1975 tuvo un gran influjo entre un sector importante de los profesionales de la enseñanza en un momento en el que grupos de profesores como **Germanía** en Valencia o **Rosa Sensat** en Cataluña estaban recuperando las iniciativas de renovación pedagógica en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, sepultadas durante la dictadura. Y además las ideas de **Fontana** caían sobre terreno abonado porque la urgencia y necesidad renovadora constituía, en los años setenta, una demanda social y profesional, especialmente sentida entre los profesores y profesoras de Historia de Bachillerato, en su mayoría recién ingresados en la profesión y, por tanto, formados en el inquieto y efervescente mundo cultural de las

postrimerías de la universidad franquista.

Pero además tales posiciones estaban en plena congruencia con las normas que rigen el «campo profesional» de los docentes y se ajustaban como un guante a su tradición gremial, especialmente entre quienes representaban a la sazón la forma más progresista de la misma en los centros de enseñanza media. En efecto, la idea de que una nueva historia (y a ser posible marxista) desencadenaba una nueva forma de enseñanza y una conciencia crítica emancipatoria entre sus receptores, constituían los tres pilares sobre los que se sostenía lo que hemos llamado la «ilusión epistemológica» de la fase espontaneísta de la renovación pedagógica en España (**Cuesta**, 1996 y 1997).

No obstante, retengamos y no olvidemos que la propuesta de **Fontana** de organizar la enseñanza alrededor de problemas significativos era ya interesante en 1975, aunque, como posteriormente, en 1984, empezó criticando **A. Garrido** (1987) resultaba insuficiente, ya que el entendimiento de lo que constituían los problemas se reducía a la mera trasposición del conocimiento académico renovado (los nuevos enfoques historiográficos) a la escuela, deponiendo así a la didáctica de toda sustantividad y convirtiéndola en un mero artefacto instrumental.

Después de esta primera incursión en el terreno de la renovación de la enseñanza, nuestro autor aparece dirigiendo y en cierta manera avalando una famosa tesis de licenciatura (**Batllori-Casas** -1982-: *L'ensenyament de la Història a l'escola: societat i territori al Vallès Occidental*), que tuvo algo de «canónica» al servir como fundamentación teórica y doctrinal del trabajo realizado por el grupo de maestros de Ciencias Sociales de la Asociación Rosa

Sensat. En ella se defendía un heterogéneo sincretismo cuyos condimentos intelectuales eran: marxismo vilariano, pedagogía del entorno, pedagogía por objetivos, psicología genética piagetiana, geografía regional francesa, etc. (Cuesta, 1997). Esta imprudente y precipitada yuxtaposición de perspectivas teóricas, con las naturales adaptaciones territoriales, fue durante mucho tiempo el pensamiento dominante en lo tocante a renovación pedagógica de la enseñanza de la Historia y las otras Ciencias Sociales en la EGB.

A pesar de todo, a lo largo de los años ochenta el discurso de **Fontana** recobra, con más intensidad, el pulso crítico que nunca abandonó. Y en él emerge una y otra vez una constante inquietud por la constatada lejanía entre la historia enseñada y los intereses y aspiraciones de los alumnos. Merece ser citado este célebre fragmento.

«Cuanto trabajamos en este terreno –y compartimos, a un tiempo, las preocupaciones por la transformación de la sociedad en que vivimos– hemos creído siempre que nuestra disciplina tenía una importancia en la educación, tanto por su voluntad totalizadora (única en su intento de abarcar globalmente, y en sus interacciones, todos los elementos que se integran en la dinámica de una sociedad), como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica. Sólo que hemos empezado a descubrir que aquello que esperábamos iba a ser acogido como una ayuda para entender el mundo, lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la botánica o la geología, que por lo menos sirve para conocer las hierbas y las piedras. Ello ha puesto en evidencia que nuestros esquemas –donde los modos

de producción habían venido a reemplazar a las dinastías– no se ajustaban a las demandas reales de estos jóvenes, porque no servían como punto de partida para una alternativa válida para ellos.»

J. Fontana (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona, págs. 247 y 248.

Este texto condensa y sintetiza una especie de reflexión crítica y autocrítica (si recordamos lo que se proponía en 1975) sobre el alcance de la enseñanza de la Historia y significa el reconocimiento de un fracaso, que su autor señalaba todavía con más claridad en otro artículo posterior (**Fontana**, 1989). En ambas ocasiones parecen admitidas o intuitas las insuficiencias de lo dicho en 1975. De ahí que, en estos años ochenta en sus esporádicas intervenciones sobre este tema se pueda distinguir una doble intención: por un lado, reforzar la idea de que la enseñanza de la Historia es cuestión de fines, por otro, al mismo tiempo, reivindicar una rigurosa formación del profesorado capaz de hacer efectivas las intenciones y valores educativos de la Historia sugiriendo una serie de medios para hacer efectiva una enseñanza de nuevo tipo. No obstante, como veremos, su discurso permanece cautivo de algunas de las ideas y categorías analíticas esbozadas en 1975.

En una conferencia pronunciada en el ICE de Salamanca, de la que algunos todavía guardamos un grato recuerdo, planteaba que el qué y el cómo son inseparables del para qué (**Fontana**, 1983); la enseñanza de la Historia, decía, ha de cumplir por encima de todo una función crítica. En aquella ocasión **Fontana** evocaba la obra de Linacero (profesor de la Normal palentina y autor

de libros para la enseñanza de la Historia, asesinado por el glorioso alzamiento nacional) como ejemplo de un discurso histórico progresista. Al mismo tiempo hacía una invitación a «romper con visión evolutiva del pasado» (**Fontana**, 1983, pág. 19). Y añadía: «no basta con tener una visión crítica del presente y aplicar unos métodos didáctico-activos. Entre estos dos extremos queda la difícil tarea de llevar a cabo un análisis válido de la realidad social, que es extremadamente compleja» (**Fontana**, 1983, pág. 20).

Ciertamente, «el análisis de la realidad social» es, por definición, una tarea compleja, y el propio **Fontana** ha atacado el voluntarismo, el «espíritu misional» de algunos docentes, reclamando, asimismo, «la importancia que tiene un conocimiento correcto de los contenidos» (**Fontana**, 1988, pág. 29). La historia escolar debe convertirse en una «herramienta para explicar el mundo» (**Fontana**, 1989, pág. 6), pero ¿qué tipo de historia? Pues una historia que aporte una visión total y globalizadora del mundo y que sirva para la explicación de los problemas del presente. Aquí su discurso se mantiene escindido entre dos finalidades no fácilmente conciliables: por una parte, la lealtad a una disciplina académica de la que se exalta su

poder totalizador y globalizador, y, por otra, una historia que, parafraseando a Horkheimer, ha de ser presentada a los estudiantes «bajo los aspectos de los problemas actuales» (**Fontana**, 1988, pág. 24).

Esta doble fidelidad (a la disciplina de la historia y al estudio de los problemas actuales) se supedita siempre a la idea central de una historia al servicio de la recomposición de la conciencia crítica más allá de eventuales modas intelectuales, de una historia genuinamente «política» y comprometida, que «ayude a repensar los problemas actuales» (**Fontana**, 1992, págs. 144 y 145).

Por lo que hace a su concepto de la disciplina, **Fontana** no distingue claramente entre disciplina académica y disciplina escolar. Para él, siguiendo la concepción vilariana de «historia total»³, tan empleada también por otros historiadores como **Valdeón** (1987), la Historia es un saber que no necesita la «hibridación» o el «sometimiento al vasallaje» (**Fontana**, 1992, pág. 81) de otras ciencias sociales, ya que por su carácter de ciencia «total» o «global» subsume en su interior la explicación de otros saberes sociales. Esta presumible superioridad se argumenta (débilmente, en nuestra opinión) con razonamientos parecidos a los utilizados tradicionalmente por los geó-

³ En una entrevista, en una de sus muchas manifestaciones publicadas sobre la *historia total*, **Vilar** decía:

«¿Qué es, en resumen, la historia total?

— Es una historia que intentaría tener en cuenta todos los factores del proceso global de transformación que anima a las sociedades humanas. Las historias clásicas trataban solamente —o trataban en parte— de cada aspecto de una sociedad (economía, política, pensamiento, mentalidades, creencias, etc.) (...) La historia total quisiera (no digo que no sea fácil) poder *describir explicativamente* desde la demografía y las relaciones entre el hombre y la naturaleza, hasta las condiciones de realización de las más modernas tecnologías y hasta la supervivencia de creencias y fantasmas individuales y colectivos.» Entrevista realizada por **J. García Martín** (1983, pág. 126).

Nunca entendimos bien por qué la historia, según opinión muy extendida entre el gremio de historiadores, es la única ciencia que proporciona una visión «total» de la realidad social. ¿Era Marx un historiador? La visión de la totalidad social y la dimensión histórica de lo social debe ser atributo propio de toda buena investigación social, independientemente de que ésta se cobije bajo el nombre de historia u otro.

grafos cuando tildan a su disciplina de «ciencia de síntesis». De ahí que la Historia posea un superior valor educativo y no necesite «desnaturalizarse» con la compañía en el *currículum* de otras ciencias sociales. Es más, para nuestro autor nos encontramos, después de las reformas educativas de otros países, en pleno «retorno a la Historia» después de un período de «moda antihistoricista», que ha desembocado en «un retorno vigoroso al interés por la forma de análisis global y a largo término de la evolución social que son propios de la historia» (Fontana, 1988, pág. 21). Esta vuelta a la historia parece, en efecto, una tendencia nítida en algunos países (González Muñoz, 1996; Blas *et al.*, 1996), que requiere alguna un explicación. El propio Fontana apunta en sus escritos algunas de las facetas más conservadoras del mencionado regreso (por ejemplo, lo que denomina la «plena fiebre de educación historicista de la sociedad» y los correspondientes «festivals historicistas» que la acompañan (Fontana, 1989, pág. 5), aunque su análisis se mantiene en esta ocasión en la epidermis de un proceso muy importante de consagración de la cultura tradicional y de reoficialización y cosificación conservadora del conoci-

miento, que, entre otros, ha tratado Apple (1996) como un regreso al conocimiento oficial dentro del marco de una nueva hegemonía de derechas presidida por una reinventada ideología del «sentido común».

Siendo conscientes de sus derivaciones manipuladoras, nuestro autor guarda, sin embargo, una opinión muy favorable de esta vuelta a la historia y pronostica un futuro próximo regreso en España, profecía cierta si hacemos caso de las palabras pronunciadas en el discurso que la ministra del ramo dirigió en la solemne sesión inaugural de la Real Academia de la Historia, en el que declaraba su intención de aumentar los contenidos históricos empezando desde la Educación Primaria, o si tomamos en consideración la preocupación del ABC (15 de octubre de 1996) por la falta de cultura histórica de los españoles, por no citar la ayuda que podría prestar la pertinaz ocupación historicista del papa Wojtyla en su proyecto de recristianización de Europa, dentro del que forma parte la mitología sobre Covadonga (García Pérez, 1994). Afortunadamente, nada tiene que ver la historia que imaginan la egregia ministra, el solvente y objetivo periódico o el santo

⁴ En efecto, en homilía pronunciada en 1989, Wojtyla decía que Covadonga era «esencia, altar mayor, latido de España y una de las primeras piedras de la Europa cristiana» (García Pérez, 1994, pág. 88). El rigor del periódico ABC y de algunos de sus colaboradores se pone de manifiesto en artículos como el firmado por Juan Velarde Fuentes («La enseñanza del catecismo», en ABC, 20 de diciembre de 1992), en el que criticaba el libro de Fontana, *La historia después del fin de la historia*, por no llevar a ningún lado y estar en contra del «análisis teórico y los vientos de la historia». Contraponía a la obra de Fontana el nuevo *Catecismo de la Iglesia Católica*, que, en opinión del autor, sí poseía altura teórica y, además, tenía el viento de popa. El autor, cuya biografía política acredita lo que es ponerse a favor del viento que mejor ha soplado, aunque fuera de componente nacional-fascista, termina aduciendo que si León XIII «pretendió no sustituir, sino cristianizar el capitalismo. Ahora, con el Catecismo se nos dice cómo». ¡Fastuosos!

Por lo que hace a la activa ministra, dada su ya conocida desocupación intelectual y su presunta coincidencia con los anteriores, mejor es el silencio. Sin embargo, una vez terminado este artículo llegó a los departamentos y seminarios de Geografía e Historia una amable carta de la señora ministra en la que se remitía, con fecha 21 de octubre de 1996, el discurso pronunciado ante los académicos. Ello nos obliga a rectificar nuestro propósito de mantenernos callados y dejamos que una conocida cita de Luis Vives, utilizada por ella misma en un acto público sobre la educación en el siglo XXI, cierre esta nota: «La tiranía de la ignorancia es la más dura y lóbrega de las esclavitudes» (*El País*, 12 de noviembre de

padre⁴ con la que proclama el profesor **Fontana**. No obstante, este último ha mantenido permanentemente su fidelidad a la Historia como disciplina académica, entendiéndola, como ya lo hacía en 1975, el cambio pedagógico sustancial como un cambio de contenidos historiográficos que permitan una mayor aproximación a los problemas actuales.

A pesar de lo anterior y de su juicio sobre las mejoras parciales de la enseñanza de la Historia en los últimos años, su optimismo sobre el valor formativo de la Historia en tanto que disciplina científica se ve empañado con una conciencia de sus límites: «No podemos ocultarnos que nuestros intentos de transformar la enseñanza han fracasado en buena medida» (**Fontana**, 1989, pág. 6). Porque, añade, «contra Franco era més fàcil d'ensenyar història» (**Fontana**, 1989, pág. 8) y es preciso, por tanto, con un gran esfuerzo colectivo para replantear y revisar nuestras ideas sobre la enseñanza de la historia comprendiendo los problemas de los alumnos y la nueva realidad social. Ahora bien, este replanteamiento es, en lo sustancial, una revisión profunda del tipo de Historia que estudiamos.

En efecto, para **Fontana**, el escaso interés de los alumnos, cuestión clave del mencionado fracaso de la enseñanza de la Historia, se explicaría por el hecho de que manejamos una visión de la historia que está tan en crisis como la sociedad

en la que nació, una historia que no dice nada porque no ofrece ninguna esperanza a los alumnos (**Fontana**, 1993, pág. 51). Una vez más la historia como esperanza y como crítica. Cuanto más se acerca nuestro autor a esta idea más próximo se sitúa en la reivindicación de la Historia como ciencia social para explicar problemas sociales. Así, cuando en el curso de una entrevista se le interpela sobre el lugar que deben ocupar los nuevos enfoques como el de las mentalidades y otros, responde: «El fonamental continua sent plantejar-se problemes (...). Per no hem de perdre de vista que el nostre objectiu no és explicar per què la gent abans mejaba sens coberts, sinó usar aixó per arribar a explicar q.Àestions fonamentals» (**Fontana**, 1993, pág. 51). Por tanto, la concepción de la disciplina es claramente finalista y no instrumentalista. No vale para la enseñanza cualquier tipo de historia, ni cualquier moda historiográfica: el horizonte de la crítica y de la esperanza del cambio social es la guía de la historia como ciencia y de la historia que debe ser enseñada.

De lo anterior se infiere que en el pensamiento de nuestro autor existe una tensión no resuelta entre disciplina científica y disciplina escolar. Cuanto más se pone el acento en el valor y superioridad del conocimiento histórico como ciencia de la totalidad social, en un enfrentamiento innecesario, en nuestra opinión, con otras ciencias sociales⁵,

⁵ Para una visión muy crítica con esta posición, tan extendida entre el gremio de historiadores, véase el polémico artículo de **M. Fernández Enguita** (1991): «El aprendizaje de lo social», *Educación y Sociedad*, n.º 8, págs. 7-24 (hay edición en catalán del mismo año), en el que se ataca el tradicional predominio de la historia en la enseñanza, se defiende una enseñanza de lo social basada en «las experiencias y problemas que son relevantes para todas las personas» (pág. 23) y, en suma, se reclama la entrada de otras ciencias sociales en el *currículum*. El artículo nos parece una forma de un nuevo gremialismo pero más sutil que el practicado por los historiadores profesionales. Quizá lo más destacado de su reflexión resida en situar en un lugar central las relaciones sociales que se dan en el proceso de aprendizaje frente al tradicional primado que se concede al debate sobre los contenidos explícitos de enseñanza. Así es como al discutir sobre los contenidos (más o menos historia, más o menos contemporánea, etc.) se olvida frecuentemente cuál es la historia realmente enseñada en las aulas.

más se aleja de su propósito de revisar el tipo de conocimiento que podría resultar admitido y reconocido por lo propios alumnos como pertinente para atender sus intereses y necesidades. Cuanto más se pone el énfasis en lo disciplinar más palidece la idea de enseñar problemas del mundo actual. En cualquier caso, el repertorio de sugerencias didácticas postuladas para ser introducidas en la historia escolar (la historia local, la historia nacional, los pueblos no europeos, la historia de la mujer, etc.) no garantizan el interés de los alumnos, aunque sí pueden hipotéticamente acercar a una comprensión mejor de nuestro mundo. La cuestión es, sin duda, mucho más compleja que la recomendación de nuevos contenidos y nuevas formas de enseñanza.

Ahora bien, si tomamos la enseñanza de la historia como un proyecto de crítica y esperanza (siguiendo las propias ideas de **Fontana**), entonces los problemas sociales de nuestro tiempo se sitúan en el punto central de nuestra reflexión, convirtiéndolos en la razón misma del estudio del pasado y de su conocimiento escolar. Esta lectura «interesada» (hecha desde nuestro punto de vista) tomando como base algunas de las consideraciones de la propia obra de **Fontana** implicaría una ruptura respecto a la concepción de la historia como conocimiento separado de las ciencias sociales. En nuestra opinión, toda ciencia social debe estar orientada a fines porque cualquier programa de investigación de las ciencias sociales debe tener como referente «los grandes problemas humanos y las grandes cuestiones humanas de nuestro tiempo» (**Mills**, 1993, pág. 90), los que, a su vez son incomprensibles sin una exploración histórica. Podríamos decir que no hay ciencia social digna de tal nom-

bre sin indagación de problemas relevantes y que, además, no hay análisis social válido y relevante que no sea histórico. Esta misma idea parece ser suscrita por **Fontana** cuando critica a la historia institucionalizada: «La historia académica produce y consume hoy, ante todo, textos sobre otros textos, no sobre problemas del hombre y la sociedad» (**Fontana**, 1994 b, pág. 6).

Naturalmente, otra lectura de **Fontana**, cuya analogía con el artículo de 1975 resulta evidente, nos llevaría a pensar que la raíz del cambio didáctico se situaría en dar una nueva orientación y actualización de los contenidos, que aunara la imaginación crítica y la seriedad científica y que proporcionara a los alumnos un mejor entendimiento de los problemas de hoy (**Fontana**, 1988, pág. 32). Dentro de este cambio de orientación recomienda introducir una crítica de la «visión evolutiva del pasado» (ésta es, como hemos visto, una faceta fundamental de su pensamiento historiográfico), es decir, de las interpretaciones que negaron la existencia de «otras vías alternativas» y por tanto de quienes consideran historia como una mera ratificación de la idea de progreso (**Fontana**, 1988, pág. 32). Idea, qué duda cabe, de alta potencialidad educativa, pero insuficiente por sí sola para generar procesos de cambio.

Todo ello se acompaña de otras dimensiones de una enseñanza de la historia dirigida a promover la capacidad de problematización e interpretación de la realidad social, de manera que la historia enseñada facultara a los alumnos para hacer historia por sí mismos y participar activamente en la construcción de la interpretación (**Fontana**, 1993, pág. 53). En tal propuesta parece reivindicarse una historia comparativa que utilice diversas escalas, empezando

do por la más próxima (historia familiar y local), aspecto este que enlaza con la vieja tradición del entorno y el nacionalismo, no en vano el autor considera la identidad nacional como una de las metas de la enseñanza histórica (Fontana, 1993, págs. 52 y 53), lo que no impide la censura de ciertos «excesos» patrióticos como los que, con razón, atribuye a **Altamira** (Fontana, 1987).

En fin, en estos últimos años en España han comparecido en el pensamiento sobre didáctica de la Historia tres principales y más importantes posiciones de historiadores pertenecientes a la tradición marxista: la de **Valdeón** (1988 y 1989), la de **Aróstegui** (1989, 1995 a y 1995 b) y la de **Fontana**. La primera es la que esboza una defensa más acentuadamente culturalista de la historia. La de **Aróstegui** sería el otro extremo: la historia figura como una ciencia social más y se propone una enseñanza basada en la historia reciente, muy cercana a los problemas sociales de nuestro tiempo. **Fontana** estaría, como hemos visto, en un lugar intermedio: si tiramos del hilo crítico, su enseñanza se dirige hacia los problemas sociales; si tiramos del hilo disciplinar, la enseñanza de la historia se concibe como una reactualización de conocimientos.

Bien hemos mostrado del hilo que preferimos tirar nosotros. En las tres posiciones citadas ha faltado una reflexión profunda sobre la naturaleza del conocimiento escolar y de la propia historia de las materias de enseñanza, que no son una mera duplicación del conocimiento científico. Además, ya hace tiempo ha sido puesto de manifiesto la no correspondencia entre la «memoria oficial» de los historiadores y la «memoria rota» de los alumnos

(**Citron**, 1982). Quienes nos dedicamos a la enseñanza de la historia sabemos de antiguo que la simple modificación de los programas y del discurso del profesor no son garantía suficiente del cambio en la escuela. La mejor comprensión de los significados culturales y sociales de la historia escolar nos ayudaría a situar el problema de la didáctica de la historia más allá de donde la colocan los historiadores profesionales que más y mejor han trabajado este tema.

No obstante, si bien consideramos (y no podía ser de otro modo) más relevante las aportaciones de **Fontana** en el terreno disciplinar que en el didáctico, no queremos dejar de destacar que en su discurso sobre la enseñanza de la historia ha desempeñado un papel cardinal en estos últimos veinte años y que, con sus aciertos y limitaciones, ha ayudado a pensar a buena parte del profesorado deseoso del cambio. Señalar sus límites y carencias es también una tarea crítica, que fortalece la esperanza de entender mejor la realidad para poder transformarla. No obstante, terminaremos nuestro artículo con una larga cita, porque pensamos que todavía hoy parte de sus ideas constituyen postulados básicos de un programa de renovación pedagógica y de cambio social.

«Vivimos momentos de desconcierto ideológico. El espectáculo de unas sociedades europeas en que los propios perjudicados insisten en votar a quienes les están empobreciendo, temerosos de que cualquier cambio pueda empeorar todavía más la situación, revela, por una parte, la falta de una conciencia crítica, pero también la pérdida de la fe en cualquier posible programa alternativo. A la tarea de recomponer esta conciencia crítica, de devolver alguna espe-

ranza y de reanimar la capacidad de acción colectiva hemos de contribuir entre todos. Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a las ciencias sociales, tenemos en ella una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras que, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor.»

J. Fontana (1992):

La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica, Crítica, Barcelona, págs. 143 y 144.

Sólo dentro de un horizonte de crítica y esperanza nos es dado reconstruir nuestro pensamiento y nuestra práctica acerca de la enseñanza de la historia. Las ideas de **Fontana**, pese a algunas de las insuficiencias señaladas, no dejan de constituir un excelente y recomendable punto de partida.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRA, R. (1895): *La enseñanza de la Historia*, Librería de Victoriano Suárez, Madrid (1ª edic., mucho más completa que la de 1991).
- APPLE, M. W. (1991): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Paidós, Madrid.
- ARÓSTEGUI, J. (1989): «La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales». En J. Rodríguez Frutos (ed.): *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Laia, Barcelona, págs. 33-52.
- ARÓSTEGUI, J. (1995 a): *La investigación histórica: teoría y método*, Crítica, Barcelona.
- ARÓSTEGUI, J. (1995 b): «Historia: conciencia de lo social y temporalidad», *Tarbtuya*, n.º 10, págs. 91-100.
- BATLLORI, R. y CASAS, M. (1982): *L'ensenyament de la Història a l'escola: societat i territori al Vallès Occidental*, Publicacions Edicions, Universitat de Barcelona (tesis de licenciatura dirigida por J. Fontana).
- BENJAMIN, W. (1973): «Tesis sobre filosofía de la historia». En *Discursos interrumpidos, I*, Taurus, Madrid, págs. 175-192.
- BLAS ZABALETA et al. (1996): *Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio*, OEI/Marcial Pons, Madrid.
- BLOCH, E. (1977): *El Principio Esperanza*. Vol. I, Aguilar, Madrid.
- BUENO, G. (1992): «Estado e historia (en torno al artículo de Francis Fukuyama)». *El Basilisco*, n.º 11, págs. 3-27.
- CITRON, S. (1982): «La historia y las tres memorias». En M. Pereyra (comp.): *La historia en el aula*, ICE de la Universidad de la Laguna, págs. 113-124.
- CUESTA, R. (1996): «Entre ilusiones y rutinas. La enseñanza de la historia en el Bachillerato». En R. Cuesta et al.: *Aspectos didácticos de Geografía e historia (Historia)*, 10, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, págs. 11-40.
- CUESTA, R. (1997): *El código disciplinar de la historia. Tradiciones, discursos y prácticas de la educación histórica en la España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1985): «Marxismo en España», *Sistema*, n.º 66, págs. 25-42.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1991): «Veinte años de marxismo en España», *Sistema*, n.º 100, págs. 129-142.
- FERNÁNDEZ BUEY, M. (1993): «Marxismo e historia hoy». En VV. AA.: *Problemas actuales de la historia*, Ediciones de la

- Universidad de Salamanca, págs. 211-227.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, F. (1991): «El aprendizaje de lo social». *Educación y Sociedad*, n.º 8, págs. 7-24.
- FONTANA, J. (1971): *La quiebra de la monarquía absoluta. (La crisis del Antiguo Régimen en España)*, Ariel, Barcelona.
- FONTANA, J. (1973): *La historia*, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, Barcelona.
- FONTANA, J. (1975): «Para una renovación de la enseñanza de la Historia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 11, págs. 10-13.
- FONTANA, F. (1976): «Ascenso y decadencia de la Escuela de los *Annales*». En VV. AA.: *Hacia una nueva historia*, Akal, Madrid, págs. 109-127.
- FONTANA, J. (1977): «Prólogo» a la obra de E. P. Thompson: *La formación de la clase obrera. Inglaterra, 1780-1832*. Vol. I, Laia, Barcelona, págs. I-VI.
- FONTANA, J. (1979): «Prólogo» a la obra de E. P. Thompson: *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Crítica, Barcelona, págs. 7-11.
- FONTANA, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona.
- FONTANA, J. (1983): «Enseñar historia». En VV. AA.: *Notas en torno a la enseñanza de la historia*, Institución Cultural «El Brocense», Diputación Provincial de Cáceres, págs. 11-21.
- FONTANA, J. (1984): «Semblanza de don Jaime Vicens Vives» y «Entrevista sobre corrientes actuales de investigación». En VV. AA.: *La nueva cara de la historia económica en España. Papeles de Economía Española*, n.º 20, págs. 422-424, y 440-441.
- FONTANA, J. (1987): «El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira». En A. Arbeloa (ed.): *Estudios sobre Rafael Altamira*, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert de la Diputación Provincial de Alicante y Caja de Ahorros Provincial de Alicante, págs. 415-423.
- FONTANA, J. (1988): «L'ensenyament de la Història». En VV. AA.: *Actes del Primer Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Eumo Editorial, Vic, págs. 21-33.
- FONTANA, J. (1989): «Sobre l'ensenyament de la Història, encara», *Perspectiva Escolar*, n.º 139, pág. 4-9.
- FONTANA, J. (1991): «La historiografía española del siglo XIX: un siglo de renovación entre dos rupturas». En S. Castillo (coor.): *La historia social en España. Actualidad y perspectivas*, Siglo XXI-Asociación de Historia Social-Diputación de Zaragoza, Madrid, págs. 325-335.
- FONTANA, J. (1992): *La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Crítica, Barcelona.
- FONTANA, J. (1993): «Conversa amb Josep Fontana», a cargo de C. Gatell y D. Quinquer. Sección de «Història y ensenyament» de la revista *L'Aveng*, n.º 166, págs. 50-54.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*, Crítica, Barcelona.
- FONTANA, J. (1994 b): «E. P. Thompson, hoy y mañana», *Historia Social*, n.º 18, págs. 3-7.
- GABRIEL, P. (1995): «A vueltas y revueltas con la historia social obrera en España: historia obrera, historia popular e historia contemporánea». *Historia Social*, n.º 22, págs. 43-53.
- GARCÍA MARTÍN, J. (1983): «Sobre Marx, el marxismo y la historia total. (Entrevista a Pierre Vilar)», *Sistema*, n.º 53, págs. 121-128.
- GARCÍA PÉREZ, G. (1994): «Covadonga, un mito nacionalista católico de origen griego», *El Basilisco*, n.º 17, págs. 81-94.
- GARRIDO MARTÍN, A. (1988): «Ciencia, didáctica y enseñanza de la Historia. Reflexiones a partir del artículo de J. Fontana: Para una renovación de la enseñanza de la Historia». *Andecha*

- Pedagógica*, nº 20, págs. 36-39.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.^a C. (1996): *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, OEL/Marcial Pons, Madrid.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E. (1995): *Los caminos de la historia. Cuestiones e historiografía y método*, Síntesis, Madrid.
- MILLS, C. Wright (1993): *La imaginación sociológica*, FCE, Madrid.
- PASAMAR, G. (1991): *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Prensas Universitarias, Zaragoza.
- PASAMAR, G. y PEIRÓ, I. (1987): *Historiografía y práctica social en España*. Prensas Universitarias, Zaragoza.
- PEIRÓ, I. (1995): *Los guardianes de la Historia. La historiografía académica de la Restauración*, Instituto Fernando el Católico, Diputación de Zaragoza.
- PEIRÓ, I. y PASAMAR, G. (1996): *La Escuela Superior de Diplomática (Los archiveros en la historiografía española contemporánea)*, ANABAD, Madrid.
- RIBAS, P. (1981): *La introducción del marxismo en España (1869-1939). Ensayo bibliográfico*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- RIQUER I PERMANYER, B. de (1994): «Jaume Vicens i Vives: renovación metodológica y responsabilidad social», *Revista de Occidente*, nº 152, págs. 141-155.
- VALDEÓN, J. (1988): *En defensa de la Historia*, Ámbito, Valladolid.
- VALDEÓN, J. (1989): «Enseñar historia o enseñar a historiar?» En J. Rodríguez Frutos (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Laia, Barcelona, págs. 19-31.
- VV.AA. (1983): *Karl Marx, 1883-1983*. Número monográfico de la revista *Mientras Tanto*, nº 16-17.
- VV. AA. (1984): *Marx en España, 100 años después*. Número monográfico de la revista *Antropos. Boletín de Información y Documentación*, nº 33-34,