

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO

M^a José Ramos Rovi
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

"Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás. El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre moderno"

J. ORTEGA Y GASSET



ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO



ALAMBAZAR, CORK. BEUTEL, GERT. (1985). *Magisterium: Das Lehrerbild in der
1. J. Neuveröffentlichung.*

BOOKER, G. (1996). *The Eighteenth Century: A History of the English Language*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAMPBELL, R. (1992). *The New York Times: A History of the World's Most
Influential Newspaper*. New York: Basic Books.

LOPEZ, E. (2000). *Historia de España*. Madrid: Alianza.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Programa de Historia*.
Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

MULLER, Y. (1998). *Historia de España*. Madrid: Alianza.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. *Departamento de Historia*.
Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

BUNBAUGH, J., BOONISCH, J., BORK, M. (1998). *History of the World*.
New York: Wiley.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. *Departamento de Historia*.
Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. *Departamento de Historia*.
Sevilla: Universidad de Sevilla.

UNIVERSIDAD DE MADRID. *Departamento de Historia*.
Madrid: Universidad de Madrid.

UNIVERSIDAD DE VALENCIA. *Departamento de Historia*.
Valencia: Universidad de Valencia.



ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

M^a José Ramos Rovi

RESUMEN

Al abordar este artículo no pretendemos recoger, a manera de obligada síntesis, lo que hasta el momento se ha dicho sobre cuestiones tan complejas y controvertidas como qué es la Historia y qué utilidad tiene, ni mucho menos enumerar a cuantos estudiosos se han ocupado del carácter epistemológico de la Historia. Intentaremos, sin embargo, con un propósito modesto y ambicioso a la vez, ofrecer una serie de reflexiones acerca de la Historia como disciplina académica y sobre su enseñanza en el *Alma Mater*.

La Universidad española se debate en un proceso de transición entre dos modelos: uno llamado a desaparecer, pero que permanece aún vigente, y otro nuevo que todavía no se ha impuesto y que está en parte por definir. De hecho, el nuevo milenio ha supuesto un replanteamiento de muchas cuestiones que afectan a distintos ámbitos y, entre ellos, como no podía ser de otra forma, al universitario. En nuestra opinión, la Universidad debe ser fiel a su principal función, que no es otra que fomentar el pensamiento y posibilitar, en consecuencia, el desarrollo de la educación integral de la persona.

Si somos capaces de plantearnos la enseñanza de la Historia Contemporánea como un proceso de estímulo para el desarrollo de una serie de capacidades e instrumentos intelectuales –comprensión, abstracción– que les ayude a enfrentarse a las necesidades sociales del nuevo milenio, estaremos consiguiendo un plantel de buenos profesionales.

ABSTRACT

The aim of this article is not to summarize everything what has been said about what is history and its uses. We will try to reflect on history like an academic discipline and its education in the university, which must be, in our opinion, faithful to its main function: to improve the thought and to allow, consequently, the integral education of students. From our position, the only way to get a good group of professionals is teaching Contemporary History within a process and development of different capacities, above all, understanding and abstraction.

PALABRAS-CLAVE

Enseñanza Universitaria
Historia Contemporánea

KEYWORDS

Teaching University
Contemporary History

Al abordar este artículo no pretendemos recoger, a manera de obligada síntesis, lo que hasta el momento se ha dicho sobre cuestiones tan complejas y controvertidas como qué es la Historia y qué utilidad tiene, ni mucho menos enumerar a cuantos estudiosos se han ocupado del carácter epistemológico de dicha disciplina (Cf. v. gr. Moradiellos, 1994; Hernández Sandoica, 1995; Aróstegui, 2001). Intentaremos, sin embargo, con un propósito modesto y ambicioso a la vez, ofrecer una serie de reflexiones acerca de la Historia como disciplina académica y sobre su enseñanza en el *Alma Mater*.

Antes de adentrarnos en consideraciones a propósito del objeto, la función y el método de la Historia, es necesario hacer algunas referencias al debate intelectual que, bajo el título genérico de “crisis de la historia”, se ha convertido en un tema recurrente durante los últimos años y ha desembocado en posturas historiográficas diferentes y, qué duda cabe, a veces enfrentadas (Jenkins, 1995; Méndez Moreno, 1998). Es más, la desordenada recepción en nuestro país de una y otra propuestas ha aumentado el desconcierto y, a veces, ha distorsionado el debate. Todo ello conlleva a que J. Fontana haga una llamada al sosiego y a la reflexión¹. Por su parte, otro destacado estudioso -J. Aróstegui-, no cree que los efectos de la crisis de la historiografía “*hayan sido superados con claridad ni en la práctica historiográfica ni en el campo general de las ciencias sociales y humanas. No parece que hayan aparecido aún alternativas discernibles para el futuro [...] A comienzos del siglo XXI, no ha aparecido ningún modelo o práctica historiográfica capaz de sustituir a los anteriores. Sin embargo, ello no supone que los intentos de renovación hayan faltado*” (Aróstegui, 2001, 135-137)².

Sumidos en la sensación de vértigo que está creando el cambio de milenio no debemos, sin embargo, ignorar que reorientaciones culturales también muy profundas se han producido en otros momentos históricos

... es necesario hacer algunas referencias al debate intelectual que, bajo el título genérico de “crisis de la historia”, se ha convertido en un tema recurrente durante los últimos años y ha desembocado en posturas historiográficas diferentes...

1 Nos recuerda este autor que “*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, para evitar que con la excusa del fin de la historia lo que paren de verdad sea nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un mundo mejor*”, (Fontana, 1992, p. 144).

2 En las últimas décadas del siglo XX hemos asistido a una aceleración de la historia. Como es sabido, en 1989 cae el muro de Berlín, sorpresivamente, produciéndose, lo que Fukuyama llamó “el fin de la historia”. Sin embargo, la historia continúa. Carlos Barros nos dice que “*sólo cuando la historia inmediata confirma que la historia sigue, pueden recuperar los actores sociales la capacidad plena de pensar históricamente, velada por las actitudes presentistas que también arrastran, paradójicamente, a algunos historiadores*” (Barros, 2000b, 153 y ss).

vivididos por sus protagonistas con similar intensidad. Sin magnificar la polémica sobre la real o supuesta crisis de la historia, sí podemos utilizarla para obligarnos a sistematizar y actualizar nuestras propias reflexiones sobre la definición de la profesión de historiador. No hay que olvidar que la historia se ha enriquecido a través de periódicas fracturas epistemológicas y de la revisión crítica de la herencia recibida por parte de los historiadores³.

En opinión de Juan Pablo Fusi, los historiadores siempre han de estar renovándose desde la crítica constructiva y respetuosa con el trabajo propio y el de los otros profesionales de su área. Pero, ante todo, deben preservar la memoria colectiva y educar en el pluralismo. Así se expresó este catedrático en la conferencia “Bajo el signo de la Historia”, pronunciada en el ciclo *La educación que queremos*, organizado por el grupo editorial Santillana a finales de 1998 (Fusi, 2000, 45 y ss.). En esta línea también se manifiesta Cuenca Toribio cuando dice: *“sí, desgraciadamente y con relación a la mayor parte del país, no han sido muchos los progresos registrados en su ámbito desde el feliz advenimiento de la democracia, la historiografía contemporánea no se alza, desde luego, como excepción. Según puede comprobarse con la lectura de buena parte de su producción, sus parámetros y coordenadas aún siguen anclados en un discurso guerracivilista, inclusive con proclividad a imitar las películas y novelas del ‘Far West’... A partir de tales cuadrículas es casi imposible reconstruir una imagen veraz de lo que fue la realidad histórica de nuestros antepasados inmediatos. Ninguna ciencia o disciplina social continúa encorsetada en planteamientos cuya formulación más novedosa data al menos de cuarenta años atrás... Renovarse o morir. La historiografía sobre la Andalucía contemporánea –en verdad, igual podría decirse de toda la española– ha llegado a tal tipo de agotamiento que sólo con un titánico esfuerzo podrá rendir algún servicio científico y social”* (Ramos Rovi, 2000, 10-11).

Conforme se recordará, en el mes de mayo de 2000 se celebró en Valencia el V Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea bajo el título “El siglo XX: balance y perspectiva”, en el que un nutrido grupo de especialistas de nacionalidades diversas intentó hacer una reflexión conjunta acerca del siglo que había registrado fenómenos colectivos decisivos: la confirmación del protagonismo de las masas en la vida política, las dos guerras mundiales, la llamada tercera oleada de la democracia, la globalización, la visibilidad conquistada de las mujeres, etc.

... la historia se ha enriquecido a través de periódicas fracturas epistemológicas y de la revisión crítica de la herencia recibida por parte de los historiadores...

³ Sobre estos “tiempos de incertidumbre”, véase el artículo de R. Chartier, (1996), p. 19-34.

En esta reunión de contemporaneístas, Gérard Noiriel fue el encargado de reflexionar sobre el estado de nuestra disciplina y de sus perspectivas futuras. En su intervención habló de cómo fue seducido por el marxismo en su juventud y consagró mucho tiempo y energía a que la historia se abriera a la filosofía y a las ciencias sociales. Pese a ello, había cambiado de opinión y ahora creía que *“nuestra disciplina debería no solamente interpretar el mundo, sino también contribuir a transformarlo. Todos los que han compartido estas esperanzas en su juventud, estos últimos años se han enfrentado a la duda y a la desilusión. La revolución no se ha producido y nuestros esfuerzos por hacer de la historia una disciplina más teórica, equiparable a la filosofía o a las ciencias sociales, no han tenido tampoco mucho éxito. Esta constatación pesimista es una de las fuentes que alimenta, desde hace una decena de años, el debate mundial sobre la ‘crisis de la historia’. Hoy día muchos consideran que la principal causa de estos fracasos es que los grandes modelos teóricos entre los años 1960-1970 (el ‘marxismo’, el ‘estructuralismo’, etc.) eran erróneos. Por ello, propone a los historiadores nuevas referencias (el ‘postestructuralismo’, la ‘deconstrucción’, la ‘hermenéutica’, etc.) presentadas como ‘soluciones’ a esta ‘crisis’ (Noiriel, 2002, 11). Según su diagnóstico, el error estaba en los poderes exagerados que se le habían otorgado a la epistemología para resolver los problemas de la historia”*.

... los grandes modelos teóricos entre los años 1960-1970 (el ‘marxismo’, el ‘estructuralismo’, etc.) eran erróneos.

Ciertamente, la evolución de la historiografía a lo largo del pasado decenio parece corroborar el pronóstico emitido por Lawrence Stone en su célebre artículo “The revival of narrative: reflections on a new old history”, publicado en *Past and Present*, 85 (1979). Stone se limitó a recoger un fenómeno que en ese momento empezaba a aflorar y que venía a manifestar las insuficiencias de una historia social y económica estructural con serios problemas nacidos del cuantitativismo y de las deficiencias del modelo braudeliano. Parece ser que la razón de ese agotamiento simultáneo era debido, entre otras cosas, a la incapacidad para producir el pretendido equilibrio y que *“el cuantitativismo y el determinismo económico o geo-malthusiano habían desatendido las dimensiones políticas, ideológicas y culturales que operaban activamente en la dinámica histórica de las sociedades humanas”* (Moradiellos, 2001, 231). Stone señalaba la aparición de una *“nueva historia”* alejada de los métodos analíticos y estructurales. En él su autor subraya que, a partir de los años setenta, se ha dado un cambio fundamental en lo que respecta a la comprensión de la historia, al darle más importancia a las acciones humanas. Por consiguiente, hay

un cierto abandono de lo científico para ir a lo literario (Moradiellos, 1993, 97-113)⁴.

En general, toda la historiografía occidental, con mayor o menor intensidad ha conocido el embate de los nuevos tiempos. En todas partes, la historiografía ha experimentado una ampliación temática hacia asuntos y aspectos muy diversos: diplomáticos, militares, intelectuales, económicos y sociales.

Durante el último decenio, la Historia y, muy particularmente la historia contemporánea, ha venido sufriendo una diversificación considerable en sus centros de interés. Esto ha motivado que un cierto número de críticos hablen de la "historia en migajas". La multiplicación de investigaciones, la expansión masiva de las Universidades, la asunción efectiva de la interdisciplinariedad y la internalización de la investigación científica, entre otros factores, ha acentuado esta tendencia a la profusión de propuestas metodológicas y temáticas.

En nuestra opinión, la Historia es una ciencia que no permite hacer futuribles. La práctica de la historia científico-humanista sólo puede apoyarse sobre una necesidad social y cultural diferente de todo grupo humano de tener una conciencia de su pasado colectivo y comunitario.

La conciencia de un pasado común, de su duración como grupo determinado sobre el tiempo y en el espacio, es una pieza clave para su identificación, orientación y supervivencia en el contexto natural y cultural donde se encuentra emplazado. Ninguna sociedad podría funcionar operativamente sin tener una concepción de su pasado y de la naturaleza con el medio físico.

Enrique Moradiellos, en la reedición de su obra *Las caras de Clío*, incide en este punto y señala que la práctica histórica debe apoyarse sobre una necesidad social y cultural diferente: la exigencia operativa en todo grupo humano de tener una conciencia de su pasado colectivo, constituye un componente imprescindible e inevitable del presente de cualquier sociedad humana mínimamente desarrollada, de su sentido de la propia identidad, de su dinámica social, de sus instituciones, tradiciones, etc. En suma, podríamos apuntar que "*pensar sobre el pretérito constituye una de las*

En todas partes, la historiografía ha experimentado una ampliación temática hacia asuntos y aspectos muy diversos...

⁴ En opinión de G. Iggers, "tal alejamiento de las ciencias sociales analíticas no supone, en modo alguno, un retorno a las teorías y a la práctica del historicismo clásico". G. Iggers, (1998), p. 59.

facultades inherentes a las sociedades humanas por su misma condición de grupos finitos de individuos heterogéneos con hábitos de existencia necesarios gregarios y con capacidades racionales y comunicativas” (Moradiellos, 2001, 1-3).

Esta eficacia de la historia científica no reside en el hecho de que permita adivinar el futuro, puesto que, como hemos visto, la investigación histórica describe el pasado. Tampoco esta disciplina es una especie de *magistra vitae* portadora de lecciones y enseñanzas prácticas y repetibles en circunstancias históricas posteriores. En definitiva, si bien *“la historia científica no puede ‘predecir’ el futuro ni proporcionar ejemplos de conducta infalibles, sí permite exponer los orígenes del presente e iluminar las circunstancias de su gestación, funcionamiento y transformación. La experiencia histórica de una sociedad es su único referente positivo, su única advertencia tangible, para saber a qué atenerse y poder perfilar los planes y proyectos que se proponen ejecutar en el presente y de cara al porvenir, evitando así toda operación de salto en el vacío” (Moradiellos, 1994, 15).* Como resulta harto sabido, esta enseñanza cívica fue esbozada ya en el siglo II a. C. por Polibio. Para este historiador griego *“ninguna educación es más apta para los hombres que el conocimiento de las acciones pasadas [...] la instrucción y ejercicio más seguro en materia de gobierno, es la enseñanza a partir de la historia” (Polibio, 1972).*

Todos los grupos sociales tienen necesariamente una conciencia temporal de su pasado. Sus miembros saben que hubo una existencia antes de su propia experiencia biográfica. La concepción de tal pasado comunitario constituye un elemento inevitable y esencial de sus valores, instituciones, tradiciones y relaciones con su entorno. Aquí reside la necesidad de tener una historia común, como factor de identificación, legitimación y orientación dentro del contexto natural y social donde esté emplazado el grupo (Le Goff, 1991, 180-184).

Pierre Vilar insiste en la necesidad que tiene la sociedad actual de conocer su pretérito: *“una humanidad -global o parcial- que no tuviera ninguna conciencia de su pasado sería tan anormal como un individuo amnésico” (Vilar, 1980, 28).* Esta idea es compartida por Arturo Uslar Pietri, para quien *“vivir sin historia es lo mismo que vivir sin memoria o por lo menos reducido a una mera memoria de lo inmediato y reciente” (Uslar Pietri, 1970, 291 y ss.).* En este sentido escribe Enrique Moradiellos: *“las ciencias históricas ejercitan una labor esencial de pedagogía, ilustración y filtro crítico en nuestra sociedad: son componentes*

imprescindibles para la edificación y supervivencia de la conciencia individual racionalista, que constituye la categoría básica de nuestra tradición cultural greco-romana y hoy universal” (Moradiellos, 2001, 7-12). En el mismo punto podríamos recordar también a Pierre Vilar: *“la historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico”*. Se ha dicho que para un grupo humano acordarse es existir, perder la memoria es desaparecer. Así entendida, la historia de un pueblo es, pues, la reconstrucción de su memoria como colectivo en el tiempo (Lacomba, 1999, 119-127). Por lo aquí expuesto se infiere que el papel del historiador en la sociedad actual es fundamental⁵.

Los historiadores somos muy cuidadosos a la hora de aportar nuestras opiniones en los debates sociales del momento. La carencia de la imprescindible perspectiva justifica una predominante abstención. *“El tiempo es el elemento generador de la tarea histórica. Todo intento de eludirlo está irremediablemente condenado al fracaso. Sin perspectiva cronológica, hay periodismo y, en el mejor de los casos, sociología, pero no existe y no puede haber Historia”* (Cuenca Toribio, 2002).

Tuñón de Lara, por su parte, en un breve libro sobre las razones de la Historia, retrataba que el sentido último de su trabajo era recuperar del olvido los hechos históricos:

[...] los pueblos se ven a veces obligados a recuperar su memoria colectiva que les había sido arrebatada, ocultada o falsificada. Como español cito el ejemplo de los pueblos de España que se vieron privados de su memoria histórica durante casi cuarenta años. Este recuerdo no es baladí, porque cuando se trata de aherrojar a un pueblo, lo primero que se hace es falsificarle o arrebatarle la imprescindible experiencia que significa su historia. Por eso, la historia rigurosamente científica, pero que es cosa de todos, tarea en la que todos pueden y deben colaborar, es vital para una colectividad que quiera ser libre de sus destinos. He aquí la suprema razón de la Historia; he aquí, en suma, por qué la Historia. (Tuñón de Lara, 1981, 63; Granja, Reig y Miralles, 1999).

Para Ortega y Gasset, el ser humano va viviendo y acumulando experiencias. *“El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho”*. Él nos invita a

“Ningún suceso histórico interesa profundamente si no está referido a la vida afectiva, es decir, a la realidad palpitante, estremecida, de las vidas singulares...”

(Marías, 1985, 34 y ss.; 1987)

⁵ Para J. Fontana, *“desde sus comienzos, en sus manifestaciones más primarias y elementales, la historia ha tenido siempre una función social –generalmente la de legitimar el orden establecido–, aunque haya tendido a enmascararla, presentándose con la apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos”*. (J. Fontana, 1982, 15).

ver nuestra vida al trasluz como se mira un vaso de agua para ver sus infusorios. Al preguntarnos por qué nuestra vida es así y no de otro modo, le aparecerán no pocos detalles originados por un incomprensible azar. No obstante, su realidad le parecerá perfectamente comprensible cuando vea que él es así porque vive en sociedad. Es decir, verá en su propio e instantáneo hoy el escorzo de todo el pasado humano. No podemos entender lo que pasó ayer sin el anteayer, y así sucesivamente. “*La historia es un sistema, el sistema de las experiencias humanas, que forman una cadena inexorable y única*”. Precisamente, esa relación de unas cosas con otras dificulta el entendimiento de parcelas aisladas. “*La historia como cognito rerum gestarum*” (Ortega y Gasset, 1983, VI, 43).

Por su parte, Julián Marías articula lo colectivo y lo individual en los siguientes términos:

“Ningún suceso histórico interesa profundamente si no está referido a la vida afectiva, es decir, a la realidad palpitante, estremecida, de las vidas singulares; dicho en otras palabras, si no le pasa a alguien lo colectivo como tal no interesa, no commueve, no apasiona; a última hora no es inteligible, carece de sentido, nos deja indiferentes. Es menester la proyección en vidas concretas, insustituibles, para que sintamos interés y para que podamos, simplemente, entender. Este es el error de muchos historiadores, muy especialmente en nuestra época, que olvidan que la historia está realizada por hombres y mujeres, es decir, por vidas individuales, aunque lo que resulta de sus acciones vaya más allá de ellas, de sus voluntades, de sus propósitos, hasta de lo que habían imaginado.” (Marías, 1985, 34 y ss.; 1987).

La afirmación de Ferguson, “*lo que el hombre es, sólo puede decirlo la historia*”, nos podría introducir en la filosofía de Hegel. El famoso pensador defendía la “totalidad de la historia”, es decir, la idea de que ninguna realidad existe o es concebible fuera de la historia (Galasso, 2001, 13). Y, claro está, el estudioso es el encargado de dialogar desde el presente con el pasado. De esta forma estaremos en condiciones para explicar los orígenes del presente e iluminar las circunstancias de su gestación, funcionamiento y transformación. Precisamente, ésta es la función del historiador, conversar desde el presente con el pretérito⁶.

6 “Dialogar desde el presente con el pasado es la tarea por excelencia de los historiadores”, (Cuenca Toribio, 1991, p. 19).

La cristalización de la historia como disciplina científico-humanística tuvo como una de sus vertientes esenciales la incorporación oficial de la misma a la Universidad. La conversión del historiador en profesional universitario significó un cambio sustancial en su naturaleza y cometido. En otras épocas, había sido un “hombre de recursos y medios propios”, que se dedicaba a la construcción del relato histórico sobre las bases de los datos disponibles, ajeno a la enseñanza institucional y carente de discípulos. Sin embargo, al incorporarse a los centros superiores, se convirtió en un profesional pagado por su trabajo, que debía enseñar directa y metódicamente los saberes adquiridos a una audiencia especial. En definitiva, el historiador profesional universitario, desde Nieburhr y Ranke a la actualidad, debe combinar sus funciones de investigador con las de docente.

Afirmaba Ortega y Gasset que “*se entenderá por Universidad ‘stricto sensu’ la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional. La Universidad no tolerará en sus usos farsa ninguna; es decir, que sólo pretenderá del estudiante lo que prácticamente pueda exigírsele. Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico*” (Ortega y Gasset, 1983, IV, 349). Por tanto, la misión de la Universidad consiste en enseñar al discente y hacerle un buen profesional y en formar para la investigación a aquellos estudiantes más capacitados. No obstante, el acelerado desarrollo científico y tecnológico, la aparición de nuevas formas de organización social y la llegada del tercer milenio exigen con extremada urgencia un nuevo protagonismo de las Universidades como instancias comprometidas con la producción y distribución del conocimiento, variable relevante en la organización sociocultural. Se aspira a que despliegue nuevos roles y se asuman con mayor grado científico y pertinencia la formación de profesionales (Bautista-Vallejo, 2001; Martín Molero, 1999).

Posiblemente, a nuestro modo de ver, Ortega se equivocara al establecer una separación entre investigadores y maestros. Es cierto que un investigador puede ser un mal profesor, pero no menos cierto es que un docente sin una base investigadora carecerá siempre de las dotes de orientación necesarias para no perderse en la maraña de los acontecimientos humanos. Si esto es así, si la misión de la Universidad consiste en enseñar al estudiante medio a ser hombre culto y un buen profesional, de una par-

... la misión de la Universidad consiste en enseñar al discente y hacerle un buen profesional y en formar para la investigación a aquellos estudiantes más capacitados.

Es cierto que un investigador puede ser un mal profesor, pero no menos cierto es que un docente sin una base investigadora carecerá siempre de las dotes de orientación necesarias para no perderse en la maraña de los acontecimientos humanos.

te, y en formar para la investigación científica a los estudiantes superiores, de otra, se comprende que esa enseñanza y esa formación no pueden consistir sólo en la explicación de un programa. En una y otra tarea, el alumno no puede ser un repetidor de lecciones, sino un individuo que discurra por sí mismo, que forme juicios propios, que tenga personalidad. Y nada de eso será posible si sobre la simple labor instructiva que señala la ley de Universidades, el docente no contribuye a que el discente tenga una visión total y humana de los problemas, una especie de hilo conductor en el que se integren los conocimientos parciales, unas ideas medulares para la comprensión del mundo. ¿Y en qué otra cosa consiste el educar?

La simple enseñanza del proceso histórico sería la transformación de un bagaje muerto si no la acompañase la enseñanza de la técnica que capacita al que hoy adquiere un conocimiento histórico para que mañana pueda enriquecerlo con nuevas aportaciones. Por supuesto, la labor del profesor tampoco puede limitarse a la formación de “investigadores”, porque ello sería cerrar, de otro modo, el círculo. La obra de formación y la de información –para aquellos que no hayan de especializarse, ni tal vez, de “utilizar” profesionalmente los frutos de su aprendizaje- han de correr parejas.

La Universidad española afronta tiempos de cambio y parece detenida en una encrucijada de zozobras e incertidumbres que ha sido abiertamente calificada como “crisis”.

Se debate en un proceso de transición entre dos modelos: uno llamado a desaparecer, pero que permanece aún vigente, y otro nuevo que todavía no se ha impuesto y que está en parte por definir. De hecho, el nuevo milenio ha supuesto un replanteamiento de muchas cuestiones que afectan a distintos ámbitos y, entre ellos, como no podía ser de otra forma, el universitario. El Rector de la Universidad Rey Juan Carlos afirmaba hace poco que, *“la Universidad debe, por encima de cualquier otra consideración, ser fiel a su principal función, que no es otra que fomentar el pensamiento y posibilitar, en consecuencia, el desarrollo de la educación integral de la persona. Si la Universidad no satisface esta trascendental finalidad para la comunidad ¿a qué institución o corporación se va a encomendar dicha tarea?”* (González Trevijano, 2002).

Creemos que la Universidad debe formar profesionales, pero igualmente debe transmitir otra serie de conocimientos, actitudes y hábitos más

La formación en historia ayuda al estudiante a comprender, jerarquizar e incluso elaborar conceptos generales...

allá de lo relacionado con la futura y excluyente obtención de un puesto de trabajo, por muy importante que éste sea. El *Alma Mater* debe formar profesionales, pero también, y no es menos significativo, personas.

Se exige a la institución universitaria que se adapte a los nuevos tiempos ya que no vive al margen de la sociedad, sino inserta en ella; más aún, tiene su razón de ser precisamente en el servicio a la comunidad, en cuyo seno se integra. Pero esta adaptación requiere replantearse la propia estructura de la Universidad y su objeto, sus relaciones con los poderes públicos, sus mecanismos de financiación y su contacto con el mundo empresarial.

El Rector de la Universidad Rey Juan Carlos señalaba en el artículo antecitado, que *“la Universidad se halla obligada a satisfacer hoy una pluralidad de funciones de las que no puede ni debe realizar dejación. En primer lugar, lo que podríamos denominar una función de ciudadanía [...] En segundo término, la Universidad debe cumplir una función de enseñanza integral [...] En tercer lugar, una función transformadora y promocional de la Universidad [...] y, por último, la Universidad tiene que realizar una función socializadora e igualitaria, que permita que la transmisión de conocimientos y valores llegue, en igualdad de condiciones, a todos, y además con un semejante nivel de excelencia”* (*Ibidem*).

La formación en historia ayuda al estudiante a comprender, jerarquizar e incluso elaborar conceptos generales; si, además, fomentamos su actitud crítica y científica, cuidamos y mejoramos su expresión oral y escrita... estaremos formando profesionales útiles para muchos campos de la administración pública y de la empresa privada, con particular posibilidad de éxito en funciones organizadoras, gestoras e incluso directivas. Si somos capaces de plantearnos la enseñanza de la historia contemporánea como un proceso de estímulo para el desarrollo de una serie de capacidades e instrumentos intelectuales –comprensión, abstracción– que les ayude a enfrentarse a las necesidades sociales del nuevo milenio, estaremos consiguiendo un plantel de buenos profesionales.

Insistimos en que la función docente universitaria no se debe limitar al progreso en el ámbito de la investigación científica y en el de la formación de los futuros docentes/investigadores. No le debe bastar a la Universidad con formar buenos especialistas en el sentido académico, sino que es necesario forjar unos profesionales al mismo tiempo que rigurosos,

No le debe bastar a la Universidad con formar buenos especialistas en el sentido académico, sino que es necesario forjar unos profesionales al mismo tiempo que rigurosos, abiertos a lo nuevo, independientes en su capacidad de análisis y, sobre todo, dotados de capacidad crítica.

abiertos a lo nuevo, independientes en su capacidad de análisis y, sobre todo, dotados de capacidad crítica. El discente debe salir de la institución de enseñanza superior no sólo capaz de demostrar que ha adquirido unos conocimientos sino que, especialmente, lo debe hacer con la suficiente capacidad crítica como para conformar y justificar su propia estructura de pensamiento y de interpretación. En este sentido la enseñanza de la historia contemporánea, en la que los riesgos de presentismo e ideologización son muy evidentes, ocupa un lugar fundamental.

Un contemporancista está muy ligado por su disciplina a los problemas del presente y de la sociedad que lo rodea. Debe, por ende, dar respuesta a numerosos problemas de actualidad como docente universitario y como científico que estudia y analiza la génesis de la sociedad contemporánea, y de ahí su responsabilidad cívica.

Asimismo, la importancia de la interdisciplinariedad en la enseñanza superior ha sido puesta de manifiesto por numerosos analistas y conocedores de la realidad universitaria. Coincidimos con Manuel Lladonosa cuando dice que la *“interdisciplinariedad debe dominar el nuevo modelo de Universidad y el nuevo estilo de aprendizaje que exige una sociedad compleja necesitada de estrategias para hacer frente a problemas de paro, medioambientales, de profundización democrática participativa, derechos humanos, etc.”* (Porta, 1998, 231-245).

En este cambio de siglo, la sociedad tiene nuevas exigencias. Por ello, es necesario formar individuos con capacidad de aprendizaje, con capacidad de adaptación en cada momento; para ello es necesario que tengan una buena formación de base sólida. Es un tremendo error tender a la especialización en detrimento del conocimiento más general, de más amplia y sólida base, que permita una mayor mutabilidad. Con la tendencia derivada de la globalización se buscan profesionales que tengan gran versatilidad, con una gran capacidad de adaptación y, sobre todo, tienen que tener amplios recursos para ejercitar esa capacidad de adaptación a los cambios que se van produciendo, cada vez de manera más acelerada (*vid.*, García Vázquez, 2001, 29-39). Ya nos advertía Ortega sobre el peligro de la especialización. Decía el filósofo *“ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás. El profesionalismo y el especialismo, al no ser*

En este cambio de siglo, la sociedad tiene nuevas exigencias. Por ello, es necesario formar individuos con capacidad de aprendizaje, con capacidad de adaptación en cada momento...

debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre moderno [...] Es preciso lograr que cada individuo o –evitando utopismos– muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad?” (Ortega, 1983, IV, 349 y ss.).

Tal vez la Universidad ante los retos del nuevo milenio debería adoptar el principio de aprender a aprender, que a medio y largo plazo ayude al ciudadano a descubrir el proyecto de su personalidad y el sentido de su propia vida individual y social en cuanto a educación integral.

A la exigencia de una actualización permanente de los conocimientos (en un proceso de formación continuo a lo largo de toda la vida), se suma el reto de las nuevas tecnologías. Éstas proporcionan un volumen de información creciente que debe ser seleccionado, procesado y convertido en conocimiento reflexivo y profundo, lo que escapa a los sueños más ambiciosos de la “inteligencia artificial”. Ésta es la labor del profesor, obligado a prepararse como nunca lo ha hecho, no sólo en lo referente al dominio de la materia, sino de las nuevas herramientas tecnológicas. De ahí que esté apuntando a un cambio en el papel del profesor que se perfila más como un tutor y asesor de los procesos de autoaprendizaje de sus alumnos, que como un transmisor y comunicador de contenidos (Cebrián de la Serna, 1999, 144). Necesariamente, los métodos de enseñanza cambiarán, aunque aún no se ha definido de qué modo, porque las nuevas tecnologías van a permitir la liberación y la interacción del tiempo y el espacio que pasarán a constituir un “espacio educativo global”. Este es el punto de partida de la que ya se empieza a llamar “hiperuniversidad”; es decir, “*una entidad con función formativa, liberada de las limitaciones espacio-temporales, centrada en el usuario, sea éste quien sea y esté donde esté*” (García Vázquez, 2001, 132).

J. Aróstegui nos pone de relieve que, “*la preparación universitaria del historiador tiene que experimentar un profundo cambio de orientación si se quiere alcanzar un salto realmente cualitativo en el oficio de historiador. Todo progreso efectivo en la disciplina historiográfica, en cualquiera de sus múltiples ramas, pasa por un perfeccionamiento continuo de la formación científica del historiador [...] La función básica de la formación de un historiador es la de inculcar en éste no, en modo alguno el conocimiento de lo que sucedió en la Historia eso está en los libros... sino cómo se construye el discurso historiográfico desde la investigación de aquella*” (Aróstegui, 2001, 36-40).

Tal vez la Universidad ante los retos del nuevo milenio debería adoptar el principio de aprender a aprender, que a medio y largo plazo ayude al ciudadano a descubrir el proyecto de su personalidad y el sentido de su propia vida individual y social en cuanto a educación integral.

Llegados a este punto podemos preguntarnos sobre la finalidad de la enseñanza de la historia en las Universidades públicas españolas. Según el título preliminar de la L.R.U., la Universidad, al estar al servicio de la sociedad, debe encargarse de la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la cultura. Además, debe ocuparse de la formación de profesionales. Por tanto, queda clara la vinculación de la Universidad con el medio social. En la documentación sobre la Ley de Universidades se especifica que se quieren crear las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria impulsen y desarrollen aquellas dinámicas de progreso que promuevan un sistema universitario más competitivo y con mayor calidad. De ello se derivará un mayor bienestar económico y social para la sociedad española. Terminado ya el proceso político corresponde a los miembros de la comunidad universitaria conseguir la vieja aspiración, siempre lejana, de renovar desde dentro las estructuras universitarias, impulsar su democratización efectiva y elevar los niveles de docencia e investigación que se desarrollan en su seno. Estos objetivos tienden a situar a nuestra Universidad entre las primeras de Europa.

En la sociedad del siglo XXI comienza a manifestarse una creciente percepción social de que la enseñanza universitaria debe extenderse más allá del período, hasta el momento considerado habitual. Es necesario plantear una formación continua. Esto ya quedó recogido en el documento "Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior", elaborado por la UNESCO, en 1995 (García Vázquez, 2001, 137 y ss.). Sin embargo, será al año siguiente cuando la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, elabore el informe "La educación encierra un tesoro", donde se propondrá una serie de directrices básicas en torno al concepto de educación para todos y durante toda la vida. En 1998, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se aprueba la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI" y el "Marco de Acción Prioritario para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior". En ésta se establecen las directivas y líneas de actuación en el ámbito de la formación permanente. En el caso español se presentó en marzo de 2000 el "Informe Universidad 2000", dirigido por Josep María Bricall, donde se trata la formación continua como un aspecto importante de la Universidad del futuro.

... corresponde a los miembros de la comunidad universitaria conseguir la vieja aspiración, siempre lejana, de renovar desde dentro las estructuras universitarias, impulsar su democratización efectiva y elevar los niveles de docencia e investigación que se desarrollan en su seno.

No obstante, la institución no puede situarse al margen de los graves problemas que afectan a la convivencia humana, debe implicarse en esa calidad de educación que tanto se pregona, adoptando una postura activa y crítica frente a la sociedad⁷. Creemos que la institución universitaria no puede ser un simple aparato generador de instrucción, sino que, por el contrario, debe comprometerse a fondo con su entorno más inmediato⁸. Asimismo, siguiendo las directrices europeas, los centros superiores deberán considerarse como instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Evidentemente, la calidad de la enseñanza universitaria depende, en gran medida, de la actuación del profesor, que debe tener una formación adecuada y capaz de responder a los retos profesionales que se le presentan en la sociedad actual y con miras al nuevo milenio (Belando Montoro, 1999, 99-106. Cfr. Dámaris Díaz, 1999, 107-117).

Como hemos podido comprobar, la confusión causada por la acumulación de reflexiones y opiniones, algunas de las cuales incidían directamente en la esencia de la historia como disciplina, cuestionando o negando su calidad científica, ha ennegrecido el panorama incierto de finales del milenio. Por otra parte, es evidente que el debate ha tenido algunos efectos positivos. Estamos, quizá, ante una crisis que ha puesto de relieve que la historia tiene más sentido que nunca en un tiempo de cambio y de reorientación del contexto internacional.

Los estudiantes de historia en la Universidad deben aprender desde el principio a razonar críticamente sobre la materia, ejercitando incansablemente sus facultades de abstracción y síntesis, a fin de estar en disposición de analizar y comprender los principales procesos de cambio de las estructuras históricas. Nuestra disciplina cumple con ello una función social y cultural de primer orden, máxime si tenemos en cuenta los síntomas ominosos que hay en el panorama europeo e internacional, con el peligroso renacer de nacionalismos xenófobos y del racismo virulento. Por ello, pa-

Los estudiantes de historia en la Universidad deben aprender desde el principio a razonar críticamente sobre la materia, ejercitando incansablemente sus facultades de abstracción y síntesis, a fin de estar en disposición de analizar y comprender los principales procesos de cambio de las estructuras históricas.

⁷ Touriñán López nos indica que, la calidad de la enseñanza universitaria se desarrolla en torno a "*la realización de los valores sustantivos de la institución universitaria: la docencia, la investigación, la cultura, el estudio, la profesionalización y el desarrollo social productivo*". (Touriñán López, 1996, p. 165-186).

⁸ Las Universidades deben educar para la vida, preparar "*a los alumnos para una eficaz inserción en el medio, y una eficiente participación social y a la vez despertar su capacidad crítica, transformadora y optimizadora del propio medio*", (Marín Ibáñez, 1989, p. 97).

rece más necesario que nunca afirmar la vigencia actual de la racionalidad histórica y su capacidad para discriminar objetivamente la verdad frente al mito histórico y la propaganda, y su imprescindible función social y ética en nuestra época⁹.

BIBLIOGRAFÍA



- ARÓSTEGUI, J. (2001), *La investigación histórica. Teoría y método*, Barcelona.
- BARROS, C. (ed.) (2000a); *Historia a debate*. I. Cambio de siglo, A Coruña.
- (2000b). “El retorno de la historia”, en C. BARROS, *Historia a debate*, I. Cambio de siglo, A Coruña.
- BAUTISTA-VALLEJO, J. M. (2001), *La Universidad en la encrucijada de la formación: tensión permanente por la mejora de la calidad*, Huelva,
- BELANDO MONTORO, M^a R. (1999), “Los profesores del siglo XXI y la claridad de la enseñanza universitaria; en torno a la formación”, *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, pp. 99-106.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1999), “Recursos tecnológicos para la docencia universitaria”, en J. RUIZ CARRASCOSA (coord.), *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*, Jaén.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995), *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*, Bruselas.
- CRUZ ROMERO, M. e I. SAZ (eds.) (2002), *El siglo XX. Historiografía e historia*, Valencia.

⁹ “La historia y los historiadores no podemos permanecer al margen de esa demanda intelectual y social. De manera que el primer compromiso del historiador preocupado por el futuro es inquietarse por su propia ciencia, demostrando continuamente la utilidad crítica y social de la historia. Y hay que comenzar por distinguir la historia-ciencia de la historia-ficción para hacer frente al pensamiento tecnocrático, filosóficamente desfasado, pero políticamente activo. Hay que luchar por la recuperación de la presencia de la historia en el sistema educativo, en los proyectos prioritarios de investigación y en los medios sociales de comunicación. El mundo que viene, sin la historia y las ciencias humanas, será el futuro de la abstracción jamás el futuro de las personas”. (Navarro, 2000, p. 48).

-
- CHARTIER, R. (1996). "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas", en I. OLÁBARRI y F. J. CASPISTEGUI, *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid.
- CUENCA TORIBIO, J. M. (1980). *Combates por la Historia*, Barcelona.
- (1991). *Ensayos sobre Andalucía*, Córdoba.
- (2000). "La historiografía española en la Edad Contemporánea (II parte)", *Revista de las Cortes Generales*, 50.
- (2002). *Historia y actualidad. Clío en la posada*, Madrid.
- DÁMARIS DÍAZ, H. (1999). "La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2.
- FONTANA, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona.
- (1992). *La Historia después de la historia*, Barcelona.
- FUSI, J. P. (2000). "La función de la historia en nuestro mundo actual es demostrar cómo las cosas han llegado a ser lo que son", en C. BARROS (ed.), *Historia a debate*. II. Nuevos paradigmas, A Coruña.
- GALASSO, G. (2001). *Nada más que historia. Teoría y metodología*, Barcelona.
- GRANJA, J. L. de la, A. REIG y R. MIRALLES (eds.) (1999). *Tuñón de Lara y la historiografía española*, Madrid.
- GARCÍA VÁZQUEZ, J. M. (coord.) (2001). *La Universidad en el comienzo de siglo. Una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*, Madrid.
- GONZÁLEZ TREVIJANO, P. J. (2002). "La Universidad y el nuevo milenio", *ABC*, 3-IX-2002.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid.
- IGGERS, G. (1998). *Las ciencias históricas del siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona.
- JENKINS, K. (1995). *On What is History? From Carr and Elton to Rorty and White*, London.
- LACOMBA ABELLÁN, J. A. (1999). "Historia e identidad: de la historia en Andalucía a la historia de Andalucía", en HURTADO SÁNCHEZ J. y E. FERNÁNDEZ DE LA PAZ (eds.), *Cultura andaluza*, Sevilla.
- LE GOFF, J. (1991). *Pensar la historia*, Barcelona.
- MARÍAS, J. (1985). *La España inteligible. Razón histórica de las Españas*, Madrid.
- (1987). "La clave de los episodios nacionales", *ABC*, 27-XI-1987.

- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989). "La reforma educativa y la calidad de la educación", en VVAA., La calidad de los centros educativos. *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, II, Madrid.
- MARROU, H. I. (1999). *El conocimiento histórico*, Barcelona.
- MARTÍN MOLERO, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*, Madrid.
- MÉNDEZ MORENO, E. L. (1998). *Ensayo sobre el finalismo histórico de F. Fukuyama*, Cáceres.
- MORADIELLOS, E. (1993). "Últimas corrientes en historia", *Historia Social*, 16.
- (1994). *El oficio de historiador*, Madrid.
- (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*, Madrid.
- NAVARRO, G. (2000). "Historia y conciencia del sistema en la sociedad del futuro", en C. BARROS (ed.), *Historia a debate*, II. Nuevos paradigmas, A Coruña.
- NOIRIEL, G. (2002). "Historia: por una reflexión pragmatista", en M. CRUZ ROMERO y I. SAZ (eds.), *El siglo XX. Historiografía e historia*. Valencia.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). "Misión de la Universidad", en *Obras Completas*, IV, Madrid.
- ORTIZ ORRUÑO, J. M^a. (ed.) (1998). *Historia y sistema educativo*, Madrid.
- POLIBIO (1972), *Historias*, Madrid, libro I, capítulo I (Traducido por A. Díaz Tejera).
- PORTA, J. y M. LLADONOSA (coords.) (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*, Madrid.
- RAMOS ROVI, M^a J. (2000). *Andalucía en el Parlamento español (1876-1902)*, Córdoba.
- STONE, L. (1979). "The revival of narrative: reflections on a new old history", *Past and Present*, 85.
- TOURINÁN LÓPEZ (1996). "Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht", en VVAA. *Innovación pedagógica y políticas educativas. XI Congreso Nacional de Pedagogía*, III, San Sebastián.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1981). *Por qué la Historia*, Barcelona.
- USLAR PIETRI, A. (1970). "¿Qué nos importa la Guerra de Troya?", *Revista de Occidente*, 87.
- VILAR, P. (1980), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona.