

Los estudios universitarios de historia en España ante la Convergencia Europea

Carmen García Monerris
Universidad de Valencia

Fidel Gómez Ochoa
Universidad de Cantabria

Aunque casi inmediatamente tras su proclamación, el profesorado universitario español tuvo noticia de la existencia de la Declaración de Bolonia (1999) y de sus designios principales, no ha sido hasta los últimos meses que ha tomado contacto real con el fenómeno de la Convergencia Europea. De esa situación cabe responsabilizar en buena medida al Ministerio de Educación de la anterior etapa gubernamental. Así, aunque una de sus titulares, Pilar del Castillo, manifestó en diciembre de 2002 que Bolonia implicaba «una recreación del sistema universitario en su conjunto», se dejó pasar la ocasión de la discusión, redacción y puesta en práctica de la Ley de Ordenación Universitaria (2003) para llevar a cabo el debate y la concienciación necesarios, así como para dar pasos sustantivos en esa dirección. Puede decirse que de cara al cumplimiento de este objetivo con fecha fija no sólo se ha obrado sin prisas, sino que se ha acumulado una gran demora. Y que si bien en los dos últimos años y medio han proliferado las actuaciones en favor de la convergencia universitaria, el compromiso boloñés ha sido casi exclusivamente centro de los afanes de los gestores y administradores sin que lamentablemente, por diversas razones, los profesores, los llamados a llevarla a la práctica, hayan sabido hasta el momento bien a qué atenerse o adónde hay que llegar, ni tampoco las consecuencias que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tendrá para ellos y sus disciplinas.

Este panorama ha cambiado algo tras la elaboración y, sobre todo, la publicación a mediados de 2004, bajo la supervisión de

la ANECA, de Libros Blancos de los Títulos de Grado de varias carreras universitarias, como la de historia, en cuya preparación han participado individuos y entidades integrantes de la profesión, si bien en exiguo número. Junto a la escasa publicidad de los trabajos preparatorios, entre el profesorado han dominado las actitudes pasivas y ha habido un preocupante absentismo evidenciado en el silencio con que la Real Academia de la Historia respondió a la llamada a participar. Ha ocurrido que, pese a los esfuerzos del equipo redactor del proyecto, en particular de su coordinador, el profesor valenciano de Historia Moderna Jorge Catalá Sanz, la aparición y difusión del Libro Blanco ha dado paso en la profesión historiográfica a un estado preocupante en el que se mezclan la confusión y la turbación; un estado que se añade, incrementándola, a una ya existente actitud de renuencia, cuando no rechazo, al proceso convergente. Como se apunta con acierto en un estudio reciente, «la construcción del EEES» se mueve, también entre los historiadores, «entre el reto y la resistencia»¹.

Tanto la anterior como esta situación, que no es privativa de la historia, configuran un estado de cosas que a todas luces es necesario suprimir para que nuestros estudios transiten de la mejor forma posible por la Convergencia Europea. Ningún procedimiento mejor para ello que la difusión de la información pertinente y el debate sobre la cuestión entre los principales implicados. Son muchos los que han señalado en diversos momentos en los últimos tiempos que superar adecuadamente el reto que plantea la convergencia, que supone un cambio de paradigma respecto de las funciones que han de desarrollar los estudios universitarios y la forma de desarrollarlas, requiere una implicación activa de la comunidad universitaria. La confluencia entre la inquietud de destacados miembros de la Asociación de Historia Contemporánea (AHC) ante el panorama que con el Libro Blanco y los entonces borradores de Decretos de Grado y Postgrado parecía abrirse a la enseñanza y a los estudios universitarios de historia², y el interés del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Edu-

¹ BAUTISTA VALLEJO, J. M., *et al.*: «La construcción del espacio europeo de educación superior: entre el reto y la resistencia», en *Aula Abierta*, núm. 82 (2003), pp. 173-190.

² La AHC ha mostrado interés por participar en cuantos debates se han suscitado en los últimos años sobre el estudio y la enseñanza de la Historia y sobre el tratamiento legislativo recibido por la materia en sus diferentes niveles, interesándose siempre

cativa y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria por difundir en sus respectivos medios las bases y los pasos generales y específicos ya dados hacia el EEES, se tradujo en la realización en Santander los días 17 y 18 del pasado diciembre de unas jornadas sobre *Los estudios de Historia ante la adaptación a Europa de la Universidad española*. El encuentro, que contó con la participación de profesores de varias disciplinas expertos en diversos campos y que ha tenido dos fructíferas secuelas, en sendas reuniones celebradas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid los días 14 de enero y 25 de febrero del año en curso, dio lugar a reflexiones de gran interés que merece la pena trasladar al colectivo profesoral para que sirvan para hacerse una composición de lugar respecto del momento actual, porque ponen en tela de juicio algunos tópicos y rumores circulantes en torno a la convergencia y porque, además de arrojar alguna luz sobre ciertos aspectos, pueden servir para reorientar en un mejor sentido los pasos dados hasta el momento.

La Convergencia Europea y los estudios de historia

Como manifestó en Santander el asesor de la ANECA José Manuel Bayod, Bolonia supone toda una convulsión del sistema universitario español. No obstante, se suele olvidar que ese cambio no arranca del momento en que se decidiera poner en marcha el EEES, que busca favorecer la movilidad universitaria y comporta desplazar la perspectiva de las enseñanzas al punto de vista del aprendizaje del estudiante, fomentar el empleo de los egresados en las diversas titulaciones y garantizar la calidad y competitividad de las universidades del Viejo Continente. Nuestra universidad lleva más de dos décadas en un proceso de transformación cuya primera materialización fue la Ley de Reforma Universitaria de 1983, a la que le siguieron las reformas de titulaciones y planes de estudios de los años noventa. Una transformación traducida en modificaciones de gran calado entre las que están, bajo la consideración de la universidad como un servicio público, la adecuación de la oferta universitaria

por participar en este tipo de debates y hacer oír su opinión. De ello ha quedado evidencia, por ejemplo, en ORTIZ DE ORRUÑO, J. M. (ed.): «Historia y sistema educativo», en *Ayer*, núm. 30 (1998).

a las necesidades y demandas sociales y la introducción de su capital humano y de sus servicios y unidades funcionales en la cultura de la calidad y la innovación.

Este catedrático de Matemáticas señaló, asimismo, que la convergencia presenta un cúmulo de interrogantes, paradojas y riesgos: la aplicación indistinta en España, dadas las características de su universidad, a titulaciones de corte científico-académico y a estudios de carácter profesional; la posibilidad de que haya en Europa títulos equivalentes de duración variable en contradicción con el propio objetivo de la convergencia; las dificultades de muchas disciplinas científicas, dadas sus características y su relación con el mercado laboral, para adecuarse sin traumas a la estructura de grado y máster siguiendo las tendencias predominantes en Europa; la tensión dentro del grado entre su carácter de formación generalista y la orientación profesionalizante; la inconcreción de este ciclo, que se quiere sea una etapa formativa con sentido en sí misma, pero que corre el riesgo bien de configurarse como un escalón superior respecto del bachillerato dentro de una creciente demanda de educación, bien de funcionar como simple antesala de un postgrado abierto a múltiples posibilidades y escenarios... Sin duda, respecto a estos aspectos es precisa una toma de conciencia generalizada para ir encauzando lo mejor posible la convergencia a medida que vayan definiéndose los diferentes elementos de la misma. Pero por mucho que hayan de estar muy presentes —algunos pueden tener repercusiones muy serias sobre los estudios de historia—, no hay lugar para el simple rechazo y la paralización del EEES, que ofrece grandes posibilidades a la universidad española en general y a estudios como los de historia en concreto. Como también observó en su momento Juan A. Vázquez, ex presidente de la Conferencia de Rectores, «abordar el reto de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (...) constituye una gran oportunidad de renovación y de reforma»³. El proceso de convergencia constituye un aliciente para profundizar en las reformas de los últimos años y puede ser asumido como una excelente oportunidad para afrontar las limitaciones, deficiencias y problemas de las actuales carreras universitarias, como las dificultades para la entrada en el mercado laboral de los titulados, el creciente

³ VÁZQUEZ, J. A.: «No olviden la Universidad», en *El País*, 26 de enero de 2004, p. 31.

absentismo estudiantil, el elevado fracaso escolar o el «nivel terminal igualmente poco satisfactorio de los licenciados recientes»⁴. Si la convergencia es un proceso en construcción, muy bien puede dársele esta orientación y ese carácter. Es decir, que sin desdeñar los elementos de tensión anteriormente observados, bajo los designios de la convergencia, observados en la forma y medida precisa para evitar peligros evidentes⁵, es posible mejorar muchos estudios superiores, los de historia entre ellos, cuya actual licenciatura —hay bastante acuerdo en torno a ello— presenta notorias limitaciones formativas —los licenciados tienen muy pocos conocimientos de geografía y arte, necesarios para el ejercicio de la docencia en la Enseñanza Secundaria, que es la principal salida profesional, y una escasa preparación en idiomas extranjeros y en el uso de las nuevas tecnologías— y dirige a una problemática y reducida inserción laboral⁶.

Si bien ha sido enorme el salto adelante dado en los últimos veinte años, no puede considerarse satisfactorio el actual estado de la universidad española, necesitada de una reforma en una dirección muy coincidente con la que impulsa la formación del EEES aunque no se hubiera puesto en marcha la Convergencia Europea⁷.

⁴ La expresión entrecomillada corresponde a CERDÁ I MANUEL, R.: «Historia e historia enseñada: la lucha moral de los sujetos sin rostro», en ÁLVAREZ, A., *et al.* (coords.): *El siglo XX: balance y perspectivas*, Valencia, Fundación Cañada Blanch, 2000, p. 63. En este trabajo también se llama la atención sobre otros problemas, como «el abismo existente entre la Facultad de Historia y la sociedad civil», la primera cerrada en sí misma y dominada por una lógica burocrática y funcionarial (p. 64). La cuestión del absentismo se analiza en RODRÍGUEZ, R., *et al.*: «El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase», en *Aula Abierta*, núm. 82 (2003), pp. 117-146.

⁵ Sobre lo que puede ser la enseñanza universitaria de la historia se hace un interesante estudio del caso en ZANNINI, A.: «Insegnare la storia o insegnare a insegnarla? Riflessioni da un'esperienza all Ssis di Udine», en *Società e Storia*, núm. 104 (2004), pp. 391-400.

⁶ VALDEÓN BARUQUE, J.: «La licenciatura de Historia en las Universidades europeas del futuro», en *Iber*, núm. 42 (2004), p. 69.

⁷ Aunque no se comparta su propuesta concreta de solución a los problemas actuales, es muy difícil no estar de acuerdo con Víctor Pérez Díaz en su afirmación, relativa a la universidad española, de que el balance de los últimos tiempos es positivo, pero los resultados en muchos aspectos son aún medianos, que las reformas de los años ochenta y noventa no han agotado los cambios necesarios para ponerla en un estado equiparable al de los países más prósperos y que «nos encontramos en una fase del proceso en la que se da la posibilidad de rectificar una senda histórica muy prolongada en el tiempo y, en lugar de continuar las rutinas y los mecanismos

Los cambios en la actividad y en la metodología docente

Entre los cambios que, a juicio de muchos, la universidad española necesita y que, como si fuera agua de mayo, la convergencia impulsa, pues se trata de uno de sus componentes fundamentales, está la modificación de la metodología y la práctica docente; es decir, de la forma más habitual de enseñar en la mayoría de las escuelas y facultades españolas, aspecto que ha sido recientemente objeto de una polémica descripción crítica por parte de Ignacio Sotelo, en tanto que elemento pernicioso que a su juicio cierra a nuestra universidad «el acceso a la modernidad»⁸. La enseñanza está centrada en la actualidad en la lección magistral de una forma tal que a juicio del conocido sociólogo se «impide alcanzar el objetivo principal de la Universidad moderna: enseñar a dudar». Ésta es la situación que se da en la carrera de historia. Cómo se enseña esta disciplina en la universidad es una cuestión que, en contraste con la Enseñanza Media⁹, apenas ha sido objeto de análisis, con contadas salvedades. Una de ellas es la de Enrique Moradiellos, quien, al ocuparse hace ya unos años del asunto, señalaba tanto que las clases teóricas eran la principal actividad formativa, como que «una buena enseñanza y estudio universitario de la historia nunca puede descansar *únicamente* en las lecciones teóricas», situación que cuando se da —y es evidente que así es la inmensa mayoría de las veces— es «un síntoma ine-

establecidos, apostar (de alguna forma, en alguna medida) por una senda muy diferente» [PÉREZ-DÍAZ, V.: «La reforma de la Universidad española», en *Claves de Razón Práctica*, núm. 139 (2004), pp. 18-25.

⁸ SOTELO, I.: «De continente a islote», en *El País*, 2 de febrero de 2005, pp. 11-12. El artículo citado en la nota anterior fue escrito como respuesta al duro análisis de Sotelo intentando ofrecer un balance más ajustado a la realidad universitaria española.

⁹ Una muestra del interés por este nivel, que tuvo un momento a propósito del decreto ministerial reformando las humanidades de 1997, es BALDEÓN BARUQUE, J.: «La enseñanza de la historia en España», en *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CC, III (2004), pp. 359-373; JIMÉNEZ MARTÍNEZ, D., y CUELLAR VILLAR, D.: «Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la historia en secundaria: una mirada desde la didáctica», en ÁLVAREZ, A., *et al.* (coords.): *El siglo XX: balance y perspectivas*, Valencia, Fundación Cañada Blanch, 2000, pp. 89-98.

quívoco de fallas y defectos graves en la práctica docente del profesor y en el modo de (...) aprendizaje de los alumnos»¹⁰.

La situación idónea para el cumplimiento de los objetivos fundamentales de la historia, entre otros que su enseñanza contenga en la proporción adecuada una faceta práctica y que la labor del profesor no se limite a transmitir los conocimientos adquiridos de unas asignaturas convencionales, puede muy bien alcanzarse tras lo decepcionante de las reformas de los años noventa al hilo de la Convergencia Europea, una ocasión excelente para ocuparse con más detenimiento de cómo se enseña historia en nuestra universidad y de introducir cambios que, siendo respetuosos con el estatuto de la disciplina, obedezcan al compromiso de dar al estudiante una mejor formación y favorezcan su adaptabilidad al mercado laboral y al fascinante mundo de la gestión y de la orientación del consumo de actividades culturales. Aunque el EEES viene en gran medida impuesto por instancias superiores ajenas a los propios medios universitarios y está informado por criterios no estrictamente académicos —se pretende crear un sistema universitario eficiente y competitivo como pieza clave de una Europa puntera en un mundo crecientemente globalizado—, el proceso, que propugna el «aprendizaje durante toda la vida» para que los titulados puedan acomodarse a la vertiginosa evolución de muchos campos del conocimiento y a las exigencias del futuro mercado de trabajo, definido por la flexibilidad, impulsa una revolución pedagógica en la universidad. Uno de sus puntales consiste en una sustancial disminución de la transmisión de contenidos y de la tradicional enseñanza unilateral por parte del profesor a un alumno normalmente pasivo, en beneficio de un aprendizaje por parte del estudiante, que debe desarrollar ciertas capacidades genéricas y participar crecientemente en su propia formación como inevitable corresponsable de la misma hasta convertirse en agente autónomo. Esto implica una revolución en la organización y metodologías docentes y en la programación de las asignaturas, pues el estudiante, en vez de ser instruido exclusivamente en conjuntos cerrados de

¹⁰ MORADIELLOS, E.: *El oficio de historiador*, Madrid, Siglo XXI, 1994, pp. 61-64. También se aborda la cuestión en el apartado 5.2 de HERNÁNDEZ SANDOICA, E.: *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995. Un interesante estudio muy anterior es el de EIRAS ROEL, A.: «La enseñanza de la historia en la Universidad», en *Once ensayos de Historia*, Madrid, Fundación Juan March, 1976.

conocimientos, lo ha de ser también en actitudes, capacidades, habilidades y destrezas.

Como se puso sobre la mesa en Santander, esta nueva filosofía de la formación universitaria ha de ser asumida y puesta en práctica en el caso de la historia con todas las precauciones que indica la experiencia. De hecho, su traslado a las enseñanzas medias y a la formación de maestros y profesores en los años ochenta y noventa se ha saldado con un fracaso reflejado en los preocupantes resultados del informe PISA¹¹. Sin duda, un cierto conocimiento de los principales hechos y procesos históricos, que lamentablemente no se alcanza tras el actual Bachillerato —cualquier reforma de la universidad tiene que ser abordada en conjunción con el resto de los niveles del sistema educativo—, es preceptivo para que el estudiante pueda realizar adecuadamente el autoaprendizaje, para que pueda acometer la búsqueda más o menos autónoma del saber.

A partir de las aportaciones y reflexiones de diversos ponentes y asistentes, en el encuentro santanderino, donde se expusieron ejemplos prácticos y vivos de traslación al EEES de diversas materias y cursos completos de la actual licenciatura en historia —lo hicieron el latinista José Luis Ramírez Sádaba y la contemporaneísta Carmen García Monerris, profesores en las Universidades de Cantabria y Valencia, respectivamente—, se concluyó, en la línea del citado Ignacio Sotelo, en la necesidad de tender hacia una universidad no exclusivamente transmisora de conocimientos, sino que desarrolle la capacidad de poner en cuestión aquellos que son válidos; que posibilite una acumulación de preguntas en torno a los adquiridos, teniendo en cuenta la rapidez con que quedan obsoletos los planes de estudio y los programas de las asignaturas.

Formar adecuadamente de acuerdo con criterios de calidad y «enseñar la historia en un mundo global»¹² requiere otros métodos y otros hábitos que en las materias historiográficas consisten en reducir las clases magistrales y el volumen de conocimientos teóricos normalmente exigido e introducir diversas actividades tutorizadas de

¹¹ De todas maneras, mucho deberíamos hablar de hasta qué punto muchos de los decepcionantes resultados de este informe no son imputables en mayor o menor medida al proceso mismo de formación de los profesores de enseñanza media, proceso en el cual la responsabilidad de la universidad es de primer grado e innegable.

¹² La última expresión entrecomillada se toma de FEDERICO, V.: «Insegnare la storia in un mondo globale». Una riflessione sui manuali di storia a livello internazionale», en *Società e Storia*, núm. 104 (2004), pp. 385-390.

autoaprendizaje por parte del alumno. Los profesores nos vemos impelidos a desarrollar tareas y a implementar procedimientos docentes adecuados a la filosofía que emana de los créditos ECTS. Una instrucción en actitudes, capacidades y habilidades, unos estudios menos programáticos y de contenido más práctico y participativo requieren nuevos métodos y actividades con los que los docentes deben familiarizarse. Esto, válido en términos generales, está particularmente indicado en los estudios de historia. La formación tutorial, aunque ya está presente desde la LRU en nuestro sistema universitario, apenas se ha extendido y se practica como complemento ocasional de las actividades formativas convencionales. Lo mismo cabe decir del aprendizaje mediante seminarios. Éste es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la universidad española en su conjunto.

Al respecto es en todo caso necesario tener en cuenta algunas cosas. Existe una tendencia muy extendida a ver la convergencia como un acercamiento de las universidades europeas al modelo anglosajón. Si bien esto es bastante cierto, aún lo es más en el caso de la historia, pues la formación tutorial presenta la ventaja de ser aquella que mejor permite al alumno llegar a construir el argumento propio; el funcionamiento del modelo en las instituciones que lo han venido practicando como una marca de calidad —las universidades británicas de Oxford y Cambridge— mueve a una desmitificación respecto de la conveniencia de su adopción, pues plantea requisitos muy estrictos y condiciones muy concretas difíciles de alcanzar. Así lo puso de manifiesto en Santander el historiador Nigel Townson, quien mostró tanto las virtudes como las limitaciones y exigencias del sistema tutorial individualizado. Townson demostró que sólo funciona bien si hay un compromiso personal y una coordinación entre todos los docentes que muy pocas veces se da, y, sobre todo, si el profesor no se limita a hacer trabajar al alumno en lo que le interesa a él, sino en lo que aquél necesita para su formación. Asimismo, su práctica, para resultar formativa, requiere un número limitado de alumnos y una cantidad suficiente de profesorado en magnitudes que no parecen viables en la generalidad de la Europa unida, menos aún en España. Unos condicionantes estos que mueven a pensar en otros métodos más asequibles e incluso más indicados, como es el trabajo en grupos reducidos, es decir, el seminario. Si pueden distinguirse tres tradiciones o culturas docentes universitarias en Europa —la

formación mediante clases magistrales del modelo latino, la tutorial individualizada del ámbito anglosajón y la propia de las universidades alemanas, en la que la actividad fundamental es el seminario—, la convergencia, que habrá de resultar en una síntesis de las tradiciones expuestas, ha de suponer en España la incorporación de una formación práctica tutorizada que en los estudios de historia se ha de traducir más en la impartición de seminarios que en la tutorialización individual.

La actualización didáctico-pedagógica también supone, como destacó Antonio de las Heras, la denominada «emigración digital», es decir, el uso, junto con los materiales y medios docentes convencionales —la pizarra, a lo sumo el retroproyector, y el libro o texto impreso—, de las nuevas tecnologías TIC y de nuevos soportes —el libro electrónico, por ejemplo—, que ofrecen enormes posibilidades y se adecuan tanto a las formas de acumulación y transmisión de información que serán dominantes en los tiempos futuros, como a los hábitos en que se forman las nuevas generaciones de estudiantes. El adiestramiento en las nuevas tecnologías del profesorado actual ha de hacerse desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta la ampliación del espacio de formación, que a partir de ahora se compone de tres vértices en lugar de dos: el aula, el libro y la pantalla. Como destacó De las Heras, las TIC, lejos de actuar como un elemento reductor del papel del profesor o como un mero elemento instrumental de apoyo, deben ser exploradas teniendo en cuenta las posibilidades que ofrecen para los nuevos ámbitos docentes y de comunicación; de esta forma, el papel del profesor aumenta en importancia como referente básico de una comunidad de discentes que no ha de circunscribirse necesariamente al espacio físico del aula.

En definitiva, se impone la adopción de nuevos métodos y hábitos docentes consistentes en una enseñanza más práctica y personalizada, lo cual constituye la gran asignatura pendiente de los estudios universitarios españoles, y esto implica que el trabajo del profesor y su función como transmisor de conocimientos van a experimentar una profunda modificación. Nos enfrentamos a una revolución de nuestra cultura docente universitaria que implica una considerable reconversión profesional, para la que se requiere poner a disposición de las universidades suficientes medios materiales y un cambio en la valoración ministerial de la actividad de un profesorado que desde

1983 es, ante todo, un investigador a partir de ahora llamado a incrementar notablemente su dedicación a la enseñanza.

Si bien es en estos aspectos donde los cambios que comporta la convergencia son menos prescriptivos, se trata de modificaciones muy necesarias de las que depende en grandísima medida que la reforma en marcha sea meramente formal o que se haga de modo que la historia ocupe un buen lugar en la universidad y, por tanto, en la sociedad europea de las próximas décadas. Pero, aun siendo una dimensión fundamental y un elemento clave de la convergencia, es un error reducir a los elementos de este orden el contenido y el impacto de la Convergencia Europea. La construcción del EEES se mueve en dos niveles coordinados e implica un doble cambio: la preocupación por la *revolución pedagógica* no puede llevar a dejar de lado la reflexión sobre qué enseñar, cuestión tan importante como el cambio docente. Está muy extendida la idea de que la convergencia consiste fundamentalmente en una reforma didáctica, cuando contempla también cambios en la forma, el contenido y la estructura de las titulaciones. Como en otras ocasiones previas, la introducción de cambios legislativos y la eventualidad de que bajo ellos se cuelen ciertos discursos disciplinares pone nuevamente sobre la mesa la cuestión de «qué historia enseñar» que, con la convergencia como horizonte, como impulso y como reto, también debe tenerse en estos momentos como primordial. Es un aspecto clave de cara a que la introducción del EEES permita corregir los problemas de los actuales estudios de historia, cuyo estado es insatisfactorio, y no se deteriore aún más el estado de la atribulada ciencia histórica.

El Libro Blanco

El encuentro de Santander abordó diferentes dimensiones del actual panorama de cambio. Entre ellas estuvo la reivindicación en la universidad española del futuro, a propósito de los cambios que impulsa la introducción del EEES, de los estudios de humanidades en general, y de los de historia en particular, no ya como titulación, cosa que hasta el momento, a expensas de lo que se decida en la recién constituida Subcomisión de Humanidades del Consejo de Coordinación Universitaria, no parece estar en discusión —dada la tradición de estos estudios en la universidad española, así como su

sustantividad como disciplina, la consideración más extendida es que la historia, a diferencia de algunas titulaciones hoy existentes, está a salvo en las circunstancias actuales de una desaparición a impulsos de la uniformización, simplificación y reestructuración de títulos que comporta la Convergencia Europea—. Además, según el astrofísico Ramón Lapiedra, las humanidades debieran figurar en cantidad suficiente en todas las carreras por sus virtudes para difundir en los individuos las prácticas sociales adecuadas al fomentar, junto a los valores cívicos democráticos, el espíritu crítico respecto de la sociedad propia necesario para evitar los peligros de la «fossilización cultural»¹³. En la medida en que se generalizaren en nuestro ámbito y fuesen hechas posibles desde un punto de vista normativo apreciaciones como ésta, bastante extendidas en el ámbito de las ciencias experimentales en los países hacia cuyos niveles de calidad habría que caminar¹⁴, permitirían pensar que a la historia, por la importante función social que tiene, se le abren en el futuro espacios nuevos: no ha de renunciar a ser, tal como planteara el Informe Bricall, una «titulación output», y debe reivindicarse como actividad que también genera para la realidad social «inputs». Sin embargo, como el mismo Lapiedra observó también, lo que ahora es más importante de cara a la determinación del carácter y el sentido que adopte la convergencia y a mejorar la situación de los estudios de historia, es el diseño de las nuevas titulaciones; y, a juicio del ex rector valenciano éstas deben ser más generalistas y más cortas que las actuales como mejor forma de afrontar esta coyuntura decisiva; es decir, para un adecuado funcionamiento en todos los órdenes dadas las necesidades y las circunstancias actuales, con la universidad sometida a crecientes demandas sociales bajo la presión de nuevas dinámicas de competencia, de garantías de calidad y de eficiencia.

¹³ Ramón Lapiedra vertió anteriormente en diversos foros las ideas que expuso en Santander [LAPIEDRA, R.: «Crítica social, humanidades y Universidad», en *Pasajes*, núm. 3 (2000), pp. 113-125; íd.: «Ciencia, cultura y política: una triple intersección», en *La Ciencia es Cultura. II Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia*, Valencia, 2001].

¹⁴ En unas declaraciones a mediados del año pasado con motivo de una visita a Barcelona, Rosalind Williams, directora del programa de Ciencia, Tecnología y Sociedad del Massachusetts Institute of Technology, manifestó a propósito de las ingenierías y las ciencias experimentales: «El conocimiento humanístico debería ser ahora más importante que nunca». Lo relacionaba con la necesidad para los formados en esos campos de «entender diferentes identidades y formas de pensar» (WILLIAMS, R.: *El País*, 14 de junio de 2004, p. 45).

¿Es ésta la situación que presentan los futuros estudios universitarios de historia a tenor del contenido del Libro Blanco? ¿De qué forma ese estudio aborda la tarea tan apasionante como compleja de hacer converger a nuestros actuales estudios con los europeos y en qué medida los aproxima a este patrón? La reunión de Santander, en la que intervino el citado coordinador general del Libro Blanco y estuvieron presentes varios de los redactores, dedicó varias de sus sesiones a explicar el contenido y a hacer un análisis del Libro Blanco que sirvió para aclarar algunos aspectos sobre su contenido y significado, todavía mal o incluso poco conocido entre el profesorado universitario de historia¹⁵.

Hubo un acuerdo general en destacar la utilidad del estudio y su gran valor en lo que tiene de análisis de la situación europea y de radiografía detallada del estado actual de los estudios de historia en España —ofrece una interesantísima información sobre la oferta de plazas, la distribución del alumnado, la evolución de la matrícula, la magnitud de las cohortes de egresados y la inserción laboral de éstos, aspecto que presenta guarismos un tanto sorprendentes—, pero no así sobre los considerandos previos y sobre los términos de la propuesta que hace con vistas a la nueva titulación. La intervención del coordinador del trabajo, Jorge Catalá, sirvió para dejar claro que el Libro Blanco no es un plan de estudios, sino una definición de Competencias y Contenidos Formativos Comunes¹⁶, resultante de la combinación de varios factores, y que el futuro grado en historia no está completamente inscrito en esta propuesta, que se presenta abierta, sino que dependerá de cómo se desarrollen aquéllos.

Hubo un amplio acuerdo en reconocer el carácter no determinante del informe, que, con independencia de la forma de pronunciarse sobre los objetivos a conseguir y los campos a incluir en la docencia,

¹⁵ El único trabajo ocupándose del Libro Blanco que conocemos es el de VALDEÓN BARUQUE, J.: «La licenciatura en historia en las universidades europeas del futuro», en *Iber*, núm. 42 (2004), pp. 68-75. Se trata en todo caso de un texto más descriptivo que analítico que además incluye algún error, en todo caso no muy grave.

¹⁶ Los contenidos comunes obligatorios suponen el 60 por 100 del total y se desglosan en un 35 por 100 destinado al «conocimiento de la estructura diacrónica general del pasado», un 5 por 100 de «enfoque temático de la ciencia histórica», un 15 por 100 de «teoría y metodología de la Historia» y un 10 por 100 de «conocimientos transdisciplinares», capítulos a los que hay que sumar un 5 por 100 de «contenidos instrumentales obligatorios y optativos», siendo el 35 por 100 restante de «contenidos propios de la Universidad».

siempre y cuando a las directrices del título no se les dé una índole dirigista, y siempre y cuando no se contemplen prioritariamente los intereses de las áreas de conocimiento y de los departamentos, puede permitir el diseño final en cada universidad de títulos adecuados a las exigencias y problemas de la ciencia y de los estudios de historia, a las características de su medio social y de su profesorado, y al objetivo de la aproximación a Europa.

Al reconocimiento de este potencial, así como del esfuerzo por introducir en los estudios de historia varias novedades respecto de la situación actual (historias temáticas, disciplinas de otros ámbitos humanísticos y contenidos instrumentales) le acompañaron balances críticos apoyados en la consideración, tras un examen minucioso de la propuesta, de que, existiendo una gran diversidad de modos de concebir los estudios de historia y de organizar la enseñanza, en el Libro Blanco no se acomete la transformación que es necesaria para converger efectivamente con Europa y resolver los problemas de la titulación; que es insuficientemente europeizante o demasiado conservacionista o continuista y que, por tanto, está lejos de contemplar en la medida necesaria o adecuada los requisitos del EEES. Que, parafraseando el título de un estudio reciente sobre la cuestión, trasluce que no se ha dado en el «suficiente cambio de mentalidad» que es la condición para que «el proceso de convergencia europea» permita «modernizar la Universidad española»¹⁷.

La crítica del Libro Blanco, que por lo que atañe al nivel de grado fue realizada por Pedro Ruiz Torres y que en lo que concierne al espacio que deja al postgrado fue planteada por la también catedrática de Historia Contemporánea Elena Hernández Sandoica, se centró en dos aspectos: la duración del grado (cuatro años), considerada excesiva porque reduce el máster a un año de duración. Esto merma sensiblemente la posibilidad de que este nivel pueda cumplir su función de ofrecer una especialización y de organizar adecuadamente la formación del historiador y se aleja de las tendencias predominantes en Europa (tres años); y la estructura del título, dentro del cual el estudio de la historia por épocas sigue siendo el apartado fundamental. Ambos aspectos son indicativos de que, no obstante las novedades introducidas, la propuesta que se hace

¹⁷ CRUZ TOMÉ, M. Á. de la: «El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes», en *Aula Abierta*, núm. 82 (2003), pp. 191-202.

en el Libro Blanco no contempla suficientemente el espíritu de la convergencia y del EEES. Desde luego, el diseño de una nueva titulación es una cuestión compleja que exige tener en cuenta un cúmulo de factores y condicionantes y hubo grandes limitaciones de partida para realizar adecuadamente el trabajo de perfilar una nueva titulación de corte europeo —la principal es la imposibilidad, de acuerdo con los proyectos legislativos españoles, de incluir una especialización dentro del grado, como sí ocurre en la mayor parte de Europa—, pero el diseño contenido en el Libro Blanco obedece más al objetivo de intentar mantener lo más posible de la titulación y organización actuales dentro del nuevo marco, es decir, responde más a los intereses de los profesores y de las áreas de conocimiento, o si se quiere a las exigencias científicas de la disciplina, que a las necesidades de los estudiantes. Es una propuesta informada por un afán proteccionista y conservacionista de las posiciones actuales, reproduciéndose los mecanismos que hicieron fracasar las reformas de los años noventa. La convergencia con Europa hubiera exigido un cambio más drástico que, sobre razonamientos aunque meditados también discutibles, se descarta en uno de los capítulos más importantes del Libro, que es el dedicado al modelo de estudios europeo seleccionado¹⁸.

Para muchos de los presentes en el equipo coordinador del proyecto y en la reunión de Santander, la situación de la disciplina y de su enseñanza exige una profunda renovación que el Libro Blanco no acomete. Por el contrario, se apoya en una discutible visión positiva excesivamente optimista de la situación actual y del valor social de la historia, por lo cual se descarta la necesidad de una reforma de gran calado; asimismo, contempla un número excesivo de perfiles

¹⁸ Se trata del capítulo 2, complementario del 1 («Análisis de la situación de los estudios correspondientes o afines en Europa»). Al comienzo del mismo se reconocen, entre los diferentes sistemas de enseñanza de la historia existentes en Europa presentados en el capítulo anterior, «las bondades de aquellos modelos que divergen del nuestro» y «la calidad de sus frutos», pero se descarta, por imposible, dado el previsible tamaño de los grupos de alumnos y ante la experiencia de las reformas recientes buscando la iniciación a la investigación del alumno, el modelo británico, y se justifica finalmente el mantenimiento en gran medida de la enseñanza tradicional, centrada en el denominado «conocimiento de la estructura diacrónica general del pasado». Se añade seguidamente que esto «encaja perfectamente con nuestra manera de concebir la enseñanza de la Historia, aunque no del todo con la escala de valores de nuestros colegas europeos». Estas citas textuales aparecen en la p. 23 del *Título de Grado en Historia*, ANECA.

profesionales —hasta doce—, cuando hubiera sido mejor centrarse en los tres o cuatro fundamentales e incorporar algún otro no considerado pero de gran futuro, como la divulgación del conocimiento histórico. Estiman también que está sobrecargada de contenidos y que no conecta, como sería aconsejable en la situación actual y coherente con el espíritu de la convergencia, con las tendencias renovadoras de la enseñanza de la historia, que inciden más en familiarizar al estudiante con la sintaxis que con la semántica de la historia. Así se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, se afirma que el «conocimiento y comprensión (de la historia) sólo es abordable a partir de la compartimentación del tiempo histórico en unidades constituidas por épocas de diferente duración»¹⁹. Según Pedro Ruiz, el principal problema que arrastra la propuesta del Libro Blanco es el concepto de historia que desarrolla. En definitiva, que antes de haber procedido a ninguna otra tarea habría que haber planteado una discusión en torno a «qué historia enseñar», para posteriormente sobre ella haber planteado la estructura del título. Lo que parece razonable es considerar que el nuevo marco impone estudios cortos y centrados más en capacidades que en conocimientos. Ello obligará, sin lugar a dudas, a replanteamientos metodológicos, pero también a una profunda reflexión sobre contenidos, sobre una «nueva historia enseñada».

La conclusión del encuentro de Santander fue que el Libro Blanco refleja la realidad actual, pero no la mejora, y que, falto tanto de la suficiente imaginación para salirse del terreno marcado por los decretos ministeriales como, a la vez, de realismo, favorece mucho más el mantenimiento que la transformación de la situación existente. No es una buena propuesta, pero con todo es un punto de partida y ofrece posibilidades que se deben explorar y explotar. Sin duda, su contenido responde en gran parte a unas circunstancias muy concretas como las del momento de su elaboración, marcado por una inseguridad derivada de la indefinición institucional —no estaba claro cómo iban a intervenir en cada ámbito las diferentes administraciones públicas— y normativa —los hoy decretos de grado y postgrado eran entonces simples borradores—, así como por una acuciante pres-

¹⁹ *Ibid.*, p. 157. Sobre la cuestión de los movimientos de renovación de la enseñanza de la historia de la segunda mitad del siglo XX, recomendamos por su interés la lectura de LUIS GÓMEZ, A.: *La enseñanza de la historia ayer y hoy*, Sevilla, Diada Editora, 2000.

cripción de profesionalización vinculada al grado. En tanto, el panorama se ha aclarado considerablemente desde entonces, se hace posible una matización, depuración y reformulación de la propuesta que parece muy necesaria.

Con este fin, la AHC ha celebrado dos reuniones en enero y febrero de este año en Madrid en las que, prolongando algunos de los temas tratados en Santander, se ha discutido sobre todo acerca de la duración del título de grado y sobre la duración y orientación del postgrado. Una cuestión la primera que ha sido trabajada por el profesor de la Universidad de Extremadura Juan Sánchez González, quien ha presentado las ventajas y los inconvenientes de unos estudios de tres años que parecen los adecuados para una titulación de corte académico, y de un grado de cuatro años que parece el indicado para una titulación que incluya una formación o capacitación profesional. En todo caso, ha quedado también claro que una buena posición de los estudios de historia en el marco universitario europeo requiere de una oferta interesante y formativa de postgrado, nivel en el cual se juega buena parte de su futuro la disciplina y desde el cual es muy legítimo y adecuado pensar en la configuración del ciclo anterior.

El momento actual

En el momento actual se impone trabajar con el propósito de enmendar y mejorar el Libro Blanco evitando las trampas o limitaciones que para una adecuada convergencia de los estudios de historia comporta el mero seguimiento de las pautas establecidas por el Ministerio de Educación para llevar a cabo la extensión del EEES. Lo que en estos momentos es más perentorio no es analizar las virtudes y defectos del estudio, sino plantearse hasta qué punto las recomendaciones que contiene se van a convertir en prescriptivas o, por el contrario, pueden ser modificadas a la luz de los cambios habidos desde su gestación. Debe acometerse una discusión sobre principios y directrices generales a la vista del horizonte más concreto de los postgrados, al tiempo que sobre propuestas concretas de estructura del título de grado que serán las que permitan avanzar en ese sentido.

Hay que ser conscientes de que muchos de los criterios y de las presiones que pudieron lastrar en su momento la gestación y

redacción del Libro Blanco siguen vigentes en la actualidad. Alguno de esos criterios son auténticos ejes estructurales que van a condicionar, sea cual sea el final, el resultado de la reforma. Uno de ellos es el mantenimiento por parte del Ministerio de Educación de un catálogo de titulaciones. El problema ya no son sólo (con serlo, y muy grave) los defectos intrínsecos del catálogo vigente a partir del desarrollo de la LRU y que día tras día no hace sino aumentar en su dispersión y en su tamaño²⁰, sino el hecho de que se quiera una reforma caracterizada por el principio de la flexibilidad y de la convergencia y se quiera ir hacia ese objetivo a partir de un rígido y desorbitado mapa de titulaciones. Haber cuestionado éste y ver hacia qué modelo se iba de autonomía universitaria al respecto hubiera supuesto, en mucha mayor medida, un auténtico proceso de discusión y de convergencia entre las universidades, al tiempo que una concurrencia realmente competitiva en el ámbito de la oferta y las homologaciones de titulaciones.

Sin embargo, no todo parece perdido al respecto. Un documento reciente de la Vicesecretaría General del MEC detalla los procedimientos a seguir en la primera fase de establecimientos de títulos oficiales y sus correspondientes directrices generales propias a propósito de los estudios de grado²¹. En él, aparte de establecer un calendario de ritmo algo más sosegado (una primera etapa, hasta mayo de 2005, para la presentación del nuevo catálogo de títulos y una segunda, que concluirá antes de octubre de 2007, para el diseño de las directrices generales propias de cada titulación), queda abierta la posibilidad de «una renovación del catálogo de título de Grado (...) desde la actual relación de titulaciones oficiales y el análisis de nuevas demandas emergentes». Seguramente no se trataría, dada su inviabilidad, de plantearse medidas o reformas que supusiesen un vuelco demasiado drástico en el mapa actual de las titulaciones, pero sí de aceptar el reto que el documento ministerial deja traslucir y, en la medida de lo posible, intentar superar la rigidez extrema que se deriva de la actual situación. Si desde el primer punto de

²⁰ Se parte del principio realmente falso de que la universidad debe absorber toda la educación superior, generando luego efectos realmente perversos una vez que una titulación pasa a la universidad.

²¹ «Procedimiento a seguir tras la aprobación del Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado».

vista, al menos por lo que hace a las materias que han conformado la tradicional trilogía formativa de nuestros licenciados (geografía, historia e historia del arte), apostaríamos por un mantenimiento de las tres titulaciones actuales y, desde luego, de la de historia, desde el segundo punto de vista nos decantaríamos por un modelo mucho más flexible, no contradictorio con el anterior, de titulaciones mixtas que pudieran combinar distintos itinerarios básicos de distintos títulos oficiales de grado. No pensamos sólo ni exclusivamente en la tradición geografía e historia, sino en combinaciones mucho más novedosas como historia-filosofía, historia-periodismo, historia-economía, historia-sociología, etc., que, fueran cuales fueran, concedieran al estudiante una formación flexible y adaptable a perfiles diversos y cambiantes, y le posibilitaran, con posterioridad, el acceso a más de un postgrado. No se trataría, por supuesto, de hacer crecer el actual mapa de titulaciones con otras nuevas, sino de posibilitar a las universidades, en uso de su autonomía y en ejercicio de su responsabilidad y posibilidad de recursos, una oferta de este tipo, cuyo único requisito por parte de las autoridades académicas sería, por supuesto, otorgarles carácter oficial.

Otra rigidez, posiblemente de efectos más perversos todavía que los del catálogo de titulaciones, es la de las áreas de conocimiento. Su existencia, al menos en las universidades grandes, donde muchas veces los departamentos coinciden con áreas, supone un auténtico impedimento para una percepción generalista y flexible del grado. La posibilidad de que el conocimiento histórico del estudiante, al menos en esta primera fase de sus estudios universitarios, necesariamente deba estructurarse a partir y desde las especificidades de las respectivas áreas de conocimiento es, cuando menos, matizable, al menos en el conjunto de la oferta que pueda diseñarse para tal título. Discutir de materias y no de áreas de conocimiento o de asignaturas, desde la siempre desatendida aunque insistentemente proclamada perspectiva finalista del estudiante, es una de las pocas medidas sensatas que podrían introducirse más allá de los intereses corporativos, generalmente ocultos detrás de brillantes justificaciones científicas e historiográficas. Si las directrices generales propias de cada título son inevitables en aras de un mínimo común denominador de la oferta, sería conveniente que las mismas se establecieran pensando en materias y no en asignaturas; y más en competencias a adquirir a partir de esas materias que en las exigencias que pudieran derivarse de las áreas de conocimiento.

Somos conscientes, a estas alturas del proceso, tal y como la reforma y la convergencia se han ido encarrilando en nuestro país, de que impulsar o siquiera plantearse un vuelco en estos dos ejes estructurales de los estudios universitarios, el mapa de titulaciones y las áreas de conocimiento, es un anhelo condenado al fracaso. Sin embargo, apostamos seriamente por agotar todas las medidas de flexibilidad en la línea de las dos soluciones arriba apuntadas, tanto en la posibilidad por parte de las universidades de ofrecer titulaciones mixtas como en la necesidad de paliar los efectos de rigidez de las áreas de conocimiento en la determinación de las directrices generales propias. Si somos capaces de sortear los efectos perversos de estos dos impedimentos, conectaremos en mucho mayor grado con la perspectiva y la filosofía de flexibilidad y de convergencia que preside todo el proceso, al tiempo que ampliaríamos extraordinariamente las posibilidades de una oferta mucho más pensada en criterios académicos y no en los estrictamente corporativos. Por una vez, aquéllos deberían primar sobre éstos.

Algo en lo que parece haber un consenso en cuanto a los estudios de grado es en dotarlos de un carácter generalista, más allá de la posibilidad, realmente difícil en el caso de nuestra titulación, de establecer una relación entre su contenido y el perfil profesional que se reclama desde las disposiciones oficiales. Hasta qué punto podamos llegar a conjugar los dos aspectos es algo que, en principio, se antoja difícil. Sin embargo, puestos a elegir, seguramente optaríamos por ese carácter generalista, de formación amplia y abierta, que capacite al estudiante no sólo en una acumulación de conocimientos históricos y en una información enciclopédica, sino en aquellas capacidades y destrezas propias de la disciplina que le permitiesen estar en condiciones de seguir una o varias especializaciones en la línea del borrador de Decreto de Estudios de Postgrado. Por todo ello, y aunque sabemos que existe todavía al respecto un gran debate²², nos decantaríamos por la implantación de estudios de grado de tres años o de 180 créditos ECTS. Apostar por un grado de cuatro años (o, incluso, de tres y medio) no supondría más que la garantía de un futuro muy a corto plazo, sin ninguna o pocas posibilidades de especialización y de concurrencia de nuestros títulos.

²² El documento del Grupo de EEES de la CRUE, de 16 de junio de 2004, «Sobre la duración de los estudios de grado», ofrece al respecto un ponderado estudio sobre las ventajas e inconvenientes de todas las posibilidades abiertas con la estructura de grado y de postgrado y su duración respectiva.