

Historia contemporánea de América

Joan del Alcàzar, Nuria Tabanera,
Josep M. Santacreu, Antoni Marimon



HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE AMÉRICA

Educació. Materials **68**

*Joan del Alcàzar Garrido
Nuria Tabanera García
Josep Miquel Santacreu Soler
Antoni Marimon Riutort*

HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE AMÉRICA

Joan del Alcàzar, coord.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
2007

Colección: Educació. Materials

Director de la colección: Guillermo Quintás Alonso



Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.

Edición

Publicacions de la Universitat d'Alacant
Campus Sant Vicent del Raspeig, s/n
03690 Sant Vicent del Raspeig
España
publicacions@ua.es

Universidad Nacional Autónoma de México
Dir. Gral. de Publicaciones y Fomento Editorial
Avda. del Imán, 5
Ciudad Universitaria, Coyoacán
04510, México, Distrito Federal

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales
Avda. Juárez, 875
Guadalajara, Jalisco
México

Publicacions de la Universitat de València
Arts Gràfiques, 13
46010 València
España
publicacions@uv.es
ISBN 978-84-370-8941-6

1ª edición en catalán, 2002

1ª edición en castellano, noviembre de 2003

2ª impresión, febrero de 2007

© Los autores, 2003

© De esta edición: Universitat de València, 2003

© De la traducción castellana, 2003:

Joan del Alcàzar Garrido, Amparo Rodrigo Mateu y Berta Rodrigo Mateu

Producción editorial: Maite Simón

Maquetación: Ligia Sáiz

Cubierta:

Diseño: Pere Fuster (Borràs i Talens Assessors SL)

Tratamiento gráfico: Celso Hernández de la Figuera

Corrección: Isidre Martínez Marzo

Índice

Prólogo a la edición castellana

Introducción

Capítulo 1. Los procesos de las diversas independencias americanas

1.1 De las Trece Colonias al Estado nacional:
Estados Unidos

1.1.1 La consolidación del sistema colonial
inglés

1.1.2 El proceso de independencia

1.1.3 Evaluación del proceso

1.1.4 La construcción del Estado
independiente

1.2 La independencia de las colonias
hispanoamericanas

- 1.2.1 Las reformas borbónicas
- 1.2.2 El complejo marco ideológico
- 1.2.3 Las causas de la independencia
- 1.2.4 El proceso de independencia
- 1.3 Haití: la independencia desde abajo
- 1.4 Brasil: la independencia desde arriba
- 1.5 Las colonias europeas del Caribe y las colonias británicas de Canadá

Capítulo 2. La consolidación y la reconstrucción: problemas de los diversos estados americanos

- 2.1 Las consecuencias económicas y sociales de las independencias en América Latina
 - 2.1.1 La fragmentación de Hispanoamérica
 - 2.1.2 La primera formación de los estados nacionales latino-americanos
 - 2.1.3 El caudillismo
- 2.2 América del Norte
- 2.3 Las guerras de frontera
- 2.4 El problema de la esclavitud
 - 2.4.1 Las plantaciones de las Antillas
 - 2.4.2 La esclavitud en los estados meridionales de Estados Unidos
 - 2.4.3 La esclavitud en la América continental española y en Brasil
 - 2.4.4 La abolición de la esclavitud
- 2.5 La cuestión indígena
 - 2.5.1 El peso del mundo indígena

- 2.5.2 Estados Unidos y la cuestión indígena
- 2.5.3 Los nuevos estados iberoamericanos y la cuestión indígena
- 2.5.4 La destrucción de los pueblos indios libres

Capítulo 3. La época oligárquica en América Latina. Los orígenes de la hegemonía de Estados Unidos

- 3.1 La integración de América Latina en el mercado mundial
- 3.2 El orden oligárquico en América Latina
 - 3.2.1 Argentina y Chile bajo el Estado oligárquico
 - 3.2.2 El triunfo del proyecto reformista en Argentina y en Chile
 - 3.2.3 Del México oligárquico al México revolucionario
- 3.3 Estados Unidos: de la frontera del oeste a la guerra Hispanocubano-norteamericana
- 3.4 Estados Unidos como potencia hemisférica
- 3.5 El impacto de la Primera Guerra Mundial sobre el continente
 - 3.5.1 La posguerra en América Latina
 - 3.5.2 La guerra y la posguerra en Estados Unidos

Capítulo 4. América entre la guerra y la revolución: de la Primera Guerra Mundial al período de J. F. Kennedy

- 4.1 Los movimientos obreros en América Latina
- 4.2 La crisis de 1929 en América
 - 4.2.1 América Latina ante la depresión
 - 4.2.2 El New Deal
- 4.3 El populismo latinoamericano y el Estado desarrollista
 - 4.3.1 El populismo
 - 4.3.2 El Estado desarrollista
- 4.4 Estados Unidos, de la guerra a la Nueva Frontera
 - 4.4.1 Estados Unidos en la posguerra: Truman y la «fuerza ansiosa»
 - 4.4.2 La era de la opulencia: de Eisenhower a Kennedy
 - 4.4.3 La Nueva Frontera

Capítulo 5. De la Alianza para el Progreso a la democratización y la desmilitarización

- 5.1 La influencia de la Revolución cubana
- 5.2 La cultura política de la izquierda ante la nueva coyuntura continental
- 5.3 La respuesta norteamericana y la presencia soviética

- 5.4 Chile, de Allende a Pinochet
- 5.5 Militarismo y dictaduras. Tipología y fases de los regímenes militares. Los casos de Brasil y Argentina
- 5.6 La revolución sandinista
- 5.7 La violación sistemática de los derechos humanos
- 5.8 Estados Unidos, de Johnson a Clinton
- 5.9 Las últimas independencias americanas
- 5.10 La década perdida
- 5.11 La lucha armada en los ochenta y los noventa: de Sendero Luminoso al ezln
- 5.12 Los procesos de democratización en América Latina
- 5.13 Las integraciones regionales americanas

Posfacio

Cronología básica de la historia contemporánea de América

Mapas

Bibliografía

Índice onomástico

Índice analítico

PRÓLOGO A LA EDICIÓN CASTELLANA

Los americanistas, en general, y los latinoamericanistas, en particular, tenemos varios motivos para celebrar la edición en castellano de este libro, originalmente publicado en catalán por parte de los colegas de las universidades españolas de Valencia, Alicante y las islas Baleares, quienes, desde hace al menos 15 años, impulsan de manera denodada el estudio de la historia de América en sus respectivas universidades.

Es importante señalar, de entrada, que las razones para dar la bienvenida a esta obra son fundamentalmente tres. La primera es que esta obra ofrece una visión global de América, es decir, considera a ésta como una totalidad. La segunda es que ordena y estructura el proceso histórico de manera novedosa sin por ello perder una secuencia cronológica. La tercera es el espacio y también el esfuerzo analítico dedicado por los autores a la historia más reciente del continente. Consideremos estos elementos por separado.

Es sabido que en los últimos lustros se ha generalizado entre los especialistas americanos y europeos una visión escéptica sobre la pertinencia de considerar a América - especialmente la Latina- como una unidad de análisis. En las dos últimas décadas del siglo xx muchos latinoamericanistas no sólo renovaron las preguntas sobre qué y cómo es América Latina, sino que pusieron en cuestión la realidad y la idea misma de una entidad con ese nombre.

Más allá del determinismo de la geografía y de algunos denominadores comunes, comenzó a objetarse con argumentos de peso la conveniencia de estudiar la América Latina como un todo. El razonamiento básico de los impugnadores se fundaba en las notables diferencias históricas, económicas, sociales, políticas, culturales y étnicas de todos los países de la región. La heterogeneidad estructural de América Latina se planteaba como un obstáculo infranqueable para considerarla una unidad analítica válida. Este argumento se reforzaba con la publicación de una miríada de estudios cada vez más especializados y circunscritos a una temática y una región específicas. Cada país del continente generaba una inmensa bibliografía que, en la práctica, resultaba imposible de ser asimilada, dominada y tratada con rigor. Las monografías especializadas fueron una reacción a las síntesis generalizadoras de las décadas anteriores, pero con el tiempo cayeron en el abismo del particularismo. El resultado fue abandonar en gran medida la perspectiva de una América Latina como totalidad. En algunos casos se optó por emplear el método comparado, que dio algunos resultados interesantes. A esta tradición pertenecen esos libros colectivos constituidos por la compilación, más o menos organizada y armónica según los casos, de capítulos específicos dedicados a cada país. Las particularidades de cada nación nos demostraron las insuficiencias de las grandes generalizaciones. Pero de forma pendular, los estudios pormenorizados nos volvieron a poner sobre la mesa las regularidades y las constantes de la historia continental.

El libro de nuestros colegas resuelve favorablemente esta dialéctica o interacción entre lo general y lo particular. No sólo recupera la noción de América Latina como una unidad de análisis historiográfico, sino que aborda la región en paralelo y en interacción con lo que ocurre en América del Norte (Estados Unidos y Canadá). En lugar de eludir el

problema, lo enfrentaron. De este modo la heterogeneidad estructural de América no fue óbice para acometer un análisis global, un desafío que asumieron con seriedad y consistencia intelectuales.

Vale la pena dedicar una mención a la selección bibliográfica de los autores. A pesar de la ingente literatura disponible sobre el tema, el texto exhibe, con naturalidad, un conocimiento profundo de las obras cimeras y también de las novedades editoriales de nuestro continente. Hay un tratamiento extenso de los materiales disponibles sin caer en un enciclopedismo pedante o en una colección bibliográfica llana e insulsa. Es verdad que toda selección de textos es discutible y más en una obra de este calado, pero es indudable que este libro nos invita a visitar a nuestros clásicos desde un prisma renovado.

Esta obra es hija de un fructífero trabajo de docencia universitaria. Es hija de muchos años de trabajo cotidiano con estudiantes universitarios. En la medida en que el texto ha sido concebido como un instrumento docente, los autores han asumido el reto de explicar, con rigor ameno y siguiendo los modernos métodos pedagógicos y didácticos, la complejidad de la historia americana. No hay duda de que lo han logrado. Muchas universidades españolas lo han adoptado ya como texto de referencia y esta versión castellana dirigida a América Latina seguramente será muy pronto un manual muy apreciado por su precisión y su consistencia. Estamos, vale la pena subrayarlo, frente a un manual abierto y riguroso, que no cae en la aridez de esos manuales confeccionados por peticiones editoriales. Este es un trabajo genuino que nació en las aulas, en la mejor tradición de la enseñanza de la disciplina histórica. No es tampoco el manual que sintetiza o sustituye lecturas, ni tampoco aquél que marca de modo autoritario las líneas interpretativas preferidas por el profesor: es un compañero de viaje, un material de trabajo y consulta para profesores y estudiantes que, además, rezuma amor por el magisterio.

El segundo motivo para dar la bienvenida a este libro es la forma de abordar la historia americana. En efecto, los autores han trazado un plan de exposición compuesto de cinco grandes capítulos, cada uno de los cuales despliega la ya señalada interacción entre la América Latina y la del Norte, en particular los Estados Unidos, relación creciente a medida que avanzamos en el tiempo. No es extraño que el capítulo quinto, dedicado a las cuatro últimas décadas del siglo xx, sea el más extenso no sólo en términos unitarios, sino también proporcionalmente (alcanza casi un tercio del texto efectivo). En este sentido, el equipo coordinado por Joan del Alcàzar, se sitúa en un campo muy próximo a la concepción de la historia-problema -l'histoire-problème- que en su momento planteara Lucien Febvre como una clave de la cientificidad de la historiografía. Como se sabe, la historia-problema busca en el pasado de las sociedades respuestas a los grandes problemas del presente, lo cual significa apelar a las interrogantes, conceptos e interpelaciones que resultan disponibles desde una asunción plena del contexto contemporáneo desde el que se investiga, se enseña, se lee y se vive. Quienes practican la historia hacen las veces de grandes exploradores del pasado que buscan en él no tanto las curiosidades, sino sobre todo las inquietudes. Están más interesados por los procesos que por los acontecimientos, sin por cierto desprestigiar o menoscabar la consideración y el conocimiento riguroso de éstos últimos. Aunque nuestros autores no lo planteen explícitamente, cualquier lector o lectora advertirá, si lee el libro con atención, la presencia de una dialéctica entre pasado y presente, en particular en cuanto atañe al problema que hace de hilo conductor (implícito, pero visible para quien mire bien) de la exposición, esto es, la construcción de diferentes y variables órdenes político-sociales.

Se ha dicho antes que un tercio del libro se ocupa de las últimas cuatro décadas del siglo xx. Ello no es sólo el

reconocimiento a la intensidad del movimiento histórico del continente americano durante esa etapa, ni a la mayor interacción entre la América latina y la anglosajona en ese período. Antes bien, constituye una explícita asunción de la posibilidad y la necesidad de encarar el estudio científico de la historia del tiempo presente -historia actual, historia coetánea, historia inmediata, historia reciente, o como se la quiera llamar-, apelando a lo mejor de la caja de herramientas y de reglas propias del oficio y contrariando, con sólido sustento, la fuerte y todavía predominante corriente que desdeña como objeto de análisis historiográfico los procesos y acontecimientos ocurridos en el pasado reciente. Al hacerlo, no sólo definen una orientación metodológica, también aportan evidencia empírica al proceso de transformación de la propia historiografía actualmente en curso en buena parte del mundo, controversia y debate en los cuales se observa, para bien de la disciplina, la adhesión y participación de un creciente número de historiadores.

Para los latinoamericanistas -y para los simples lectores latinoamericanos- el libro tiene un mérito adicional: ofrece una lectura sin prejuicios de la historia de nuestra región, lejos de esas visiones tópicas de la historia continental que han oscilado entre lo epopéyico y el victimismo. Es una lectura hecha desde universidades españolas que han mandado al desván de los recuerdos la grandilocuencia imperial de la hispanidad (no es asunto menor recordar que el original está en lengua catalana), pero sin caer en los lugares comunes de esa historia políticamente correcta de la América Latina llena de coartadas para un discurso exculpatorio e irresponsable del propio destino.

De este modo, al margen de coincidencias y discrepancias -que lealmente podrían señalarse, si bien no es adecuado hacerlo hic et nunc-, todo lector encontrará en este libro un formidable estímulo para conocer más y mejor

la historia americana, con su especificidad, originalidad y dialéctica.

Por último, no debe pasar desapercibida la originalidad de esta mirada sobre América Latina por parte de una historiografía española nueva, desde un contexto ibérico renovado y desafiante. Ese espejo se proyecta sobre una América Latina que se debate entre la desazón y la esperanza, entre la injusticia ancestral y las expectativas de cambios efectivos para la prosperidad de sus pueblos. Comprometidos con el objetivo de producir un conocimiento crítico sobre el proceso histórico del continente, los autores de este libro demuestran que es posible ver con extraordinaria claridad, desde el Mediterráneo, la historia de nuestro continente y sus desafíos. Bienvenidos pues a esta historia contemporánea de América, estimados lectores. Al concluir su lectura, no quedarán en estado de indiferencia.

WALDO ANSALDI

Universidad de Buenos Aires

GERARDO CAETANO

Universidad de la República, Uruguay

LEONARDO CURZIO

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Este libro, que puede ser útil para el lector no universitario interesado en la materia, es el resultado de una necesidad compartida por los cuatro profesores que hemos trabajado en su elaboración: la de ofrecer a nuestros estudiantes un texto de trabajo, consulta y referencia para el estudio de la Historia Contemporánea de América. Además, es fruto de la estrecha colaboración a la que hemos llegado sus autores, docentes de las universidades de Valencia, Alicante y las islas Baleares; cuatro profesores de Historia Contemporánea de América que hemos unido nuestras fuerzas para construir, finalmente, el libro que tiene en sus manos.

El problema por resolver, aquél que fue la chispa que puso en marcha la iniciativa, venía determinado por la exigencia de alcanzar la mayor calidad posible en nuestra docencia en una asignatura que se imparte en todas las universidades españolas y en buena parte de las americanas, tan amplia y compleja como la misma historia contemporánea de América.

Una asignatura que nos obliga a hablar de la evolución histórica de todo un continente tan grande y heterogéneo como es el americano, con sus dos grandes áreas: la latina y la anglosajona. La propia configuración de la asignatura nos ha obligado desde hace años a reflexionar continuamente respecto a cómo abordar su docencia. Hemos sido conscientes siempre de dos peligros que nos

amenazan, por exceso o por defecto: o bien proponemos unos programas amplios, con el riesgo de banalizar los diversos temas en ellos contemplados, teniendo presente la falta de tiempo de docencia real; o bien reducimos drásticamente el temario, con todo lo que esto podría significar de empobrecimiento en la formación de unos estudiantes que puede que sólo con nuestra asignatura trabajen sobre América durante su licenciatura. Es evidente que debemos huir decididamente del primer peligro, pero... ¿no provocará esto que caigamos en el segundo? El lector, con el libro que tiene en sus manos, podrá juzgar si lo hemos conseguido.

Tal y como más tarde insistiremos, estamos hablando de América, de todo el continente americano. Es decir –y aunque parezca una obviedad es necesario insistir–, debemos abordar los procesos históricos tanto de los Estados Unidos y Canadá como de América Latina. Con la finalidad de que los estudiantes entiendan la evolución histórica americana es necesario que hablemos de los diversos procesos de independencia; de sus consecuencias en las tierras del norte y en las meridionales (la guerra de Secesión y la época de los caudillos, respectivamente); de la integración de las economías del sur en el sistema capitalista como economías de exportación durante la época oligárquica; de la constitución de los Estados Unidos como gran potencia y de su participación en la historia mundial y, singularmente, en la de América Latina; de la evolución interna de los Estados Unidos desde la crisis de 1929; de los populismos latinoamericanos; y, finalmente, de América a partir de 1945: la lucha por los derechos civiles y las repercusiones internas de la guerra de Vietnam junto con la revolución conservadora de Reagan en los Estados Unidos y el retorno de los demócratas con Clinton; y de la revolución y las alternativas revolucionarias, de las dictaduras junto con la Década Perdida y las transiciones a la democracia en América Latina.

Nos situamos, abordando el objeto de estudio desde este plano amplísimo y a la vez integrador, en una posición que entendemos novedosa en los estudios que conforman lo que podríamos llamar, aunque la formulación no nos satisface demasiado, el *americanismo*.

En España, la guerra civil provocó el exilio de profesores como Ots Capdequí y Altamira y, con su marcha, la paralización de fructíferas líneas de investigación. Desde 1942 los estudios americanistas quedaron bajo la batuta de la nueva Escuela de Estudios Hispanoamericanos, con residencia en la Universidad de Sevilla. La creación de esta escuela era parte de la estrategia del Consejo de la Hispanidad de dar relevancia a «lo mejor de nuestra stirpe», mediante la formación de americanistas a los que se les pediría «un compromiso político cultural rotundo, sin vacilaciones» con la nueva situación española abierta con la victoria de Franco. Posteriormente, con este origen, el americanismo español se instaló en las universidades de Madrid y Sevilla, así como en el csic. Más tarde serían Barcelona y Valladolid (Tabanera, 1999).

No obstante, en la inmediata posguerra, la Facultad de Letras de la Universidad de Valencia pudo llegar a constituirse en el tercer centro americanista español. En efecto, en 1941 Manuel Ballesteros Gaibrois obtuvo la Cátedra de Historia Universal, siendo ya un americanista relevante, gracias, entre otras cosas, a su doctorado conseguido en Berlín, entre los años 1932 y 1935, bajo la dirección de eminentes especialistas alemanes como Walter Lehman. Alrededor del Seminario Juan Bautista Muñoz, Manuel Ballesteros formó un modesto y desprotegido grupo de estudiantes preocupados por la historia y la antropología americana integrado por José Alcina Franch, Manuel Tejado, Leopoldo Piles, Miguel Enguítanos, Bartolomé Escandell y Mario Hernández Sánchez-Barba. Casi todos marcharon a Madrid y se instalaron en la Universidad Complutense y en el Instituto Gonzalo Fernández, de Oviedo, del csic, a

medida que iban terminando su carrera y encontraban dificultades para doctorarse y continuar sus trabajos americanistas en Valencia.

Así lo hizo Alcina Franch, después de impartir su primer curso de *Arqueología Peruana* en Valencia en 1947, para doctorarse en Madrid, donde inició una relevante carrera universitaria que le conduciría a la Cátedra de Arqueología Americana de Sevilla en 1957 y a la de la Complutense en 1969, tras de la cual se jubiló. Igualmente intensa fue la dedicación de Hernández Sánchez-Barba, quien, al terminar su licenciatura en Valencia en 1949, marchó a la Complutense, donde ejerció de manera ininterrumpida como profesor y, desde 1968 hasta su jubilación, como catedrático de Historia Contemporánea de América.

Al volver Ballesteros a Madrid, en 1950, aquel grupo inicial, ya prácticamente disuelto, no tuvo continuidad en la Universidad de Valencia, a pesar de haber tenido y formado inicialmente a dos de los especialistas más conocidos de los estudios españoles en arqueología y antropología americana y en historia contemporánea de América.

Como es conocido, por otra parte, la Universidad de Valencia experimentó una dinamización y una renovación académica e intelectual desde finales de los años cincuenta hasta los setenta. El trabajo destacado de docentes en diversas materias como José María Jover, Miquel Terradell, Miquel Dolç, Antonio López Gómez, Antonio Ubieto, Joan Reglà o Emili Giralt, fue determinante en lo que ha sido definido como la «entrada en la modernidad» de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia (Llobregat, 1995).

En esta transformación, no obstante, no hubo espacio para los estudios históricos americanos, gravemente perjudicados por la ausencia de especialistas en esta materia, así como por la escasa tradición y peso de los contactos entre América y el País Valenciano, y por las dificultades lógicas en el acceso a las fuentes que pudiesen

incitar a los estudiantes y a los jóvenes licenciados a ocuparse de estos temas. Valencia, la más antigua de las tres universidades que están implicadas en este trabajo, sufrió no sólo el empobrecimiento del americanismo que afectó a todas las universidades españolas –el cual estaba muy vinculado a aquellas cátedras franquistas que parecían sólo interesadas en la búsqueda del pasado imperial–, sino que también padeció la casi desaparición de esta rama de la disciplina.

Aquella triste, larga y pesada etapa de la dictadura tuvo efectos perversos sobre el americanismo. En un estudio titulado *Estado actual de la investigación en Historia de América*, publicado por el csic, Serrera y Pérez Herrero eran bien contundentes al afirmar:

La Historia de América que se realiza en nuestro país es esencialmente nacionalista, ya que no es más que una simple extensión de la Historia de España en América, que deja de lado el estudio y la comprensión de los fenómenos propiamente americanos [...] La mayoría de las cátedras e institutos de investigación de Historia de América creados en los años cuarenta respondían al criterio de potenciar y defender la idea de la *Hispanidad*, o lo que es lo mismo, de la «gesta descubridora y conquistadora». [Por eso] la Historia de América tiene en la actualidad un marcado perfil orientado hacia el estudio de la Historia Moderna y exclusivamente centrado en los territorios que formaban el imperio español (Serrera y Pérez Herrero, 1988).

Pensamos que, aunque hay evidentes pervivencias de este pasado del que hablaba el informe del csic en 1998, la situación está cambiando en los últimos años. En nuestras universidades, América, especialmente la latina, se ha

convertido en objeto de investigación en ramas que van desde las ciencias jurídicas a las económicas, desde la filología (con investigaciones relevantes respecto a la literatura hispanoamericana o al español de América) a la historia de la ciencia y, también, ciertamente, en el campo de la historia contemporánea. Creemos que nos encontramos dentro de un proceso de revitalización de un nuevo *americanismo*.

Confiamos en que este volumen contribuirá a fortalecer las vías de investigación sobre América en nuestras universidades. No obstante, cuando constatamos que crece el interés por la asignatura, cuando crece de manera insospechada el número de estudiantes del tercer ciclo que inscriben proyectos de tesis doctoral de temática americanista, reflexionamos sobre aquéllos que en nuestras aulas deben cursar nuestra asignatura.

Caracterizamos el colectivo de estudiantes de la licenciatura como un conjunto heterogéneo formado por diversos y variados subconjuntos, a los cuales se debe impartir docencia universitaria. Intuimos que es aquí donde yace una de las razones -no la única, ciertamente- que explican las extraordinarias diferencias que observamos entre nuestros estudiantes. Diferencias de interés, de motivación, de dedicación, de formación, que el profesor ha de tener en cuenta a la hora de plantearse su tarea profesional.

Parece evidente, por tanto, que los problemas se hallan alrededor de dos grandes preguntas: qué historia debemos enseñar y cómo debemos enseñarla. Ciertamente, ésta ha sido una preocupación central desde que asumimos la responsabilidad docente, y alrededor de esto hemos pensado mucho sobre la relación entre los profesores y los estudiantes y, lógicamente, sobre aquello que los estudiantes esperan de nosotros como profesores. Alfredo Bryce Echenique, el escritor peruano, ha descrito de manera muy bella *justo-aquello-que-nosotros-no-que-remos-que-*

pase cuando, refiriéndose a sus años de estudiante en París, recordaba:

Todas las mañanas iba a clase a la Sorbona y aplaudía al profesor. Aplaudía fuerte, más fuerte que los demás alumnos [...] Uno tras otro los profesores abandonaban los anfiteatros aplaudidamente, vestidos de azul marino [...] Debían ser unos sabios esos profesores, porque los anfiteatros estaban siempre repletos, a pesar del calor tropical, repletos hasta el punto de que si uno no llegaba una hora antes a la clase, tenía que quedarse parado toda la hora, y apoyando papel y lápiz sobre la espalda del de delante si quería tomar notas. Y ahí todo el mundo quería tomar notas. O sea que unos sentados, sacando manteca, y otros parados, con un lápiz medio incrustado en la espalda, tomábamos y tomábamos notas mientras los profesores hablaban y hablaban y yo no entendía nada [...] En todo caso el asunto era tomar bien las notas porque a fin de año el que mejor las memorizaba y las pasaba a la hoja del examen obtenía la mejor nota. Era un mundo circular y perfecto, en el que los profesores recibían lo mismo que daban, y daban lo mismo que pensaban recibir. (Bryce Echenique, 1981)

En esta reflexión sobre las relaciones con los estudiantes es muy clarificador un artículo de Roland Barthes (1974) sobre el «contrato implícito» que se establece entre el docente y el discente en el ámbito universitario. A juicio de Barthes, son ocho los puntos que resumen aquello que el estudiante espera del profesor: *a*) que le conduzca hacia una buena integración profesional; *b*) que ejerza todos los papeles tradicionales atribuidos al

profesor -autoridad científica, trasmisión de un capital de saber, etc.-; c) que le revele los secretos de una *técnica* -de investigación, de cómo realizar un examen, etc.-; d) bajo la bandera de un santo laico, el método: que sea un iniciador, un *gurú*; e) que represente un movimiento de ideas, una escuela, una causa, que sea un *prohombre*; f) que admita al estudiante en la «complicidad de un lenguaje particular»; g) para aquellos que tienen el fantasma de la tesis, que garantice la realización y la culminación de este fantasma; y h) que el profesor sea, paralelamente, un «arrendatario de servicios» -firmar certificados, presentar instancias, evaluar los exámenes y trabajos, etc.-. ¿Es esto lo que esperábamos de nuestros profesores cuando éramos estudiantes? ¿Es esto lo que ahora nosotros queremos ofrecer a nuestros estudiantes? Obviamente, la respuesta a ambas preguntas es *no*, muy probablemente porque las ocho claves de Barthes se corresponden más a la figura del viejo profesor / *maestro* de épocas pasadas que con nuestra realidad actual. A pesar de esto, este planteamiento puede constituir una referencia útil, siempre que sea convenientemente adaptado a nuestro tiempo y a nuestro espacio.

Esta última digresión viene motivada por el problema de la relación entre los profesores y los estudiantes, pero no olvidemos que estábamos formulándonos una de las preguntas centrales de nuestra realidad: aquello de *cómo* y *qué* historia debemos enseñar a aquel colectivo plural del que hemos hablado anteriormente.

Los estudiantes matriculados en nuestras facultades, más allá de sus motivaciones iniciales, más allá de las dificultades, tienen derecho a que se les ofrezca la posibilidad de adquirir un conocimiento riguroso y específico de las raíces históricas de la sociedad en la que vivimos: de esta sociedad que incide sobre ellos, que no se cierra con los límites de la ciudad ni con los de su país, de esta sociedad-mundo en la que, unos con más suerte que otros, nos ha tocado vivir.

Decíamos antes que el colectivo de estudiantes es un conjunto de subconjuntos, con diversas motivaciones, intereses y aspiraciones. Aun así, podríamos establecer un denominador común para la mayor parte de ellos -no todos, evidentemente, pero sí un porcentaje sustancial-, que es un bajo perfil político en el sentido tradicional, no ya de interés político partidista, sino de interés por la política. El panorama en los últimos años ha cambiado mucho en este aspecto. Aquella necesidad de comprender mejor un mundo que no nos gustaba para intentar transformarlo mediante la acción colectiva y partidista ha perdido relevancia. Ahora continúa sin gustarles, continúan sin aceptarlo, pero su rechazo tiene pocas repercusiones en el terreno concreto de la actividad diaria y cotidiana. A pesar de esto, hay que reflejar que, sin que sea contradictorio con nuestra tesis respecto a la escasa motivación política, hemos detectado entre nuestros estudiantes un número creciente de colaboradores y activistas de organizaciones no gubernamentales (ONG). Es cierto que no se trata de un número excesivo de personas, pero sí significativo. Tal vez, han interiorizado la idea de que *política* es sinónimo de *gestión*, más o menos aséptica y desideologizada y que, además, aquélla queda en manos de unos profesionales más o menos calificados, a los cuales es difícil diferenciar en función del discurso de los grupos políticos a los que pertenecen, entre los que escogemos periódicamente en las elecciones. Pero no todo es negativo, ya que podemos decir que han asumido la forma de organización democrática -aunque se trata de una democracia pasiva-, como la más racional y viable; y si su participación no es la que debería ser -las elecciones para escoger representantes en los órganos universitarios son un ejemplo evidente-, les resulta imposible imaginar otra manera de organizar la convivencia que la democrática.

Puede que por esto la reacción de los estudiantes ante una asignatura como la Historia Contemporánea de América

presente unas peculiaridades específicas. Ciudadanos políticamente moderados en su realidad social más inmediata, se radicalizan parcialmente en su contacto con la realidad histórica del continente americano, muy especialmente ante la información que reciben sobre América Latina. La extrema desigualdad social, la injusticia, la violencia institucional, las relaciones entre los países latinos y Estados Unidos y la misma polarización social interna de éste último -especialmente sensible se muestran ante los problemas raciales- los lleva con frecuencia a adoptar una posición voluntarista, con una fuerte carga moral, que puede distorsionar el proceso de análisis con facilidad porque se hacen extremadamente vulnerables a determinadas explicaciones simplistas o simplificadoras. La demonización de Estados Unidos como potencia imperialista y opresora, el horror que experimentan ante las dramáticas consecuencias de la violación sistemática y masiva de los derechos humanos, pueden confundir no ya a los estudiantes, sino también al profesor, que puede verse envuelto en esta corriente emocional, acrítica y simplificadora que puede convertir la clase en un ejercicio de denuncia del incumplimiento de los derechos humanos más elementales o en una exposición sistemática de grandes verdades indiscutibles. Esto es, indudablemente, un gran peligro, pero conviene añadir que de este entusiasmo puede nacer un fruto jugoso: el interés por profundizar, por ir más allá, por conocer los *porqué* de esta realidad que les hiere.

Parece una realidad aceptada que en el ámbito docente, a pesar del descrédito de la historia de los acontecimientos, a pesar de la renovación historiográfica y los cambios en la pedagogía que con aciertos y errores se han introducido, no han desaparecido todos los obstáculos que dificultan la instauración en nuestras aulas de una historia que problematice y razone de manera adecuada los hechos y los procesos históricos. El efecto pendular nos llevó a obviar la

explicación de los hechos y nos situó en un punto en el cual el profesor se preocupaba (o se preocupa) demasiado enfáticamente por explicar las grandes interpretaciones historiográficas ya que, según se decía (se dice), los hechos están en los manuales. A nuestro parecer, es necesario romper con este esquema de funcionamiento, y debemos adoptar como criterio pedagógico prioritario el de contribuir a formar una tupida red de conocimientos factuales que permitan al estudiante adoptar una posición crítica y reflexiva respecto a las diversas interpretaciones existentes sobre un mismo proceso histórico.

Es imprescindible, pues, establecer, por una parte, las bases con unos conocimientos que ha de proporcionar el profesor mediante la exposición de los temas del programa y, por otra, una adecuada orientación bibliográfica de carácter general y específica que ha de plantearse desde el inicio del curso, dejando claro cuáles son las lecturas que, en su opinión, son básicas. Se desprende de nuestras palabras que ha de conseguirse un equilibrio entre narración e interpretación, equilibrio muy difícil de alcanzar, pero que resulta imprescindible desde la concepción de la enseñanza de la historia que mantenemos.

Puede ser que, ingenuamente influidos por noticias relacionadas con teorías pedagógicas de otros niveles de enseñanza, algunos de nosotros hemos pretendido conseguir aquello que con excesiva ligereza llamamos *clase activa*. Esto es, una clase en la que los estudiantes no son simplemente taquígrafos que levantan acta de las palabras del profesor -como cuenta Bryce Echenique que hacía en la Sorbona-, sino que interrumpen, discrepan, piden aclaraciones, plantean dudas o intercambian opiniones con los compañeros... Nuestro punto de vista original ha sufrido algunas modificaciones respecto a los fervores iniciales, y mantenemos que no debemos confundir una clase con un seminario. Aun así, estamos seguros de que todavía no hemos alcanzado un método de trabajo idóneo en las aulas.

En este sentido, en el pasado, constatábamos que las fluctuaciones eran muy extremadas respecto a la participación activa en la clase: pasábamos con mucha facilidad de cursos con un enorme activismo a otros poco o escasamente participativos.

Con frecuencia nos veíamos inmersos en una dinámica frustrante tanto para los estudiantes como para los profesores, convertidos en simples taquígrafos aquéllos y en *bustoparlantes* éstos últimos. Sería estéril la discusión sobre las causas de este estado de cosas -excepto si es producto de la incapacidad motivadora del profesor-: el sistema, el plan de estudios, la dinámica seguida durante todo el aprendizaje escolar, etc. No importa. Lo cierto es que deviene responsabilidad del profesor el romper con esta pauta de conducta, el hecho de impedir que la asistencia a clase no tenga otro objetivo que el de tomar nota, de la manera más completa, de lo dicho por el profesor. Esto, aun así, sin que caigamos en el error de entender la clase como una tertulia en la cual se confunde la noción de crítica con la de opinión, ejercida ésta en la mayoría de los casos con la convicción de que es superflua una información previa suficiente.

Surge pues, de nuevo, la necesidad de conseguir un equilibrio entre la participación de los estudiantes en la clase y la necesidad del profesor de poder articular su discurso de manera coherente y ordenada. No se trata, lógicamente, de reivindicar la llamada *clase magistral* sin correctivos. Se trata de que el profesor es el responsable de la asignatura, es quien tiene un programa en el que se plantean los problemas, se analizan y se presentan ordenadamente los datos de los que dispone, se contrastan las interpretaciones existentes al respecto y, finalmente, se ofrece una valoración de conjunto del problema, que en ningún caso es una simple opinión.

Nuestro propósito, que determinará el uso de diversas técnicas de trabajo y la puesta en funcionamiento de

nuestras ideas docentes, es el de conseguir el mayor grado de autodisciplina posible entre los estudiantes y, paralelamente, generar un clima de confianza en ellos mismos que elimine o, al menos, rebaje aquello que algunos autores han llamado *neurosis escolar* (Lazanov, 1979), provocada por la desconfianza en la propia capacidad y por el miedo injustificado a los estudios.

Puede ser que aquella neurosis se haya contagiado a un segmento no menospreciable de los jóvenes estudiantes, castigados por las dificultades de adaptación de los temarios y de las técnicas docentes a la nueva realidad. Es por eso que consideramos que el esfuerzo de la reestructuración de los contenidos ha de ir acompañado por la asunción de mejores estrategias de trabajo que hagan posible, no sólo el aprendizaje, sino el aprendizaje gratificante y no neurótico.

En principio, todas las estrategias de aprendizaje tienen su utilidad, por lo que consideramos conveniente combinar, aunque con las reservas que ya señalaremos, los dos grandes grupos de estrategias didácticas: las expositivas y las de descubrimiento o indagación, en sus diversas variantes y concreciones. En la universidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe contemplar tanto las llamadas *lecciones magistrales* como el sistema tutorial para el seguimiento de los procesos de descubrimiento, pasando por la utilización de diversas técnicas de grupo y la iniciación en la investigación científica.

Es necesario, lógicamente, distinguir entre las estrategias didácticas expositivas y las de descubrimiento (Hernández, 1986). Las primeras destacan el proceso de enseñanza y ponen énfasis en el papel del profesor como transmisor de una información estructurada y que ha de reproducirse. Las segundas, por el contrario, destacan el proceso de aprendizaje y enfatizan el rol del estudiante como sujeto activo. Es esencial en ellas la valoración de la formación o de los hábitos de trabajo intelectual, con la