



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Investidura com a "Honoris Causa" per
la Universitat de València a José M^a
Jover Zamora

Discurs d'acceptació

València, 24 de maig de 1991

CONCIENCIA HISTÓRICA Y FORMACIÓN CIUDADANA

Excmo. y Magfco. Señor Rector,
Excmos. e Ilmos. Señores,
antiguos alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de esta Universidad,
queridos colegas y amigos,
señoras y señores:

Muchas gracias a la Universidad de Valencia, tan dignamente representada en vosotros, por el honor que me habéis conferido al concederme la investidura de doctor *honoris causa* por esta Universidad. Muchas gracias, también, por las cálidas palabras de elogio y de afecto que hemos escuchado al profesor Marc Baldó, que valoro muy hondamente por ver en ellas no sólo la expresión de unos generosos sentimientos personales por parte del colega y del amigo, sino también un eco de la imagen y del recuerdo que tuve la fortuna de dejar entre estas piedras y entre muchos de vosotros a lo largo de catorce años de mi vida. Por todo ello, y quisiera que estas dos palabras resumieran e impregnaran mi discurso entero, muchas gracias.

El profesor Baldó acaba de dar razón de los motivos que indujeron al Departamento de Historia Contemporánea de esta Universidad, a su Facultad de Geografía e Historia y a la Universidad misma para promover y refrendar la propuesta de mi nombramiento como doctor *honoris causa* de esta última, partiendo por cierto de criterios tan generosos y honrosos para mi persona como habéis podido apreciar. No sería difícil para mí, si la derivación autobiográfica tuviera cabida dentro de la solemnidad de este acto, esbozar una especie de respuesta al discurso del profesor Baldó encaminada a poner de manifiesto ante vosotros la profundidad y las dimensiones de mi deuda, profesional y humana, con esta Universidad y con Valencia. Ningún universitario puede ni debe permanecer impermeable a los distintos ambientes que el transcurso de su carrera le vaya deparando; para el joven historiador formado en la Universidad de Madrid y adscrito a la historia de las ideas que era yo mismo cuando pisé por primera vez Valencia un 11 de enero de 1950, la experiencia del contacto cotidiano con la realidad social y cultural valenciana estaba destinada a ser literalmente decisiva. Volver la vista atrás y reflexionar sobre los motivos que han presidido el hacerse de uno mismo, tanto en el plano intelectual como en el plano biográfico y vital que presta fundamento y contexto inmediato a aquel, es tarea que siempre me ha tentado y de la que he dejado huella en algunas de mis páginas escritas; en ella queda dicho lo que ahora no se ha de repetir. Pero tampoco quiero omitir, en este reencuentro solemne con mi Universidad de Valencia, el reconocimiento formal de una gran deuda. A la titulación de la cátedra que en ella desempeñé durante casi tres lustros debo el estímulo para una preparación en historia de Europa, que abrirá camino al planteamiento de la historia peninsular como una parcela de la historia europea así como a la fecunda práctica de la historia comparada. Desde entonces, la determinación de las «coordenadas europeas» viene formando parte, como indefectible introducción y referencia -bien lo saben los que han sido o son mis discípulos-, de cuantos temas de historia nacional he tratado y continúo tratando en mi vida académica.

Pero también mi imagen de España experimentó aquí un profundo enriquecimiento, al que me he referido en otra ocasión en unos párrafos que me vais a permitir transcriba aquí casi literalmente. Ya de por sí, la integración en la gran ciudad mediterránea con su dualismo lingüístico y cultural; el encuentro y el diálogo permanente, en los claustros de su Facultad, con colegas procedentes de otras regiones españolas -en especial catalanes- que afluyeron por entonces a la Universidad valenciana, eran hechos que inducían a una reflexión profunda, en la mente de un castellano, acerca de la consistencia intrínseca de España y de lo español. De entonces datan también -estoy hablando de los primeros años cincuenta- mis estudios sobre la personalidad portuguesa en el conjunto peninsular, que centré en el apasionado diálogo *à trois* surgido, en torno a la crisis de 1640, entre catalanes, portugueses y castellanos. Tanto en la riquísima colección Serrano Morales de la Biblioteca del Ayuntamiento de Valencia, como en la sección de Manuscritos de la Biblioteca Nacional de Madrid y, sobre todo, en la sección de Reservados de la Biblioteca Nacional de Lisboa, encontré materiales abundantes para llevar a cabo una de las más apasionantes y hondas investigaciones entre cuantas he acometido en mi vida. Esta investigación apenas dejó huella en el inventario de mis publicaciones; pero sí la dejó, y muy profunda, en una concepción de España como «nación de naciones» que desde entonces estaba llamada a desempeñar una función vertebral en los supuestos historiológicos de mi trabajo.

Muchos serían los aspectos científicos y profesionales de esta deuda que podría referir aquí. Pero sobre todo debo a Valencia un universo de vivencias y recuerdos de los que conforman y contribuyen decisivamente a orientar una biografía; de los que escapan por su hondura, a cualquier forma de integración en el esquema de una trayectoria académica. Aulas de este mismo edificio de la calle de la Nave, donde convivía año tras año -a veces durante tres cursos- con unos alumnos a los que conocía como personas, y no sólo como nombres de una lista; alumnos de los que conservo un recuerdo entrañable y a muchos de los cuales he tenido ocasión de seguir en su actividad profesional; alumnos de alumnos en la lectura de cuyas tesis doctorales he tenido la fortuna de encontrarme. Claustro de la Universidad, centrado en torno a la imagen de Luis Vives, donde la relación humana entre compañeros de docencia quedaba siempre muy cerca de la relación académica y científica entusiasta y creadora en tantas ocasiones: Reglá y Ubieto, López Gómez, Garín, Tarradell, San Valero y muchos otros que no menciono porque no sabría dónde poner fin a la enumeración. ¿Cómo olvidar el encuentro cotidiano con los compañeros de la Facultad de Derecho; la tertulia interfacultativa de don José García Blanco, en el seminario de Fisiología de la Facultad de Medicina; la amistad de los compañeros de Ciencias, con los que compartíamos año tras año las duras tareas de los exámenes de Estado; los años felices del Colegio Mayor Luis Vives, compartidos con Murillo, con Díaz de Velasco, con Joaquín Tomás Villarroya, con el padre Sustaeta, con Jiménez Blanco y con tantos otros compañeros y amigos? Yo solo sé lo que aprendí de todos ellos, y la huella que muchas de nuestras charlas de entonces dejaron en mi ánimo. En fin, y sobre todo, para muchos de los presentes no es un secreto que, al salir de Valencia en octubre de 1964, yo llevaba conmigo a Valencia en mi mujer y en las dos primeras hijas de mi matrimonio; llevaba conmigo una familia que era valenciana en tres de sus cuatro componentes. Comprenderéis que hoy, veintisiete años después, tenga una cierta sensación de «vuelta a casa» al reincorporarme, por vuestra generosidad, a este claustro.

* * *

Este reencuentro con la que fuera mi Universidad, esta oportunidad de levantar de nuevo mi voz en este Paraninfo, constituye una ocasión excepcional en mi biografía universitaria; una ocasión que no me resigno a afrontar limitándome a pronunciar una lección seleccionada entre las de mis programas habituales de historia contemporánea. Más bien quisiera traer ante vosotros algunas reflexiones de las que mi propio oficio de historiador me ha depurado durante los últimos años, y me continúan ocupando en la actualidad.

Con este propósito, fueron dos los temas de «historia viva» que en principio centraron mi atención. Por una parte, los decisivos acontecimientos que están ocurriendo en Europa evidente giro de la historia europea hacia una nueva ordenación política y de su convivencia interna, una vez agotado el ciclo histórico que se abrió en 1945, invitaban a formalizar algunas reflexiones acerca de la experiencia sobre la guerra y la paz entre los europeos que constituye uno de los aspectos más dramáticos del legado del siglo XX a esa posmodernidad en la cual, según todos los signos, ya estamos instalados. Por otra parte, estaba, y está, un tema hartamente menos frecuentado por historiadores y publicistas. Me refiero a la crisis de la conciencia histórica de los españoles en este fin de siglo; tema apasionante donde los haya, pero que paradójicamente parece pasar inadvertido para los observadores habituales del pulso cultural -yo diría mejor: del nivel y las formas de civilización- de nuestro pueblo. Quizá esta relativa inadvertencia se deba al hecho de que parece paradójico hablar de «crisis de la conciencia histórica» de los españoles cuando nuestra historiografía está alcanzando las cotas de un desarrollo sin precedentes, como bien ponen de manifiesto los Congresos Internacionales de Ciencias Históricas, de frecuencia quinquenal, el último de los cuales acaba de celebrarse en Madrid (agosto-septiembre 1990). Pero yo no estoy aludiendo al hecho científico del espectacular avance de nuestra historiografía, sino al hecho sociocultural de la radical ignorancia de la historia como realidad humana, como proceso vivo que a todos nos informa y a todos nos compromete, que parece adueñarse sosegadamente, día tras día, de nuestras sociedades.

En fin, me he decidido a hablar hoy y aquí de este tema porque lo estimo de interés muy apremiante, en particular para quienes tenemos la responsabilidad de intermediar la relación existente entre la historia como realidad objetiva, y la conciencia histórica de la sociedad en cuyo seno estamos inmersos; de interés más inmediato y apremiante, si cabe, para quienes desde los cuadros de la enseñanza media están destinados a difundir entre centenares de miles de futuros ciudadanos esa dimensión esencial de la cultura de un pueblo que es su conciencia histórica, su sensibilidad histórica. Debo demasiados testimonios de recuerdo y de afecto a quienes fueron mis alumnos en esta Universidad y orientaron luego su vocación por los caminos de la enseñanza de la Historia en institutos y en colegios de enseñanza media, como para que haya podido haber en mi ánimo, mientras redactaba estas páginas, la menor duda acerca del conjunto humano al cual iban dedicadas muy especialmente.

1. Sobre la crisis actual de la conciencia histórica

Tal es, pues, en su enunciado más amplio, el tema objeto de mi lección. Me referiré en primer lugar a determinados aspectos generales de esta crisis; intentaré, después, enunciar algunos principios cuya salvaguarda estimo indispensable para que esta atonía de la conciencia y de la sensibilidad histórica, que creo transitoria, no cristalice en déficit cultural de larga duración mediante su transmisión a generaciones posteriores a través de planes y programas de enseñanza; en fin, dedicaré algunas consideraciones especiales a la presencia de la historia de las relaciones internacionales, de los problemas de la guerra y de la paz, en nuestros programas de Historia, con objeto de contribuir a la posible mejora de unos criterios de selección y articulación de contenidos que parecen conservar la huella de los tiempos de guerra en que se gestaron.

* * *

Insistiendo en algo que dejé apuntado hace pocos minutos, bueno será tomar como punto de partida el desarrollo sin precedentes que, desde los años cincuenta acá, ha experimentado la ciencia de la Historia, tanto fuera como dentro de España. En efecto, a lo largo de la última mitad de nuestro siglo la Historia ha estrechado su relación de interdependencia con otras ciencias sociales, ampliando así sus horizontes; ha forjado la gran utopía, enormemente fecunda, de una «historia integral» en cuya aspiración confluyan y se relacionen entre sí las distintas investigaciones sectoriales; ha ensanchado el abanico de preguntas que el historiador solía proyectar sobre el pasado, alumbrando y utilizando nuevas fuentes capaces de responderlas: desde las estadísticas hasta las literarias y las orales; en fin, ha manifestado y manifiesta cada día su pujanza en la resonancia mundial de sus congresos internacionales, en la proliferación de centros de investigación, en el número creciente de estudios monográficos que pasa a formar parte de nuestras bibliotecas, de nuestros ficheros y de nuestros ordenadores; en el apoyo que de ella solicitan, en medida creciente, centros de investigación y de preparación de especialistas ajenos al campo de las humanidades.

Pero la socialización, la integración de ese saber histórico en el cuerpo de una sociedad y de un determinado nivel de civilización -la civilización y la sociedad españolas de nuestro tiempo, en nuestro caso- manifiesta deficiencias y vacíos cuya responsabilidad no corresponde exclusivamente a los profesionales de la Historia; pero en la que debemos apresurarnos a determinar críticamente la parte que pudiera correspondernos. A mi manera de ver, la gravedad de esta específica carencia cultural, apreciable incluso en algunas de nuestras elites, no consiste en la ignorancia de tal o cual hecho histórico, de los que registran los manuales, ni en la dificultad para situar cronológicamente algunos de los más sonados, sino en la *ausencia de sentido histórico*; es decir, en la incapacidad para percibir la situación histórica en que uno se encuentra inmerso, el propio presente, como parte de un proceso continuo del cual somos herederos y de cuya continuidad, tiempo adelante, somos y debemos sentirnos responsables.

Este sentido histórico requiere, para su presencia activa en una sociedad o en la conciencia de un individuo, algo más hondo e intelectualmente elaborado que el conocimiento de una serie de «hechos» o de personajes relevantes de antaño, de los que quedan periódicamente refrescados en la memoria colectiva a través de la práctica de las conmemoraciones centenarias. Requiere, por lo pronto, la capacidad y el esfuerzo intelectuales necesarios para ordenar tales acontecimientos en un decurso temporal dotado de sentido, situándolos en un proceso de evolución humana y en un determinado nivel del desarrollo significado en tal proceso.

Requiere también contemplar nuestro presente, la situación histórica que nos ha tocado vivir, como una circunstancia cuyo conocimiento real y cuyos caracteres objetivos no podremos jamás determinar sino a través de su *comparación* con una realidad homogénea; es decir, con «otra» situación histórica previamente conocida, en contraste con la cual podamos definir la peculiaridad de la nuestra. El conocimiento histórico no es pura erudición, materia «de letras» apta para cargar la memoria con nociones inútiles; tampoco consiste el conocimiento histórico en el encasillamiento de una realidad viva en un sofisticado, complejo y bien trabado modelo sociológico, elaborado con todas las garantías científicas y cuyo único defecto estriba, según observó Lawrence Stone -no sé si irónica o perspicazmente- en no haber existido nunca en la vida real. Porque el conocimiento histórico consiste en la reconstrucción de una situación histórica pasada; reconstrucción lograda mediante el análisis de la pluralidad de sus factores componentes, y mediante el intento de comprensión de la manera en que tales factores -desde las creencias a la vida material- se interpenetran y condicionan recíprocamente, coadyuvando en un incesante proceso de cambio histórico destinado a desembocar en otra situación globalmente distinta de la precedente. Y es así cómo la situación histórica reconstruida a través de un esfuerzo de investigaciones sectoriales convergentes puede llegar a servirnos de término de referencia, de plano de contraste para determinar con relativa precisión, a través de una comparación continuada, los caracteres históricos reales del mundo que nosotros vivimos. Sólo así resulta posible alcanzar esa «autocomprensión en el tiempo» a que se refiriera Peter Laslett en su espléndido ensayo de reconstrucción de un mundo ya perdido para nosotros: *The World we have lost* (1965). Y es en esta dirección donde el saber histórico encuentra su específica e insustituible dimensión pragmática; una dimensión pragmática que está llevando la Historia a planes de enseñanza que antaño la ignoraron, como saber humanístico indispensable en la formación del hombre de Estado, del político e incluso del hombre de ciencia; y ello mientras nosotros tendemos, consciente o subconscientemente, a marginarla de nuestros programas escolares como a un huésped de perfil incierto, y de dudosos, por ignorados, antecedentes.

* * *

Creo que no es excesivamente osado relacionar ese descenso de la conciencia histórica, ese oscurecimiento de la historicidad de nuestra vida personal y colectiva a que he aludido ya en distintas ocasiones, con el síndrome *fin-de-siècle* que tan profundamente está afectando a nuestras sociedades, más bien en niveles subconscientes y propios de mentalidades colectivas que de manera reflexiva y explícita.

Si Arno J. Mayer encontró en el otro fin de siglo, en el vivido por los europeos y los españoles cien años atrás, «una sensación de malestar psíquico y de incertidumbre ideológica, una mezcla desigual de esperanza y temor», y en las elites una «sensación general de desintegración y acoso» impregnando su concepción del mundo, quizá los historiadores del mañana, perplejos ante esta renuncia a una tradición consciente, ante la renuncia e incapacidad para proyectar el futuro a través de una utopía, ante la ausencia de entusiasmo creador que da el tono a estos lustros finales del Novecientos, registren en sus tratados y en sus manuales esta especie de atonía histórica como uno de los rasgos más característicos y llamativos de la mentalidad colectiva con que los europeos, y de manera muy acentuada los españoles, nos disponemos a describir la cerrada curva del cambio de siglo, por cierto con muy escasas agarraderas tanto en el plano de las creencias -lo glosaba agudamente Gabriel Jackson, hace pocas semanas, en un artículo aparecido en *El País* (23 abril 1991)- como en el plano de las ideologías. La obsesiva avidez por la fruición del presente y de sus placeres más inmediatos; la fríamente aceptada previsión de una España de viejos para el siglo XXI; la voraz destrucción, desde hace varias décadas, del secular paisaje urbano en tantas de nuestras ciudades; la escasez de auténticas y relevantes vocaciones políticas, tanto en la izquierda como en la derecha o en el centro; la misma ausencia de una reflexión profunda, sincera y abierta sobre la guerra civil, capaz de incorporar aquella tragedia a una memoria histórica compartida, son, entre otros muchos, indicios que servirán, sin duda, a los historiadores que vengan tras de nosotros para diagnosticar el talante y el temple con que fuera vivido uno de los fines de siglo más apasionantes y quizá más decisivos -todos conocemos los problemas que la humanidad tiene planteados- entre cuantos ha vivido a lo largo de los tiempos modernos la gente europea.

Todo esto afecta, y no en pequeña medida, a los historiadores y a los profesores de Historia que creemos en nuestro oficio y que sentimos su responsabilidad; y ello en dos planos distintos. En el más hondo y radical, porque nos induce y nos obliga a una seria reflexión sobre la civilización de nuestro tiempo, pasando por encima de nuestras habituales preferencias temáticas o de nuestros sectores específicos de investigación. Pero de manera más directa y apremiante nos sentimos afectados cuando vemos que esta crisis de sensibilidad histórica proyecta su reproducción, su traspaso a nuevas generaciones, mediante la adjudicación a la Historia -quiero decir a la Historia como rama del saber humano- de un papel ancilar, se diría que a extinguir, en el cuadro general de las ciencias sociales; mediante la adjudicación a la Historia, en cuanto se refiere a su transmisión docente unos contenidos directamente derivados -no digo que conscientemente- de marasmo que atraviesa la conciencia histórica de nuestras sociedades y de buena parte de nuestras elites en esta coyuntura finisecular. Sintetizando mucho podríamos resumir en tres fases la trayectoria del lugar ocupado por la Historia como rama del saber en el contexto de la cultura española de la segunda mitad de nuestro siglo. Primero fue aquella fecunda apertura de la Historia a las ciencias sociales, a la sociología y a la economía principalmente, en la que cupo a nuestra Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, durante los años cincuenta, el papel que quizá algunos de vosotros recordéis.

Aquella plena integració del component social y del component económic de una situació històrica en el relat històric mismo, aquel viraje hacia lo contemporáneo que llevaba en sí una apuesta de futuro, tuvo un pionero en la historiografía española: Jaime Vicens; aquella irreversible revolución historiográfica vino a descubrir ante muchos de nosotros los horizontes de una posible historia integral. La segunda etapa, de difícil delimitación cronológica, viene definida por dos procesos paralelos aunque de sentido opuesto. Por una parte, cuenta el avance de la ciencia económica y de la sociología, su considerable desarrollo teórico y la función vital de sus aplicaciones a la realidad social y política del país; por otra, cuenta esa crisis de la conciencia histórica, ese oscurecimiento de la percepción de la historia como proceso y de la misma historicidad del hombre y de las sociedades, a que más arriba me he referido. En fin, me parece que estamos abocados a una tercera etapa en la cual la sociología, ciencia social por antonomasia, cargada de prestigios científicos por la complejidad y sofisticación de sus métodos, y de prestigios utilitarios por sus indispensables aplicaciones en una sociedad desarrollada, pretenda subrogar a la historia misma en el análisis de situaciones históricas más o menos cercanas a nosotros. Lo malo de esta hegemonía no consistiría en la aplicación de talentos, de métodos y de técnicas de trabajo propias del sociólogo al análisis histórico: buena falta nos hace todo ello. Lo peligroso sería que, tomando la parte por el todo, llegáramos a creer que un análisis sociológico o sociopolítico cumplido de la dictadura, de la transición o de la democracia es, por sí mismo, un análisis histórico.

Es por ello por lo que estimo necesario un deslinde de conceptos y de métodos, una insistencia en la noción de *proceso* histórico -es decir, en el protagonismo que al decurso temporal corresponde en nuestra disciplina como en la misma historia real-; una insistencia en la noción de *situación histórica* como realidad en continua transición y en la que convergen componentes de muy diverso orden, objeto de la atención especializada de muy diversas ciencias sociales; una insistencia en la necesidad de *comparar* incesantemente situaciones contemporáneas con modelos clásicos si es que queremos, por una parte, delimitar los perfiles objetivos de nuestra propia contemporaneidad, y, por otra, no perder de vista el papel de transcurso en el dinamismo de un proceso, que corresponde a cada situación aisladamente considerada.

2. Sobre programas y planes de enseñanza: lo imprescindible en una formación histórica

Estas reflexiones sobre la situación actual de nuestra disciplina en el contexto de la cultura española me han llevado a volver críticamente sobre mis propios programas, sobre la organización que yo he dado a mis cursos de historia moderna o de historia contemporánea a lo largo de cuarenta años largos de oficio. Me han llevado también a replantear el para mí viejo problema de la formación histórica que hayan de recibir los alumnos que cursen en años sucesivos EGB, BUP, COU: una muchedumbre de futuros ciudadanos harto más numerosa que la que llena las aulas de nuestras Facultades de Historia.

Y es por esto por lo que, al preparar las páginas de esta lección, pensé que quizá la mejor forma de restablecer mi añeja comunicación con unos antiguos alumnos que hoy son mis compañeros en la enseñanza, consistiría en compartir con ellos algunas de aquellas reflexiones, relativas a la presencia de nuestra disciplina en los programas de enseñanza media y en el primer ciclo de la universitaria.

Creo que el acceso racional a una formación histórica no se logra a través de esos programas inmensos, omnicomprensivos, que pretenden recoger «la totalidad de la asignatura», acumulando decenas y decenas -sesenta, ochenta- de temas sin aparente conexión entre los mismos. Tampoco a través de unos manuales de corte descriptivo, cuajados de datos, parcos en conceptos, poco adecuados para que el alumno realice sobre ellos una tarea rigurosamente complementaria del estudio: reflexionar sobre lo leído. Permítanme decirles que tampoco creo en los apuntes. En tiempo de Fray Luis de León, en que los libros eran escasos y caros, o inexistentes en cuanto hacían referencia a la concreta materia tratada, la «lección» y la subsiguiente «toma de apuntes» era una necesidad. En nuestros días de abundante producción y oferta bibliográfica, la lección no debe ser, en la enseñanza media, una especie de «texto paralelo» que obligue al alumno, ya abrumado y disminuido en su capacidad de concentración por una insensata acumulación de materias diversas, a buscar la concordancia entre lo leído y lo escuchado. Creo que el profesor que elige un texto para sus alumnos, por estimarlo objetivamente adecuado a la función que tiene encomendada, debe tomar abnegadamente el texto mismo como eje de sus lecciones esforzándose en razonar (y criticar, por supuesto) su estructura; en llamar la atención sobre aquellos párrafos-clave que resumen y definen una época, una situación histórica o una institución, facilitando una captación *racional*, no memorística, de sus contenidos; en analizar textos breves, políticos, literarios o estadísticos, relacionándolos directamente con el tema que se trate. En la enseñanza universitaria, pasaron felizmente los tiempos en que no sólo se practicaba, sino que se consideraba mérito docente el hecho de explicar a lo largo del curso la «totalidad» de la asignatura.

Hoy las lecciones de cada año académico tienden a centrarse en torno a uno o unos pocos temas directamente relacionados con investigaciones en curso, debiendo orientarse muy especialmente, según mi personal criterio, hacia el planteamiento general de un tema de seminario (antecedentes historiográficos, estado actual de cuestiones, fuentes y métodos de trabajo...); hacia una iniciación bibliográfica que capacite al alumno para moverse con seguridad y eficacia en la selva de títulos y autores, libros y monografías redactados en diversos idiomas, que ha de constituir el contexto inmediato de su quehacer cotidiano. Discernir entre obra clásica, obra fundamental, monografía importante y mero ensayo o aportación erudita de valor secundario, constituye una aptitud intelectual que exige un prolongado y bien dirigido entrenamiento, si se quiere evitar que el historiador en ciernes cargue su fichero, su ordenador y -lo que sería más grave- su capacidad de discurso con una carga inerte y desordenada que acabaría paralizándolo. En fin, siempre he creído que la lectura y comentario actual de unos pocos textos clásicos, lectura rigurosamente preparada con el apoyo de una bien seleccionada bibliografía, constituye mejor introducción al estudio de la Historia Contemporánea en un curso de COU o de Primer Ciclo, que una febril galopada desde los orígenes de la Revolución francesa hasta el fin de la guerra fría.

Ahora bien, sobre estas posibles opciones personales en orden a la enseñanza de la Historia planean unas normas de rango superior y alcance general -planes de enseñanza, programas oficiales- llamadas a condicionar, desde sus mismos fundamentos, la transferencia a la sociedad del acervo de conocimientos, de reflexiones y de experiencias que cada historiador ha acumulado a través de un currículum más o menos dilatado. Planes de enseñanza y programas oficiales condicionan en gran medida la conciencia histórica, la sensibilidad histórica de los españoles de un mañana inmediato a través del énfasis relativo que recae sobre la Historia en la distribución de horarios; a través de los contenidos subrayados, mantenidos o silenciados en los temarios; a través -sobre todo- de la concepción de la Historia que subyace a la articulación de temas programas y planes de enseñanza. Detectar y precisar esta concepción es un juego de niños para un historiador medianamente avezado a la práctica de su oficio; tampoco es difícil precisar cuándo tal concepción ha sido eludida, o no aparece clara en la mente del legislador.

Yo no voy a aprovechar el privilegio de encontrarme hoy ocupando esta cátedra para exponer a ustedes mis preferencias personales en orden a tal o cual plan de enseñanza, en orden a tal o cual modelo de programa: buena impertinencia fuera por mi parte. Pero no me parece honesto, ni correspondencia leal al extraordinario honor que me habéis conferido al abrirme de nuevo de par en par las puertas de vuestro Claustro, dejar en los umbrales de este Paraninfo mi oficio de historiador, y silenciar los principios que, mi leal saber y entender, no pueden estar ausentes en ninguna organización de la enseñanza de la Historia. De una Historia concebida como disciplina autónoma atenta a sus propios objetivos en el panorama del saber humano; dotada de un arsenal conceptual específico laboriosamente elaborado por muchas generaciones de historiadores; consciente de la radical interdependencia entre todas las ciencias sociales y humanas y, por consiguiente, abierta a toda aportación temática, metodológica o conceptual que provenga de cualquiera de ellas. Pero consciente también de que una cosa es reformar, *aggiornare* incesantemente -¿qué ciencia puede prescindir de tal revisión y puesta al día cotidiana?- sus temas, sus métodos y sus fuentes, y otra muy distinta prescindir de sus contenidos específicos; precisamente de aquellos capaces de alimentar la conciencia histórica de un pueblo, de una nación, de un hombre. No voy a intentar hacer ahora un ensayo de urgencia acerca de cuáles pueden ser esos contenidos específicos; pero me parece que hay tres principios de los cuales no podrá prescindir nunca una iniciación al conocimiento histórico que pretenda serlo realmente. Permítanme que intente exponer, con las menos palabras posibles, cómo imagino yo la integración de tales principios en un programa de Historia, o, *mutatis mutandis*, de Historia Contemporánea.

En primer lugar se trata de mantener y transmitir a toda costa la noción de la historia como *proceso* global, comprensivo de toda la humanidad y dotado de una conexión de sentido que permita hablar realmente de una historia universal. Esta noción de la historia es inseparable de la tradición europea y occidental, y ha recibido a través de los tiempos las distintas formulaciones que todos conocemos y que ahora no vamos a evocar; pero de las cuales es preciso dar noticia a cuantos se inicien en el estudio de la Historia, siquiera sea para que conozcan el último contexto del marco regional -sea éste Europa, España o la propia comunidad- al cual se circunscriban en cada momento sus estudios.

Por lo demás, la noción de *proceso* histórico integrado por situaciones o fases sucesivas ligadas entre sí por una conexión de sentido, puede y debe ser alimentada por la insistencia en la *larga duración* de procesos sectoriales presentes en situaciones históricas muy diversas: las ondas largas de la economía, las mentalidades sociales, brindan buenos ejemplos al respecto. En este orden de cosas, las supervivencias de un Antiguo Régimen que se da por formalmente desaparecido en una fecha determinada de la historia, pero que encontramos posteriormente integradas, como componentes de pleno derecho, en etapas históricas subsiguientes, constituyen, en el actual horizonte historiográfico, sugestivo objeto de análisis.

En segundo lugar se trata de no perder de vista ese postulado historiológico que nos habla de la inmensa *complejidad de cada situación histórica*. Cualquier intento de despiezar sus componentes -sociales, políticos, económicos, ideológicos, internacionales...-, por exhaustivo que pretenda ser, está destinado a dejar fuera de su campo visual otros factores que el desarrollo de una nueva parcela en las ciencias sociales, o la aguda percepción de un historiador, pondrán de manifiesto a través de investigaciones ulteriores. La aspiración historiológica a una historia total o integral parte de este supuesto, y considera permanentemente abierta la posibilidad de detectar nuevas dimensiones, nuevos componentes en la fisonomía de una situación histórica que es siempre, por definición, tan compleja como la vida misma. El hallazgo y la reconstrucción de esta síntesis, cada vez más cercana a lo que fuera plena realidad antaño; la determinación del entorno real que circundó al hombre, a la mujer o al grupo social de un tiempo y de un país determinados, ha de trascender en todo momento los rígidos moldes del modelo unidimensional diseñado teóricamente desde los supuestos y los métodos de cualquiera de las ciencias sociales, por perfilado científicamente que sea su utillaje.

En tercer lugar, creo haber insistido suficientemente en el valor de referencia que cobra toda situación histórica pasada, una vez que ha sido reconstruida por el esfuerzo historiográfica, con miras a determinar nuestra propia circunstancia; con miras a determinar el inexorable proceso de cambio, más o menos acelerado, sobre el cual transcurre necesariamente toda situación, tanto la referente como la vivida por nosotros mismos. Pero no es ésta la única práctica de esa elemental operación científica -la comparación- que reclama, para su conocimiento real, cualquier período histórico. En presencia, por ejemplo, del avance del nacionalismo catalán en tiempo de la Restauración, ¿cómo discernir los caracteres históricos peculiares de aquel movimiento, de aquel componente esencial de la situación histórica vivida por España en la transición del siglo XIX al siglo XX, sin una comparación con lo que fuera el despertar de la conciencia nacional catalana entre 1640 y la guerra de Sucesión? ¿Cómo entender los perfiles históricos reales de la época franquista sin una comparación, no sólo con los regímenes totalitarios y autoritarios de la Europa de los años treinta; sino también con la España de Primo de Rivera, incluso -a través de un más difícil y complejo análisis comparativo- con aquella otra situación histórica de un siglo atrás, entre 1834 y 1868, en la que aparece un componente radicalmente diferenciador -la revolución liberal-, pero en la que no faltan otros que reclaman comparación: guerra civil recurrente; «régimen de los generales», por utilizar la expresión de Pabón; planteamiento de un problema campesino meridional que continuará su trágico desarrollo, a través de las etapas conocidas, 1936 adelante...

Está claro que sólo a través de un contraste entre situaciones históricas bien definidas y pertenecientes a niveles cronológicos distintos, cabe determinar componentes históricos de larga duración de los que el historiador no puede prescindir; valgan como ejemplo los que acabo de apuntar, u otros relativos a la relación entre creencias y comportamiento a la persistencia de mentalidades sociales, al impacto del fenómeno «guerra civil» en sociedades peninsulares, etc.

Por lo demás, es conocido el énfasis que la tradición histórica europea, y en particular la británica, ha solido y suele poner en el conocimiento de la historia clásica, y especialmente de la romana -por ofrecernos esta última un ciclo completo de desarrollo y por el satisfactorio conocimiento que de tal ciclo posee la historiografía-, como referencia para el contraste de otras civilizaciones posteriores. Debo confesarles que esta orientación tiene toda mi simpatía, por más que yo extendiera la calidad de referencias clásicas a otras situaciones históricas de la modernidad. La España del Barroco o de la Ilustración, la Francia de Luis XIV o del Imperio napoleónico, la Italia del Risorgimento o la Inglaterra victoriana constituyen situaciones de civilización, bien conocidas en sus fundamentos sociales y económicos así como en sus formas políticas y en sus respectivos horizontes culturales como para representar en nuestros programas, entre otros varios temas de caracteres formalmente análogos, tal papel de referencia con miras a una historia comparada que es preciso entender, para mejor aproximarnos al proceso histórico, no sólo en su dimensión sincrónica -que es la que generalmente se entiende por tal-, sino también, y esto es muy importante, en su dimensión diacrónica. Es decir: intentando detectar los ritmos del cambio histórico en los diversos sectores que dan lugar, al integrarse, a una determinada situación histórica.

Creo que éste es el buen procedimiento para acercarnos a un conocimiento histórico global. Y sobre todo -es lo que aquí y ahora nos interesa- creo que éste es el procedimiento adecuado para transmitir, por vía racional -no por vía descriptiva y memorística- un conocimiento histórico, una sensibilidad histórica. No a través de desesperados intentos para que el alumno «aprenda» la inabarcable gama de acontecimientos importantes que cabe registrar en un libro de iniciación; no a través de la reducción de nuestro objetivo a un tramo temporal que nos propongamos enmarcar en un modelo previamente diseñado (modelo que nunca estorba, por otra parte). Sino a través de la percepción racional e inmediata de la historia como un *proceso*, que continúa trepidando bajo nuestras plantas y que ha de continuar, esperanzada o angustiosamente, cuando nuestros hijos tomen el relevo; a través de la concepción de ese proceso como una serie de *situaciones* históricas sucesivas, sometidas a un proceso de transición y de cambio incesante: cambio rápido y acelerado en unos tiempos, más lento en otros y con más elementos de continuidad. Unas situaciones históricas que nunca podrá apresar por entero ninguna ciencia social aisladamente considerada, sino el esfuerzo convergente de todas ellas; una ampliación creciente de los estudios interdisciplinarios y, no lo olvidemos, la imaginación y la capacidad de síntesis del historiador capaz de vislumbrar la trama de interrelaciones que liga, en una situación histórica determinada, la amplia gama de sus principales componentes. A través, en fin, de ese imprescindible *método comparativo*, al cual ya he dedicado suficientes palabras en el párrafo que antecede.

En esta labor de formación, no ya de historiadores, sino de ciudadanos conscientes por entero del mundo que les ha tocado vivir y del que han de proyectar y construir para el futuro, corresponde una dura y hermosa responsabilidad a los profesores de enseñanza media; sin duda, uno de los colectivos profesionales españoles de más auténtica, acendrada y abnegada vocación.

* * *

Y ha llegado el momento de poner fin a este ya excesivamente largo discurso. Quizá algunos de los menos jóvenes entre vosotros haya encontrado en mis palabras algo así como un eco de palabras añejas, pronunciadas por mí mismo, hace ya muchos años, en las aulas de este mismo edificio; por mi parte debo confesaros que la clásica vivencia expresada en el «decíamos ayer» ha estado presente en mi ánimo a lo largo de todo el tiempo que he ocupado vuestra atención. Muchas gracias, de nuevo, por este doctorado *honoris causa* que me habéis conferido, por la atención que habéis dispensado a mis palabras, y por haberme deparado la satisfacción de sentirme de nuevo, por una vez, continuando mis lecciones en esta querida Universidad de Valencia.