

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA DE ESPAÑA EN LA UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA: ALGUNOS RECURSOS DIDÁCTICOS

DOMINGO FRANCISCO VERDINI DEUS
Universidad de La Coruña

INTRODUCCIÓN

No quisiera comenzar sin agradecer a los organizadores de este II Encuentro la nueva oportunidad que nos brindan para reflexionar en común sobre algunos problemas didácticos de nuestras disciplinas. Sobre todo, porque, desde hace algún tiempo, la preocupación por estos temas constituye un «nadar contra corriente», como consecuencia de la degradación efectiva de la docencia -desde la aplicación de la L.R.U.-, infravalorada en cuanto a la promoción y a las recompensas, y ante el deterioro de las condiciones generales de la enseñanza.

Si nunca ningún trabajo es fruto exclusivo del esfuerzo individual, uno sobre didáctica, y éste en concreto, ha de apoyarse necesariamente en los esfuerzos y experiencias de los colegas, tanto del actual Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad coruñesa, como de su homólogo, al que pertenecíamos, de la Universidad compostelana. Sólo así ha sido posible esta comunicación, aunque lógicamente soy el único responsable de las debilidades o incorrecciones del presente texto.

Quizás sea conveniente señalar de pasada cómo se desarrolla la enseñanza de la Historia Económica en la Universidad de La Coruña con el fin de obtener una mejor comprensión de lo que a continuación expondremos.

En primer curso, impartimos la asignatura de *Historia Económica Mundial*. En la misma, abordamos el estudio desde los tiempos prehistóricos hasta nuestros días de la dinámica de los procesos económicos, situándolos en su dimensión espacio-temporal. Perseguimos una formación básica en los rudimentos del análisis económico junto a un método de trabajo que potencie el sentido crítico de los futuros economistas frente a las series cuantitativas y demás parámetros en los que debe fundamentarse la ciencia económica.

En segundo curso, *Historia Económica de España*, cuyo programa, desde la prehistoria a la actualidad, presta una dedicación exclusiva en los dos últimos trimestres a los siglos XIX y XX, y profundiza de forma particularizada en los procesos que permiten entender la evolución económica española tanto a nivel estatal como regional y sectorial.

Finalmente, *Historia de las Instituciones Económicas Internacionales*, en quinto curso, con carácter obligatorio para las tres especialidades que se imparten (Economía Internacional, Economía del Sector Público y Economía Financiera), materia que se centra en el estudio de la economía europea comprendida entre la crisis finisecular y la formación del Mercado Unico, con objetivos más amplios que los derivados del simple estudio institucional.

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Como ponía en evidencia Santiago Zapata en el I Encuentro zaragozano¹, es preocupante la «aversión» de sectores del profesorado universitario por los problemas didácticos, y mucho más en el actual contexto legal, al que hacíamos referencia más arriba. En todo caso, parece claro que un mero análisis de lo que hacemos en las aulas universitarias a finales del siglo XX arrojaría unos resultados semejantes en el empleo de técnicas didácticas a las que se utilizaban hace bastante tiempo. Parece, por tanto, como si hubiésemos ignorado los

¹ ZAPATA BLANCO, Santiago. «Instrumentos didácticos para la docencia de la Historia Económica». Ponencia presentada en el I Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Zaragoza, 10-11 de Mayo de 1990.

avances conseguidos por los especialistas en didáctica, que habrían permitido modificar nuestro trabajo como docentes.

Evidentemente, es cierto que mientras que ha avanzado la didáctica de la enseñanza media no ha sido así en la enseñanza universitaria. Pero es que, además, el contexto no es nada favorable. Desde la misma disposición física de las mesas y pupitres en un aula hasta la masificación de las mismas, todo ello redundando en que, en numerosas ocasiones, nuestra actividad se reduzca a la tan denostada y supuesta «lección magistral», la cual podría seguir jugando un papel clave -porque lo tiene-, pero que si no se acompaña de otros recursos resulta totalmente insuficiente e insatisfactoria.

Porque un alumno convertido en una ficha y/o en un receptor pasivo, no está en la mejor situación ni para una correcta evaluación de su esfuerzo académico ni para avanzar en una enseñanza cada vez más personalizada. Además, si la enseñanza universitaria se debe diferenciar en algo de la enseñanza en los otros niveles, debe serlo en el necesario papel activo del alumno en su propio e intransferible proceso de «aprender a aprender»².

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA

Si algunos de los problemas que al parecer se detectan en nuestras universidades pueden ser el divorcio entre teoría y práctica, o la inadecuación de los contenidos con los intereses de los alumnos³, y si, por otro lado, es necesario ampliar nuestra «cuota de mercado»⁴, la tarea que tenemos por delante quizá no resulte excesivamente fácil.

² NOVAK, D. y GOWIN, B.-*Aprendiendo a aprender*, Barcelona, 1988.

³ ESCUDERO ESCORZA, Tomás. «La didáctica de la enseñanza universitaria». Ponencia presentada en el I Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Zaragoza, 10-11 de Mayo de 1990.

⁴ LLOPIS AGELÁN, Enrique. «La función de la Historia Económica en la formación de los economistas». Ponencia presentada en el I Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Zaragoza, 10-11 de Mayo de 1990.

Porque, a los inconvenientes del marco legal a los que nos hemos referido, habrá que añadir ahora la «actitud inicial» con que nuestros estudiantes se enfrentan con nuestras materias, tanto porque quizá no «estemos de moda» en la escala de valores académico-estudiantiles vigente como porque, posiblemente, el bagaje con el que acceden a la universidad no les haya permitido habituarse con el tipo de análisis necesario en una ciencia social como la Economía y, mucho menos, con la validez del método histórico como parte esencial de su capital analítico e instrumental ⁵.

Decía José Luis Sampedro en el prólogo del Samuelson: «en nuestro país, (...) el bachiller (...) sale de las aulas conociendo, por ejemplo, lo que es la calcopirita, pero sin haber recibido la menor información sobre lo que es un banco. Y ello a pesar de que, (...) es casi seguro que (...) habrá de recurrir a algún banco durante su vida, siendo, en cambio, poco probable que le afecte algo relacionado con la calcopirita. Y hasta me atrevo a decir que, de afectarle, puede ser únicamente por motivos económicos».

Parece que, finalmente, las autoridades educativas acaban de prestar atención a la llamada del profesor Sampedro, al incluir dos materias de economía en el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades.

Por todo ello, quizá nuestro principal e inicial esfuerzo se deba orientar a conseguir que «comprendan» la importancia de nuestras materias en su formación de cara a sus análisis como profesionales de la economía, y unas posibles vías para ello puedan ser que «*vean*», «*sientan*» y «*descubran*» el interés de la historia económica como paso previo y/o paralelo de su aprendizaje.

TRES RECURSOS DIDÁCTICOS EN HISTORIA ECONÓMICA DE ESPAÑA

Si algunas conclusiones se hicieron evidentes en el Encuentro de Zaragoza fueron, en mi opinión, las de que era tarea nuestra el conseguir un mayor desarrollo de la didáctica de la

⁵ LLOPIS AGELÁN, Enrique. Op. cit.

Historia Económica ⁶, y que una de las vías para conseguirlo pasaba por el «intercambio de ideas y experiencias con nuestros colegas» ⁷.

Sólo desde esta perspectiva puede tener interés que pasemos a exponer algunas posibles vías para facilitar el ver, sentir y descubrir al que antes nos referíamos y así poder salvar la parte alícuota de responsabilidad correspondiente.

Las tres recursos a los que me referiré, y que están experimentados con los alumnos de la universidad coruñesa, seguro que no constituyen ninguna novedad especial, pero, en todo caso, entiendo que ayudan a cubrir parcialmente aquellos objetivos que nos planteaba S. Zapata ⁸, como disminuir el protagonismo del profesor, dar oportunidades para que el alumno saque sus propias conclusiones, o ejercitar al alumno para que adquiriera una expresión correcta en privado y en público, de forma oral y escrita, etc..

1.- El «ver» (Medios audiovisuales)

Los objetivos que se persiguen con estas proyecciones de audiovisuales (vídeos didácticos y/o películas) son facilitar la comprensión de determinados fenómenos, tales como los efectos de la evolución de la tecnología en la prehistoria, el funcionamiento de una economía de autoconsumo, el proceso de industrialización o, ya más sectorialmente, los procesos de producción en una explotación carbonífera o textil.

La mecánica que utilizamos consta de tres partes: en primer lugar, la proyección en grupos de 20-25 alumnos, luego la discusión en torno a un guión extraído del vídeo y finalmente, la evaluación a partir de un trabajo escrito sobre uno o varios temas sugeridos.

⁶ ESCUDERO ESCORZA, Tomás. Op. cit.

⁷ LLOPIS AGELÁN, Enrique. Op. cit.

⁸ ZAPATA BLANCO, Santiago. Op. cit.

Existen en el mercado del vídeo películas interesantes para ilustrar los temas anteriores: *En busca del fuego* (tecnología prehistórica), *La balada de Narayama* (funcionamiento de una economía de autoconsumo), *La tierra de la gran promesa* (proceso de industrialización sector textil). Asimismo, entre otros ICE, el ICE de Zaragoza tiene a la venta interesantes vídeos sobre el carbón, lino, cáñamo, etc., de cierto interés para su proyección.

Parece necesario que de este II Encuentro saliese el compromiso de llevar a cabo la tarea de formar un «banco» de medios audiovisuales susceptibles de ser utilizados en nuestras materias.

2.- El «sentir» (Las excursiones)

Se trata de que, a través de unas excursiones programadas, los alumnos comprendan mejor determinados aspectos de la asignatura, especialmente, en relación con el cambio que significa el paso de una economía tradicional a una economía moderna. Asimismo, dicha actividad permite ampliar el conocimiento cultural del alumnado en relación con la historia.

Además, tratamos de hacer un especial hincapié en la explicación de los procesos económicos, tanto en el caso de un sector tradicional como en el de un sector moderno, y para ello solemos requerir la presencia de algún profesor de otras áreas como «Fundamentos del análisis económico» o «Economía aplicada», según el caso.

No debiera perderse de vista la validez de estas experiencias de cara a conseguir una mayor integración del alumno con su entorno geográfico. Es decir, la aproximación del alumno a la realidad económica de su entorno cotidiano probablemente adquiera una percepción diferente a través de las reflexiones que le sugieran este tipo de «salidas».

Quizá dos ejemplos podrían ilustrar la exposición:

a) Excursión a Sargadelos

Una vez explicado en clase el tema en que se enmarca la visita, se organiza la excursión para visitar los restos de la Real Fábrica de Sargadelos y la actual fábrica de cerámica. Ello

permite entender el proceso productivo y económico de una factoría metalúrgica tradicional, así como su evolución hasta la actual fábrica de cerámica, después de su crisis y cierre. Lógicamente, también el funcionamiento de la fábrica moderna.

No es necesario insistir en la ventaja que puede representar para los alumnos el poder «ver» el corte cronológico y todos los aspectos comparativos y evolutivos que se derivan. Asimismo, también permite resaltar la importancia de la localización geográfica de lo que se visita e intuir el entramado de relaciones sociales que se desarrolló/a en el entorno del establecimiento.

La excursión se puede completar con una visita a la localidad próxima de Viveiro, con monumentos históricos.

b) Excursión a fábricas salazoneras y conserveras

También con posterioridad a la explicación de los sectores salazonero tradicional y conservero moderno, la excursión trata de mostrar su funcionamiento, visitando restos de antiguas fábricas de salazón y una industria conservera punta. Otra vez se insiste en los procesos productivos y económicos de ambos sectores. En esta ocasión, la ampliación la haremos con una visita al Castro de Baroña (época antigua, cultura celta, etc.) y a la localidad de Noia con importantes monumentos religiosos y civiles.

En cuanto a los resultados que hemos detectado con nuestros alumnos, destacaremos que según manifiestan para ellos ha sido «un día distinto» (alguna vez tendríamos que plantearnos por qué para nuestros alumnos los días son «tan iguales»). Además, hemos observado que facilita mucho la convivencia profesores-alumnos, permite una relación más individualizada, les ayuda a comprender mucho mejor los sectores tradicionales y «sienten» en muchos casos, por primera vez, lo que es una empresa o una fábrica.

3.- El «descubrir» (Un trabajo-seminario)

Esta tercera experiencia es la más rica y satisfactoria. Se trata de plantearles a los alumnos una serie de lecturas obligatorias de fuentes bibliográficas sobre un tema, sobre el que luego

tendrán que hacer un trabajo y, más tarde, realizar un debate en grupos reducidos en presencia del profesor.

En definitiva, se trata de algo tan sencillo, y a la vez tan complicado, como aprender a «leer», a «escribir» y a «hablar» sobre historia económica de España. Lógicamente, la elección del tema resulta clave para que el «descubrimiento» sea lo más enriquecedor posible. Un ejemplo de tema puede ser *El proceso de industrialización en España, Siglos XIX-XX*.

a) Aprender a «leer»

Porque no siempre se sabe. Decía el profesor Tierno Galván que hay que leer como «beben las gallinas», es decir, levantando la cabeza y reflexionando cada poco tiempo; y, compartiendo la visión de Enrique Llopis -«el que no lea, no aprueba»-, no creo que sea muy necesario insistir en la importancia y las ventajas de la misma.

Para ello, en el mes de diciembre se les facilitan a los alumnos una serie de lecturas sobre el tema que permitan analizar los aspectos claves del proceso económico, así como las distintas visiones existentes sobre el mismo. Es decir, que, durante el segundo trimestre, los alumnos van acompañando con sus lecturas las explicaciones de las clases.

Si la elección del tema era importante, lo es también la selección bibliográfica. Con ella persigo que los alumnos tengan tanto una información idónea sobre cómo se desarrolló el proceso a nivel estatal a lo largo de los siglos XIX y XX como de algunas variantes regionales.

Lógicamente, habrá que aportarles los distintos enfoques que ha tenido el tema en la historiografía, así como pistas suficientes para que entiendan la evolución de la misma.

Un ejemplo de lecturas podría ser:

NADAL, J. *El fracaso de la revolución industrial en España*, Barcelona, 1975.

NADAL, J. y FONTANA, J. «España, 1914-1970», en C. Cipolla (ed), *Historia Económica de Europa. Economías contemporáneas*, Vol. VI, Barcelona, 1980.

NADAL, J. «El fracaso de la revolución industrial en España. Un balance historiográfico», *Papeles de Economía Española*, 20 (1984).

Información Comercial Española, nº 623 (1985).

NADAL, J. «La debilidad de la industria química española en el siglo XIX. Un problema de demanda», *Moneda y Crédito*, 176(1986).

PRADOS DE LA ESCOSURA, Leandro. *De imperio a nación. Crecimiento y atraso económico en España (1780-1930)*, Madrid, 1988.

MALUQUER, J. «La revolución industrial en Cataluña», en N. Sánchez Albornoz (ed.) *La modernización económica de España*, Madrid, 1985.

MALUQUER, J. «Factores y condicionamientos del proceso de industrialización en el siglo XIX: el caso español», en E. Fernández de Pinedo y J. L. Hernández Marco (eds.), *La industrialización del norte de España*, Barcelona, 1988.

ESCUADERO, A. «La minería vizcaína durante la Primera Guerra Mundial», *Revista de Historia Económica*, 2 (1986).

FRAILE, P. «Crecimiento económico y demanda de acero: España, 1900-1950», en P. Martín Aceña y L. Prados de la Escosura (eds.). *La nueva historia económica en España*, Madrid, 1985.

GÓMEZ MENDOZA, A. «Equipamiento y transporte ferroviario: problemas de ayer, problemas de hoy», *Revista de Economía*, 2 (1989).

CARRERAS, Albert. «La industria: atraso y modernización», en NADAL, J.; CARRERAS, Albert; SUDRIA, Carles (comps.). *La economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica*, Barcelona, 1987.

CATALÁN, Jordi. «En el cincuenta aniversario de la II Guerra Mundial: un fracaso de la economía española», *Revista de Economía*, 3 (1989).

b) Aprender a escribir

Este segundo paso se concreta en la realización por parte de los alumnos de un trabajo sobre el tema, en un mínimo de 5 folios y un máximo de 7 folios, que deberán entregar a la vuelta de vacaciones de Semana Santa.

En dicho trabajo tienen que hacer referencia a los aspectos esenciales del proceso, así como a las distintas ópticas que han captado sobre el mismo. Con la limitación del número de páginas persigo que hagan un esfuerzo considerable de reflexión y de síntesis.

Evidentemente, la redacción se plantea como si de un pequeño artículo publicable se tratase. De esta forma, sirve para que el alumno se vaya familiarizando a realizar trabajos documentados, con citas de artículos, libros, documentos, etc..

c) Aprender a hablar

Una vez revisados por el profesor los trabajos presentados, se reúnen los alumnos en grupos de 20-25 y se les invita a que planteen, debatan, se interroguen o se interpielen sobre aquellos aspectos que les hayan parecido más interesantes, o más discutibles, o que no hayan entendido, etc.. Se trata de que, entre todos, consigan hacer inteligible el proceso sobre el que han leído y realizado un trabajo.

Esta primera fase, que se puede prolongar entre 60 y 90 minutos, resulta de particular interés. Por un lado, les plantea la necesidad de conseguir, entre todos, una explicación coherente del fenómeno económico objeto de estudio y poner en evidencia si han conseguido un esquema claro del proceso y, por otro, suministra al profesor una información de incalculable valor acerca de los posibles problemas de comprensión que han tenido y tienen sus alumnos, tanto sobre el trabajo que han realizado como sobre la marcha del curso.

Seguidamente, en una segunda fase, que puede durar una hora más, el profesor, a través de una serie de preguntas o cortas intervenciones, puede ayudar a que «sigan descubriendo» las claves que posiblemente les hayan quedado ocultas o que no tuvieron una comprensión correcta.

Enrique Llopis⁹ distinguía entre «objetivos genéricos» (lectura, contenido ético, economía ciencia social, análisis ciencias sociales, escapar reduccionismo, ausencia de recetas,

⁹ LLOPIS AGELÁN, Enrique. Op. cit.

etc.), «específicos» (carácter histórico de las economías, deficiencia de los análisis puramente económicos, relación crecimiento económico y bienestar social, etc.) e «instrumentales» (manejo de series, tasas de crecimiento, técnicas para el análisis a largo plazo, etc.) y Santiago Zapata¹⁰ insiste en la necesidad de acercar al alumno a los maestros de la historia económica, en obligarles a comprender textos con dificultades o en provocar que adopten una actitud reflexiva.

Sin pecar de optimista, me parece que buena parte de esos objetivos se pueden satisfacer en mayor o menor medida.

En cualquier caso, en encuestas anónimas que les paso a mis alumnos al finalizar el curso, solicitándoles que enjuicien lo que hemos hecho a lo largo del curso, suelen comentar que les ha costado bastante esfuerzo, pero que al final ha sido lo más interesante. Y creo que no es poco.

CONCLUSIONES

No merece la pena seguir insistiendo en que la evolución de la didáctica en la enseñanza universitaria, en general, y la de la Historia Económica, en particular, va a depender esencialmente de lo que nos interese en mejorarla a pesar de todas las limitaciones que hemos señalado.

He tratado de plantear que, con un esfuerzo bastante notable y posiblemente no reconocido, es posible *paliar parcialmente* el atraso que arrastramos. Sólo experimentando y experimentando será posible establecer la necesaria dialéctica que permita que algún día se produzca el salto necesario e imprescindible. Porque todo lo que hemos señalado sigue resultando insatisfactorio.

¹⁰ ZAPATA BLANCO, Santiago. Op. cit.

Y lo que empieza a hacerse evidente es que en el marco actual dicho «necesario salto» podría resultar imposible. A no ser que empecemos a plantearnos cómo se puede llevar a cabo la modificación del mismo.

En cualquier caso, y parafraseando al profesor Fontana¹¹, parece evidente que «*hay faena para todos*».

¹¹ FONTANA, Josep. «Algunas consideraciones sobre las grandes etapas de la economía europea en el siglo XX». En NADAL, J., CARRERAS, A., SUDRIA, C. (comps.). *La economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica*, Barcelona, 1987, págs. 9-22.