

básicos para la elaboración de un nuevo currículo de Geografía, que evitarían que tropezara una vez más en las mismas piedras.

Uno de estos corolarios es la necesidad de fundamentar teóricamente los intentos de cambio y las alternativas que se propongan. Un ejemplo de este tipo de fundamentación es el capítulo final, escrito por P. Gil y R. Piñeiro. En este trabajo, se presenta un recurso didáctico concreto, los juegos de simulación, pero no con ánimo de convertirlo en alternativa, sino más bien de dar a conocer las causas psicológicas y didácticas por las que los juegos de simulación pueden ser un instrumento eficaz para la enseñanza de la Geografía. Los juegos de simulación se convierten así no en una nueva y feliz receta sino en un motivo para la reflexión y la mejora de la actividad docente.

CAPÍTULO IX

Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16»

Joaquím Prats

Índice

- La experiencia «Germanía-75»
- La experiencia «Historia 13-16»
- Reflexión final

Con frecuencia los profesores que programan sus clases con materiales de trabajo y nuevas metodologías manifiestan que su práctica docente supone una alternativa a lo que genéricamente se denominan clases tradicionales. Y es cierto, las llamadas experiencias didácticas tienen un carácter que supera el propio marco de la experimentación para convertirse, de facto, en verdaderas alternativas a la «enseñanza de libro de texto». En la mayor parte de los casos esas experiencias no han tenido un diseño acorde con las normas más elementales de la investigación educativa. Su puesta en marcha ha sido, generalmente, un ejercicio empírico al que se nota a faltar un diseño correcto, mecanismos de control y de evaluación de resultados con su correspondiente *feedback*. Es un hecho conocido la ausencia de sustrato teórico en cuanto a planteamientos pedagógicos que superen los tópicos de clase activa y participación, etc. entre el profesorado de bachillerato.

No nos debe extrañar, sin embargo, que pese a los déficits apuntados, cada vez sea mayor el número de profesores que buscan una alternativa a los cuestionarios oficiales. La relativa sensación de fracaso por parte del profesorado, y la consideración que la asignatura de Historia tiene entre el alumnado, hace que los profesores más conscientes busquen y ensayen nuevos materiales que, por lo general, abandonan en parte los cuestionarios oficiales enciclopédicos y eruditos.

Lo dicho es un dato más, entre muchos otros que indican la necesidad de una reforma del plan de estudios. En la tarea de modernización conviene valorar las experiencias que se han realizado, no para que se conviertan en el nuevo plan, sino para tener en cuenta lo que de positivo y negativo hay en ellas. En esta ponencia voy a intentar valorar dos de las más conocidas: «Germanía-75» e «Historia 13-16». De ambas soy coautor y ello me permite una actitud más crítica, si cabe. Quiero adelantar, desde un principio, que la primera de las citadas considero interesante valorarla porque puede ayudarnos, el hacerlo, a no caer en los mismos errores que la experiencia contiene. «Historia 13-16» puede significar un modelo no en cuanto a ella misma, sino como ejemplo de lo que podríamos denominar una experiencia consecuente con toda una concepción pedagógica trabada y correctamente diseñada.

LA EXPERIENCIA «GERMANÍA-75»

La experiencia «Germanía-75» ha tenido un cierto éxito en el profesorado de 1º de B. U. P. Entre los que la vienen aplicando y las versiones casi copiadas, mejoradas y empeoradas, (que de todo hay) podríamos señalar que un porcentaje no despreciable de los alumnos de primero la realizan.

«Germanía-75» surgió de un heterogéneo grupo de profesores que tenían en común una preocupación por la didáctica.

Se elaboran los materiales con mayor o menor participación pensándose quizá más en los contenidos que en el método. Desde mi punto de vista tanto lo uno como lo otro (contenidos-metodología) han quedado totalmente superados. Hay que señalar, no obstante, la gran aportación de «Germanía-75» como primera experiencia sistemática difundida, que ha servido para ayudar a dar ese primer paso a mucho profesores o para, partiendo de ella, reflexionar y enriquecer nuevas prácticas docentes.

Pero ¿por qué podemos decir que «Germanía-75» ya ha cumplido su misión? Las razones podrían resumirse en cuatro puntos: 1.º Los contenidos son inadecuados para las capacidades de los alumnos. 2.º El método resulta repetitivo e incluso monótono en ocasiones. 3.º El planteamiento de los temas no es motivador. 4.º En el caso concreto de los materiales de «Germanía-75» (no entra en los afines) son evidentes las tremedadas deficiencias, quizá explicables si tenemos en cuenta la época en que se elaboraron.

Decía en un artículo publicado en «Cuadernos de Pedagogía» de octubre de 1977, que, entre los objetivos «Germanía», había que destacar los siguientes:

No se trataba «de dominar unos conocimientos para la fecha del examen, sino incorporar esos conocimientos a su concepción de la realidad» (la del alumno). Más adelante se señalaba que los conocimientos «sirven para configurar una visión y un método de análisis de la realidad pasada, etc., además de desarrollar una conciencia crítica y favorecer el desarrollo de su capacidad de comprensión y expresión» (Prats y Paniagua, 1977). Si estos objetivos hoy serían perfectamente asumibles, lo cierto es que, en una gran parte, no respondían a la realidad de lo que es posible conseguir con el método. Respondían más a un deseo que a una realidad.

Hay que tener en cuenta que «Germanía-75», surgió el curso 1974-75 y se empezó a preparar a partir de 1973. Eran en los años en que la visión materialista de la Historia era un elemento más de lucha ideológica contra el sistema y, entre los que habíamos salido poco antes de la Universidad, una manera casi exclusiva de entender la Historia. Este elemento condicionó en gran manera la programación. Se pensó más en un modelo de conocimiento historiográfico que en contenidos históricos propiamente dichos. La dificultad estriba en que, como todo modelo de conocimiento, se trata de una abstracción teórica. O dicho de otra manera, en el planteamiento, vemos que no es posible encontrar una descripción concreta en el espacio y el tiempo del pasado, sino que se trata de diversos datos históricos que sólo cobran sentido en la medida que forman parte de la explicación de una abstracción (modo-producción, teoría-tránsito, revolución etc.). Es decir, el planteamiento general son categorías historiográficas resultado de relación de conceptos abstractos para formar un modelo asimismo abstracto. Este hecho, produce una periodización histórica que es mucho más que periodización, pues supone una caracterización conceptual con elevados niveles de abstracciones parciales y relaciones estructurales para llegar a poder definir un periodo (¿O un tipo de sociedad?). Resulta pues contradictoria esta elección de contenidos con lo explicado en el artículo citado anteriormente si tenemos en cuenta el grado de maduración de los alumnos de 1.º de B.U.P. Por otra parte, y pese a los esfuerzos globalizadores que el profesor pueda realizar al final de los temas, los diversos subapartados funcionan aislados y resulta casi imposible una síntesis por parte del alumno. De memorizar datos se puede pasar a memorizar comprensiones o en el mejor de los casos a tener una visión simplificada y grosera del pasado. Pero algo de esto se consigue aplicando el método.

Pero esto no es sólo lo que lo hace deficiente. Desde el punto de vista puramente didáctico el transcurso del curso resulta claramente repetitivo. No hay ningún planteamiento imaginativo, variado y creador. Desde el primer día de clase, hasta el último, se pide el mismo ejercicio: la respuesta individual o en grupo, de unas cuestiones al pie de documento o grupo de documentos. O dicho de otra forma, el alumno que inicia su acercamiento a la Historia

LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS
SOCIALES

LAS EXPERIENCIAS
DIDÁCTICAS COMO
ALTERNATIVAS AL
CUESTIONARIO
OFICIAL

mediante este método, hace tan solo un tipo de ejercicio durante un curso académico. Es cierto que ese ejercicio de comentario dirigido supone varias operaciones intelectuales (la comprensión, relación, clasificación, etc.) pero para conseguirlos sólo utiliza una dinámica que, si no funciona bien el trabajo en grupos y la discusión, no dista absolutamente nada de aquellas primeras fichas tan denostadas de la E.G.B.

En tercer lugar el planteamiento de los temas es lo más parecido que existe a la enseñanza erudita y académica que en el propio grupo «Germanía-75» criticábamos. Los temas son, como se ha dicho, de manual histórico tradicional (dentro de su opción ideológica). No existe casi ninguna cuestión que el alumno pueda reconocer como un tema de interés para su vida. Sus necesidades formativas están sacrificadas en pro de una neoescolástica histórica. No existen planteamientos sugerentes e interesantes que motiven y despierten el interés. Para ello sólo hay que repasar los enunciados de los subapartados de cada tema y se entenderá lo que digo: «División social del trabajo», «Fundamentos teóricos de la esclavitud», «La crisis del sistema esclavista», «Polémica del tránsito del feudalismo al capitalismo», «Aspectos teóricos de las contradicciones ideológicas», «La fisiocracia», «La formación primitiva de capital», «La ideología industrialización-antiindustrialización», etc., y todo esto para alumnos de 14 años.

Por último señalar el tono algo garbancero de los planteamientos históricos. Un neolítico con planteamientos que huelen a naftalina; un mundo clásico que poco tiene que ver con las recientes interpretaciones que se hacen, sobre todo de la Hélade. Un feudalismo a lo Marta Harneker. «Un tránsito del feudalismo al capitalismo» más simplificado y contradictorio de lo que es de desear, y no quiero ya entrar en los dos temas del último cuadernillo por elementales normas de moderación, con los cuales se haría difícil.

La crítica en «Germanía» podría ser más detallada, me he limitado a plantear lo más compartido con muchos compañeros que me han ayudado a autocriticar mi propio trabajo anterior.

El sistema «Germanía» adolece de muchas deficiencias, las apuntadas y otras que exigirían un trabajo más largo. No desearía que esta crítica supusiera un demérito para los profesores que la elaboramos y para los que la aplicaron o aplican. El sistema tiene también evidentes ventajas de entre las que destacaría la posibilidad de mejorar la capacidad expresiva de los alumnos tanto escrita como, sobre todo, oral. Además «Germanía» y afines permiten, si hay un buen profesor detrás, buenas clases siempre que se parta de una superación del propio método mediante la inclusión de otras actividades y variando (consciente o inconscientemente) lo que los alumnos deben llegar a saber del pasado.

LA EXPERIENCIA «HISTORIA 13-16»

Justamente lo contrario de lo dicho para «Germanía-75» se puede decir para el método «Historia 13-16». Dicho método, inglés de origen, es el resultado de una profunda reflexión pedagógica. No parte, como el anterior, de un empirismo intuitivo, sino de planteamientos rigurosos y coherentes en el terreno de la teoría del conocimiento y los avances en psicopedagogía.

Dos son los aspectos que quiero cubrir y que sirven de elementos base para la elaboración de materiales y actividades: las capacidades y necesidades de los alumnos de las edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.

En el terreno de las capacidades se parte del estadio de pensamiento operacional concreto, en que se encuentran los alumnos al inicio del ciclo de 3 años, entendido esto desde un punto de vista no rígido ni mecanicista y aceptando el desarrollo que se va produciendo en este período de edad hacia el pensamiento lógico formal. Es evidente que los alumnos pueden pensar ya lógicamente pero sobre la información concreta que tienen a su disposición como experiencia de primera mano, aunque sin llegar a generalizaciones abstractas, elaborar hipótesis que supongan barajar demasiados elementos complicados o manejar, con soltura, vocabulario de conceptos abstractos. Por otra parte, como señala E. A. Peel (1971), el grado de destreza necesario para emitir juicios en los que no hay una sola respuesta válida y que, lo que se obtenga, responda al peso que se le dé a los diversos criterios, es para los adolescentes un ejercicio que sólo se puede plantear sobre problemas cercanos a sus campos experienciales.

Cosas semejantes diríamos para problemas temporales, de periodización, de ritmo, de cambio histórico etc., pero esto creo que está tratado mucho mejor en otros capítulos. En cualquier caso, el método, partiendo de las capacidades reales conocidas, se plantea usar la Historia como un elemento que ayude a desarrollar hábitos intelectuales que consoliden, dentro de lo posible, las capacidades cognoscitivas, propias del grado de desarrollo de cada individuo e incluso se supere la etapa operacional concreta antes de lo que sería habitual, aunque, desde mi punto de vista, está subordinado a la consolidación de las diversas etapas de madurez. Se debe ser consciente que esto no depende sólo de la asignatura de Historia, pero, es evidente, que ésta puede ser un elemento más que ayude a una más eficaz y rápida maduración intelectual.

Hay un segundo elemento que los métodos tradicionales, o el que he citado de «Germanía», descuidan. Me refiero a las capacidades afectivas. La posibilidad de que los alumnos respondan de un modo positivo ante hechos del pasado, es un elemento nada desdeñable. La endopatía (empatía) o *partición afectiva* del individuo en una realidad ajena, en principio, a él mismo, es una posibilidad que todos sentimos incluso cuando, como profesionales de la Historia, tendemos a acercarnos a ella con frialdad, guantes y bisturí. La capacidad para imaginar el pasado, recrearse en él, colocarse en situaciones tan lejanas por contexto y visión de las cosas a la nuestra y por ende a la de nuestros alumnos, es un camino que no podemos olvidar. El profesor Denis Shemilt, director del proyecto 13-16 Inglés, explicaba un divertido ejercicio en este sentido. Relató el caso de un individuo al que, por orden de Isabel I de Inglaterra, se le cortó un dedo de la mano. La reacción de los alumnos situados mentalmente en lugar del castigado, resultaba distinta y contrastada a la de aquel cortesano que después de la amputación dijo ¡Viva la Reina!. Aquel ejercicio estaba planteado para que los alumnos, ante una situación dramática, comprendieran lo diferente de la reacción y concepción del mundo de un hombre del s. XVI a la de ellos mismos. El ejercicio era sorprendente, comprensible e imaginativo.

Este camino es, desde mi punto de vista, una de las más importantes aportaciones del método «Historia 13-16». En la unidad «Asesinato en Madrid» (todavía en experimentación) sobre el caso de

Antonio Pérez, uno de los objetivos fundamentales es que comprendan la concepción tan diferente sobre el poder real (derecho sobre la vida) en la época de Felipe II al que es deseable y habitual en el contexto actual. Para comprender esto se introduce al alumno en un trama, que, para un hipotético observador no avezado en temas didácticos, podría parecer frívola y casi intrascendente. Más, por el contrario, uno de los valores formativos más elevados de la unidad es precisamente el esfuerzo endopático que el alumno debe hacer y la consiguiente vivencia imaginada de la Historia.

Pero el método «Historia 13-16» no sólo está pensado, como decía, desde la óptica de las capacidades, sino también desde las necesidades formativas. Partiendo de la base de que no se trata de formar grandes historiadores (esto lo dejamos para la Universidad) sino ciudadanos críticos, libres y responsables, se puede considerar el método como un excelente medio para contribuir a ello.

Señalaré algunas de las más destacadas necesidades formativas a las que la Historia planteada con el método «Historia 13-16», puede responder:

1. Necesidad de entender el mundo en que viven, entendiendo esto, no como el ofrecer píldoras de comprensiones del pasado acabadas y con moraleja para el presente, sino ofrecer la posibilidad de acceder a una misma memoria pública desde una óptica abierta que ofrezca una cierta perspectiva de los problemas actuales. Pero no hay en ello fórmulas y soluciones sino capacidad de análisis adiestrada.

2. Necesidad de hallar su identidad personal ampliando su experiencia mediante el estudio de personas y situaciones en lugares y épocas diferentes a la suya. En este sentido la variedad de hechos históricos (desde elementos de la vida cotidiana hasta acciones heroicas), pueden ser eficaces desde puntos de reflexión y estudio.

3. Necesidad de entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos, no desde la perspectiva extremadamente abstracta y neoescolástica, sino desde elementos lo más concretos posibles y llenos de connotaciones y referencias motivadoras. Con este objeto se dará por añadido el que los alumnos, al satisfacer su necesidad de comprensión de lo que supone el cambio y la continuidad, comprendan también la extremada complejidad de los asuntos humanos.

4. Por último, la necesidad formativa objetiva de pensar con un espíritu crítico y juzgar las situaciones humanas. Este aspecto, formulado frecuentemente como objetivo de diversas programaciones de profesores de Historia, es más complejo de lo que pueda parecer a simple vista. En ocasiones pensar con espíritu crítico se entiende sólo en transmitir al alumnado un clima de crítica social y política. El «Nuclear no, gracias», o el «OTAN NO», por ejemplo, posturas razonables y polémicas, puede ser en alumnos adolescentes meras actitudes miméticas adoptadas por ideologización o posición estética (en sentido amplio). Formar un espíritu crítico es una labor mucho más lenta y compleja. Supone que, poco a poco, mediante el estudio de situaciones del pasado, el alumnado descubra la diferencia entre hecho e interpretación, entre causa y motivo. Esto, con el fin de que a la hora de valorar cualquier hecho pueda situarse mentalmente y afectivamente en todas las posturas y, al tiempo, elija la suya desde una posición de comprensión y tolerancia.

Estos son pues a grandes rasgos los dos ámbitos a los que la experiencia «Historia 13-16» quiere hacer frente: el desarrollo de las

capacidades cognoscitivas y afectivas y el responder a las necesidades formativas. En el caso de este método no se produce la habitual dicotomía de los artículos de revista y manifestaciones por un lado y por otro, la triste realidad de una didáctica pobre y alejada de las explícitas intenciones. Lo expresado no es retórico y ahí están los 14 años de experiencia inglesa y los 9 años de la que realizamos en Cataluña.

Pero el método «Historia 13-16», en nuestro país, presenta algunos problemas que es necesario señalar: En primer lugar hay que hablar de su difícil adaptación a los actuales planes de estudio. (Como la mayoría saben, el método está pensado para tres años y consta de un cursillo introductorio de cinco o seis meses, y una serie de unidades en desarrollo, profundidad, de historia reciente y de historia local). El actual bachillerato de tres años no permite este ciclo a no ser que la asignatura de Geografía de 2.º estuviera dedicada a Historia. Por otra parte, y aunque así fuera, exigirían que en cada centro donde se aplicara se generalizara a todos los cursos y fuera aceptado, entendido y asumido por la totalidad de los profesores. Pero es que, además, lo ideal sería iniciarlo en el actual octavo o incluso séptimo de E.G.B., lo que complica aun más su aplicación.

En segundo lugar, el que en el primer año en que se realiza se dediquen cinco meses a un curso puramente metodológico (trabajo de detective, análisis de pruebas, crítica de frentes, elaboración de hipótesis y detección de causas y motivos) hace que, en el actual sistema rígido, muchos profesores teman olvidar los contenidos del programa pensando que los alumnos no volverán a pasar por su clase y no tendrán más oportunidad de estudiar la Historia Universal. Se han elaborado para solucionarlo una serie de unidades llamadas complementarias, que tienen por objeto ofrecer contenidos de Prehistoria, Mundo clásico y Edad Media. Este tema de las unidades complementarias ha originado una discusión, aún no resuelta, en el seno del grupo que realiza la investigación didáctica. Por un lado hay quien opina que la inclusión de unidades de contenido en un cursillo metodológico supone una clara perversión e incoherencia en el método, o dicho de otra forma, un tributo innecesario al tradicional respeto por los programas ministeriales. Otros miembros opinan que puede ser un elemento complementario no perjudicial para el objetivo metodológico prioritario, incluso puede resultar enriquecedor. En cualquier caso la inclusión de las unidades es opcional pero representa un claro indicador de la clara incompatibilidad existente entre un plan de estudios centralizado y rígido como el que tenemos, con un método flexible y adaptable a cada situación como el que se propone.

Otra dificultad que, desde mi opinión, se puede observar en la alternativa que supone «Historia 13-16», es la dificultad que supone el encontrar una metodología especial para los llamados «estudios en desarrollo» y los llamados «en profundidad». La experiencia nos lleva a decir que, por ejemplo, la historia del vestido que proponemos como estudio en desarrollo («Como se vestía Europa 1450-1850») requiere unificar y sistematizar los recursos y la dinámica del grupo clase. La aplicación de esta unidad ha sido desigual y ello es porque no existe todavía un diseño correcto de la actividad escolar y una adecuación de los objetivos de contenido al objetivo de un estudio en desarrollo (ideas de cambio y continuidad). La actual adolece desde mi punto de vista, de la pretensión de explicar la Historia en un sentido más general del que la unidad puede dar de sí. En cualquier caso este tipo de unidades, excepto la mencionada, están en fase de

experimentación y requieren todavía un tiempo de depuración para adaptarlas a cada nivel de edad (13, 14 o 15 años).

La tercera dificultad del método es la complejidad y riqueza didáctica que posee. Esto aparentemente parece más una virtud que una dificultad, pero lo cierto es que su aplicación supone una especial preparación del profesorado. Preparación por un lado en la concepción de la enseñanza de la Historia superando tabús e inercias de enseñanza en la Universidad adaptada a los Institutos (sorprende muchas veces el mimetismo que existe en las clases de B.U.P. respecto a las de Universidad en lo referente a contenidos y a método). Exige, por otro lado, una cierta preparación para la aplicación: conocer diversas técnicas de grupo, dramatización, juegos, utilización de material audiovisual etc., y emplearlas correctamente en las diversas y variadas actividades propuestas por el método.

Así pues, la posible extensión del método supone necesariamente una adecuación del profesorado. Aún escuchamos críticas sobre el carácter neopositivista de la Historia que impartimos o sobre la «tontería» que supone el juego del detective o la intrascendencia del caso de la supuesta locura de Juana de Castilla. Son críticas que denotan la absoluta desinformación o falta de preparación de los que las emiten pero, al mismo tiempo, nos ofrecen elementos para pensar que este método necesita una explicación detallada para, como mínimo, ser valorado correctamente. En cualquier caso este hecho no deja de ser una dificultad objetiva para su posible e hipotética generalización.

REFLEXIÓN FINAL

Me he centrado en la valoración crítica de dos experiencias que son consideradas ya como alternativas por un sector del profesorado de bachillerato. La crítica tendría poco interés si no pudiera extraerse de ella un nivel mayor de reflexión sobre lo que supone el diseño de un plan de estudios alternativo al vigente. En esta línea conviene plantear, desde mi punto de vista, las últimas reflexiones.

Si algún interés han tenido las experiencias «Germanía 75» e «Historia 13-16» ha sido la demostración de que desde grupos de profesores es posible la elaboración de «programas» razonables y alternativos. Cada una de las dos experiencias han surgido de un contexto diferente pero han respondido perfectamente al nivel y la problemática que se planteaba en cada momento. Quizá como desafío y reacción al cuestionario que nos propuso el M.E.C. para el Bachillerato Unificado y Polivalente de la L.G.E. sería de esperar que el nuevo programa fuera lo suficientemente abierto y flexible para que existiera la posibilidad de elaborar nuevas experiencias que ya no tendrían que ser alternativas sino englobadas en un plan de estudios inteligente y amplio.

Pero claro, el poder público no debe permitir la irresponsabilidad y las frívolas aventuras, para ello el plan de estudios debe fijar unos objetivos terminales que huyan de cualquier tipo de escolasticismo histórico o geográfico y vayan más allá de lo académico para llegar a un nivel de formación intelectual y afectivo propio de los ciudadanos de un país libre y democrático. O dicho de otro modo, un plan de estudios que tuviera como características la flexibilidad, la libertad de opción de cada centro de un marco mínimo, la libertad de opción del alumnado y que estimulara los planteamientos motivadores adaptados a las capacidades y necesidades de los alumnos.

En esta línea creo que no se puede hablar de alternativa a los programas sino que convendría hablar de una propuesta de programa que tuviera tantas alternativas como equipos de profesores. Quizá habría que estudiar los mecanismos de control de la administración, pero también la aportación de recursos y, sobre todo, el perfeccionamiento del profesorado, condiciones sin las cuales seguirán surgiendo minoritarias alternativas al carpetovetónico programa oficial.

LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS
SOCIALES

CAPÍTULO X

Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia

Juan Ignacio Pozo
Mikel Asensio
Mario Carretero

Índice

- Introducción
- Modelos didácticos en Historia
 - enseñanza tradicional: aprendizaje memorístico
 - enseñanza por descubrimiento: aprendizaje constructivo
 - enseñanza por exposición: aprendizaje reconstructivo
- Hacia una integración de las estrategias de enseñanza.