

PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA "HISTORIA DE AMÉRICA EN LA ÉPOCA MODERNA"

José Luis CASTÁN ESTEBAN
Universidad de Valencia

El que tiene vocación de médico y nada más, que no filtre con la ciencia: hará sólo ciencia chirle. Ya es mucho, ya es todo, si es buen médico. Lo mismo digo del que va a ser profesor de Historia en un Instituto se segunda enseñanza. ¿No es un error perturbarlo en la Universidad haciéndole creer que va a ser un historiador? ¿Qué se gana con ello? Hacerle perder tiempo con el estudio fracasado de técnicas necesarias para la ciencia de la Historia, pero sin sentido para un profesor de Historia y quitárselo para que llegue a poseer una idea clara, estructurada y sencilla del cuerpo general de la historia humana que es su misión enseñar.

Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*.

El objetivo de este trabajo es doble:

— En primer lugar pretendemos plasmar por escrito algunas reflexiones referidas a la finalidad de los estudios superiores, y en concreto de del tipo de Historia que se enseña en la Facultades españolas.

— Siendo consecuentes con el planteamiento que defendemos en la primera parte, presentamos los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados en la asignatura *Historia de América en la época moderna* en la Universidad de Valencia durante el curso 1995/96.¹

¹

Durante los cursos 1994/95 y 95/96 estuve encargado de la docencia americanista del Departamento de Historia Moderna de la Universidad de Valencia. Primero sustituyendo al profesor titular, y posteriormente como responsable único de la asignatura.

I. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

Reflexionar acerca de los fines de la Universidad es algo que se ha venido haciendo desde muchos ámbitos y desde hace mucho tiempo, pero pocas veces se ha hecho esto en relación con los estudios históricos, de gran tradición y antigüedad en nuestras facultades de letras. Las posibilidades profesionales hasta los años ochenta de los licenciados en Filosofía y Letras, fundamentalmente en el campo de la enseñanza, y el aumento de las plantillas de los profesores universitarios, hacía que la Historia *per se*, y dentro de ella, la Historia de América, gozase, digámoslo, metafóricamente, de buena salud.

Sin embargo, a finales de la década los noventa, tras la implantación de unos nuevos planes de estudio, consideramos conveniente reflexionar, aunque sólo sea mínimamente, sobre la labor desarrollada en las aulas universitarias antes de emprender cualquier tarea de programación o didáctica.

Un rápido diagnóstico de las facultades de Historia puede llevarnos de forma sucinta a las siguientes evidencias.

— Muchos profesores universitarios de Historia no tienen presente a la hora de realizar sus programaciones que el objetivo mayoritario de las personas que asisten a clase es ser profesores de enseñanza media. Esto es así porque casi ninguno de ellos ha sido profesor en ningún otro nivel que no sea el universitario. Recordemos que sólo una mínima parte de los estudiantes realizarán alguna investigación, y de esos un porcentaje muy escaso llegarán a profesores de Universidad, que es, junto con el CSIC, el único sitio donde se puede vivir de la investigación. Entonces, ¿Qué estamos haciendo en las aulas universitarias? Muy posiblemente no estemos ni formado investigadores, ni profesores de instituto. Nos dedicamos a repetir lo que dicen los manuales de Historia de América, a contar las investigaciones propias o ajenas que nos llaman la atención, y sobre todo, a hacer exámenes y dar notas. Nuestros alumnos vienen a clase (no todos, porque los hay que han descubierto que es mucho más útil fotocopiar los apuntes), compran algún manual, estudian y se examinan.

— La mayor parte de nuestros alumnos de la Licenciatura de Historia acabarán trabajando en una actividad que nada tenga que ver con la Historia. Una minoría conseguirá un puesto de trabajo en la enseñanza (tanto en la pública como en la privada), y alguno iniciará el tortuoso camino de becas, publicaciones y estancias en el extranjero para optar a una plaza de profesor universitario. Algunos estudiantes, cuando están a mitad de la carrera empiezan a percibir esta situación. La mayor parte se desmotivan, pero como ya han empezado la carrera, intentan acabarla, ya que todavía hoy un título de

licenciado es mejor que no tener nada y queda muy bien en la pared. Y todo esto por no hablar de que con la nueva masificación de la Universidad española. La mayoría de nuestros estudiantes no han escogido esta carrera en su solicitud de ingreso, sino que al no ser aceptados en otra que exige una mayor nota, acaban en las aulas presididas por los historiadores.

— Los departamentos creados a partir de la Ley de Reforma Universitaria, cuando no han sido simples entelequias institucionales donde se agrupaban los despachos de los profesores y libros de acceso restringido, se han centrado en la investigación y no en la docencia. Esta situación es fácilmente comprensible. Las publicaciones son hoy por hoy el único criterio de promoción y reconocimiento en la profesión, el principal mérito para becas, concesión de financiación pública y, aunque intervengan también otros factores en ocasiones de mayor peso, para el acceso a cuerpos docentes universitarios.

— Por último, es plenamente vigente aquella idea de Ortega y Gasset que constataba que "La Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o trasmisión de la cultura. Esto ha sido evidentemente una atrocidad. Funestas consecuencias de ello que ahora paga Europa. El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio (y el español medio añadiríamos nosotros) son incultos, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el *nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcalco y primitivo* en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional más sabio que nunca, pero más inculto también - el ingeniero, el médico, el abogado, el científico"².

Tradicionalmente se ha considerado que la Universidad tenía dos funciones: la docencia de sus disciplinas en su nivel más complejo y la investigación científica. Estos dos cometidos se han cumplido de forma más o menos correcta según la competencia de sus profesores y las posibilidades presupuestarias. Pero junto con estos planteamientos teóricos, a nivel práctico lo que la Universidad constituía era lo siguiente:

— El título universitario era la condición necesaria para la adquisición de un puesto de trabajo de nivel superior. Es decir, era la puerta de entrada para el ejercicio profesional en determinados puestos: (profesores de insti-

² José Ortega y Gasset, "Misión de la Universidad" en *El libro de las Misiones*, Buenos Aires, 1940, pág. 76. Gran parte de las afirmaciones que siguen están basadas en profundo impacto que me produjo este libro en mi periodo de formación como historiador.

tuto, administración civil del estado) aunque en la práctica no enseñase a ejercer dicho puesto.

— La Universidad servía para seleccionar a los mejores alumnos de cara a, de forma endogámica, posibilitar la iniciación en la investigación a través de becas, proyectos de investigación, de algunos ingenieros o licenciados destinados a doctorarse y formar parte del cuerpo de profesores de Universidad.

Sin tener en cuenta esta situación, la llegada de los nuevos planes de estudio, viene a sorprendenos con la ambición de sus objetivos. Baste un ejemplo: el nuevo licenciado en Historia, después de cuatro cursos en la Universidad de Valencia, debería estar capacitado, según las prescripciones de la titulación para:

— El ejercicio profesional en archivos, bibliotecas, museos y centros de documentación.

— La docencia en historia y materias conexas en todos los niveles en enseñanza.

— La investigación en todos los ámbitos de la historia.

— Las tareas de difusión y gestión cultural en áreas históricas, humanísticas y de historia local, en el ámbito público y privado.³

Sinceramente, dudo mucho que los nuevos licenciados en Historia difícilmente estarán cualificados con los actuales planes de estudio para ninguna de estas grandilocuentes finalidades.

En definitiva, cualquier reestructuración de los planes de estudio tiene que estar centrada en las necesidades reales de la sociedad y en el alumno. Tiene que limitar sus objetivos al máximo, y una vez asumida su función, poner todo su empeño en hacer bien el trabajo.

También es preciso decir que en la actual crisis de nuestro sistema universitario la solución no corre sólo de manos de los profesores. Es un problema de opciones políticas. Sobran titulados en Historia. Es un hecho incuestionable. No hay más que observar las listas de aspirantes a las oposiciones de enseñanza secundaria. Una media de 150 opositores por plaza. A pesar de ello todos los años cada facultad admite a cientos de estudiantes, y titula a otros tantos. Una enseñanza, no lo olvidemos, que es pública, y en la que el estado invierte un considerable dinero año tras año en posibilitar la formación de una persona que posteriormente, no podrá ejercer la profesión. Si esta situación se mantiene, que es muy posible que así sea, se tiene que asumir plenamente por parte de los docentes, y entonces encaminar los pla-

³ Guía informativa de la licenciatura en Historia de la Universidad de Valencia, Nuevos planes de Estudio, en 1994.

nes de estudio y las programaciones a conseguir que el licenciado deje de ser ese *nuevo bárbaro* de los tiempos modernos y adquiera, a través de las aulas:

— Un criterio propio de análisis, centrado en la observación de los problemas sociales, la lectura, la reflexión y la elección entre posibles variables.

— Que posea un profundo conocimiento de los problemas del mundo actual, de sus causas, y de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales sobre las que se asientan las sociedades contemporáneas.

Si nos olvidamos de todos los demás objetivos, y a esto le unidos unos buenos conocimientos de idiomas e informática, nuestro licenciado, a los veintidós años, las bases para que a través de algún curso de postgrado, master o recomendación se asiente en el mercado de trabajo con cierta integridad personal y una visión del mundo que le ayudará a desenvolverse.

Otra opción sería la de restringir drásticamente el número de titulados, separar en la Universidad docencia e investigación, y centrarse, no en la transmisión de conocimiento, sino en la formación profesional de los alumnos. Si tenemos necesidad de documentalistas, creemos titulaciones específicas de documentalistas (como se ha hecho). Si tenemos necesidad de buenos maestros de historia, creemos titulaciones encaminadas en sus objetivos, programas, personal docente, alumnado y metodología, a formar a profesores. Este es el reto de la facultades. No se pueden reformar los planes de estudio pensando en los profesores y en departamentos universitarios. Hay que tener en la mente a los alumnos y su actividad a la salida de la Universidad.

La clave del problema radica en diferenciar con claridad dentro de la Universidad docencia e investigación. Se trata de dos vocaciones diferentes. No incompatibles, pero si diferentes:

— La docencia debe tener como ejes la claridad en la exposición, la didáctica en todos sus aspectos, y no debe de perder nunca de vista que por encima de los contenidos de cada asignatura o materia existe un objetivo principal. Si constatamos que una de las salidas profesionales de la Historia es la enseñanza secundaria, ese es el objetivo principal. Los docentes universitarios no debemos explicar sólo *Historia de América*. Debemos explicar *Historia de América para que profesores de instituto aprendan a explicar Historia de América*. Esto supone que los departamentos universitarios tienen que tener un alto grado de vinculación con los institutos, no sólo en la formación permanente del profesorado como en algún momento se ha intentado, sino fundamentalmente en la formación inicial.

— La investigación tiene que existir en la Universidad. Es una de sus misiones. En España, y en el campo de la historia, la ejerce casi en exclusiva. Pero debe estar completamente desvinculada de la formación de éstos

licenciados. Investigar, hacer ciencia, es otra cosa. Hacer de todos los licenciados en Historia historiadores en potencia es un intento vano, y además totalmente inútil. El tesón, el espíritu de trabajo, la dedicación, y es más, la necesidad social de historiadores hace que sólo personas muy excepcionales, y en condiciones muy excepcionales se deban dedicar a la investigación. Además, para muchos excelentes historiadores, dar clases supone, utilizando un extendido término universitario, una *carga docente*.

En consecuencia, esta es nuestra propuesta de estudios superiores:

1º) Reestructuración de la licenciatura de Historia hacia la práctica profesional, un en concreto a la enseñanza secundaria. Lo que no sería óbice para que los contenidos históricos estuvieran presentes en otras titulaciones, o que dentro de la licenciatura se crearan itinerarios destinados a otras finalidades.

2) Desvinculación en los departamentos universitarios del personal docente del investigador, que a lo sumo, impartiría docencia en el tercer ciclo o en cursos de doctorado. El profesor universitario debería de ser seleccionado en función de su conocimiento del área y de su preparación didáctica, y no en razón de producción historiográfica, que de por sí no avala que conozca los contenidos de las asignaturas ni que las sepa transmitir correctamente.

3) Por último, garantizar que los alumnos que acceden a las facultades disponen, al acabar su bachillerato, de la madurez cultural necesaria y un sistema de pensamiento autónomo que evite tener que soportar en las aulas a adolescentes despistados que jamás han tenido que pensar por sí mismos. Sobre este punto podríamos adentrarnos en el actual proceso de reforma de sistema educativo a través de la LOGSE de 1986 y su tortuosa aplicación en los institutos. Aspecto fundamental, no sólo para la enseñanza superior, sino para la transformación social y cultural de la nación.

2. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

Sólo después de plantear cual es nuestro modelo de Universidad, podemos pasar a describir nuestra propuesta didáctica. En esencia, la didáctica no es más que educación aplicada. En función de los fines y metas de la educación, así será la didáctica. Desarrollemos, pues, la programación de la asignatura.

El principio educativo que estuvo presente en el planteamiento y posterior desarrollo de nuestra labor educativa y que está en la base de cualquier planteamiento educativo fue el siguiente: La enseñanza de la Historia, como de cualquier otra disciplina, se centra en el alumno, él es el protagonista. Basar la enseñanza en el profesor y en la propia disciplina es un error. Está

constatado que son las condiciones del alumno (capacidad, intereses, motivación) sobre las que se debe construir el conocimiento. En consecuencia hay que tener muy presente:

— Partir de lo que el alumno ya sabe: Los estudiantes universitarios han recibido a lo largo de su vida mucha información sobre Historia de América. Y no sólo en las escuelas e institutos. Los medios de comunicación, y fundamentalmente la televisión y el cine son los instrumentos que en la actualidad más conforman el acervo cultural de los jóvenes.

— La clave de un buen aprendizaje es la motivación. Por muy buenos manuales de que dispongamos, por brillante que sea nuestra elocuencia, si el alumno no está previamente motivado, o logramos motivarlo en el aula, el aprendizaje será muy deficitario. Un buen educador, como un buen escritor o un buen actor, es el que sabe retener la atención, despertar el interés hacia algo.

2.1. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Únicamente nos planteamos dos objetivos generales:

1º) Desarrollar y conocimiento crítico y propio de la evolución histórica del continente americano -fundamentalmente de la América española-, desde el descubrimiento hasta la independencia.

2º) Conseguir que los alumnos conozcan las técnicas de trabajo más adecuadas para transmitir los conocimientos históricos de forma clara, ordenada y atractiva al alumnado de secundaria.

2.2. CONTENIDOS

Para delimitar este apartado, previamente debemos describir la situación en la que se desarrolla la asignatura en la Universidad de Valencia.

La Historia de América ha sido impartida tradicionalmente en la Facultad de Geografía e Historia, antiguamente Facultad de Filosofía y Letras, y próximamente, si se cumplen los últimos documentos de reforma universitaria, Facultad de Humanidades. Tanto en los antiguos como en los nuevos planes de Estudios está estructurada por bloques cronológicos, corriendo el desarrollo de cada uno a un Departamento. Así, existe una *Prehistoria de América*, impartida por el profesores del Departamento de Arqueología y prehistoria, una *Historia Moderna de América*, correspondiente al Departamento de Historia Moderna, y una *Historia Contemporánea de América*, a cargo del Departamento de este período. Este planteamiento, que es posible que se repita en muchas otras Universidades, no tendría mayores problemas si existiera una cierta coordinación entre los profesores responsa-

bles de las materias, cosa que no puedo decir que exista hasta el momento.

Los sujetos pacientes de esta situación son, evidentemente, los alumnos. Soportan tres interpretaciones distintas, cuando no contradictorias, que además tienen la virtud de solaparse. No es nada infrecuente que la Prehistoria de América atraviese las fronteras de la conquista española, ni que los especialistas de Contemporánea comiencen sus temarios en las reformas borbónicas del siglo XVIII.

Actualmente, la asignatura *Historia de América en la Época Moderna*, está encuadrada en los nuevos planes de estudios como una asignatura obligatoria en el segundo ciclo de la licenciatura de Historia. Es decir, tienen que pasar por ella todos los alumnos, sea cual sea su especialización posterior. A pesar de que ha desaparecido la tradicional articulación en cursos académicos, las guías de la Facultad recomiendan cursarla en el cuarto año. Tiene una duración de 60 horas lectivas, de las cuales 40 se dedican a teoría y 20 a práctica.

Así pues, nuestra programación debe responder al período cronológico que abarca desde el siglo XV a comienzos del XIX, partiendo de la dificultad de que es muy posible que muchos de nuestros alumnos no hayan cursado el módulo "Prehistoria de América", que es una asignatura optativa del primer ciclo.

El programa se articula a través de dos tipos de contenidos

— Contenidos conceptuales: corresponden con la parte más tradicional del temario, y responden a las distintas etapas cronológicas estudiadas.

— Contenidos procedimentales: Constituyen la iniciación de los alumnos al trabajo con documentos históricos, y van a ser el medio por el que van a alcanzar los objetivos conceptuales.

Nuestra programación está distribuida en cuatro grandes bloques o unidades: el primero de tipo introductorio; los demás con una delimitación cronológica más o menos precisa. Sus epígrafes han sido tomados de los manuales de la asignatura más al uso. A continuación transcribimos los títulos de las unidades didácticas y los comentarios que sobre ellos planteamos a los estudiantes.⁴

A. PUEBLOS Y CULTURAS DE LA AMÉRICA PREHISPÁNICA

Este primer bloque tiene un contenido fundamentalmente propedéutico, ya que pretende que el alumno conozca tanto las estructuras anteriores a la conquista que permanecen con el tiempo, como aquellas que fueron destruidas por los españoles. Ponemos especial atención a los procesos geográficos; el relieve, el clima, la población o las fluctuaciones

4

El desarrollo de estos títulos lo hacemos en el desarrollo de la programación entregada a los alumnos, que incorporamos como apéndice a este trabajo.

económicas determinaban, cuando no condicionaban, los modos de vida y las actuaciones de los hombres de las culturas precolombinas. La relación del hombre con el espacio, con el medio, en unas determinadas coordenadas temporales es el objeto de este bloque. Pero no es una relación unidireccional de respuesta respecto del medio, sino de relaciones dialécticas con un medio natural que el hombre ocupa y modela en función de sus necesidades y su tecnología.

B. LA NUEVA FRONTERA

La presencia de la sociedad occidental en el continente americano a finales del siglo XV fue un hecho decisivo en la expansión europea. El mito del conquistador, la lucha por los metales preciosos, la destrucción de los imperios indígenas fueron algunos aspectos de este proceso. Pero tampoco podemos olvidar otros aspectos como la visión de los vencidos o la sobre la conquista por los propios teólogos españoles.

C. LOS REINOS DE INDIAS

El tercer bloque engloba los contenidos relacionados con las formas de vida y de organización de la sociedad americana colonial, analizando los diferentes elementos socio-culturales que configuran una civilización. La sociedad colonial, con sus peculiaridades, sus estructuras de poder y sus tensiones culturales, está en la base de la configuración americana actual. Las instituciones, la economía, los acontecimientos y sus consecuencias sociales forman los ejes vertebradores de esta parte. Se pretende tanto la comprensión de la actividad humana como un proceso de continuidad histórica, como enfatizar la perspectiva diacrónica de los cambios humanos y sociales.

D. LAS PROVINCIAS DE ULTRAMAR.

Las reformas borbónicas del siglo XVIII iniciaron un proceso de no retorno hacia la independencia. Realidades brillantes, pero también efímeras. la nueva organización del poder mundial, los grandes cambios producidos en Europa y América determinaron las relaciones entre la colonia y la metrópoli. El curso de los acontecimientos políticos de la primera mitad del siglo XIX no fue más que la culminación de unas relaciones que poco a poco desligaban al estado español de las colonias, pero que dejaban una herencia decisiva en las nuevas naciones americanas.

2.4. METODOLOGÍA

Es posiblemente este aspecto uno de los más importantes en la tarea del profesor. El aprendizaje de la Historia Moderna de América, al igual que muchas otras disciplinas humanísticas, se ha basado durante muchos años en una estrategia basada en el aprendizaje reproductivo o meramente asociativo. Consistía en aprender, más o menos de memoria, un texto, una cronología, o una evolución de acontecimientos. Los estudiantes, cuanto más veces leían sus apuntes, auxiliados por algún esquema propio, mejor se los aprendían. El aprendizaje era, por tanto, un producto de la práctica repetitiva reforzada por el éxito.

El papel de los profesores en este ámbito consistía en presentar los contenidos de la asignatura de forma más o menos clara, estructurada y completa. En principio, y bajo este paradigma, su función era la misma que la del manual de la asignatura. La única diferencia palpable era que los discen-tes podían, siempre que el docente daba lugar a ello, preguntar dudas. Es por

este motivo que muchos alumnos prefirieran prescindir de las clases teóricas y estudiar por su cuenta, que en términos de tiempo, era más rentable.

Nosotros creemos que la labor del profesor universitario es mucho más amplia, aunque en el fondo más sencilla. Su principal función, ya lo dejamos entrever en las páginas anteriores, es interesar al alumno. Plantear la materia de forma que los estudiantes se sientan atraídos por ella. Una vez conseguido este objetivo, educar, y más aún en los niveles superiores, es una labor de orientación. No se si sería muy exagerado afirmar que los alumnos universitarios aprenden muy poco de los profesores. Aprender, lo que se dice aprender, es una labor que hace la persona a través de la lectura, de su trabajo, de su capacidad de reflexionar y construir un pensamiento autónomo y propio. Los profesores, especialistas en la materia que debe asimilar el alumno, debemos demostrar la utilidad y funcionalidad de nuestra ciencia, ayudar a cuestionar las interpretaciones poco fundamentadas, aconsejar la bibliografía más significativa, exponer sucintamente los conceptos más relevantes..., en definitiva, ayudar al estudiante universitario a que construya su propio conocimiento.

Para llevar a cabo esta labor, las sesiones de trabajo en el aula se articulaban a través de dos ejes:

- La presentación de los temas por parte del profesor.
- La exposición y discusión de comunicaciones por parte de los alumnos.

A) La presentación de los temas:

Las sesiones de trabajo tenían una duración de dos horas. En total, dos sesiones a la semana en horario de tarde. Este aspecto es muy importante tenerlo en cuenta, ya que no es lo mismo trabajar con alumnos a primera hora de la mañana que a las seis de la tarde, cuando llevan la mayor parte del día en la Facultad. Los alumnos estaban cansados, y cualquier intento de clase magistral de dos horas hubiera tenido como resultado un abandono sistemático del aula.

El esquema de las presentaciones era el siguiente:

1°.- Presentación de los objetivos de la unidad didáctica: Es decir, explicitar qué es lo que el profesor considera que los alumnos deben aprender.

2°.- Justificar los objetivos: Defender porqué hay que trabajar sobre estos aspectos y no otros.

3°.- Comentar la bibliografía utilizable: para este punto es muy importante traer los libros, si no todos, gran parte de ellos, a la clase. Esto permite identificar con claridad la obra, remite a la biblioteca donde se encuentra, posibilita que circule entre los alumnos y que la hojeen, y en defini-

tiva, personaliza la información. Esta información se puede complementar con folletos de convocatorias de cursos, jornadas y seminarios de próxima realización sobre el tema.

4.- Exponer con claridad las grandes ideas-ejes o interpretaciones que articulan el período estudiado o el tema propuesto. En un tiempo que no excedía de veinte minutos, y con el apoyo de un proyector de transparencias, se presentaba a los alumnos un esquema o mapa conceptual de la sesión. Era fotocopiado y distribuido al comienzo de la clase para evitar que se estuvieran más pendientes de tomar apuntes que de comprender las explicaciones. Este esquema en manos de los alumnos posibilitaba no sólo una menor tensión frente al temor de no copiar alguna idea importante, sino también una mayor predisposición a preguntar e intervenir. En la transparencia presentábamos nuestra propia interpretación del fenómeno, construida sobre la base de la explicación multicausal y sus consecuencias. Dejábamos claro que existían otras posibles interpretaciones, y animábamos a los alumnos a construir las a partir de la lectura y reflexión sobre la bibliografía.

5°.- Por último, y para justificar las afirmaciones precedentes, presentábamos a los alumnos diversos textos sacados de los repertorios de fuentes más usados, principalmente del de Guillermo Céspedes del Castillo, *Textos y documentos de la América Hispánica, (1492-1898)*, Barcelona, 1989. Realizar el comentario de estos textos, en muchas ocasiones con la colaboración de los alumnos permitía, por lado, acercar las fuentes históricas primarias, aunque fuera en fotocopia, a los alumnos, con lo que se podían hacer observaciones muy significativas sobre las técnicas de trabajo del historiador; por otro, obligaba, tanto al profesor como al alumno, a pensar sobre la materia, a contextualizar y matizar muchas de afirmaciones e interpretaciones realizadas previamente con carácter general.

6°.- La sesión de trabajo terminaba con una breve recapitulación destacando las conclusiones más significativas del debate y de las intervenciones, tanto de los alumnos, como del profesor.

B) COMUNICACIONES DE LOS ALUMNOS.

Los trabajos de los alumnos se insertaban plenamente en la programación de la asignatura. Por ello, eran un elemento fundamental para que, tanto ellos como sus compañeros, adquirieran los objetivos del curso a través de su presentación.

Estos trabajos consistían en responder de forma lógica y estructurada a un caso o problema historiográfico planteado por el profesor. Pongamos un ejemplo. El tema de una comunicación no sería *La minería en los siglos XVI y XVII*, sino *¿Qué consecuencias tuvo en la sociedad indígena la puesta*

en explotación de las minas de Plata en América? El trabajo debía tener una extensión máxima de quince folios, incluyendo referencias bibliográficas a pie de página. Se exponía en clase en un tiempo aproximado de veinte minutos con todo el apoyo gráfico -proyectado en transparencias- y documental que se considerase oportuno.

En definitiva, suponían una valiosa actividad de búsqueda e investigación de bibliografía, y posterior reflexión sobre ella, en el aprendizaje de la Historia Moderna de América.

Aplicar las relaciones causa-efecto y buscar conjuntos de factores explicativos relacionados eran su principal utilidad. En definitiva, se trataba de superar las explicaciones estereotipadas y simplistas de los hechos humanos y sociales. Esto sólo se conseguía a través de la reflexión y el tratamiento en profundidad de los contenidos. Para poder establecer conexiones causales entre los diferentes elementos y factores que configuran la realidad social animábamos a la construcción, según el modelo que nosotros presentábamos en nuestra exposiciones, de esquemas conceptuales que explicitasen de forma gráfica las relaciones, para proceder más tarde a su jerarquización y organización en subsistemas.

Procurábamos transmitir a los alumnos que en las disciplinas humanísticas, por su propia naturaleza, no disponemos de redes de pensamiento, los conceptos que utilizan tienen a menudo un carácter de hipótesis de trabajo, y por eso los historiadores nos vemos obligados a confrontarlos continuamente con los datos empíricos. De ahí el gran valor formativo las actividades de demandan la creación de una propuesta propia, propician confrontación de opiniones y cuestionan las afirmaciones tradicionales sobre un determinado fenómeno. Una visión que está en consonancia con las teorías de la psicología cognitiva que cuestionan la acumulación de contenidos y propugnan un aprendizaje por reestructuración o construcción del pensamiento.

Aprovechando las dos horas semanales de atención a alumnos, la orientación del profesor en la realización de estos trabajos era determinante. Se centró en los siguientes aspectos:

- Delimitar conjuntamente los aspectos del problema a estudiar.
- Informar sobre las principales fuentes bibliográficas.
- Revisar un primer esquema de trabajo presentado por el alumno.
- Planificar de forma conjunta de la exposición en clase una vez terminado.

Los pasos recomendados a los alumnos no eran otros que los del método hipotético-deductivo:

- Identificación y formulación del problema.
- Formulación de hipótesis.
- Recogida de datos a través de la bibliografía localizada.

- Organización y análisis de los datos.
- Confrontación de las hipótesis.
- Elaboración de conclusiones.
- Comunicación de los resultados.

Las comunicaciones de los alumnos se insertaban en la programación de la forma siguiente: Cuando estaba planificada una intervención, se suprimía del orden de la clase el punto quinto, es decir, el comentario de textos. La primera parte seguía siendo desarrollada por el profesor, y tras un breve descanso, se procedía a la defensa de las conclusiones del trabajo, que debía necesariamente relacionarse con los planteamientos generales expuestos al principio de la clase. Tras una presentación sucinta del problema por parte del profesor, se daba la palabra al alumno. En la exposición se valoraba principalmente la claridad y la lógica de la argumentación. Al terminar se establecía un debate entre ponente, alumnos y profesor, cuya calidad dependía fundamentalmente del interés que el ponente había despertado entre el auditorio, y de la capacidad de sus compañeros de cuestionar la interpretación presentada.

Por último debemos mencionar que para completar las sesiones se realizaron a lo largo del curso varias proyecciones de películas históricas como paso previo al tratamiento de una unidad didáctica sobre dicho tema.

3.5. PAUTAS DE EVALUACIÓN

Tradicionalmente, tanto por parte del alumno como por el profesor, el concepto de evaluación ha estado acompañado de connotaciones negativas. Delante de la cuestión ¿por qué evaluar? los profesores percibían que era, consecuentemente, la última etapa del proceso académico, en la que se trataría de determinar la naturaleza de sus resultados (generalmente uno o varios exámenes) a través de la comparación de los mismos con los contenidos del temario."

Por nuestra parte, y en consonancia con lo que hemos afirmado hasta ahora, planteamos la evaluación como un instrumento que tenga como finalidad mejorar el proceso educativo en todos sus niveles. Por consiguiente, la evaluación se articula sobre los siguientes principios:

1ª) Debe tener como referente los objetivos generales del curso y no los contenidos.

2ª) Debe detectar las principales dificultades de los alumnos en la consecución de esos objetivos.

3ª) Debe servir de indicador al profesor respecto de la eficacia de su programación y metodología.

La mejor técnica que existe para evaluar estos extremos es la entrevista. A través del diálogo se puede producir un intercambio de información sobre todos los aspectos evaluables de la realidad académica. Si consiguiéramos realizarla correctamente, y el alumno fuera capaz de participar sinceramente en la valoración de su propio trabajo, se conseguiría que la calificación no se considerara tan sólo como el premio o el fracaso de una labor, sino como un información de la distancia que lo separa de los objetivos propuestos. No sólo eso, sería el paso previo para que pueda alcanzarlos en un futuro.

Sin embargo, en una Universidad obsesionada por las calificaciones, consideradas como un mérito en bolsas de trabajo, becas,... este modelo tiene una gran dosis de utopía. De ahí que defendamos la necesidad de combinar la autoevaluación y la entrevista con las pruebas escritas. En ellas el alumno debe demostrar su madurez y su capacidad crítica, no su memoria, por lo que prescindimos del tradicional examen consistente en el desarrollo de un apartado del temario. Nuestra evaluación final se hizo a través de dos actividades:

1ª.) La elaboración de un ensayo en el que los alumnos debieron llegar a sus propias conclusiones sobre el siguiente tema: *Implicaciones sociales de la presencia española en América*. La extensión máxima eran tres páginas. El tema se les anunció dos semanas antes de la fecha de su entrega.

2ª.) La realización de dos comentarios, uno de un texto y otro de un mapa, con toda la información bibliográfica que desearan. Este ejercicio se realizó en el aula, sin límite de tiempo, aunque con una extensión máxima de una página por comentario.

Con este trabajo hemos querido cuestionar tanto la pedagogía de fondo como la didáctica de la Universidad española desde un planteamiento crítico basado, fundamentalmente, en nuestra experiencia docente.

La Universidad no necesita prioritariamente una reforma de sus planes de estudios. Necesita una reforma de sus objetivos, de las personas que los tienen que llevar a cabo, y después, y en consecuencia, de su metodología y sus didáctica. Sólo así podrá cumplir con su misión. Pero no nos engañemos, la institución universitaria ha sido, y será un reflejo de la sociedad a la que pertenece. Y en un mundo en el que prima el interés individual sobre el colectivo, cualquier planteamiento global de reforma choca siempre con los intereses y privilegios corporativos de los grupos que lo dominan.

ANEXO: ÍNDICE DE LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS
CURSO 1995/1996

HISTORIA DE AMÉRICA EN LA ÉPOCA MODERNA

1. INTRODUCCIÓN: COMPRESIÓN HISTÓRICA DE HISPANOAMÉRICA
 - 1.1. Definiciones y conceptos previos
 - 1.2. El proceso histórico hispanoamericano
2. PRIMERA PARTE: PUEBLOS Y CULTURAS DE LA AMÉRICA PREHISPÁNICA
 - 2.1. Hombres y Naturaleza
 - 2.2. Las formas de explotación del suelo
 - 2.3. Los imperios, las ciudades y la división del trabajo
 - 2.4. La comunidad y la sociedad
 - 2.5. Poder y religión. Mitos y profecías
3. SEGUNDA PARTE: LA NUEVA FRONTERA (1492-1550)
 - 3.1. La expansión europea y el descubrimiento de América
 - 3.2. Aparece el conquistador: objetivos, técnicas, resultados
 - 3.3. La visión de los vencidos
 - 3.4. La conquista de América a la luz del derecho
4. TERCERA PARTE: LOS REINOS DE INDIAS (1550-1750)
 - 4.1. Instituciones americanas
 - 4.2. Economías de exportación
 - 4.3. Bases de la organización social
 - 4.4. Resistencias y revueltas
 - 4.5. La defensa de las Indias
 - 4.6. Los servidores del trono y del altar
5. CUARTA PARTE: LAS PROVINCIAS DE ULTRAMAR (1750-1808)
 - 5.1. Guerras y reformas coloniales
 - 5.2. Ebullición social
 - 5.3. Crisis política e independencia

APÉNDICE

- Fuentes para el estudio de la Historia de América en la Edad Moderna - Textos para comentar