



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**CURSO 2018-19**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS  
COSMOPOLITAS CRÍTICAS Y DESTREZAS EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO  
EN UN CURSO DE 4 ESO**

**DIDACTIC PROPOSAL TO DEVELOP CRITICAL COSMOPOLITES  
COMPETENCES AND SKILLS IN A HISTORICAL THINKING IN ESO 4 COURSE**

**ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA**

**GARCIA LEIVA, ERNESTO**

**71023654E**

**CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE**

**TUTOR: José Manuel Marchena Giménez**

**Departamento de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas  
Facultad de Educación Universidad Complutense**

## Índice

1. Resumen.....	4
2. Palabras clave.....	4
3. Planteamiento del problema y justificación.....	5
4. Fundamentación teórica y estado de la cuestión.....	9
4.1 Los tiempos presentes. Filosofía de la historia en un mundo posmoderno...	9
4.2 La historia a partir del análisis de los conceptos y de la comprensión de las ideas y de los significados en el contexto social y cultural.....	15
4.3 La didáctica crítica en las ciencias sociales. Crítica del enfoque y de los contenidos curriculares actuales en el ámbito de la historia.....	19
4.4 Las geografías poscoloniales y los estudios de la alteridad como un elemento democrático para el curriculum.....	22
4.5 La metodología <i>situación-problema</i> como herramienta de aprendizaje. El trabajo sobre las representaciones y el desarrollo de habilidades para el <i>pensamiento histórico y las competencias cosmopolitas críticas</i> .....	28
4.6 El curriculum y la acción pedagógica. Psicología del aprendizaje en un contexto educativo de jóvenes y adolescentes.....	33
5. Objetivos.....	36
6. Metodología.....	37
6.1 La unidad didáctica en relación al curriculum.....	37
6.2 Contenidos: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.....	39
6.3 Actividades.....	40

6.4 Materiales y recursos didácticos.....	42
6.5 Evaluación del alumnado y del proceso: criterios, instrumentos y estándares de aprendizaje.....	44
7. Resultados.....	45
8. Discusión de los resultados.....	46
9. Conclusiones .....	55
10. Referencias bibliográficas.....	57
11. Anexos .....	62

## 1. Resumen

Este trabajo pretende reflexionar sobre el sentido filosófico de la disciplina de la historia en el actual mundo posmoderno y en relación a sus posibilidades pedagógicas en el entorno educativo. Por ello indagamos en la renovación de la didáctica de la historia y desarrollamos enfoques críticos como: el análisis de los conceptos propuesto por Reinhart Koselleck; la discusión del contexto y su semántica promovido por Quentin Skinner; y la aproximación a las teorías poscoloniales de las ciencias sociales, como las *epistemologías del Sur* del profesor Sousa Santos. En cuanto a la práctica docente utilizamos la metodología *situación-problema* ya que, enmarcada en el enfoque teórico propuesto, permite fomentar destrezas hermenéuticas para el análisis de las representaciones y contribuye a desarrollar habilidades para el *pensamiento histórico* y las *competencias cosmopolitas críticas*. Por último introducimos dicha perspectiva teórica y metodológica en una unidad didáctica, que versa sobre el colonialismo, y que es ensayada en una clase de 4 de ESO del Colegio Lourdes FUHEM en Madrid.

## 2. Palabras clave

Filosofía y didáctica de la historia, análisis semántico y conceptual, metodología situación-problema, poscolonialismo, pensamiento histórico, competencias cosmopolitas críticas, unidad didáctica 4 ESO.

## Abstract

This work wants to reflect about philosophical sense of history in our postmodern world and in relationship with the pedagogical possibilities on the educational context. For that we investigate how to innovate the history didactics using the analysis concepts theory proposed by Reinhart Koselleck; the context discussion and its semantics promoted by Quentin Skinner, and the postcolonial views like the South Epistemologies by Sousa Santos. In accordance with teaching practice, the *situation-problem* methodology, into the theoretical perspective, is used because it allows to improve the analysis of representations and to develop abilities for the *historical*

*thinking and critical cosmopolitan skills*. We finish the research introducing this theoretical and methodological perspective in a didactic classroom of 4 ESO course using the colonialism topic in the Lourdes FUHEM School in Madrid.

### **Key words**

Philosophy and didactics of history, semantic and conceptual analysis, situation-problem methodology, poscolonialism, historical thinking, critical cosmopolitan skills, 4 ESO course.

### **3. Planteamiento del problema y justificación**

Como ciudadano y como futuro profesor de Geografía e Historia me pregunto por las claves históricas a través de las cuales podemos aproximarnos a comprender el mundo presente. Según algunos pensadores vivimos en una época posmoderna caracterizada por notables transformaciones con respecto a la *razón moderna* que caracterizaba el devenir del siglo XIX, y de parte del siglo XX. Por ello, esta investigación muestra inquietud por discernir cuál podría ser el sentido del estudio histórico a día de hoy, y consecuentemente averiguar qué posibilidades pedagógicas podemos trabajar para crear un conocimiento pragmático en el alumnado.

Parece que en el mundo posmoderno el conocimiento es plural y descentralizado, y que la “verdad” cobra categoría ontológica en función del poder de las representaciones y de los relatos discursivos que se hagan sobre la realidad. Por tanto, en base a este supuesto, planteamos la siguiente hipótesis para la acción pedagógica:

*Desde la didáctica crítica en la asignatura de Geografía e Historia podemos contribuir a crear un proceso de enseñanza-aprendizaje útil una vez que analizamos la naturaleza de las representaciones que conforman los relatos históricos, y una vez que contribuimos a que los alumnos generen su propio conocimiento apoyados en la materia del pasado, fomentando así el pensamiento histórico y cosmopolita.*

En cambio, la historia, a diferencia de otras ramas de las ciencias sociales, como la filosofía o la sociología, normalmente se imparte desde enfoques tradicionales muy apegados al positivismo; donde prima la exposición de datos y la revelación de relatos

lineales sin discusión, como si estos formaran parte de una verdad unívoca que el profesor tiene que contar a los alumnos.

Esta manera de entender el propio concepto de la historia y por extensión del conocimiento, que en cierta manera se incluye en el curriculum escolar, parece que no responde bien a las iniciativas educativas que los profesores debiéramos fomentar para contribuir a formar personas competentes en el siglo XXI.

Sabemos que sin datos y sin acontecimientos no se puede hacer historia, pero entendemos que estos no pueden ser el único elemento de la historia, ni si quiera el protagónico, según nuestro enfoque constructivista. Así que en esta investigación planteamos acercarnos a la historia a partir de la hermenéutica y del estudio de las representaciones, es decir, apostamos por desarrollar un conocimiento de tipo procesual y cognitivo que intuimos que será más válido para el alumnado.

Tratamos de evitar entonces una relación excesivamente memorística y archivada con el pasado, y por el contrario, sostenemos que emplear la sustancia del pasado para comprender los problemas contemporáneos del mundo le aportaría una dimensión viva, dinámica y creativa al estudio de la historia. Nos hallaríamos ante un ejercicio reflexivo y enriquecedor para la educación en el aula, tanto en términos de motivación como de aprendizaje más profundo y realista de las experiencias humanas. Todo ello nos ayudaría a desarrollar competencias clave como el *pensamiento histórico* que vincula la relación de presente, pasado y futuro en el marco de la didáctica crítica.

Consideramos entonces que ensayar metodologías participativas es bueno para un proceso de *enseñanza-aprendizaje* inclusivo, ya que va más allá de la enseñanza de tipo magistral y unilateral, la cual no encajaría adecuadamente en un mundo posmoderno en el que el conocimiento es de carácter fluido, creativo, contingente.

En este sentido, hemos utilizado la *metodología situación-problema*, que es una herramienta de análisis, que nos permite historizar a partir de la contraposición de las diferentes representaciones que pueden conformar un mismo fenómeno histórico. De esta manera el alumno puede dudar, valorar críticamente un determinado relato discursivo, y simultáneamente participar en el proceso de creación del conocimiento.

El enfoque que proponemos para acercarnos a la historia permite que nos introduzcamos de manera sencilla en la investigación e interpretar el pasado a partir

del *aprendizaje por descubrimiento*. Una vez que analizamos la naturaleza de los relatos históricos en el aula, abrimos las puertas para que los estudiantes observen cómo se construye el conocimiento de esta materia: a través de preguntas de investigación, objetos de estudio, valoración de las evidencias, suposiciones, intereses, ocultaciones...

Consecuentemente adquieren modelos que ellos mismos pueden aplicar para ser competentes en la interpretación de los fenómenos sociales y políticos de la vida cotidiana, pues tomar consciencia de la contingencia del pasado operaría de igual manera en el presente. Con todo, aspiramos a que no se asimile de manera naturalizada ninguna noción, por lo que entendemos que la historia también sería un puente para el desarrollo del *pensamiento crítico*.

Tal y como hemos planteado, defendemos que podemos alcanzar una aproximación más profunda a la historia a partir del estudio de las representaciones que dan lugar a los acontecimientos, y no tanto por medio de la mera descripción de estos. Por tanto concebimos que es pertinente una aproximación a las ciencias sociales desde el enfoque de los conceptos propuesto por Koselleck (2012), el cual se desarrolla en su obra *Historias de Conceptos: Estudios sobre Semántica y Pragmática del Lenguaje Político y Social*.

Ello nos brindaría la oportunidad de comprender mejor los conceptos y por ende las dinámicas que dan lugar a las experiencias humanas del pasado, que serían aquellas que tienen lugar por una relación dialéctica entre los conceptos y los hechos, es decir, por medio del vínculo que se da entre las maneras de representar o interpretar el mundo y la acción propiamente vivida. Desde este enfoque además evitaríamos errores comunes en la disciplina histórica como el uso de *anacronismos* y *presentismos*, o lo que es lo mismo; la aplicación de conceptos en temporalidades y circunstancias diferentes sin considerar sus variantes de significados.

Por otro lado, la teoría propuesta por Skinner (2000), en *Significado y Comprensión en la Historia de las Ideas*, pone especial incidencia en el vínculo existente entre el campo semántico y el propio contexto social y cultural del que forma parte. De esta manera propone que a la hora de estudiar una fuente histórica -o un texto político- no solo habría que ceñirse al texto y observar su realidad lingüística y conceptual, sino que sobretodo habría que hacer un ejercicio de ampliación e insertar dicho objeto de estudio en un marco de discusión más amplio. Así podríamos observar aspectos

explicativos que no aparecen en el texto mismo pero que son fundamentales para su comprensión; como por ejemplo las presiones o los intereses que tuvo el autor, el objetivo del texto en relación con otros textos, su relación con una polémica suscitada en la época la lucha de poder de la que forma parte...

Creemos que esta perspectiva ayudaría mucho a las alumnas de Educación Secundaria y Bachillerato pues les podría dar herramientas para aplicar un tamiz crítico que relacione unos significados con otros, de manera que puedan interpretar otras realidades ausentes pero latentes en las distintas informaciones que nos llegan. Todo ello tendría mayor sentido si cabe en una época de atiborramiento de datos e imágenes y donde el dominio de las telecomunicaciones y de la virtualidad es tan evidente.

Las teorías poscoloniales son otra de las perspectivas que sustentan nuestra investigación. Los contenidos curriculares de la asignatura de Geografía e Historia poseen un marcado carácter nacionalista y eurocéntrico, en consecuencia sostenemos que es justo complementarlos con otros contenidos y con otras miradas que cuenten con las experiencias y las representaciones del mundo de las clases subalternas en las periferias globales. Este ejercicio democratizaría –o descolonizaría- el curriculum y fomentaría una *competencia crítica cosmopolita* que estaría más ajustada a la diversidad y al conflicto suscitado en la globalización contemporánea.

En definitiva, cuando tuve la oportunidad de realizar las prácticas del profesorado entendí que todas estas inquietudes historiográficas y pedagógicas podrían ser ensayadas en la unidad didáctica que impartí para el curso de 4 de ESO del Colegio Lourdes FUHEM.

La unidad didáctica, que versó sobre el colonialismo en el siglo XIX, contiene algunos aspectos de los que aquí hemos planteado: el sentido de la historia, el análisis de los conceptos, el enfoque poscolonial, la metodología situación-problema, el estudio de las representaciones, etc. Conviene señalar que el tema del colonialismo encajaba bien con el enfoque teórico de esta investigación porque, entre otros asuntos, problematiza las representaciones de tipo colonial y anticolonial, y porque da pie a fomentar una visión global del mundo y de carácter cosmopolita. Asimismo, apoyados en esa visión dinámica y creativa de la historia, pensamos que el colonialismo es un concepto articulable con fenómenos de la actualidad como el del *neocolonialismo* o el

de las *exclusiones abisales*, según las palabras de Boaventura Sousa Santos (2018) en su obra *las epistemologías del Sur*.

Por otra parte, debemos mencionar que el Colegio Lourdes y la FUHEM<sup>1</sup> se basan en una perspectiva educativa de carácter crítico y creativo, como así lo demuestra su Proyecto de Centro Educativo<sup>2</sup> y la confección propia de los elementos curriculares, bajo la influencia de un prisma eco-social. Por tanto, cuando propuse este ensayo didáctico tuve todo el apoyo por parte de mi profesor tutor y del Departamento de Ciencias Sociales.

En suma, a lo largo de esta investigación, y con el objeto de estar actualizados, discutiremos algunas de las principales tendencias teóricas y metodológicas en relación al estudio de la historia y de las ciencias sociales. Con ello buscamos explorar elementos pedagógicos que nos sean útiles para la didáctica de las ciencias sociales y también consecuentes con el conocimiento posmoderno del mundo actual y con los valores del alumnado. Finalmente estas reflexiones son ensayadas en la unidad impartida en el marco del prácticum del Master del Profesorado UCM (2019).

Podríamos señalar tres preguntas latentes que guían el problema de este trabajo: ¿Es posible arrancar procesos de pensamiento crítico, histórico y cosmopolita en un contexto de cuarto de ESO?; ¿Se pueden aplicar nuevas tendencias historiográficas y pedagógicas de manera útil en el ámbito de la Educación Secundaria? ¿Este planteamiento didáctico podría mejorar la formación del profesorado y del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo?. A lo largo de estas páginas discutiremos hasta qué punto nuestra propuesta didáctica puede ser conveniente o no para la mejora de las competencias en el entorno educativo y por tanto para la comprensión del mundo.

#### **4. Fundamentación teórica y estado de la cuestión**

##### **4.1 Los tiempos presentes. Filosofía de la historia en un mundo posmoderno**

---

<sup>1</sup> Se puede consultar el Proyecto Educativo de la Fundación Hogar del Empleado en: <https://colegiolourdes.fuhem.es/nuestro-proyecto/proyecto-fuhem> Consultado el 3/9/2019 a las 16 y 43 horas.

<sup>2</sup> Se pueden consultar el Proyecto Educativo del Colegio Lourdes en: <https://colegiolourdes.fuhem.es/proyecto-educativo> Consultado el 3/9/2019 a las 17:35 horas.

Para ser coherente con la línea argumental de esta pesquisa, primeramente debemos discutir qué entendemos hoy por el concepto de historia e intuir si podemos extraer aportaciones validas de ella para nuestra existencia. Por ello hay que precisar a grandes rasgos en qué mundo vivimos, porque ello conllevará parte de las claves para comprender desde dónde y cómo miramos, o como queremos mirar, la historia. Con tal propósito nos hemos acercado a las visiones de historiadores o pensadores contemporáneos de referencia que abordan preguntas acerca del sentido de la historia en el actual sistema global.

La nueva obra publicada por el historiador italiano Enzo Traverso (2019) *Melancolía de Izquierda. Después de las Utopías* nos parece que orienta adecuadamente acontecimientos de la historia reciente que contribuyen a comprender la naturaleza del estado de cosas en el mundo actual:

La caída del muro de Berlín cobró de inmediato la dimensión de un acontecimiento, un viraje epocal que excedía sus causas, abría nuevos escenarios y proyectaba de improviso al mundo en una impredecible constelación. Como todos los grandes acontecimientos políticos, modificó la percepción del pasado y generó una nueva imaginación histórica (...) lo que había caído hecho pedazos era toda una representación del siglo XX (...) La dialéctica del siglo XX estaba rota” (Traverso, 2019, 25)

Según este autor, el siglo XXI nace con una particularidad que lo distingue de los dos siglos anteriores donde la revolución francesa y la revolución rusa fueron *demarcadores de horizontes y acción*. En cambio el presente siglo se nutriría de una falta de expectativas derivadas del fracaso de las utopías y de la incapacidad de imaginar alternativas, de ahí que movimientos trasformadores como las primaveras árabes fracasasen, debido al pasado acumulado de frustraciones y por la *desorientación estratégica*, de ahí que “la idea de otra sociedad se ha vuelto algo imposible de pensar (...) ni si quiera en el esbozo de un concepto nuevo” (Traverso, 2019, 32)

Para Traverso estamos más cerca de pensar una distopía en términos de catástrofe que un futuro liberado, es más, según su visión la *dialéctica del tiempo histórico*, a través de la cual Koselleck (1979) plantea que el presente da su significado al pasado, estaría en entredicho hoy:

El pasado y el futuro interactúan, vinculados por un lazo simbiótico. En vez de ser dos continentes rigurosamente separados, están conectados por una relación creativa y dinámica. Sin embargo, en los comienzos del siglo XXI esta dialéctica del tiempo histórico parece agotada (...) Algunos historiadores (como) —François Hartog, entre ellos— caracterizan el régimen de historicidad surgido en la década de 1990 como *presentismo*: un presente diluido y expandido que absorbe y disuelve en sí mismo tanto el pasado como el futuro (...) Por un lado, es el pasado reificado por una industria de la cultura que destruye todas las experiencias transmitidas; por otro, es el futuro abolido por el tiempo del neoliberalismo (...) en la dictadura de la bolsa y en un tiempo de aceleración permanente” (Traverso, 2019, 34)

En cambio, para Traverso la manera canónica de mirar el pasado en las sociedades occidentales actuales tiene que ver con una industria de consumo cultural donde el concepto de víctima, como un *zeitgeist*<sup>3</sup>, se torna central y a su vez paralizador. La actual obsesión por acudir al pasado se relacionaría entonces con una falta de *horizontes de utopías*, agravado por acontecimientos como el derrumbe de las Torres Gemelas que denotarían campos de terror más que de esperanza y de motivación.

Otro de los pensadores históricos más importantes de nuestra época es el recientemente fallecido Immanuel Wallerstein (2005) quién, con su obra *Análisis de Sistemas-Mundo*, nos propone claves de *larga duración*<sup>4</sup> para encontrar signos valiosos de cara a interpretar el presente histórico.

Uno de los puntos de partida de su pensamiento, de carácter marxista y estructuralista, se orienta hacia una visión transdisciplinar de la historia y de las ciencias sociales. Wallerstein busca comprender el mundo en qué vivimos con cierta profundidad y también afrontar los principales problemas contemporáneos, algo que a nuestro parecer es esencial para plantear discusiones y habilidades en el aula:

Si observamos la globalización y el terrorismo como fenómenos definidos en un tiempo y escena limitados, tendemos a llegar a conclusiones tan efímeras como los periódicos. En general, no hemos sido capaces de comprender el significado de estos fenómenos, sus orígenes, su trayectoria y, más importante

---

<sup>3</sup> Koselleck se refiere a aquellas épocas históricas donde se produce una transmutación acelerada de un concepto que pasa a tomar centralidad.

<sup>4</sup> Braudell, perteneciente a la segunda generación historiográfica francesa de la Escuela de Anales, acuña el término *longue durée* para referirse a los procesos estructurales y geopolíticos que demarcan los sucesos históricos.

aún, cuál es su lugar en el orden mayor de las cosas. Solemos ignorar su historia. Somos incapaces de juntar las piezas del rompecabezas y nos sorprendemos constantemente de que no se cumplan nuestras expectativas a corto plazo (Wallerstein, 2005, 3).

El enfoque de análisis que se plantea es sistémico y principalmente a una escala global, esto es, estaríamos viviendo en un *sistema mundo capitalista* que está conectado por diversas y complejas redes en las que el paradigma nacional no sería el elemento fundamental para entender el mundo. Por tanto la perspectiva nacionalista sería una concepción poco fiel a la realidad, pero por otra parte es la que articula mayoritariamente el aprendizaje en el sistema educativo.

Para Wallerstein, actualmente asistimos a una crisis en el ordenamiento político y cultural que fue producto de la revolución de mayo en 1968 y plantea que “esta revolución mundial marcó el fin de un largo periodo de supremacía liberal, desarticulando por lo tanto la geocultura que había mantenido las instituciones políticas del sistema-mundo intactas.” (Wallerstein, 2005, 54).

Desde un punto de vista epistemológico, es en torno a este contexto en el que surgen las principales corrientes críticas con el positivismo académico, destacando ámbitos de pensamiento como el post-estructuralismo, la hermenéutica, el giro lingüístico o el poscolonialismo de los que emanan una parte de los postulados de esta investigación.

El sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018) en su obra *las Epistemologías del Sur* realiza una crítica poscolonial en torno a la construcción del saber y de la dominación suscitados a partir de las *epistemologías del Norte*. Una construcción que habría contribuido a la condena o a la negación de diversos pueblos, culturas, naturalezas o universos simbólicos en las periferias del sistema mundial:

Las Epistemologías del Norte han contribuido de forma decisiva al convertir el conocimiento científico desarrollado en el Norte global en la manera hegemónica de representar al mundo como propio y de transformarlo de acuerdo a sus propias necesidades y aspiraciones. El conocimiento científico, combinado con un poder económico militar y superior, garantizó al Norte global la dominación imperial del mundo en la era moderna hasta el día de hoy (Santos, 2018, 312)

Frente a esta relación de dominio, el autor propone avanzar hacia una representación del mundo descolonizada en lo que denomina el *pensamiento posabisaí*, el cual de-

construye las relaciones de poder -visibles o invisibles- que articulan la frontera entre la *sociabilidad metropolitana y la colonial*.

En cuanto a la naturaleza de la globalización contemporánea actual y al papel democratizador que tendría el enfoque poscolonial se plantea lo siguiente:

Las relaciones de poder, la resistencia, la dominación (...) son elementos constitutivos de la globalización (...) los enfoques intercultural y poscolonial han hecho posible el reconocimiento de la existencia de sistemas plurales de conocimiento” (Santos, 2018, 243)

Entonces el *paradigma emergente posmoderno* trascendería relativamente las viejas dicotomías de las ciencias sociales positivistas construidas desde el siglo XIX; tales como la separación sujeto-objeto, o la obtención de una verdad absoluta, entre otras.

En suma, las *epistemologías del Sur* promueven una identificación de las relaciones de dominio coloniales, o abisales, y un pensamiento descolonizado que permita un dialogo global en igualdad de condiciones para afrontar los dilemas del presente, proponiendo además un *pensamiento alternativo de alternativas*.

En la *Enciclica Laudatio Si*, el Papa Francisco (2015) argumenta una serie de reflexiones en torno a los principales desafíos de la humanidad en lo que denomina el sistema de *la globalización de la indiferencia*. Según su criterio el cambio climático y la degradación ambiental no pueden comprenderse si no lo relacionamos con una dimensión ética y social al borde del colapso que lo produce, es decir, el hábitat en un modelo de desarrollo vinculado al consumismo compulsivo y a la *cultura del descarte*. El vigente sistema económico además de hacer peligrar la sostenibilidad del planeta generaría grandes bolsas de pobreza y de exclusión en la mayoría de la población mundial. Se trataría de unas realidades normalmente obviadas por los sistemas de comunicación del “primer mundo”:

Las agresiones ambientales las sufre la gente más pobre. Quisiera advertir que no suele haber conciencia clara de los problemas que afectan particularmente a los excluidos. Ellos son la mayor parte del planeta. Ello se debe en parte a que muchos profesionales, formadores de opinión, medios de comunicación y centros de poder están ubicados lejos de ellos, en áreas urbanas aisladas, sin tomar contacto directo con sus problemas (Francisco, 2015, 38).

Esto se agravaría por una falsa noción de libertad y de bienestar global, agravada por

el mal uso de las nuevas lógicas de la tecnología virtual que desencadenarían conductas artificiales:

La humanidad posmoderna no encontró una nueva comprensión de sí misma que pueda orientarla, y esta falta de identidad se vive con angustia. Tenemos demasiados medios para unos escasos y raquíticos fines. (Francisco, 2015, 156)

En todo este paisaje pesimista de nuestra época histórica, Francisco formula una reivindicación del papel de las humanidades y de la educación en tanto que defensa de aquellos valores necesarios para la existencia compartida y solidaria:

La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado (Francisco, 2015, 163)

Según Eric Hobsbawm (2005), uno de los grandes historiadores del siglo XX, en *El Desafío de la Razón. Manifiesto por la Renovación de la Historia*, el papel activo del historiador debe contribuir a esclarecer los problemas reales del presente, como el ambiental:

Ayudar a comprender cómo hemos llegado a la situación actual, y ayudar a descubrir las mejores formas de encarar esa situación de un modo que contribuya efectivamente al desarrollo de nuestra especie en armonía con el resto del mundo natural” (Hobsbawm, 2005, 1)

Hasta ahora hemos analizado ciertas dinámicas que conforman el funcionamiento del mundo actual, y hemos postulado que estas se relacionan con elementos diacrónicos que se derivan y que se comprenden mejor teniendo en cuenta el pasado histórico. Además nos hemos referido al papel imprescindible del historiador y/o del profesor de historia, aunque no sean lo mismo, para tratar los problemas del presente con una hipotética profundidad, enmarcada en el *pensamiento crítico-histórico*, más allá de las fugitivas y confusas informaciones que a menudo nutren nuestra vida cotidiana. Ahora bien, para conocer el pasado con mayor profundidad y en coherencia con las dinámicas del conocimiento actual, promoveremos una serie de acercamientos a la historia a partir de enfoques críticos.

En este sentido, Keith Jenkins (2009) en su obra *Repensar la Historia* sugiere que la historia sería algo similar a un discurso conformado por diferentes relatos que sostienen un poder determinado:

La historia es un discurso cambiante y problemático (...) producido por un grupo de trabajadores con mentalidad actual (...) (que) se corresponden con las bases del poder que existen en un momento dado y que estructuran y distribuyen los significados de las historias a partir de un espectro que se despliega desde los dominantes hasta los marginados” (Jenkins, 2009, 34)

Además reflexiona sobre la imposibilidad de alcanzar la verdad en el pasado, pues la formulación de la verdad se convierte en tal si hay un poder detrás que la sustente. En consecuencia la problemática a la hora de hacer historia sería convertir una realidad del pasado –que sería inconmesurable- en una interpretación del presente, extremos cuya diferencia habría que remarcar y que no siempre están claros en el sistema educativo.

En todo caso, tratar de concebir los poderes que hay detrás de la confección de cualquier historia, así como cuestionarnos la forma propia que tenemos de mirarla, de representar cualquier fenómeno, sería un avance útil para la comprensión, para el desarrollo de destrezas cognitivas y para el conocimiento:

La historia se ha escrito gracias a fuerzas y presiones que se sitúan más allá de su objeto de investigación aparente –el pasado-; unas fuerzas y unas presiones que hoy día pueden comprenderse mejor a partir de las prácticas e ideas del posmodernismo (Jenkins, 2009, 74)

#### **4.2 La historia a partir del análisis de los conceptos y de la comprensión de las ideas y de los significados en el contexto social y cultural**

Los relatos y los discursos, bien sean entorno al pasado o al presente, se articulan a partir de distintos conceptos y significados. En base a la obra de Koselleck (2012) *Historias de Conceptos: Estudios sobre Semántica y Pragmática del Lenguaje Político y Social*, y enmarcados en la teoría de la hermenéutica, vamos a postular que el análisis de los conceptos es un mecanismo eficaz para el estudio de la historia y para el desarrollo de habilidades interpretativas en el alumnado.

Para Koselleck, más allá de la descripción de los acontecimientos, es imprescindible comprender las premisas y estructuras que los hacen posible y que los transforman a lo largo del tiempo, es decir, tratar de plantear una *historia pensante* que analice los hechos y las interpretaciones de los hechos, y no tanto una historia basada en la narración de las consecuencias, como normalmente suele hacerse. Por tanto este enfoque de la historia sostiene que:

La historia conceptual se pregunta por cuándo, dónde, por quién, para quién y cómo se conciben determinadas intenciones o estados de cosas (...) Los conceptos poseen una estructura temporal en función de los contenidos de experiencia que se han acumulado en el concepto y en función de cuantas expectativas innovadoras incluye (Koselleck, 2012, 46)

El estudio histórico-lingüístico en el que se basa este autor afirma que el concepto crea y formula códigos para interpretar la realidad y a su vez el campo de la experiencia determina la creación de los conceptos. Estaríamos ante un fenómeno complejo que se retroalimenta pero que mantiene sus especificidades lingüísticas y sociales –o metalingüísticas-:

Es indicador de la realidad previamente dada y (...) factor de esa realidad, se pregunta tanto por las experiencias y estados de cosas que se plasman en un concepto, tanto por cómo se comprenden estas experiencias y estados de cosas (...) se vincula la historia del lenguaje y la historia factual (Koselleck, 2012, 45)

Dentro de la perspectiva histórica de Koselleck tendríamos *relaciones de sincronía y de diacronía*. La primera se refiere a los hechos singulares, las palabras, los comportamientos... Y la segunda a las estructuras subyacentes de largo alcance que los hacen posible, elementos regulares que se repiten parcialmente en el tiempo. La dimensión diacrónica nos daría claves entonces para el desarrollo del *pensamiento histórico*.

Por otro lado, el autor alemán arguye que los conceptos se transforman a lo largo del tiempo y además forman parte de una lucha dialéctica: “son polémicos porque distintos hablantes quieren imponer un monopolio sobre su significado” (Koselleck, 2012, 45). También nos gustaría señalar que en esta lucha dialéctica además de los distintos usos que se puedan hacer de un concepto, sería importante analizar porqué

aparecen unos conceptos y no otros en el ámbito de la memoria colectiva, es decir, qué fuerzas intervienen en la configuración de la opinión pública.

Entonces, según Koselleck uno de los trabajos del estudio histórico sería observar la modificación de los conceptos; su desaparición, surgimiento, evolución y contenidos, además de su vinculación con los comportamientos sociales. Podríamos establecer un ejemplo imaginario para entender esta premisa: no sería lo mismo el divertimento en una zona rica urbana del siglo XXI que en una zona rural y pobre de la Edad Media, aunque el concepto de divertimento estaría expresado con la misma palabra.

Por tanto, a lo largo de la historia puede ser que la palabra no cambie pero cambie su semántica, por ello, el estudio de los significados se convierte en un método de análisis. También puede ser, según afirma Koselleck, que cambie la realidad y no el concepto de manera que surjan nuevas palabras para describirla, de igual forma puede ser que se dibuje un concepto nuevo y la realidad no se altere (podemos hablar de socialismo y que este no exista, aunque si determinaría comportamientos).

Además habría dos tipos de conceptos esenciales: de *registro de experiencias*, y de *creación de expectativas* o de futuro. Igualmente tendríamos conceptos centrales o más fugitivos, a la par que existen conceptos que son expresión de diferentes realidades ya sean culturales, de clase, geográficas...Estamos, por ende, ante un análisis que trataría la complejidad de los conceptos con la delicadeza necesaria para atisbar su influencia en el comportamiento social, puesto que estos son acumuladores y dinamizadores de la experiencia humana.

En definitiva, Koselleck sostiene que “estas diferencias entre el concepto y el estado de cosas es la que una y otra vez provoca la transformación histórica y la que la regula” (Koselleck, 2012, 38), por lo cual la perspectiva de la historia de los conceptos sería importante para el análisis del pasado, y también del presente.

Por su parte Skinner (2000), en *Significado y Comprensión de las Ideas*, sostiene que solamente podemos aproximarnos al entendimiento de los conceptos si consideramos el marco de discusión en el que estos se insertan, es decir, si valoramos cada contexto social y cultural particular del que forman parte.

Por ello establece una propuesta teórica en la que defiende que cualquier texto político siempre está inserto dentro de una polémica, por lo cual reconstruir el contexto de esa

discusión es la principal tarea del investigador ya que lo que realmente importa no sería tanto comprender el texto como la intención del autor a la hora de confeccionarlo. Se refiere a redescubrir las preguntas y las intenciones del texto histórico en el ámbito público particular en que se proyecta:

Cualquier intento de comprender los enunciados mismos, debe consistir en recuperar esa intención compleja del autor. Y de ello se sigue que la metodología apropiada (...) (sería) describir las relaciones entre este y ese contexto *lingüístico* más amplio como un medio de decodificar la verdadera intención del autor (Skinner, 2000,188)

Entonces podemos afirmar que considerar una idea o una palabra, más allá de la enunciación exclusivamente lingüística que puede ofrecer el ceñirse a un texto, nos permitiría establecer una discusión más amplia para la comprensión del objeto de estudio. De esta manera se pueden valorar aspectos vinculados a la *ambigüedad deliberada* del autor; tales como los juegos del lenguaje, la ironía, el tono, y, sobre todo, las presiones, las limitaciones o los intereses de cada situación social y cultural que podrían estar implícitas en el texto. Así que una parte de la comprensión de las palabras:

Debe radicar en captar para qué tipo de sociedad escribía ese autor en el intento de convencerla (...) (así como) al menos en parte a la coacción de la situación social dada (Skinner, 2000, 180).

La *metodología de lectura contextual* que propone Skinner plantea que es más importante entender los usos de las palabras que su significado por lo cual “no debemos estudiar los textos en sí mismos sino más bien el contexto de otros sucesos que los explican.” (Skinner, 2000, 180)

No obstante, este autor advierte de la imposibilidad de comprender las intenciones y los significados reales de los textos del pasado ya que sería un imposible disponer de las clasificaciones que utilizó el agente histórico que las llevó a cabo, por ello habría que conformarse con una aproximación. Por otra parte realiza una crítica a la manera clásica de investigar la historia de las ideas, afirmando que regularmente se cometen *absurdos históricos*.

El primer absurdo sería tratar de proyectar las preguntas o expectativas que tenemos en el presente a un autor del pasado, incorporando debates o pensamientos que ni siquiera pudieron haber tenido. Otro error sería entender los conceptos en términos absolutos y perennes utilizándolos libremente en distintas temporalidades, como si estos no formaran parte de una situación experiencial particular. Todo ello podríamos decir que serían anacronismos bastante usuales en la disciplina histórica y por tanto una aproximación poco fidedigna al pasado.

En resumen, tanto la perspectiva histórica del análisis conceptual como la indicación de que las ideas siempre formarían parte de un contexto social de discusión más amplio, nos pueden proporcionar herramientas pedagógicas que ayuden a los profesores y a los alumnos a comprender mejor la historia y las ciencias sociales. Evitando, en la medida de lo posible, anacronismos e interpretaciones excesivamente simplistas de tipo descriptivo. Asimismo nos permitiría trabajar con mayor ahínco sobre aspectos centrales para la interpretación del pasado y para la construcción de la historia, incidiendo en aquellos aspectos vinculados a la naturaleza y al uso de las fuentes.

#### **4.3 La didáctica crítica en las ciencias sociales. Crítica del enfoque y de los contenidos curriculares actuales en el ámbito de la historia.**

Fedecaría<sup>5</sup> es probablemente el grupo de investigación más antiguo en torno a la didáctica crítica de las ciencias sociales en el panorama español, se constituye de profesores de instituto con años de experiencia en el sistema escolar, profesores como Raimundo Cuesta o Juan Mainer. Sus debates y líneas de pensamiento se pueden encontrar en la revista Con-Ciencia Social. A la par que los fedecarianos realizan una crítica del sistema escolar, proponen materiales y contenidos curriculares alternativos derivados de su praxis reflexiva. No obstante, su deriva actual apunta a crear nuevas prácticas educativas que superen los límites del aula con el objeto de que el alumnado pase a formar parte del debate público en el amplio mundo de la cultura, lo cual se podría desarrollar a través de mesas de debate, exposiciones, encuentros afuera del aula, mecanismos virtuales...

Para llegar a este estadio pedagógico, Raimundo Cuesta (2015) realiza previamente una crítica del concepto de educación en la historia dentro del ámbito escolar a partir

---

<sup>5</sup> <http://www.fedecaria.org> Consultado el 22/10/2019 a las 11 y 34 horas

de su *socio-génesis*, es decir, analizando los orígenes, las cargas semánticas y los artefactos de poder implícitos que constituyen el concepto de historia en el ámbito educativo. Afirma que:

La enseñanza de la historia, tradicionalmente ahormada en un *código disciplinar* construido en el siglo XIX, ha sufrido una profunda erosión. Los componentes sustanciales de ese canon decimonónico, a saber, el nacionalismo, el elitismo y el memorismo, aunque perviven merced a sucesivas readaptaciones, chocan con la actual situación de los estados nacionales y con los requerimientos sociales y tecnológicos de producción y distribución del conocimiento (Cuesta, 2015, 20)

De todo ello se extrae la necesidad de actualizar el enfoque “desfasado” de la didáctica de la Historia, haciéndolo más asequible al mundo posmoderno del que formamos parte, comprendiéndolo y aplicando también un análisis crítico sobre el mismo:

Una didáctica crítica de la historia, porque, más allá de la propia disciplina, sitúa el problema en su verdadera dimensión cognoscitiva y educativa: la pertinencia de pensar lo que nos ocurre acudiendo a su conocimiento histórico y trayendo a la memoria el pasado que pesa en el presente (...) explorando el origen de problemas de hoy podemos aprender a cuestionar y desmitificar nuestros propios valores (Cuesta, 2015, 21)

Como es lógico, el enfoque que se le otorga al curriculum de historia se relaciona con la elección de sus contenidos, o lo que es lo mismo, con el hecho no neutral de rescatar unas memorias y condenar al olvido otras, lo cual es un aspecto que también demarcaría las posibilidades de futuro, según nuestro enfoque. En este sentido, afirmamos que tomar consciencia de que las memorias sociales son un campo de lucha simbólica es un ejercicio de honestidad. Además de todo ello planteamos ejercicios de análisis hermenéutico dentro de las diferentes memorias posibles, no con el ánimo de llegar a un consenso sobre lo que hay que pensar sobre el pasado, es decir, de imponer una única memoria, si no reafirmando la pluralidad tal y como defiende Raimundo Cuesta. Por ello más bien apostamos por un ejercicio didáctico basado en las experiencias plurales de cara a abrir un abanico crítico de posibilidades con respecto a lo que se recuerda.

Raimundo Cuesta (2016) se refería en el I Seminario de Internacional de “Repensar la Didáctica de las Ciencias Sociales” a practicar pedagógicamente:

Un análisis de los discursos sobre las formas de recordar el pasado desde el presente. Por consiguiente, no sólo se trata de estudiar el pasado como tal, como un depósito inerte y como un tiempo continuo y vacío, sino de comprender las formas en que ese pasado ha sido traído hasta nosotros por diversas generaciones, por diversas clases, por diversos componentes de género, cultura (...) la genealogía del recuerdo social nos permite analizar la mitogénesis de los valores dominantes en la actualidad.” (Cuesta, 2016, 23)

En definitiva, para Fedicaria un contenido curricular significativo es aquel que, desde planteamientos activos, innovadores y plurales, trata los problemas del presente y permite poner en cuestión la reproducción del conocimiento tradicionalista, o aquel otro que se basa en una verdad única, la de la globalización capitalista hegemónica y su producción de la verdad.

En cuanto a los sujetos de la historia que pueden ser recordados, pensadores como Antonio Gramsci (1934) sostienen que el relato de la historia que nos llega, la de los vencedores, normalmente se basa en la negación o en la deformación de los vencidos. Por ello Gramsci, en *Cuadernos desde la Cárcel*, instala el concepto de *clases subalternas* y reivindica que “todo rastro de iniciativa autónoma de parte de los grupos subalternos debería por consiguiente ser de valor inestimable para el historiador integral (...) (ello) exige un cúmulo muy grande de materiales a menudo difíciles de recopilar” (Gramsci, 1934, 179)

En su obra *Usos y Abusos de la Historia*, Sisinio Pérez (2002) argumenta que el poder del estado selecciona la memoria que desea rescatar y la ofrece en forma de relato para crear la conciencia del buen ciudadano “normativo”. Sería entonces una memoria de carácter eurocéntrica y nacionalista neoliberal, cuyo origen deriva de la creación del concepto de historia actual, que surge en el siglo XIX, y que a grandes rasgos sigue modulando el currículum actual. Sisinio cuestiona este enfoque lineal y teleológico que parecería utilizar el pasado para justificar el estado actual de cosas en la nación española. Por el contrario este autor sostiene que un acercamiento más realista a la historia nos sugiere que más bien nos encontramos ante un conflicto permanente de relaciones de dominio y de rebelión, de tensiones entre cambios y contingencias.

Por su parte Josep Fontana (2003) en *¿Qué Historia Enseñar?* responde que los historiadores y los profesores de la materia deberían fijarse en la población mayoritaria del planeta que ha sido deliberadamente excluida del curriculum. Para todo ello no solamente serviría la acción pedagógica en las aulas o en el ámbito académico, sino que además sería de especial interés participar en los debates públicos en los que la interpretación y la problematización del pasado están presentes demarcando identidades.

En resumen, nos parece que el enfoque y ciertos contenidos del curriculum actual no encajan virtuosamente con las nuevas visiones posmodernas basadas en la diversidad global y en el análisis hermenéutico dentro de un campo de conocimiento plural y constructivista. Por tanto, habría que proponer mejoras para que los alumnos pudieran participar en situaciones de *enseñanza aprendizaje* más democráticas en cuanto a los contenidos, y más eficaces en cuanto al desarrollo de habilidades procesuales. Los dos siguientes apartados se ocupan de estos aspectos.

#### **4.4 Las geografías poscoloniales y los estudios de la alteridad como un elemento democrático para el curriculum**

En el apartado primero planteamos una crítica a la manera occidentalista y universalista en que se ha venido construyendo el conocimiento hegemónico global. Nos parece por tanto que es saludable democratizar –o descolonizar- el conocimiento curricular en aras de plantear esas otras posibilidades y miradas que en este caso nos ofrecen las teorías poscoloniales, las cuales normalmente se han creado pensando en y desde las periferias del globo. Postulamos entonces que la incorporación de una perspectiva poscolonial mejorará la dimensión curricular, otorgando una visión más cosmopolita y descolonizada del mundo a los alumnos y al profesorado. A continuación ofrecemos algunas premisas básicas del pensamiento poscolonial en dialogo con autores y autoras referentes de distintos continentes.

Las *epistemologías del Sur* desarrolladas por Sousa Santos “se basan en tres orientaciones: aprender que existe el Sur, aprender a ir hacia el Sur; aprender desde el Sur y con el Sur.” (Santos, 2018, 23). Pero no se refiere a un Sur geográfico sino a un *Sur Global* que se correspondería con aquellas facetas humanas atravesadas por opresiones de tipo colonial independientemente de su situación espacial, aunque

estos abusos de poder se dan de manera más estructural en el Sur geográfico, debido a dinámicas imperialistas propias del devenir histórico a partir del siglo XV:

Después de cinco siglos de contactos asimétricos y mestizajes es más correcto pensar maneras y sitios poli-céntricos de aprendizaje y des-aprendizaje (...) (de manera que el conocimiento) pueda ser concebido como un aula global (Santos, 2018, 316)

Este enfoque de análisis trata pues de “construir una postura epistemológica que recupere experiencias y saberes relegados o incluso destruidos por la lógica colonial (...) que de cuenta de la diversidad y de la complejidad de las luchas de los oprimidos y subalternizados” (Santos, 2018, 27)

Con el ánimo de construir un conocimiento más respetuoso en términos humanos y orientado por la diversidad socio-cultural planetaria, Santos propone una *ecología de saberes* la cual contempla que:

En todo el mundo, no solo hay formas muy diversas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y los criterios que se pueden utilizar para validarlo” (Santos, 2018, 234)

Por esto mismo las teorías poscoloniales encajarían con la perspectiva de los conceptos y con la reconsideración de los diferentes contextos culturales. Pero el conocimiento del mundo es diverso y además está jerarquizado, por ende Sousa Santos llama a trabajar desde la *traducción intercultural* que sería aquella herramienta que nos hace estar “en la frontera” para generar un campo de conocimiento amplio, donde las diferentes concepciones del mundo y sus tradiciones puedan dialogar y compenetrarse con *justicia cognitiva*. Además *la traducción intercultural* tendría en consideración los diferentes ritmos, historias, geografías y temporalidades de los distintos saberes, así como sus potenciales aportes para el devenir y los desafíos de la humanidad.

Por su parte la antropóloga aymara, Silvia Rivera Cusicanqui, es una de las pensadoras poscoloniales más críticas con la subordinación de los pueblos originarios en América Latina, o en el Abya Yala según postulados indianistas. Tal y como hemos mencionado con anterioridad, existen diferentes culturas y geografías humanas que

poseen sus propias representaciones del mundo, al menos en diferentes capas. Cusicanqui (2011) nos ayuda a comprender uno de los conceptos esenciales para acercarnos a la cosmovisión de diferentes pueblos indígenas latinoamericanos, nos referimos al *buen vivir* o *sumaq qamaña* (en aymara) o *sumaq kawsay* (en quechua). Su concepción subraya que se trataría de una manera de entender la existencia a partir de un esquema civilizatorio que busca el equilibrio y la complementariedad entre el mundo espiritual y el mundo material, o entre las prácticas comunales y su vínculo respetuoso con los ciclos de la naturaleza (Pachamama), entre otros muchos aspectos.

En su obra *Oprimidos pero no Vencidos. Luchas del Campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980*, Cusicanqui (2010) denuncia cualquier formato victimista y paternalista hacia la concepción de la alteridad indígena, y lanza la siguiente pregunta sugerente:

En un país de sorderas coloniales, quizás valdría la pena invertir la pregunta: ¿pueden escuchar las élites dominantes lo que dicen los subalternos cuando hablan? Quizás aquí reside el por qué de la lucha simbólica, y de la propia violencia como lenguaje. (Cusicanqui, 2010, 67)

Con respecto al factor de la temporalidad vinculado al estudio de la historia, para Cusicanqui (2010) este no sería concebido como una linealidad, sino que su forma sería un ciclo en espiral que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto (Pachakutik) :

El pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. El proyecto de modernidad indígena podrá obrar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un “principio esperanza” o “conciencia anticipante (Cusicanqui, 2010, 54)

En su obra, pionera para una teoría de la historia descolonizada, plantea una metodología para el análisis histórico que vaya más allá de la supremacía de la escritura en lo que denomina *la sociología de la imagen*. A partir de principios hermenéuticos, dicha metodología permite que una imagen del pasado colonial tenga el potencial de ser una narrativa crítica que desenmascare el colonialismo

contemporáneo, puesto que su problematización rememoraría aspectos del pasado que están latentes en el presente y que son susceptibles de reactualizarse.

Entonces, la historia es entendida como una amalgama que dispone de diferentes temporalidades y espacialidades, que mantendría elementos oblicuos y conflictivos que expresan parcelas vivas del pasado que habitan en el presente. Un presente que no sería neutral, que más bien estaría caracterizado por un contexto de opresión colonial que se puede observar desde los comportamientos cotidianos y las esferas de micro-poder, hasta la estructura estatal y la política global (Cusicanqui, 1987).

Podríamos establecer un ejemplo artístico que se basa en esta articulación de memorias coloniales y neocoloniales, nos referimos a la película *También la lluvia* de la cineasta Iciar Bollain (2011), la cual hace alusión a la acción colectiva indígena derivada de la privatización del agua en Bolivia debido a la llegada de empresas multinacionales. La memoria larga –de carácter diacrónico- sería *la larga noche de los quinientos años*<sup>6</sup> y la memoria corta – de carácter sincrónico- sería aquella otra que defiende el derecho a un recurso básico como el agua que ha sido privatizada – o saqueada-, dependiendo de si aplicamos un enfoque de carácter colonial o neoliberal para precisar el término. El *colonialismo interno*<sup>7</sup> sería para Cusicanqui la reedición de las formas de discriminación colonial por parte de actores internos en el presente. En este sentido, plantea que hasta el colonizador tiene que descolonizarse pues de lo contrario estaría ejerciendo una actitud de poder ilegítima.

Precisamente como mecanismo de denuncia de este *colonialismo interno* nació en 1995 el Grupo de Estudios Subalternos de América Latina. Estos a su vez se inspiraban en la crítica que Ghua y Spivak realizaron, en 1988, a la manera en que se construyó la historiografía heredera de la representación imperial británica en la India. El Manifiesto<sup>8</sup> sostiene que la nueva economía política global trae consigo la necesidad de un cambio conceptual que vaya más allá del paradigma de la nación. Así plantean que “ uno de nuestros propósitos centrales es rastrear el modo en que los

---

<sup>6</sup> Concepto utilizado por el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional en México para referirse a largos siglos de colonialismo. Lleva el título del documental producido por RTVE [https://www.youtube.com/watch?v=pC\\_M\\_BKm2uo](https://www.youtube.com/watch?v=pC_M_BKm2uo) Consultado 23/10/2019 a las 18:38 horas.

<sup>7</sup> Concepto acuñado por el sociólogo mexicano González Casanova (1963) que se refiere a las estructuras de dominación del estado nación y de sus élites dirigentes hacia los pueblos más vulnerables, una vez que la forma de imperio se retira de los territorios colonizados pero mantiene rasgos similares.

<sup>8</sup> Se puede acceder al Manifiesto en el siguiente enlace: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/08/manifiesto-inaugural-grupo-latinoamericano-de-estudios-subalternos/> Consultado el 6/09/2019 a las 18 y 46 horas.

conceptos mudan, y lo que significa la utilización de una determinada terminología” (Manifiesto de Estudios Subalterno).

Afirman además que las naciones de sus países se construyeron en base a una alta cultura de las élites que se apoyó en la marginalización de los subalternos, hecho que se vería reflejado en la representación objetivada y denigrada que estos tienen en las historiografías nacionales. Es por ello por lo que el trabajo del grupo aspira a buscar nuevos conceptos que ayuden a visibilizar y a representar en términos dignos a la subalternidad:

Cualquiera que sea la forma en que ella aparece (nación, hacienda, lugar de trabajo, hogar, sector informal, mercado negro), encontrar el locus en donde ella habla como sujeto político y social, requiere una exploración de las márgenes del estado. (Manifiesto de Estudios Subalternos)

Desde el ámbito africano, Franz Fanon (2009) en su obra *Piel Negra, Máscaras blancas* ya subrayaba, en los años 1950, la importancia que tendría la asimilación de las representaciones coloniales en el propio subalterno, en este caso en el *ser negro*. Realiza un estudio de carácter psicoanalítico para denunciar el complejo de inferioridad con el que los negros originarios del continente africano actúan en su vida cotidiana; adoptando el propio lenguaje y las costumbres de los colonizadores, es decir, las máscaras blancas. En aras de escapar de esta auto-negación de sí mismos (*zonas de no ser*) derivada del dominio imperial, Fanon escribirá diversas obras para la liberación de la *negritud*<sup>9</sup> frente al poderío ontológico del hombre blanco, el cual se generaría bajo la dialéctica: negro-inferior/ blanco-superior.

En el ámbito de Oriente, el crítico literario palestino Edward Said (2002) cuestiona los tintes imperialistas por medio de los cuales Occidente ha construido la representación de Oriente. Su obra *Orientalismo* es un estudio pormenorizado de cómo se ha construido este concepto y qué elementos oculta. Sostiene que la expansión de los imperios europeos también va de la mano de la creencia en una identidad occidental

---

<sup>9</sup> Concepto acuñado en 1930 por Aimé Césaire en Martinica que se refiere al rechazo con respecto a la asimilación cultural e ideológica del colonialismo francés y tiene como objetivo tomar consciencia de la identidad y cultura africanas.

de superioridad y en la consecuente anulación del otro en el ámbito intelectual. Afirma que “la estrategia del orientalismo ha dependido de esa superioridad de posición flexible que sitúa a Occidente ante una serie completa de posibles relaciones con Oriente sin que Occidente pierda nunca la ventaja” ( Said, 2002, 27), y sin que esto nunca sea puesto en cuestión, es decir, estaríamos ante un fenómeno naturalizado.

El análisis que propone en *Orientalismo* se refiere al conjunto de represiones y limitaciones mentales creadas desde el exterior, se trataría de una frontera imaginaria entre lo civilizado y lo bárbaro que suele operar en la clasificación de las representaciones más de lo que somos conscientes. A las fronteras geográficas le seguirían distinciones sociales, étnicas y culturales. Por otra parte, Said plantea que la propia construcción del *Orientalismo* realizada por los imperios europeos desde el siglo XIX tiene un paralelismo con la representación del árabe-musulmán concebida actualmente por el imaginario de Estados Unidos. Esta representación suele aparecer en diferentes formatos de nuestra vida cotidiana a partir de la expansión del entretenimiento en la cultura popular, ya sea en los noticieros o en las grandes cadenas de series televisivas:

Desde la Segunda Guerra Mundial, y más exactamente a partir de las guerras arabo-israelíes, el árabe musulmán se ha convertido en una figura de la cultura popular estadounidense (...) Esto simboliza el gran cambio que se produjo en la configuración internacional de fuerzas. Francia y Gran Bretaña ya no ocupan el centro de la escena política mundial; el Imperio estadounidense los ha desplazado. Todas las partes del mundo que antes estuvieron colonizadas están ahora vinculadas a Estados Unidos a través de una compleja red de intereses (Said, 2002, 377)

En esta línea, desde las geografías políticas críticas actuales, el autor norteamericano Jhon Agnew (2005) cuestiona *la imaginación geopolítica moderna* que se refiere a la creación de prácticas espaciales globales a partir de una serie de discursos de poder vinculados a la escala de la nación, y que son desplegadas o impuestas por un actor hegemónico internacional.

En resolución, todo este diálogo con las teorías poscoloniales nos proporcionaría los mimbres necesarios para deconstruir ciertos aspectos naturalizados de nuestro aprendizaje en el contexto occidental del “primer mundo”. Posteriormente, los enfoques poscoloniales nos ayudarían también a pluralizar y a complejizar el curriculum, tanto desde un punto de vista de sus contenidos y de su metodología,

como en cuanto a la promoción de diferentes enfoques basados en la diversidad y en el reconocimiento del otro.

#### **4.5 La metodología *situación-problema* como herramienta de aprendizaje. El trabajo sobre las representaciones y el desarrollo de habilidades para el pensamiento histórico y las competencias cosmopolitas críticas.**

El estudio sobre las representaciones diversas y a menudo contrapuestas que acompañan el devenir del mundo, o de cualquier fenómeno histórico o político, nos es posible realizarlo a partir de la metodología *situación-problema* con cierta utilidad pedagógica. La metodología *situación-problema*, a la que también se le puede denominar *aprendizaje basado en problemas*, surge aplicada a la historia en los años 1990 al abrigo de la tercera generación de la Escuela francesa de Anales.

Alain Dalongeville (2003) en su obra *Noción y Práctica de la Situación Problema en Historia* propone construir un modelo teórico y práctico a través de un enfoque de *auto-socio construcción* del conocimiento. En esta línea, trata de acercar la historia a las ciencias sociales, para ello sugiere retomar:

La naturaleza propia de la historia como ciencia, con procesos de planteamiento del pasado, construcción de objetos históricos, preguntas sobre conceptos para vislumbrar las representaciones del alumnado y ponerlas en juego (...) Los conceptos estructuran la didáctica de la historia y son objetos de trabajo en clase (Dalongeville, 2003, 5)

Por tanto el papel del profesor tendría que servir para crear unas condiciones en el aula que permitan analizar las conceptualizaciones que revisten a los alumnos, y posteriormente arrancar una discusión que las ponga en cuestión a partir de diferentes enfoques, nociones, o interpretaciones sobre un mismo fenómeno histórico, el cual puede ser caracterizado conceptualmente de manera diversa. Ahora bien, para movilizar las representaciones y promocionar destrezas analíticas, esta metodología tendría en su corpus central la utilización de las fuentes. El trabajo sobre las fuentes se realizaría a partir de una *misión* que debería ser capaz de esclarecer su naturaleza, ideas principales, objetivos, autoría, aspectos implícitos... Y sobre todo a partir de su contexto amplio de discusión, tal y como hemos desarrollado desde la teoría contextual de Skinner (2000).

En suma, para Dalongville esta metodología conjugaría tanto el *pensamiento crítico* como el conocimiento factual y cultural del pasado propio de los contenidos curriculares, que sería la materia prima sobre la que incidiríamos. Por otro lado, la estrategia pedagógica de *movilización cognitiva* a partir del trabajo con los conceptos aplicaría tanto al pasado como al presente, en la medida en que desarrollaría habilidades hermenéuticas y en tanto que “la situación problema supone un encuentro con lo extranjero, con lo insólito, con el otro” (Dalongville, 2003, 10).

Por su parte Robert Bain (2005) en su obra *Cómo Aprenden los Estudiantes: Historia en el Aula de Clase* realiza un análisis minucioso sobre la aplicación de esta metodología para posteriormente contribuir con una serie de reflexiones en relación a su valor didáctico. Bain practica una pedagogía que pone especial interés en que los alumnos sepan la diferencia entre el pasado y los relatos históricos con sus distintas interpretaciones. En consecuencia plantea hacer un análisis de los relatos históricos sobre todo a partir de una valoración crítica de sus soportes, esto es, en función de la evidencia y de las fuentes. En esta línea sugiere que el profesor debe utilizar estrategias para “respaldar, ampliar o cuestionar (...) analizar críticamente la relación entre nuevas fuentes y el propio entendimiento” (Bain, 2005, 12)

Otro de los aspectos esenciales para el desarrollo de la metodología sería el acto de convertir los contenidos curriculares en problemas de investigación, a lo cual nos ayudarían los debates historiográficos. Para ello, primeramente habría que plantear una serie de objetivos de investigación y problemas conceptuales y tras esto organizar los acontecimientos del pasado y los materiales de estudio. Entonces el profesor sería un diseñador de problemas históricos y de recursos pedagógicos para la reflexión colectiva en el aula, más que un orador de la “verdad”. Mostraría una manera de aproximarse a la crítica del relato y fomentaría la propia construcción o interpretación de la historia corroborando una actitud de aprendizaje activo en la clase.

Pensamos que los alumnos, lejos de aprender de memoria un contenido o un principio de verdad expresada por la autoridad docente, tendrían que interiorizar dicha metodología y utilizarla sobre los materiales del pasado. Todo ello se conseguiría con la práctica y con un tipo de *razonamiento histórico-epistemológico* que sería apoyado, orientado y evaluado de manera continuada por el profesor o la profesora. Estaríamos ante un tipo de *razonamiento histórico* basado en los principios de investigación, selección, evaluación e interpretación, y tras todo ello desarrollaríamos una valoración

del propio proceso cognitivo general. Las principales destrezas a evaluar serían los procesos cognitivos, conceptuales y factuales derivados de la sustancia del pasado. Consecuentemente, para Robert Bain el papel docente se relacionaría con que:

Los maestros trabajen para construir una cultura específica de la historia que por medio de sus patrones de interacciones, tareas de instrucción, y artefactos, ayude a los estudiantes a pensar históricamente (Bain, 2005, 20)

En un trabajo más reciente, *Fases en el Diseño de la Situación-problema* el profesor Sáenz Higuera (2009) propone una planilla para desarrollar todos los aspectos de la metodología, puesto que al ser esta una forma de *enseñanza-aprendizaje* novedosa para los alumnos y para el profesorado, se pueden ocasionar ciertas desorientaciones en su ejecución.

En definitiva, la metodología *situación-problema* podría ser una forma de *aprendizaje del des-aprendizaje* que permitiría reactualizar constantemente nuestro saber y que nos proporcionaría habilidades críticas para aplicarlas sobre las representaciones que constituyen la realidad, las cuales forman nuestra simiente semiótica que es a su vez sentido y explicación del mundo.

Por otro lado, la investigadora Aurora Riviére (2017), en su obra sobre *Las Representaciones del Pasado*, realiza un estudio en el que analiza el trabajo formativo histórico-conceptual en un contexto de estudiantes de secundaria en el ámbito nacional. Tras ejecutar un análisis práctico, propone unas premisas teóricas que pueden servir para la didáctica crítica y para la formación de *competencias ciudadanas*. Primeramente Riviére señala que es central convertir en objeto de estudio las propias representaciones que posee el alumnado para obtener aprendizajes más firmes:

Extraer información sobre estas representaciones, sobre su naturaleza y su forma de incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Siempre pensando que dichas representaciones han de constituir no sólo un punto de partida sino un objeto de estudio en sí mismo dentro del aula, si intentamos lograr aprendizajes consolidados y encaminar nuestra enseñanza a la formación de ciudadanos críticos (Rivieri, 2017, 126)

Por tanto, la labor pedagógica debe identificar los conceptos centrales que guían el pensamiento de los alumnos y establecer mecanismos para descifrar lo que se “oculta” en ellos, así como discutir sobre su génesis y sobre su relación con los hechos del pasado y del presente. Después habría que encajar dichos conceptos y percepciones en un contexto más amplio donde quepan otras interpretaciones posibles, no con el fin de sustituir unas visiones por otras sino para complejizar el conocimiento. Los conceptos “precisan, más que transformarse, ser reubicadas en modelos científicos más poderosos y complejos (Rivieri, 2017, 126).

Con respecto a las competencias sostenemos que las aportaciones tanto epistemológicas como metodológicas, planteadas a lo largo de esta pesquisa, son susceptibles de desarrollar habilidades para el *pensamiento crítico*, el *pensamiento histórico* y la *educación en valores*. Según Paul Richard, de la Fundación Internacional para el Pensamiento Crítico, el pensamiento crítico<sup>10</sup> es aquel que se basa en un proceso creativo que “reestructura el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva” (Richard, 2005, 7):

Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia (Richard, 2005,9)

Postulamos pues que el *pensamiento histórico* sería aquel que incluye los supuestos del pensamiento crítico aplicados a ciertas especificidades que se plantean a la hora de estudiar el pasado. De igual manera intuimos que ciertos elementos de aproximación a la historia podrían contribuir a enriquecer el propio concepto de *pensamiento crítico*, sobre todo a tenor de su comprensión trasntemporal de la realidad.

El profesor Fernández Santisteban (2010) en *la Formación de Competencias del Pensamiento Histórico* señala cuatro elementos importantes que nos ayudarían a desarrollar una pedagogía desde el *pensamiento histórico* en el aula:

---

<sup>10</sup> Se pueden consultar los elementos del pensamiento propuestos por Richard en la Guía para el Pensamiento Crítico (2003).

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una *conciencia histórica* que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la *representación histórica*, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, *imaginación histórica*, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la *interpretación de las fuentes* históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (Santisteban, 39, 2010)

Por su parte, el historiador argentino, Elías Palti (2002) argumenta que aprender a pensar históricamente se relacionaría con una *pedagogía radical de la contingencia* la cual nos proporcionaría claves para tomar conciencia de nuestra propia historicidad. Ello implicaría desnaturalizar categorías históricas y ontológicas que condicionan nuestra manera de ver el mundo y simultáneamente daría lugar a valorar procesos sociales y culturales otros.

En otro lugar, para nosotros las competencias vinculadas a la educación en valores serían aquellas que utilizan la ética en el propio acto del conocimiento y que se preocupan por los valores de justicia y democracia, tanto en el pasado como en el presente y con una visión de escala global. Además estas competencias se relacionarían con la capacidad de tomar consciencia de ciertos privilegios que suceden en el “primer mundo” y que en cierta manera están vinculados al subdesarrollo de las periferias globales. En este sentido la perspectiva poscolonial contribuiría al reconocimiento del otro en igualdad de condiciones, a la valoración de la diversidad en las formas de entender la vida, y al respeto y a la conservación del patrimonio natural y cultural del planeta.

Con todo ello queremos plantear el desarrollo de lo que denominamos una *competencia crítica cosmopolita* que ayude a comprender el funcionamiento del mundo como conjunto y que por ende se oponga a una especie de práctica de *provincianismo global*; que serían aquellas actitudes que utilizan todos los medios más avanzados de la globalización pero que mantienen una subjetividad reduccionista y maniquea de la realidad, normalmente bajo la estela de la cultura hegemónica estadounidense o bajo las formas de un nacionalismo simplista ajustado a las leyes del mercado.

Por tanto las *competencias cosmopolitas críticas* son la capacidad para tomar consciencia profunda de que la realidad del mundo es diversa. Esta diversidad se expresa en diferentes maneras de representar la realidad, como las que tienen numerosas etnias y culturas subalternas que habitan en las periferias marginales del globo, y que a menudo son discriminadas para garantizar el “bienestar” que disfrutamos en el “primer mundo”. Las *competencias cosmopolitas críticas* animan a cuestionar permanentemente nuestras propias nociones occidentales en tanto que única verdad posible, y proponen construir un diálogo y un aprendizaje colectivo con el otro. Porque aunque compartimos con Koselleck (2012) que los conceptos definen la realidad de los hechos y viceversa; nosotros además planteamos que no todos los conceptos o representaciones tienen la misma validez en la conversación global. Es decir, dependiendo de la posición de quién enuncie un discurso este tendrá mayor o menor presencia y validez en términos de poder.

En un contexto más cercano a los desafíos educativos, las *competencias cosmopolitas críticas* son lo contrario a lo que hemos definido como *provincianismo global*, es decir, lo contrario a una actitud que pese a disponer las herramientas tecnológicas y virtuales más avanzadas a su alcance posee en cambio una representación narcisista de lo humano y de lo planetario. Tanto la historia, como las ciencias sociales o las humanidades en general, podrían ser marcos virtuosos para desarrollar la *competencia crítica cosmopolita* a la que hacemos referencia.

#### **4.6 El currículum y la acción pedagógica. Psicología del aprendizaje en un contexto educativo de jóvenes y adolescentes**

Aunque en numerosos aspectos tenemos una visión crítica del actual currículum que regula el sistema educativo español, también pensamos que ofrece posibilidades interesantes para la *enseñanza aprendizaje* si lo concebimos de una manera flexible y si extraemos sus potenciales más críticos, aquellos que podrían alinearse mejor al enfoque de esta pesquisa. A continuación señalamos algunos aspectos de la teoría curricular que consideramos oportunos, sobre todo en el ámbito del diseño y de la evaluación del currículum.

Nuestra investigación se ampara en distintos elementos del actual currículum como su carácter abierto y flexible. Además, para desarrollar nuestra labor pedagógica también hemos tenido en consideración la adaptación curricular de la Ley Educativa

establecida en la Comunidad de Madrid (2015) y el Proyecto Educativo de Centro del Colegio Lourdes FUHEM.

En base al trabajo de investigación realizado por el profesor José María Ruíz (2015), en su obra *Teoría del Currículum: Diseño y Desarrollo Curricular*, esbozamos algunos aspectos que nos son útiles para nuestra propuesta docente.

En lo que Ruíz (2015) se refiere a las tareas del currículum, destacamos nuestra predisposición hacia un diseño basado en una *dimensión socio-crítica*, en la que la innovación y el cambio cultural serían elementos del currículum que se podrían suscribir bien en la sociedad de la globalización y del conocimiento. Estaríamos entonces concibiendo esta investigación en un marco que desea caminar hacia una *escuela refundada* que organiza el conocimiento en torno al *aprender a aprender* y a las competencias. Se cuestiona por tanto el modelo general basado en la exposición de información desprovista de análisis y ausente del trabajo sobre las habilidades. Con respecto a la organización de las materias nos declinamos por su organización por ámbitos y con un carácter integrado y transdisciplinar, al amparo de los principios de diversidad, flexibilidad y pertinencia. Para Ruíz (2015) el *modelo de interdisciplinariedad* permite organizar los contenidos en un marco de interpretación más amplio que supere lo constreñido de una única disciplina, aportando mayores relaciones de significatividad para un aprendizaje funcional.

En cuanto a la evaluación, según el enfoque de Ruiz esta podría definirse como la obtención e interpretación de una información medible dentro de un sistema de aprendizaje. Dada la naturaleza de nuestro planteamiento didáctico, consideramos que la *evaluación de aprendizajes constructiva* que este autor propone, es un sistema adecuado para medir los procesos cognitivos y las capacidades que los alumnos han de poner en juego. Por tanto se trata de una evaluación que más que fijarse en la recepción más o menos válida de los contenidos, presta especial atención al desempeño de las competencias cognitivas, procesuales y actitudinales que se establecen a la hora de manejar unos determinados contenidos o materiales.

Los autores Elizondo y Villanueva (2016), en su obra *el Currículum de Educación Secundaria y los Saberes Docentes*, critican aquellos ámbitos educativos que se basan exclusivamente en un modelo curricular que se entiende como un producto final, y en el que los profesores serían meros técnicos ejecutores. Por el contrario sus enfoques se apoyan en una versión crítica del currículum.

Sostienen que el currículum debe caracterizarse por ser un proceso creativo que se

construye de manera muy ligada al contexto socio-cultural que rodea el aula, con el ánimo de comprender e intervenir en la realidad, es decir, creando un conocimiento que se basa en la *racionalidad práctica*, la profesionalización docente y en las *competencias para la vida*:

El currículo es un proceso que los docentes reconstruyen en la práctica de acuerdo con sus saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos en un contexto social y cultural determinado (...) ante un currículo que surge de necesidades sociales, económicas y políticas que pretenden nuevos propósitos educativos; además de cambios en los paradigmas de enseñanza y de aprendizaje (Elizondo y Villanueva, 2016, 84)

Ahora bien, los desafíos docentes en el siglo XXI no solamente tendrían un problema curricular de orden teórico-práctico. Para el sociólogo Mariano Fernández Enguita (2019) existen obstáculos estructurales en la institución misma de la escuela a causa de su inadaptación a los nuevos tiempos. Adicionalmente, dicho autor observa limitaciones en lo que denomina el *profesionalismo*, que serían aquellas conductas guiadas por la ley del mínimo esfuerzo y que carecen de compromiso docente para el funcionamiento escolar general. En sus reflexiones contenidas en la *tarea docente* también crítica el corporativismo presente en una parte del gremio del profesorado cuya lógica de trabajo general sería una praxis poco profesional y poco comprometida con el sistema educativo. Ello se agravaría por la falta de control institucional y por la ausencia de incentivos hacia aquellos otros profesores que sí que trabajarían desde la profesionalidad y desde el compromiso pedagógico con sus alumnos y con el centro escolar.

Siguiendo esta argumentación afirmamos que plantear cambios tanto en la acción pedagógica como en el enfoque del curriculum, ayudaría a mejorar y a adaptar el sistema educativo en mejores condiciones al mundo actual.

Recientemente, Rafael Ávila, profesor de la Universidad Javeriana de Colombia, ha publicado *Repensar la Pedagogía* (2019) donde realiza un análisis crítico a la manera clásica de entender la pedagogía. Esta concepción de la pedagogía parece correlacionarse dice con “una concepción del maestro como simple instructor o desenrollador de paquetes curriculares” (Ávila, 2019, 195). Por el contrario, Ávila sostiene que el curriculum y sus mediadores deben estar comprometidos con el contexto social y político en el que se desenvuelven los alumnos, por tanto “la función del pedagogo es precisamente cuestionar, enjuiciar, desafiar.” (Ávila, 2019, 154).

Para terminar el marco teórico, vamos a concluir señalando algunos aspectos de la psicología del aprendizaje considerando que las alumnas con las que trabajamos están insertas en etapas etarias pertenecientes a la adolescencia y a la primera juventud. Para ello nos basamos en autores clásicos como Piaget o Vigotsky, sobre los que hemos trabajado en la asignatura de *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad* impartida por la profesora Beatriz Camacho en el Master del Profesorado UCM (2019).

La adolescencia significa un triple cambio: biológico, psicológico y social, dimensiones que tendremos en cuenta a la hora de desarrollar nuestros planteamientos educativos. Destacamos el marco de la *teoría del aprendizaje de Piaget* que establece varias fases para el desarrollo intelectual y que son menester para comprender la evolución cognitiva de nuestros alumnos. Según este autor, en el comienzo de la adolescencia, con 12 años, se consolida el *pensamiento de carácter hipotético-deductivo*, es decir, se pueden comenzar a emitir juicios y se adquiere una consciencia incipiente de lo moral. Al comienzo de la juventud, se desarrolla el *pensamiento conceptual teórico*; comienza el razonamiento crítico, las capacidades de discusión e interpretación y la formación de la identidad personal y la autodeterminación.

Los enfoques de Piaget son enriquecidos por autores como Vigotsky, que basados en las *teorías interactivas*, conciben el potencial del aprendizaje en un contexto de desarrollo colectivo y de *mediación* externa. Por último destacamos la idea del *andamiaje* de Bruner que remarca que el artífice del aprendizaje es el propio alumno a partir de la relación de los significados y de los contenidos.

## **5. Objetivos**

Objetivos generales

1. Ensayar una didáctica crítica de la historia a partir de nuevas tendencias teóricas y metodológicas -de carácter constructivista- que vayan más allá de la docencia de tipo magistral y positivista.
2. Promover la formación del *pensamiento histórico* y de las *competencias cosmopolitas críticas* desde la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria para aproximarse a comprender el mundo actual y para convivir en él.

## Objetivos específicos

- 1.1 Ensayar la aplicación de una propuesta didáctica basada en el análisis conceptual, el contexto y la semántica de las ideas, las teorías poscoloniales y la metodología *situación problema*, en un contexto escolar de 4 de ESO, y valorar sus resultados desde un punto de vista pedagógico.
- 2.1 Introducir al alumnado en la investigación de la historia para desarrollar habilidades hermenéuticas que les permitan valorar críticamente los *relatos históricos* y a su vez construir el conocimiento propio en las ciencias sociales.
- 2.2 Democratizar y descolonizar el curriculum de Geografía e Historia a partir de una perspectiva global y cosmopolita basada en el reconocimiento de la *alteridad* y de las representaciones plurales del mundo, utilizando el tema del colonialismo.

## 6. Metodología

A continuación exponemos la metodología de trabajo que empleamos en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* de la unidad didáctica que llevamos a cabo en el Colegio Lourdes FUHEM. Dicha metodología trata de aplicar, al menos parcialmente, las inquietudes filosóficas y los principios teóricos y metodológicos que se han discutido durante el marco teórico de esta investigación.

### 6.1 La unidad didáctica en relación al curriculum

La unidad didáctica que desarrollé en el Colegio Lourdes FUHEM lleva el título de *El colonialismo ¿pasado o presente? El colonialismo en el siglo XIX: su naturaleza y su evolución*.

El curso al que se dirige es 4 de ESO C y pertenece a la materia de Geografía e Historia. La duración de la unidad didáctica es de prácticamente 3 semanas, habiéndola comenzado el 25 de febrero de 2018 y concluyéndola el 22 de marzo de 2019.

Toda unidad didáctica tiene como base unos objetivos educativos previamente establecidos que le otorgan un sentido integral a la labor pedagógica. Los objetivos que propuse para esta unidad, y que compartí con las alumnas, son los que a continuación se reflejan:

- Identificar y analizar las diferentes representaciones que pueden constituir un fenómeno histórico como el colonialismo.
- Reconocer los principales conceptos de un relato histórico y tratar de comprender su significado en el contexto social y cultural.
- Desarrollar destrezas para analizar fuentes, textos políticos e imágenes.
- Aprender a utilizar metodologías que promuevan el estudio de la historia desde la investigación y la elaboración propia del conocimiento.
- Problematizar fenómenos históricos y comprender su naturaleza representacional (en este caso la colonialidad) para fomentar la construcción del *pensamiento histórico* y las *competencias críticas cosmopolitas*.
- Conocer las relaciones coloniales metropolitanas en sus aspectos de dominio político, social, económico y cultural durante el siglo XIX.
- Comprender las perspectivas, las resistencias y los saberes de los pueblos colonizados.
- Analizar las relaciones coloniales del pasado en relación con aspectos del presente como el neocolonialismo.
- Identificar y valorar aspectos neocoloniales en la realidad actual

La unidad didáctica diseñada sobre el colonialismo ha mezclado la didáctica de carácter magistral; en las partes introductorias de la sesión, para posteriormente continuar con ejemplos basados en la *metodología situación- problema*, sobretodo a partir del uso de fuentes, y considerando la perspectiva teórica propuesta. Este método se pensó y para que el alumnado pudiera comprender la metodología de un modo práctico, como un elemento necesario para realizar los trabajos finales que les fueron encomendados para acercarse a la investigación de la historia.

Puesto que uno de los objetivos es trabajar con una metodología novedosa para los alumnos, consideré oportuno adaptar esta herramienta de análisis a la realidad del aula. Por ello realicé el documento *Adaptación de la metodología situación-problema para la investigación histórica en 4 ESO C, Colegio Lourdes FUHEM* que se puede consultar en el (ANEXO 1).

Con carácter general la labor docente se desarrolló con una exposición explicativa de los conceptos más representativos del fenómeno histórico, acompañados por el análisis de las fuentes correspondientes. En todo momento se fomentó una acción participativa por parte del alumnado a través de la elaboración de preguntas motivadoras, de la interpretación de las fuentes, de la contraposición de las

representaciones, o de la explicación del avance de sus trabajos individuales.

## **6.2 Contenidos: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes**

Los contenidos temáticos que abordamos tienen que ver con la comprensión de la naturaleza del colonialismo en el siglo XIX y con su evolución a lo largo del tiempo a través de sus diferentes formas de manifestación. Con carácter general se explicaron los elementos constitutivos del imperialismo en sus categorías de dominio político, económico y cultural. También se trataron las distintas formas de imperialidad de varias potencias como la británica, la francesa, la japonesa o la estadounidense en diferentes latitudes del planeta.

Por otra parte, se promovió un contenido temático con un enfoque global y basado en aspectos que no suelen aparecer en el currículum. Por ello el alumnado tuvo la oportunidad de conocer distintos pueblos colonizados – o experiencias de resistencia al colonialismo- en el continente africano, asiático y americano. Por último se analizaron fuentes históricas originales y contemporáneas tanto desde la visión de los pueblos colonizados como desde la perspectiva de las principales potencias imperialistas.

Además de la actividad lectiva en las sesiones presenciales, los alumnos realizaron un trabajo de investigación personal basado en la metodología *situación-problema* y en el análisis de las representaciones conceptuales. En dicho trabajo cada estudiante eligió un fenómeno histórico libremente, aunque preferente basado en un tema del siglo XIX. Independientemente de si el tema elegido era del siglo XIX o coetáneo cada alumna debía utilizar fuentes del siglo XIX y actuales con el objeto de establecer vínculos relacionales transtemporales.

En coherencia con el enfoque de nuestra investigación, el conocimiento que planteamos se vincula con la adquisición de habilidades y *competencias cognitivas*, y no tanto con la canalización de contenidos. Resaltamos las principales competencias que formarían parte del proceso de *enseñanza aprendizaje*:

- *Pensamiento histórico*

Aproximarse a una *conciencia histórica* que vincule la relación de pasado, presente y futuro en diferentes fenómenos históricos y políticos. Identificar y deconstruir un determinado relato histórico. Construir una investigación histórica. Comprender en mayor profundidad fenómenos del mundo actual.

- *Competencia crítica cosmopolita*

Alcanzar una visión global del mundo que relacione las conexiones espaciales existentes entre diferentes sucesos. Respetar y valorar las diferentes concepciones de la existencia en un marco de sociedades plurales. Aplicar la justicia cognitiva.

- *Aprender a aprender*

Introducirse en el conocimiento histórico desde de un aprendizaje autónomo y participativo. Analizar las distintas representaciones sobre un fenómeno desde la interpretación y la comprensión conceptual y contextual de las ciencias sociales. Promover la imaginación, la creatividad y el descubrimiento como mecanismo de investigación.

- *Competencia lingüística*

Identificar los conceptos más importantes de un texto, imagen, discurso o relato histórico. Comprender la semántica de los conceptos en su contexto social y cultural. Conseguir proyectar un trabajo de investigación coherente y estructurado con una buena expresión ortográfica y un uso razonado de los conceptos. Ser capaz de realizar comentarios críticos a partir del uso de fuentes históricas. Ejercitar la síntesis.

### **6.3 Actividades**

#### **a) ACTIVIDADES PRESENCIALES:**

Las actividades de las sesiones planificadas para la unidad didáctica fueron las siguientes:

- Sesión 1. Día 25/2/19 Introducción a la unidad: motivación, enfoques teóricos, contenidos generales, objetivos, filosofía de la historia y explicación de la metodología situación problema para realizar el trabajo de investigación individual.
- Sesión 2. Día 26/2/19 Clase magistral sobre la naturaleza del colonialismo y la importancia de la comprensión de los conceptos en su contexto social y cultural: espacio para dudas, preguntas y diálogos.
- Sesión 3. Día 11/3/2019 Los pueblos colonizados en África: saberes y resistencias

del pueblo Zulú. Aplicación de la metodología situación problema y del análisis de las representaciones.

- Sesión 4. Día 12/3/2019 Los pueblos colonizados en Asia: saberes y resistencias de los Boxers en China. Aplicación de la metodología situación- problema y del análisis de las representaciones.
- Sesión 5. Día 18/3/2019 Los pueblos colonizados en Asia: saberes y resistencias de los Boxers en China. Aplicación de la metodología situación- problema y del análisis de las representaciones.
- Sesión 6. Día 19/03/2019 Los pueblos colonizados en Latinoamérica: saberes y resistencias de la experiencia Zapatista en México. Aplicación de la metodología situación-problema y del análisis de las representaciones.
- Sesión 7. Día 22/03/ 2019 Reflexión general sobre el colonialismo y su evolución. Valoración colectiva de los trabajos individuales. Despedida distendida por el final de las prácticas (ANEXO 6.).

#### b) ACTIVIDADES TELEMÁTICAS:

Las actividades didácticas telemáticas para la elaboración del trabajo final de cada alumno son las siguientes:

##### Primera fase “Elaboración de la pregunta” :

- Día 25/2/2019 Plazo abierto para la formulación de la pregunta del trabajo de investigación en base a la metodología y el enfoque teórico propuesto. Para evitar que se pierdan en el proceso, dada su novedad, se establece un intercambio continuado e individualizado con el profesor en prácticas a través del correo electrónico proporcionado por el Colegio Lourdes.
- Día 4/3/2019 Cierre de la pregunta y evaluación para el segundo trimestre.

##### Segunda fase “Búsqueda y análisis de las fuentes”:

- Día 12/3/2019 Plazo abierto para la búsqueda de fuentes históricas para el trabajo de investigación. Intercambio telemático.

- Día 18/3/2019 Cierre flexible de las fuentes e inicio de la reflexión crítica sobre el fenómeno histórico investigado.

#### Tercera fase “Respuesta reflexiva a la pregunta de investigación”

- Día 22/3/2019 Entrega del trabajo de investigación basado en la metodología *situación problema* y en el enfoque teórico propuesto.
- Día 28/3/2019 Evaluación del trabajo de investigación y de la unidad didáctica general.

Las actividades presenciales y telemáticas señaladas están conectadas y sistematizadas dentro del proceso total de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente en el aula permitió analizar los principales conceptos en su contexto y también entrenar habilidades analíticas desde la propuesta teórico-metodológica establecida. Asimismo, la investigación de los estudiantes pudo ir orientándose mientras se desarrollaba el proceso de aprendizaje presencial y mientras se producía un intercambio comunicativo en el canal de comunicación abierto por vía electrónica.

#### **6.4 Materiales y recursos didácticos**

Los recursos didácticos utilizados son de elaboración propia, no se utilizó libro de texto en el aula. El principal medio de comunicación fue el intercambio de la palabra entre el profesor y el alumnado en el marco de una clase participativa. El instrumento que facilitó la exposición en las clases fue un panel digital que permitió proyectar el power point que confeccioné para las sesiones. A su vez dicho power point lo subí al aula digital, que es un mecanismo virtual que pude utilizar durante el practicum y que pertenece al sistema informático del Colegio Lourdes. Este medio ofrece subir los contenidos lectivos y realizar otras labores docentes a través de internet.

Teniendo en cuenta que la perspectiva de investigación y la metodología tienen como base el uso de fuentes históricas de manera comparativa y polisémica, los materiales utilizados han sido numerosos y variados. Su naturaleza responde al carácter interdisciplinar de las ciencias sociales. Hemos utilizado desde mapas políticos y étnicos hasta fragmentos cinematográficos y un largo etcétera.

A continuación ponemos un ejemplo del tratamiento de los recursos pedagógicos según nuestra propuesta didáctica. El tratamiento variado de los mapas les ayudó a tener otras concepciones de la relación entre el espacio y el poder. Pongamos por

caso un mapa de representación de las potencias imperiales en el siglo XIX en el continente africano, y como contrapunto un mapa que representa la multitud de comunidades étnico-culturales existentes en África. Obtenemos dos representaciones muy diferentes. Aún a día de hoy suelen darse numerosos conflictos entre las realidades étnicas y los límites establecidos en el ordenamiento jurídico internacional basado en el estado nación y en las resoluciones diplomáticas vigentes.

Asimismo, como hemos dicho la metodología *situación problema* promueve el conflicto cognitivo y amplía los marcos de significado. Por ello para representar las resistencias coloniales en África utilicé un fragmento original del rey Zulú Cetshwayo donde cuestiona a las autoridades británicas haciendo la siguiente pregunta:

"¿Por qué los hombres blancos quieren comenzar por nada? ¿Por qué el gobernador de Natal me habla sobre mis leyes? ¿Acaso voy yo a Natal y le dicto a él las suyas?".

En contraposición señalé un fragmento original de Lord Salisbury, primer ministro británico, refiriéndose a su derecho a civilizar (Fuente de 1895).

Con objeto de crear mecanismos temporales relacionales, en el siglo XX utilizamos un discurso político anticolonial de Thomas Sankara, presidente panafricanista de Burkina Faso, en la Cumbre de Jefes de Estado Africanos en 1987, y en otro orden un fragmento audiovisual de la película "Zulú" dirigida por Endfield en 1963, con sesgos eurocéntricos y neocoloniales.

Estos materiales variados pueden dar lugar a comprender la naturaleza colonial y anticolonial de las representaciones, y por tanto pueden abrir un marco de discusión y de reflexión enriquecedoras. Hicimos un ejercicio similar al planteado para estudiar el colonialismo y el anticolonialismo en Asia y en América Latina.

A grandes rasgos el esquema del modelo didáctico presencial sería el siguiente:

1. Introducción de tipo magistral para desarrollar un análisis de los principales conceptos que hay en juego en torno al tema. Conceptos que tratamos de enmarcar en su contexto social y cultural (15-20 minutos).
2. Aplicación de la metodología *situación problema*. Análisis de las representaciones plurales y confrontadas a partir de la aplicación hermenéutica sobre las fuentes. Dichas fuentes -o evidencias históricas- serían seis. Tres de ellas responden a una visión anticolonial y se dan en la temporalidad del siglo

XIX, XX y XXI. De igual manera, otras tres representarían una visión colonial y formarían parte del siglo XIX, XX y XXI. Dicho ejercicio de análisis conceptual y comparativo se haría por medio de un proceso participativo en el aula en el que el profesor sería un facilitador. Este emplearía recursos pedagógicos dinamizadores como la formulación de preguntas, la ampliación de marcos de significado, el cuestionamiento de supuestos, las polémicas suscitadas etc

### **6.5 Evaluación del alumnado y del proceso: criterios, instrumentos y estándares de aprendizaje**

El enfoque de evaluación que planteamos se basa en la valoración de las competencias y de las destrezas sobretodo en sus aspectos procesuales y de síntesis. Más que en resultados se pone interés en la evolución del proceso de aprendizaje, tal y como nos referimos en el marco teórico propuesto por Ruíz (2015).

#### Criterios de evaluación:

1. Contenidos actitudinales: esfuerzo para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para elaborar el trabajo de investigación.
2. Contenidos conceptuales y procedimentales: comprensión de la metodología, capacidad de investigación, análisis conceptual y contextual, habilidades hermenéuticas sobre las fuentes, búsqueda de material histórico, propuesta reflexiva autónoma, comprensión y valoración de la alteridad.

La evaluación propuesta es que, dentro de la unidad didáctica, el trabajo de investigación histórica cuente un 75% de la nota. Mientras que la participación general en el proceso de enseñanza aprendizaje lo haga un 25%. Se valoran por tanto los siguientes elementos del proceso didáctico:

1. Contenidos actitudinales (25% de la nota general)

Grado de atención e interés por el estudio histórico. Interacción tanto en el aula como por vía telemática. Esfuerzo y evolución. Valoración y respeto hacia la diversidad étnico-cultural. Interés por la resolución de conflictos globales.

Los criterios de evaluación del trabajo de investigación en base a la metodología situación problema y de las representaciones son los siguientes:

## 2. Contenidos conceptuales y procedimentales (75% de la nota general)

### 2.1 Elaboración de la pregunta ( 25%)

Pertinencia histórica y contemporánea del problema. Coherencia de la formulación con el método aplicado. Grado de problematización desde enfoques diversos.

### 2.2 La búsqueda y el análisis de las fuentes (25%)

Uso de fuentes del pasado y de la contemporaneidad. Tratamiento de los conceptos. Comprensión del sentido y de la relación entre las fuentes y en función del contexto. Análisis y esclarecimiento de las ideas principales. Identificación de la representación y de sus implicaciones.

### 2.3 La reflexión crítica (25%)

Coherencia y argumentación adecuada con respecto al problema planteado. Nivel de posicionamiento autónomo en la respuesta. Capacidad de síntesis. Comprensión y valoración crítica del método y del enfoque teórico para el estudio de la historia.

Los instrumentos de evaluación son la observación directa, el intercambio telemático y presencial con los estudiantes y los trabajos de investigación recibidos. Las variables de medición que se emplearon fueron adaptadas a la dinámica usual del profesor tutor del centro. Son las siguientes:

Variables de medición:

A = Sobresaliente B = Notable C = Bien o Aprobado D = Suspenso + = Ascendente - = Descendente / Observaciones con respecto al trabajo general del alumno/a.

## 7. Resultados

Disponemos de un amplio material derivado del proceso de *enseñanza aprendizaje* y también de la preparación de las clases por parte del profesor en prácticas. Tenemos más de veinte trabajos de investigación, conversaciones telemáticas de carácter didáctico, un extenso power point con diversos conceptos y fuentes históricas para la presentación del tema, etc. Por todo ello y por cuestiones de formato de esta investigación, simplemente vamos a exponer algunos ejemplos que pueden ser significativos de todo el proceso pedagógico.

A continuación comentamos algunos documentos que hacen referencia a diversos materiales que se convierten en herramientas didácticas para el proceso de *enseñanza-aprendizaje*. El primero es un material de registro, elaborado por el profesor en prácticas a partir de la recepción de tareas que fueron enviadas por vía telemática en el marco del trabajo de investigación. Este documento valora la formulación de las preguntas para iniciar un objeto de estudio, y también el descubrimiento y uso de las fuentes como material de investigación. Sería un material que mide una fase concreta del proceso de aprendizaje, con el ánimo de detectar necesidades de apoyo y de orientación y para observar los avances educativos.

El segundo documento es un ejemplo del trabajo de investigación realizado por una alumna, en él podemos observar la formulación de la pregunta, la utilización de las fuentes, la respuesta al problema de investigación, y la valoración del enfoque y del método propuesto para acercarse al estudio de la historia. (ANEXO 2)

Por último añadimos dos documentos realizados por el profesor en prácticas que ejemplifican una parte de la tarea docente. El primer documento es una muestra del power point utilizado durante las clases presenciales y que en este caso discutiría el análisis de dos fuentes contrapuestas enmarcadas en el siglo XX; una representación carácter colonial y otra de representación de carácter anticolonial (ANEXO 4).

Añadimos otro documento que forma parte de la auto-formación del profesorado de cara a preparar el proceso de *enseñanza aprendizaje*. En este caso se trata de un mapa conceptual –de carácter diacrónico y sincrónico- que trata de desmenuzar el concepto de colonialismo y también de analizar su evolución hacia el neocolonialismo contemporáneo. El enfoque responde a los planteamientos teóricos expuestos en esta investigación (ANEXO 3).

## **8. Discusión de los resultados**

Primero resaltamos que el contexto escolar de la FUHEM en el que planteamos este ensayo teórico-metodológico es relativamente apropiado para la experimentación y la *didáctica crítica*, seguramente que haya otros contextos más arduos para llevar esta iniciativa pedagógica. No obstante también hemos observado dificultades lógicas que se dan a la hora de desarrollar nuevos planteamientos didácticos; por ello aplicamos nuestra propuesta educativa teniendo en cuenta estas limitaciones.

Por ejemplo el primer día, en el ejercicio de *motivación y detección de las representaciones*, supimos que una parte de la clase no tenía muy claro el concepto

de colonialismo ni su temporalidad. Hubo quién respondió que el concepto tenía su origen en Cristobal Colón, también se comentó que fue algo lejano que sucedió hace mucho tiempo, etc. Por otra parte también hubo aproximaciones más fidedignas como cuando se planteó que el colonialismo se daba mientras un país domina a otro y que, aunque era algo del pasado, hoy también habría relaciones de desigualdad distintas pero parecidas entre países. En consecuencia, intuimos que trabajar el concepto de colonialismo -y de anticolonialismo- así como sus diferentes campos semánticos, evoluciones y temporalidades sería una iniciativa educativa coherente y útil.

Los resultados que pasamos a valorar a continuación han sido unánimes, es decir, toda la clase participó en el proceso de *enseñanza aprendizaje* e hizo entrega de sus trabajos de investigación. Estos se convierten en la principal materia evaluable en tanto que reflejarían la evolución del *aprendizaje cognitivo* de los alumnos, es decir, la principal competencia sobre la que trabajamos desde la hermenéutica de las representaciones, aquella que relacionamos con el fomento del *pensamiento histórico* y con la comprensión de la alteridad desde un enfoque cosmopolita.

Al inicio de la unidad, cuando planteamos en el aula ciertas disertaciones que hemos aludido en el marco teórico como: el sentido de la historia, la aproximación compleja al conocimiento, la diferencia entre el pasado y su interpretación discursiva, la diversidad de enfoques y de representaciones, el papel del profesor y la verdad, la existencia de realidades subalternas invisibilizadas... Parece que los alumnos se sorprendieron pues nunca habían escuchado este tipo de reflexiones con lo que fue una buena manera de desafiar su atención.

En este sentido, el hecho de ser sinceros señalando la pluralidad de saberes y la ausencia de una verdad única desplegada por la autoridad del profesor en las ciencias sociales, parece que les hizo sentirse más protagonistas del conocimiento y animarse a trabajar desde su propio descubrimiento y desde su producción del saber. Así que el hecho de que los alumnos se perciban y sean percibidos como *adultos cognitivos* es favorable para el desarrollo de una pedagogía participativa y pragmática en el aula. En consecuencia promover unas condiciones educativas, más apegadas al conocimiento en el contexto posmoderno, fomenta el desarrollo de *competencias cognitivas críticas* en el alumnado.

Como estaban ante un proceso educativo nuevo y más complejo, además de explicar de manera sencilla (traducida al contexto) los enfoques teóricos en los que nos

basábamos, también tuve que realizar y entregarles la adaptación de la metodología *situación problema* (ANEXO 1), para que la utilizaran como guía permanente de trabajo.

Otra de las aportaciones pedagógicas que parece que les resultó de interés fue el empleo de materiales muy variados e interdisciplinarios para el estudio: recursos geográficos, cinematográficos, antropológicos, artísticos...También fue notable el hecho de tratar sobre temáticas globales que nunca habían considerado o trabajado, como por ejemplo la cultura de los pueblos zulúes así como otras *memorias subalternas* que no aparecen en el curriculum ni tampoco en los medios de comunicación hegemónicos. El estudio de las representaciones alternativas a las visiones más familiarmente occidentales, les ofreció un relativo des-aprendizaje y una atracción por otras perspectivas con respecto al mundo, aspectos estos necesarios para fomentar la *competencia crítica cosmopolita*.

Además la dimensión trans-temporal con la que concebimos la historia resultó beneficiosa para la interacción pedagógica. En este caso, el avance hacía una *conciencia histórica* -generadora del vínculo entre pasado, presente y futuro- les hizo observar la materia de una manera más viva y creativa ya que les podría servir para abordar problemas del presente -con su carga de pasado-, así como para incidir en diferentes polémicas de la actualidad en las que las ciencias sociales pueden aportar considerablemente.

Vamos a analizar ahora algunos aspectos del trabajo de investigación que realizaron las alumnas y de las que podemos extraer ciertas claves pedagógicas.

En el material correspondiente al envío de las preguntas y de las fuentes para la investigación (Primera y Segunda Fase del Trabajo de Investigación), podemos ver las cuestiones que se plantearon para iniciar el trabajo individual. Muchas de estas preguntas tratan asuntos del pasado o del presente pero estableciendo un vínculo semántico entre ambas temporalidades, además algunas de ellas también se ocupan de problemas contemporáneos. Algunos de los ejemplos de las preguntas para iniciar la investigación histórica son los siguientes:

1. ¿Existe el cambio climático realmente o es un discurso interesado?
2. ¿La unificación italiana fue un proceso igualitario o contribuyó a la desigualdad del Sur?
3. ¿El voto de la mujer en la II República fue evolución o involución?

4. ¿Vivimos en una sociedad patriarcal o igualitaria?
5. ¿Las reformas liberales de la tierra fueron beneficiosas o no para el pueblo?

A nuestro juicio, uno de los procesos más interesantes para el aprendizaje fue el hecho de plantear la pregunta en términos problemáticos, es decir, comprendiendo las representaciones y los conceptos que categorizan diferentes enfoques y que a menudo forman parte de una discusión y una polémica. Este proceso cognitivo de contraposición dialéctica y hermenéutica en la formulación de la pregunta, que da principio al objeto de investigación, les resultó muy costoso pues sus hábitos de adquisición del conocimiento se conforman a partir de preguntas lineales de causa efecto. Sin embargo cuestionar este principio de linealidad y de unicidad en la verdad - o en la formulación-, les abrió nuevas puertas para explorar un conocimiento más complejo, realista y actualizado.

Con respecto al empleo de las fuentes, esta actividad didáctica les sirvió para que utilizaran y comprendieran la principal herramienta del historiador de cara a la investigación y a la producción de *relatos históricos*. Con ello descubrieron por sí mismos un tipo de información, que enmarcada en su problema teórico de investigación, se convertiría en un tipo de material válido para el conocimiento, es decir, le estaríamos dotando de sentido(s) y de creatividad a un elemento aparentemente inerte.

Con el ánimo de concebir la *relación de historicidad*, es decir, los vínculos transtemporales para la concientización histórica; se utilizaron fuentes del siglo XIX, XX y XXI conectadas por una semántica particular que los alumnos mismos tendrían que aportar de manera razonada. A partir de este análisis mediado por el campo semántico y conceptual –y por sus transformaciones-, los alumnos adquirieron destrezas para observar elementos “ocultos” o “posibilidades semánticas” que no estarían presentes en la apariencia lingüística o figurativa de las fuentes -ni en el pensamiento primero del alumnado-, pero que sin embargo son importantes para comprender el devenir histórico y social y también para promover competencias cognitivas e interpretativas en los alumnos. Nos referimos por ejemplo al hecho de tratar de vislumbrar las intenciones implícitas del autor, la simbología, la categorización de las representaciones, los conflictos latentes, los intereses, las presiones, el significado cambiante de los conceptos, las relaciones de poder, la naturaleza de los relatos, etc.

Es decir, todo un abanico de posibilidades hermenéuticas que en última instancia fomentarian razonadamente un *pensamiento histórico y cosmopolita* basado en los pilares teóricos y metodológicos expuestos a lo largo de esta investigación. Estos son: la teoría del análisis de los conceptos de Kosselleck (2002), el campo semántico y contextual de Skinner (2000), las teorías poscoloniales como las *epistemologías del Sur* (2018), la *didáctica crítica* propuesta por Raimundo Cuesta (2015) o la metodología *situación problema* (2003) derivada de la tercera generación de la Escuela de Anales.

Ahora podemos cotejar algunos ejemplos de los resultados del trabajo en relación a las fuentes. Si nos fijamos en la investigación del ANEXO 2 sobre las reformas liberales de la tierra (pregunta 5) podemos vislumbrar el uso de las fuentes. Por un lado se utiliza, como fuentes del siglo XIX, una pintura donde la alumna interpreta las malas condiciones del trabajo campesino en la época; y por otro lado un artículo periodístico de Mendizábal en el que se defiende la idea de progreso propia de la reforma liberal. Ya en el siglo XX utiliza otras fuentes, de orientación carlista, críticas con la reforma en tanto que defenderían el conservadurismo y lo comunitario frente a la propiedad privada emanada de la burguesía liberal.

Este tratamiento de las fuentes, si bien todavía expresa limitaciones lógicas, al menos de manera incipiente desarrolla una comprensión de diferentes esquemas representacionales con sus respectivos nodos semánticos; todo ello en torno a un mismo fenómeno histórico que se inserta bien en un contexto de discusión y de polémica. Dicha investigación también es expresión de la búsqueda autónoma de las fuentes que avalan y contraponen distintos relatos discursivos, que son analizados y desnaturalizados. Con todo, ya tenemos los principales elementos para asumir el conocimiento desde su complejidad y al mismo tiempo poder establecer las condiciones proclives para practicar una producción del saber propia y coherente, en este caso a partir de influencias vinculadas al *pensamiento histórico*.

También durante las clases llevamos a cabo procesos didácticos para adquirir destrezas en la interpretación de las fuentes. A continuación señalamos un ejemplo de ello que se puede observar en el ANEXO 4. Se trata de una fuente que contrapone dos representaciones: La primera, de naturaleza neocolonial, se corresponde con una asunción del presidente de EEUU, Ronald Reagan, en la que se refiere a su capacidad de declarar la guerra en Vietnam, pavimentar el país y volver a casa por navidad. La segunda, de naturaleza descolonizadora, se trata del discurso de Ho Chi

Ming declarando la independencia del país con nodos semánticos centrales como la igualdad de naciones o la liberación de los pueblos. Ambas fuentes representan distintas visiones sobre lo que podemos considerar como “desarrollo”, o “progreso”.

Por tanto al manifestar una semántica muy diferente con respecto a la idea de “progreso”, estaríamos realizando un ejercicio didáctico de ampliación de los significados y de los hechos históricos vinculados al concepto de colonialismo. Mientras que unos entenderían “el progreso” como una expansión de un determinado tipo de cultura y del libre mercado; otros lo concebirían como un proceso de autodeterminación de los pueblos vinculado al desarrollo endógeno y redistributivo...

Comentamos ahora un ejemplo de los resultados obtenidos en la parte final del trabajo de investigación, es decir, en la tercera fase, que se vincularía con un proceso cognitivo de síntesis, una vez que ya hemos visto la primera y segunda fase del trabajo, es decir, la elaboración de la pregunta y el soporte de las fuentes. En este ejercicio de síntesis los alumnos han de responder tentativamente a la pregunta de investigación así como valorar el proceso de *enseñanza aprendizaje* propuesto para la *didáctica de la historia*.

Siguiendo con el ejemplo del trabajo ( ANEXO 2) podemos observar que esta alumna de 4 de ESO plantea una respuesta compleja que tiene en consideración diferentes perspectivas con respecto al fenómeno histórico señalado, también avanza una posición propia con respecto al problema:

Considero que estas reformas habrían sido beneficiosas si hubiesen dado la oportunidad a las clases populares de tener sus propias tierras, y así mejorar esa sociedad tan estamental. Sin embargo de la forma en la que se llevaron a cabo creo que supusieron una mejora para esta pequeña parte de la sociedad, y ayudaron a aumentar estas diferencias sociales.

En cuanto a la valoración del enfoque teórico y metodológico propuesto para la *didáctica de la historia*, esta alumna comenta lo siguiente:

Me ha permitido establecer relaciones entre diferentes conceptos y enlazar los hechos históricos (...) Me parece muy necesario buscar las fuentes del pasado ya que resulta sorprendente como a través de una imagen podemos deducir mucha información (...) Esta metodología ha hecho que investiguemos de forma activa (...) y que nos interese más la parte de historia que hemos investigado...

Además de los resultados observados en el proceso de *enseñanza aprendizaje* con el alumnado, consideramos que es importante fomentar en el propio profesorado una actitud de formación y de actualización constantes. Esta actitud, que seguramente muchos profesores ya mantienen, podría ser manifiesta de la formación permanente y de la apertura hacia las nuevas tendencias teóricas del conocimiento. Apuntamos a que este ejercicio aumentaría la profesionalidad docente en el conjunto del gremio y a su vez esto mejoraría los resultados en todo el contexto educativo.

Como ejemplo de este intento de profundizar en los contenidos empleados en la labor pedagógica, en nuestro caso particular adjuntamos el ANEXO 3. Este refleja un mapa conceptual realizado según la perspectiva del análisis teórico-conceptual de Koselleck y adaptado a la idea de colonialismo y de sus transformaciones semánticas. Dicho mapa nos sirve como referencia para la labor docente en la unidad didáctica puesto que expresa la *socio-génesis del concepto*, la mutación semántica del siglo XIX con sus nodos principales, y la evolución hasta llegar a nuestros días. Este recorrido es un ejemplo entre otros muchos posibles que nos permite concebir la historia como un instrumento vivo para tratar de comprender, al menos parcialmente, el funcionamiento mundo actual.

Llegados a este punto, una vez que hemos señalado algunos aspectos pedagógicos que podrían ser positivos para el proceso de *enseñanza aprendizaje* y que emanan de nuestra propuesta didáctica, a continuación vamos a resaltar una serie de limitaciones que también hemos encontrado durante la práctica docente.

Una primera problemática que se podría suscitar deriva de un currículum que no regula seriamente la necesidad de formación del profesorado, entendida esta no solo como las posibilidades prácticas sino también como el desarrollo de contenidos teóricos y metodológicos actualizados en lo concerniente al conocimiento, al menos en la esfera correspondiente a su materia pertinente.

Otra problemática es que nuestra propuesta didáctica, pese a su transversalidad en el tratamiento de los temas, sería poco realista si hubiera que aplicarla a todos los contenidos del currículum. Al enfocarnos en el análisis de las representaciones de los fenómenos históricos se produce una operación que es más costosa, en términos de esfuerzo intelectual y de tiempo, que si meramente describimos los hechos como suele hacerse. No obstante, creemos que el conocimiento que alcanzaríamos con nuestra propuesta hermenéutica sería mas profundo y más útil para las *competencias*

*de la vida.*

Si tomamos en cuenta que los contenidos curriculares son muy extensos y que en Segundo de Bachillerato hay que conocerlos para aprobar la EBAU, y si asumimos que nuestra propuesta didáctica sería poco aplicable en primero y segundo de ESO por cuestiones de nivel, entonces convenimos que esta se puede aplicar solamente parcialmente; sobretodo pensamos que sería apropiada para los cursos de Cuarto de ESO y de Primero de bachillerato, aunque quizás también de Tercero de ESO y también para el Grado universitario.

En cambio, aunque la propuesta didáctica tendría limitaciones en los contenidos descriptivos, sostenemos que esta les otorgaría habilidades interpretativas vinculadas al *pensamiento crítico/histórico/cosmopolita* con las que podrían analizar imágenes o textos históricos, lo cual sería bueno para el ejercicio práctico de la EBAU y para la educación superior. También convenimos en que nuestra propuesta teórico-metodológica puede convivir con clases de tipo magistral, o en que puede ser utilizable en mayor o menor medida dependiendo de los contenidos temáticos o del contexto educativo.

Ahora vamos a reseñar ciertas dificultades que se han producido en el proceso de *enseñanza aprendizaje*, entre la interacción del profesor en prácticas y el alumnado.

El manejo de la complejidad de los fenómenos históricos cuando los analizamos desde los conceptos y las representaciones que los hacen posible, o cuando les aplicamos ciertas inquietudes filosóficas como las mencionadas en el marco teórico, pueden requerir de un tipo de lenguaje técnico y denso que a veces ocasiona dificultades en el terreno de la comunicación y del entendimiento mutuo. Por ello es importante tratar de traducir las inquietudes teóricas -y los conceptos complejos y sus variaciones- a enunciaciones sencillas y contextualizadas al aula, lo cual requiere de una buena formación del profesorado. Es más, también puede ser que la manera en cómo concebimos el conocimiento- imperfecto, contingente y en constante recreación- genere desorientaciones y vacíos de sentido en el alumnado, o incluso que este enfoque a veces supere sus hábitos de estudio convencionales, o su nivel, quizás también el del profesorado.

Ambas dificultades aparecieron en el proceso didáctico, no obstante una vez que se fueron familiarizando con el enfoque y con el método de análisis a través de los ejemplos prácticos, fueron alcanzando mayor fluidez y una “nueva lógica” en la

comprensión de los hechos y de los relatos históricos.

Las dificultades a las que nos referimos se pueden observar fundamentalmente en dos aspectos del proceso didáctico, en la formulación de la pregunta y en la búsqueda de sentido de las fuentes. Al comienzo, prácticamente todas las alumnas tuvieron dificultades para no plantear una pregunta que no fuera lineal y de causa efecto, ello significaría que no estaban acostumbradas a comprender el conocimiento desde su problematización, esto es, desde el debate, la discusión creativa y las luchas de poder implícitas que lo componen. Del mismo modo, les resultaba chocante que ellas mismas pudieran buscar las fuentes que le daban razonamiento a su investigación. En este sentido también pudimos comprobar vacíos a la hora de crear puentes semánticos entre los diferentes hechos históricos y las diferentes temporalidades, o a la hora de conectar o comparar distintas fuentes utilizando los conceptos pertinentes...

Otra limitación más prosaica pero realista tiene que ver con la manera en que los alumnos entendían la evaluación del proceso de aprendizaje. En este ámbito preguntaban constantemente por las calificaciones y por los contenidos –entendidos como descriptivos- que entrarían en el examen. No obstante, se relajaron cuando se les planteó que lo importante sería la mejora y la evolución en el proceso de aprendizaje y que además tendrían la orientación y el apoyo constante del profesor. Pensamos que esta preocupación del alumnado también manifiesta la manera positivista y poco actualizada que la tradición pedagógica española mantiene en su noción con respecto a los contenidos educativos y a la evaluación de los mismos en el ámbito curricular.

En definitiva, a menudo las limitaciones y las posibilidades van de la mano, ello se vería reflejado en una tensión existente durante todo el proceso didáctico ensayado con los alumnos y también en el ámbito de la praxis de nuestra propuesta educativa. En el alumnado, dicha tensión bascularía entre una actitud cómplice hacia las nuevas formas de comprender el conocimiento que observarían como más útiles, y por otra parte una actitud más simple de querer algo ya cocinado porque resultaría menos dificultoso de alcanzar. Con respecto a la praxis educativa del profesorado, siempre es complejo y contradictorio tratar de andar nuevos caminos educativos, aunque consideramos que este es un desafío importante en la actualidad y sobre el que hay que trabajar.

En relación a los potenciales que podría tener nuestra propuesta didáctica, pensamos

que quizás podría contribuir a avanzar hacia un cambio en una cultura escolar poco adaptada a los tiempos presentes. Sobre este ámbito ya existen diferentes prácticas y campos de investigación enmarcados en la didáctica crítica. No obstante, estos todavía aspiran a vislumbrar mayores transformaciones en un sistema educativo que también entienden que debe aportar conocimientos válidos para la intervención democrática en el mundo y para la formación útil y competente de los alumnos.

Desde nuestra perspectiva didáctica, esta formación útil y competente se podría traducir en la habilidad del alumnado para categorizar e interpretar las representaciones que demarcan comportamientos sociales en el mundo contemporáneo, los cuales también estarían relacionados con la dinámica transtemporal de la historia. Con ello, avanzaríamos hacia un aprendizaje deconstructivo, basado en metodologías participativas, que promuevan el *pensamiento crítico e histórico*.

Por otra parte, la *competencia crítica cosmopolita* que proponemos contribuiría a valorar esas otras culturas periféricas que también existen en la globalización actual y que tienen sus propias concepciones legítimas del mundo. En este caso, identificar y ayudar a resolver las relaciones de dominio en la sociedad, y aspirar a construir un diálogo intercultural y ecológico de escala planetaria, sería un enfoque que a nuestro juicio mejoraría integralmente el sistema educativo y la calidad humana del alumnado.

## **9. Conclusiones.**

A lo largo de este ensayo hemos tratado de construir una propuesta didáctica de la historia que, a nivel teórico y metodológico, entienda el conocimiento en torno al pasado como un proceso de aprendizaje basado en el análisis de las representaciones y de los diferentes relatos históricos. Dicho planteamiento pedagógico apuesta por el desarrollo de competencias hermenéuticas y cosmopolitas críticas derivadas de la deconstrucción y de la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Por tanto aspiramos a que el alumno deje de ser un mero receptor de una cómoda “verdad informativa del pasado” para que pase a ser un agente activo del *pensamiento histórico y cosmopolita*. Esto es para que se pregunte por cómo funciona el mundo y para que trate de comprender la diversidad cultural, y los conflictos y los desafíos globales de la época histórica que le toca vivir y de la que forma parte.

Todo el proceso de *enseñanza aprendizaje* lo hemos desarrollado a través de un trabajo de investigación realizado por parte de los alumnos y también a partir de la pedagogía del profesor en el aula. Hemos analizado el sentido de la historia en un mundo posmoderno, la semántica de los conceptos, las memorias subalternas, la interpretación de las fuentes, las representaciones simbólicas diversas que forman parte de una lucha de poder, etc. Consideramos estos elementos como aspectos fundamentales para el conocimiento de las ciencias sociales y por ende para la renovación de la cultura escolar en el ámbito de la asignatura de Geografía e Historia.

## 10. Referencias bibliográficas

Acossato, R. (2017) Colonialismo Interno y Memoria Colectiva. Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al Estudio de los Movimientos Sociales y las Identificaciones Políticas. *Economía y Sociedad*, 21, 36.

Agnew, J. (2005) *Geopolítica: una Revisión de la Política Mundial*. España. Ed, Trama.

Álvarez, S. Perez, A. Suárez, M. (2008) *Hacia un Enfoque de la Educación en Competencias*. España, Ed Consejería de Educación y Ciencia.

Ávila, R. (2019) *Pensar de Nuevo la Pedagogía*. Bogotá. Atlántica Educación, Editorial UDC.

Bain, R. (2005) Cómo Aprenden los Estudiantes. En National Research Council (Coord) *Cómo Aprenden los Estudiantes: Historia, Matemáticas, y Ciencias en la Clase*. EEUU.

Castells, M. (2019) *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial.

Cairo, H. (2001) Territorialidad y Fronteras del Estado-nación. Las Condiciones de la Política en un Mundo Fragmentado. *Política Y Sociedad*, 36, 29 - 38.

Coll, C, Palacios, J y Marchesi, A. (2017) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza Editorial.

Cuesta, R. (2015) *La Venganza de la Memoria y las Paradojas de la Historia*. Salamanca. Ed, Nebraskaria.

Cuesta, R. (2014) Genealogía y Cambio Conceptual. Educación, Historia y Memoria. *Archivos analíticos de políticas educativas*. 22, 1.

Cuesta, R. (2016) Tradiciones Inventadas, Historia con Memoria y Didáctica Crítica. *Seminari «Repensar la Didàctica de les Ciències Socials»*. El Pes de la Tradició, un Obstacle per una Didáctica Crítica de les Ciències Socials? Valencia.

Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakax Utxiwa : una Reflexión sobre Prácticas y Discursos Descolonizadores*. Buenos Aires. Ed, Tinta Limón.

Cusicanqui, S. (2010) *Oprimidos pero no Vencidos: Luchas del Campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980*. La Paz. Ed, Mirada Salvaje.

Cusicanqui, S. (1987) El Potencial Epistemológico y Teórico de la Historia Oral: de la Lógica Instrumental a la Descolonización de la Historia. *Temas Sociales*. 11, 49-64.

Dalongeville, A. (2003). Noción y Práctica de la Situación Problema en Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2, 3-12.

Eliozondo, R y Villanueva, O. (2016) El Currículo de Educación Secundaria y los Saberes Docentes. *Innovaciones Educativas*. 24, En-Jun.

Fanon, F. (2009) *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid. Ed, Akal.

Francisco, P. (2015) *Laudatio Si. Sobre el Cuidado de la Casa Común*. Ed, Vaticano.

Fernández Enguita, M. *La Profesión Docente Hoy: algunas Reflexiones y Sugerencias*. Fundación Jaime Bonfill.

Fernández Enguita, M. *Paradojas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento*.

Fontana, J. (2003) ¿Qué Historia Enseñar?. *Clio y Asociados: la historia enseñada*. 7, 15-26.

Foucault, M. (1970) *La Arqueología del Saber*. México, Ed Siglo XXI

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México, Siglo XXI.

Giráldez, F. (2018) *Las ciencias del cerebro y la educación: una guía para profesores aguerridos*. Ponencia presentada en el Master del Profesorado UCM.

González Casanova, P (2006) *Colonialismo Interno*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Gramsci, A. (1934) *Cuadernos desde la Cárcel: al Margen de la Historia, Historia de los Grupos Subalternos*. Ed Instituto Gramsci.

Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (1995) Manifiesto inaugural

Guha, R. (1988) Preface, en: Guha, R./ Spivak, G. (eds.). *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press.

Hernández, G. (2017) *La Tradición Marxista y la Encrucijada Posmoderna: Notas para una Historia Social y Cultural en el siglo XXI*. Salamanca. Visión Libros

Hobsbawm, E. (2005) El Desafío de la Razón: Manifiesto por la Renovación de la Historia. *Polis: Revista Latinoamericana*. 11.

Hobsbawm, E. (1998) *Historia del Siglo XX*. Buenos aires. Ed Critica.

Hungtinton, P. (2015) *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial*. Ed Paidós Ibérica.

Jenkins, K. (2009) *Repensar la Historia*. Madrid. México, Siglo XXI.

Koselleck, R. (2012) *Historias de Conceptos: Estudios sobre Semántica y Pragmática del Lenguaje Político y Social*. Ed, Trotta.

Koselleck, R. (1979) *Pasado Futuro: para una Semántica de los Tiempos Históricos*. Ed, Paidós.

Lefebvre, H. (1991) *The Production of Space*. Oxford, Blackwell.

Leiva, E (2015) La Dificultad de Aplicar el Paradigma del Buen Vivir en el Gobierno de Evo Morales de Bolivia. *Memorias del 50º Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso: LA VIDA, Asociación de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales*. Granada.

Lyotard, J. (1987) *La Condición Posmoderna*. Madrid. Cátedra.

Marx, K. (2017) *El Capital*. Editors.

Mignolo, W (2008) La Opción Descolonial. *Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos*. N.1, 4-22.

- Negri, T. y Hard, M. (2002) *Imperio*. Barcelona, Ed Paidós.
- Pérez, S (2002) Usos y Abusos de la Historia. *Gerónimo de Uztariz*. 1, 11-24
- Punset, E. (2012) Redes. *Neurociencia: el Cerebro Construye la Realidad*. Radio Televisión Española.
- Richard, P y Linda, E. (2005) *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Riviére, A (2017) Las Representaciones Sociales del Pasado: el Punto de Partida para el Desarrollo de las Competencias Críticas y Cívicas de los Estudiantes. Representaciones Sociales de la Guerra de la Independencia Española. *Clío: Histoy and History Teaching*. 43.
- Ruíz, J.M (2015) *Teoría del Currículum: Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid. Universitas.
- Sáenz Higuera, A. (2009) Fases en el Diseño de la Situación-Problema. *Revista Padres y Maestros*. 322.
- Said, E (2002) *Orientalismo*. Barcelona. Ed De Bolsillo.
- Sanahuja, J. (2008) *¿Un Mundo Unipolar, Multipolar, o Apolar?: La Naturaleza y Distribución del Poder en la Sociedad Internacional Contemporánea*. Cursos de derecho internacional y relaciones internacionales de Vitoria-Gasteiz. 1, 297-384
- Santisteban, A. (2010) La Formación de Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío y Asociados: La historia enseñada*. 14, 35-56.
- Skinner, K. (2013) Historia y Política en Perspectiva. Entrevista a Quentin Skinner. *Signos filosóficos*. 29, 167-191.
- Skinner, K. (2000) Significado y Comprensión en la Historia de las Ideas. *Prismas: revista de historia intelectual*. 4, 149-191.
- Sousa Santos, B (2018) *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Traverso, E. (2019) *Melancolía de Izquierda. Después de las Utopías*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.

Wallerstein, I. (2005) *Análisis de Sistemas-Mundo. Una Introducción*. México D.F. Siglo XXI.

## 11. Anexos

### Anexo 1. Adaptación de la metodología *situación problema* al contexto escolar

---

Adaptación de la Metodología Situación-Problema para la investigación  
histórica en 4 ESO C, Colegio Lourdes FUHEM

Guión de Trabajo

1. Selecciona un fenómeno histórico apropiado para la metodología: conviene ser concretos.
  
2. Problematiza el fenómeno histórico: elabora una pregunta dicotómica que contenga de manera implícita dos enfoques opuestos sobre el problema a tratar.
  
3. Esclarece los dos enfoques o representaciones que vas a desarrollar.
  
4. Utiliza fuentes o recursos históricos para avalar cada uno de los enfoques. Cada enfoque debe tener al menos dos fuentes que lo sustenten. A su vez, una de estas fuentes debe ser relativa al pasado histórico y la otra correspondiente al presente contemporáneo.
  
5. Analiza las fuentes extrayendo las ideas principales en relación a la pregunta que te ha servido como punto de partida para iniciar esta investigación. Recuerda que la elección de las fuentes debe tener coherencia con el enfoque y el tratamiento del problema. Relaciona las fuentes entre sí y su vinculación con las representaciones o enfoques.
  
6. Concluye con una reflexión crítica en relación al problema histórico que has tratado para esta investigación. Trata de argumentar una visión propia sobre el fenómeno analizado, aproximándote de manera tentativa a una respuesta con respecto a la pregunta original. También puedes valorar el método de la Situación-Problema como herramienta para abordar el estudio de la Historia y de las Ciencias Sociales.

Ernesto García Leiva  
Prof. Prácticas C. Lourdes  
25/2/2019

## **Anexo 2. Resultado del trabajo de investigación de una alumna en base a la propuesta didáctica teórico-metodológica**

### ***La reforma liberal de la tierra en el siglo XIX, ¿progreso social o pérdida de bienestar en el campesinado?***

Esta es la pregunta que he escogido para llevar a cabo la metodología situación-problema. A raíz de esta pregunta he escogido cuatro fuentes, que adjunto a continuación, para intentar resolver la cuestión formulada.

- *Primera fuente.*



*En esta imagen observo cómo los campesinos trabajan, y veo sus condiciones de trabajo, lo que me hace pensar en que estas mejoras en la tierra pudieron no ser beneficiosas para ellos.*

- *Segunda fuente.*



- Tercera fuente.

<https://www.religionenlibertad.com/video/114093/La-desamortizacion-y-el-dano-a-la-iglesia.html>

*En esta fuente pretendo mostrar, a través de una fuente (en este caso del presente) como la iglesia también salió perjudicada con estas reformas en la tierra.*

- Cuarta fuente.

<http://www.falange-autentica.es/categorias/colaboraciones/1549-lo-que-espana-debe-a-los-liberales>

*En esta última fuente, también actual, me parece que se muestra muy bien esa crítica a los liberales, y cómo, según esta fuente estas reformas no supusieron ninguna mejora social.*

*Por último me gustaría destacar una fuente actual que me enviaste por correo ya que me pareció que reflejaba muy bien la visión carlista tanto de la época como una más actual.*



*Como respuesta a la pregunta y reflexión personal, creo que las reformas liberales en la tierra supusieron una mejora para una pequeña parte de la sociedad, la burguesía, clase dominante del momento se pudo hacer con muchos terrenos y mejorar así su calidad de vida, sin embargo para los trabajadores de la tierra esto supuso una pérdida de bienestar, debido a las malas condiciones de trabajo añadidas.*

*Por lo tanto considero que la pregunta, al igual que muchos puntos de vista, tiene diferentes respuestas según cada uno de ellos.*

*En el caso de los campesinos, creo que sí, supuso una pérdida de bienestar.*

*En el caso De la Iglesia, también salió muy perjudicada, sin embargo considero que su pérdida de territorios era necesaria, ya que estos, hacían que la iglesia permaneciese en una posición económica elevada, lo cual no considero necesario para el mantenimiento total de esta; creo que esta pérdida de territorios habría llegado antes o después en una sociedad que ya no se encontraba tan unida a la iglesia como él las sociedades anteriores.*

*Por último, desde mi punto de vista, considero que estas reformas habrían sido beneficiosas si hubiesen dado la oportunidad a las clases populares de tener sus propias tierras, y así mejorar esa sociedad tan estamental. Sin embargo de la forma en la que se llevaron a cabo creo que supusieron una mejora para esta pequeña parte de la sociedad, y ayudaron a aumentar estas diferencias sociales.*

*Respecto al método; lo considero muy instructivo, me ha permitido establecer relaciones entre diferentes conceptos y enlazar los hechos históricos de una forma muy clara, algo que con otros métodos más tradicionales es muy complicado.*

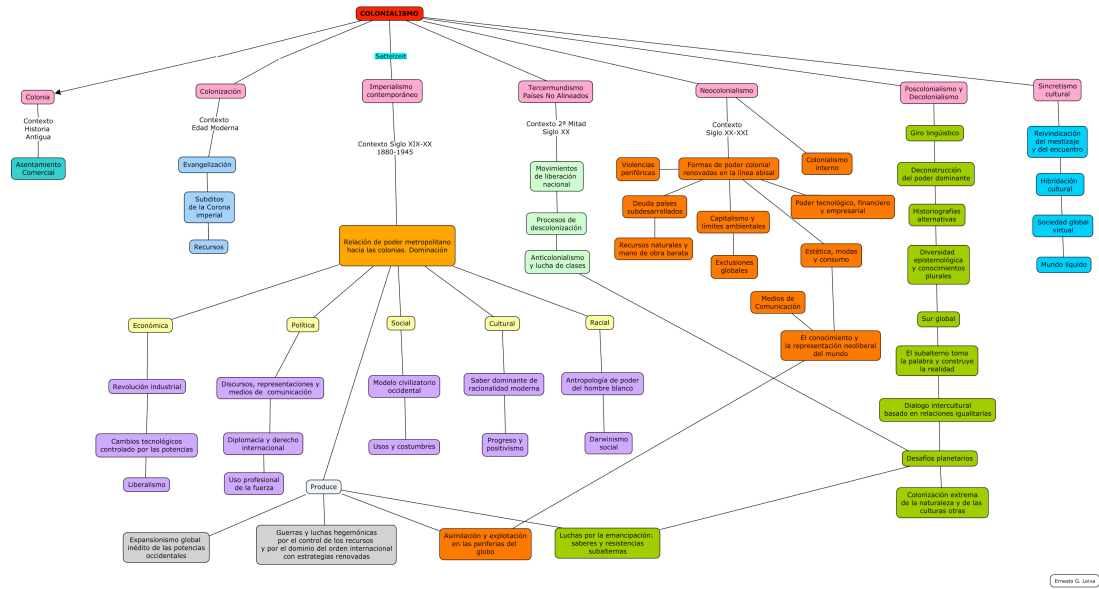
*Me parece que esta metodología es más práctica, y me gusta trabajar buscando fuentes ya que creo que es poner en práctica lo aprendido en clase.*

*Me parece muy necesario buscar las fuentes del pasado, ya que resulta sorprendente cómo, a través de una imagen podemos deducir mucha información, y creo que en esta sociedad en la que obtenemos la información a través de internet, la cual a veces no está verificada puede ser muy provechoso el uso de fuentes primarias, estas nos permiten averiguar muchas veces más datos, y creo que es muy necesario que los jóvenes nos acostumbremos a su uso y sobre todo a su análisis.*

*Por último agradecerle habernos enseñado esta metodología, ya que creo que ha hecho que investiguemos de forma activa, y que nos interese más la parte de historia que hemos investigado.*

Gracias.

### Anexo 3. Mapa conceptual para la preparación de la unidad didáctica del colonialismo en función de los planteamientos teóricos establecidos.

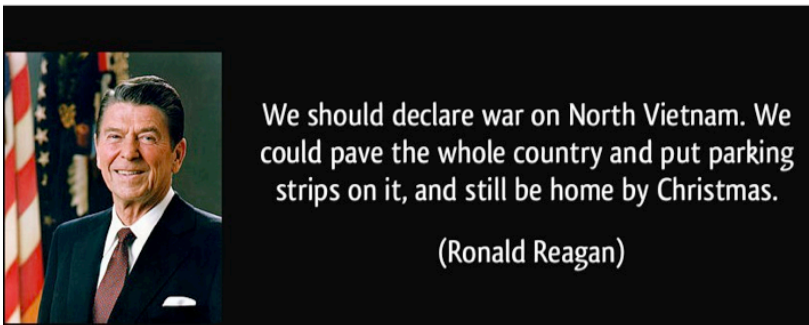


#### Anexo 4. Ejemplo de fuentes contrapuestas para el análisis en el desarrollo de una clase en el aula

##### Fuente del siglo XX:

Ronald Reagan, presidente de EEUU.

Representación colonial.



##### Fuente del siglo XX:

Representación anticolonial

**Ho Chi Minh, líder rebelde, declara la Independencia de Vietnam** frente al dominio colonial francés en Indochina, 1945.

[https://www.youtube.com/watch?v=ulWHuBD\\_7PE](https://www.youtube.com/watch?v=ulWHuBD_7PE)

6:08 - 7:40

