

Propuesta didáctica para desarrollar competencias cosmopolitas críticas y destrezas en el pensamiento histórico a partir de la metodología situación-problema.

por *Ernesto García Leiva*

Universidad Complutense de Madrid

luiseagar@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-6502-974X>

Recibido: 18/02/2020 - Aceptado: 18/04/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8901>

Resumen

Este ensayo reflexiona sobre el sentido de la disciplina de la historia en el mundo posmoderno y sobre sus posibilidades pedagógicas en el entorno educativo, de manera que a lo largo de este artículo indagamos en la renovación de la actividad docente dentro de la asignatura de Historia. Para ello diseñamos una propuesta didáctica que se fundamenta en la didáctica crítica y en el aprendizaje participativo por lo que implementamos la metodología situación-problema. Esta propuesta pretende fomentar habilidades hermenéuticas en el análisis de las fuentes y de las representaciones para abordar los hechos del pasado. En base a ello desarrollamos el pensamiento histórico y las competencias cosmopolitas críticas en el alumnado. Ensayamos nuestra propuesta didáctica en un curso de 4 de ESO, dentro del sistema educativo español, para posteriormente valorar sus resultados.

Palabras clave: didáctica crítica, metodología situación-problema, pensamiento histórico, competencias cosmopolitas, Historia

Didactic proposal to develop critical cosmopolitan competences and skills in historical thinking from the situation-problem methodology.

Abstract

This essay reflects on the meaning of the discipline of History in the postmodern world and on its pedagogical possibilities in the educational environment, so that throughout this article we investigate the renewal of teaching activity within the subject of History. For this we design a didactic proposal that is based on critical teaching and participatory learning, so we implement the situation-problem methodology. This proposal aims to promote hermeneutical skills in the analysis of sources and representations to know the events of the past. In relationship with it we develop historical thinking and critical cosmopolitan competences in students. We practice our didactic proposal in a course of 4 ESO, within the Spanish education system, to later work out the results.

Keywords: critical teaching, situation-problem methodology, historical thinking, cosmopolitan competences, History

1. Espejos teóricos para la enseñanza de la Historia en un mundo posmoderno.

Como ciudadano y profesor de Historia en formación 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 de la capacidad que se tenga para elaborar relatos discursivos que se proyecten sobre la realidad misma. Por tanto en base a este supuesto, planteamos la siguiente hipótesis para la acción pedagógica: Desde la didáctica crítica en la asignatura de Historia podemos crear un proceso de enseñanza-aprendizaje pragmático 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 metodología situación-problema, fomentando así el pensamiento histórico¹ y una visión cosmopolita del mundo.

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. Entonces 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 se vincularía a la “semántica de los tiempos históricos”, es decir, a la relación existente entre el presente, el pasado y el futuro (Koselleck, 1979).

La propuesta docente que elaboramos se fundamenta en la didáctica crítica, más concretamente se inspira en los principios teóricos desarrollados a lo largo de los años por Raimundo Cuesta y por el grupo de investigación Fedicaria². El profesor Cuesta pone en cuestión la enseñanza de la Historia como modelo disciplinar, tradicional y memorístico, y por tanto defiende su renovación:

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. (Cuesta, 2015:21)

Además de todo ello se plantea un ejercicio de análisis 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. Por ello más bien se refiere a un ejercicio didáctico basado en las experiencias diversas que pueden abrir un abanico crítico de posibilidades con respecto a lo que se recuerda.

En este sentido, Raimundo Cuesta se refería en el I Seminario de Internacional de “Repensar la Didáctica de las Ciencias Sociales” a una práctica pedagógica que tenga en consideración:

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 un sentido complementario, el pensador posmoderno Keith Jenkins se refiere la noción de Historia:

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)

Con respecto a la toma de consciencia de los imaginarios contemporáneos hegemónicos, el historiador Enzo Traverso plantea que todo gran acontecimiento histórico modifica la percepción del pasado y por tanto “contamina” la dialéctica del tiempo presente³, por ello reflexiona lo siguiente tras la caída del Muro de Berlín:

Los años transcurridos entre fines de la década de 1970 y el 11 de septiembre de 2001 fueron testigos de una transición cuyo resultado fue un cambio radical de nuestros puntos de referencia generales y nuestro paisaje político e intelectual (...) Durante esos veinticinco años, mercado y competencia -las piedras angulares del léxico neoliberal- se convirtieron en los fundamentos “naturales” de las sociedades pos totalitarias (...) Ese es el marco político y epistémico del nuevo siglo abierto por el final de la Guerra Fría. (Traverso, 2019:27)

En definitiva apuntamos que a nivel pedagógico lo más interesante de la Historia no es reconocer una verdad absoluta en los acontecimientos del pasado y tras ello desplegar un relato lineal y acrítico. Más bien abogamos por discernir cómo se construyen las representaciones y los relatos sobre el pasado, todo lo cual nos puede ayudar a comprender más a fondo el presente, asumiendo de esta manera los intereses implícitos que hay en juego en el seno de todo discurso y de todo relato histórico.

Este enfoque que problematiza el sentido de la Historia se puede compaginar con el empleo de metodologías activas de aprendizaje, que precisamente se centran en la discusión que se plantea en relación a los fenómenos del pasado. En este sentido, apostaremos por una docencia que se base en el análisis hermenéutico y en la participación del alumnado en la construcción autónoma del conocimiento.

En esta línea, para nuestra propuesta didáctica ensayaremos la metodología situación-problema, que es una herramienta 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 y valorar críticamente un determinado relato, y simultáneamente participar en el proceso de creación del conocimiento. Se trata de establecer un marco de discusión en el ámbito educativo. Para esta metodología nos basamos en la perspectiva de la III generación de la Escuela francesa de Anales. El autor Alan Dalongeville, uno de los promotores de la metodología, define esta herramienta de análisis, y arguye el estudio del pasado por medio de la comprensión de:

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 su parte Robert Bain 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 (...) (esto es) 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 también nos ayudarían sin duda 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 más bien un diseñador de problemas históricos y de recursos pedagógicos para la reflexión colectiva en el aula, y no tanto un mero descriptor de los acontecimientos. El profesor mostraría por ende 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 y colectivo en la clase.

Pensamos que los alumnos, lejos de aprender de memoria un contenido o un principio de verdad expresada por la autoridad docente, podrían 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, tal y como se refiere Robert Bain. 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” (Ibídem:20).

En definitiva, la metodología situación- problema podría ser una forma de aprendizaje del desaprendizaje 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 ello la profesora Aurora Riviére, en su obra sobre *Las Representaciones del Pasado*, señala que es central convertir en objeto de estudio las propias representaciones que posee el alumnado de cara a 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 (...) 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 (...) [En suma] encaminar nuestra enseñanza a la formación de ciudadanos críticos. (Riviére, 2017:126)

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 de un aprendizaje crítico. 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: por medio de preguntas de investigación, objetos de estudio, valoración de las evidencias, suposiciones, intereses, ocultaciones, etc.

En esta línea, las alumnas pueden conocer 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 es un buen mecanismo para el desarrollo del pensamiento reflexivo, eso sí, siempre y cuando podamos emplear una mirada que nos permita entrever las zonas grises del pasado, tal y como se refiere Enzo Traverso (2007).

Sin embargo esta perspectiva hermenéutica de la Historia no es indicativa de un desprecio por los hechos del pasado, al contrario, para poder aplicarla es imprescindible conocer las experiencias históricas así como todos los datos que contribuyen a su conocimiento. Quizás lo que sí nos interesa

más es el hecho de “conocer el pasado para”, esto es, adentrarnos en la Historia no solo para saber acerca del pretérito, sino para interactuar de manera crítica y ética en el presente-futuro.

Por ello tratamos de que nuestra propuesta docente, fundamentada en la didáctica crítica y la metodología situación-problema, pueda ser apropiada para fomentar el pensamiento histórico y las competencias críticas cosmopolitas.

Con respecto al pensamiento histórico, el profesor Santisteban Fernández señala cuatro elementos importantes que nos ayudarían a desarrollar una pedagogía desde el pensamiento histórico en el aula:

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 Fernández, 2010:39)

Por su parte, el historiador argentino, Elías Palti (2000) argumenta que aprender a pensar históricamente se relacionaría también 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.

Con respecto a nuestra propuesta para fomentar “competencias críticas cosmopolitas”, pretendemos impulsar la conciencia profunda de que la realidad del mundo es diversa y de que está globalmente interconectada. Ello nos permitiría reconocer al otro en igualdad de condiciones y tolerar las diferentes formas de entender la vida y en definitiva abogar por el respeto y la conservación del patrimonio natural y cultural del planeta. Sería una ética del conocimiento que da visibilidad también a las clases subalternas, tanto del pasado como del presente, y en el marco de una escala global. Esta postura cuestionaría una suerte de *provincianismo global*, que definimos como aquellas actitudes donde se utilizan los medios más avanzados de la tecnología global, pero donde sin embargo los sujetos, de manera explícita o implícita, mantienen un imaginario del mundo reduccionista, o lo que es similar, basado en la “cultura del descarte” (Francisco, 2015). Frente a ello creemos preciso potenciar el diálogo intercultural y acercarnos a “una postura epistemológica que recupere experiencias y saberes relegados o incluso destruidos por la lógica colonial” (Sousa Santos, 2018:27).

En suma proponemos una aproximación crítica a la didáctica de la historia, basada en metodologías participativas, que incluya a los sectores sociales subalternos, y que nos ayude a reflexionar sobre los problemas contemporáneos de nuestro tiempo. Una didáctica que promueva herramientas válidas para la interpretación y para el análisis reflexivo, máxime en un contexto donde impera la saturación y a su vez la omisión informativa. Pensamos que de esta manera podemos acompañar un proceso de aprendizaje pragmático, creativo y corresponsable tanto para el alumnado como para el profesorado.

A continuación exponemos nuestra propuesta didáctica que ha sido diseñada y ensayada en un curso de Cuarto de ESO en el ámbito de la Educación Secundaria dentro del sistema educativo español. Se trata de una propuesta que seguramente debe ser mejorada y revisada en la misma práctica educativa.

2. Propuesta didáctica para una historia actualizada.

Como profesor en prácticas he podido ensayar esta propuesta didáctica en un colegio de Madrid, dentro de un curso de 4 de ESO, en un contexto educativo de adolescentes de 15 años de edad.

Primeramente, conviene precisar que la propuesta docente se divide en dos partes que de fondo están relacionadas pero que mantienen espacios de trabajo diferenciales. Nos referimos por un lado a la unidad didáctica, fue impartida presencialmente en el aula, y por otro lado al proceso de aprendizaje que se estableció por vía telemática. En el apartado de las actividades detallaremos en mayor medida este punto.

Con respecto a la unidad didáctica presencial, esta trata sobre el tema del colonialismo y su tratamiento en el aula se hizo a partir de la propuesta teórico-metodológica a la que hemos hecho referencia. Por consiguiente, pudimos problematizar las representaciones disruptivas de tipo colonial y anticolonial y promover una visión global y cosmopolita del mundo. Además, en base a la dialéctica de los tiempos históricos, vinculamos los procesos históricos coloniales con el fenómeno actual del neocolonialismo, atendiendo por tanto a las reflexiones sobre el tiempo presente que se pueden suscitar desde la asignatura de Historia.

En cuanto al proceso de aprendizaje telemático, este se desarrolló de manera autónoma por los alumnos si bien con el apoyo del profesor como guía y orientador, principalmente se llevó a cabo través de los canales virtuales pero también mediante la aclaración de dudas en el aula cuando fuere necesario. El aprendizaje telemático consistió en la elaboración de un trabajo de investigación basado también en la didáctica crítica y en la metodología situación problema, un trabajo que les introdujo en la elaboración propia del conocimiento y en el pensamiento histórico.

Tanto las clases presenciales como el trabajo de investigación compartían una perspectiva de aprendizaje similar, de manera que la frontera entre el trabajo virtual y el presencial se hacía voluntariamente cada vez más porosa.

2.1 *Objetivos.*

Los objetivos principales de la propuesta educativa son:

2.1.2 Promover la formación del pensamiento histórico y de las *competencias cosmopolitas críticas* desde la asignatura de Historia en la Educación Secundaria para aproximarse a comprender el mundo actual.

2.1.3 Ensayar una propuesta docente basada en la didáctica crítica y en la metodología situación-problema y valorar sus resultados desde un punto de vista pedagógico.

2.1.4 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.

2.1.5 Democratizar y descolonizar el curriculum de Historia a partir de una perspectiva global y cosmopolita basada en el reconocimiento de la alteridad y de las representaciones plurales del mundo, utilizando para ello el tema del colonialismo.

2.2 *Metodología.*

La unidad didáctica que impartimos lleva el título de “El colonialismo ¿pasado o presente? El colonialismo en el siglo XIX: su naturaleza y su evolución”.

La unidad didáctica diseñada sobre el colonialismo se ha basado en una pequeña introducción expositiva al inicio de la clase, para posteriormente centrarse en el desarrollo de los casos prácticos basados en la metodología situación-problema, haciendo especial hincapié en el tratamiento de las fuentes. Este método se pensó para que el alumnado pudiera comprender la metodología de un modo práctico, como un elemento necesario para realizar después sus propios trabajos de investigación.

Puesto que uno de los objetivos era trabajar con la metodología situación problema, consideré oportuno adaptar esta herramienta de análisis al contexto educativo del aula. Por ello les hice entrega del documento- guía “Adaptación de la metodología situación-problema para la investigación histórica en 4 ESO C”.

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.

Con carácter general la labor docente se desarrolló por medio de una exposición explicativa de los conceptos más representativos del fenómeno histórico a estudiar, acompañados por el análisis de las fuentes pertinentes. En todo momento se fomentó una acción participativa por parte del alumnado a través de: la elaboración de preguntas motivadoras, la discusión de las diferentes representaciones, la interpretación de las fuentes, el cuestionamiento de supuestos, etc.

Los contenidos temáticos que abordamos explican naturaleza del colonialismo en el siglo XIX así como su evolución a lo largo del tiempo por medio de sus diferentes formas de manifestación. Se atendieron los elementos constitutivos del imperialismo en sus categorías de dominio político, económico y cultural. También se trataron las distintas formas de imperialismo de varias potencias como la británica, la francesa, la japonesa o la estadounidense en diferentes latitudes del planeta, con el objeto de tener una panorámica global.

Por otra parte, se promovieron contenidos temáticos basados en aspectos que no suelen aparecer en el currículum⁴ del sistema educativo español. 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 un punto de vista 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 fundamentado en la metodología situación-problema y en la investigación histórica, como medio para avanzar en la construcción del conocimiento. 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 contemporáneas, todo ello con el objeto de trabajar sobre las relaciones de historicidad y la concientización histórica.

El tipo de conocimiento que planteamos para esta investigación pone énfasis en la adquisición de habilidades y competencias cognitivas, si bien estas son indisolubles y complementarias con respecto a la canalización de los contenidos temáticos sobre el pasado. 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 los 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. Interpretar las distintas representaciones sobre un fenómeno histórico y experiencial. Promover la imaginación, la creatividad y el descubrimiento como mecanismo aprendizaje.
- Competencia lingüística. Identificar los conceptos más importantes de un texto, imagen, discurso o relato histórico. Realizar un trabajo de investigación estructurado con un empleo razonado de los conceptos. Ser capaz de realizar comentarios críticos a partir del uso de fuentes históricas. Ejercitar la síntesis.

2.3. Actividades.

A) Actividades presenciales:

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

- Sesión 1. Introducción a la unidad: motivación, enfoques teóricos, contenidos generales, objetivos, explicación de la metodología situación problema para la realización del trabajo de investigación.
- Sesión 2. Clase sobre la naturaleza del colonialismo y sus principales componentes conceptuales y factuales. Espacio para dudas, preguntas y diálogos.
- Sesión 3. Los pueblos colonizados en África: saberes y resistencias del pueblo Zulú. Aplicación de la metodología situación problema y análisis de las representaciones a partir de las fuentes.
- Sesión 4. Los pueblos colonizados en Asia: saberes y resistencias de los Boxers en China. Aplicación de la metodología situación- problema y análisis de las representaciones a partir de las fuentes.
- Sesión 5. Los pueblos colonizados en Latinoamérica: saberes y resistencias de la experiencia Zapatista en México. Aplicación de la metodología situación-problema y análisis de las representaciones a partir de las fuentes.
- Sesión 7. Reflexión general sobre el colonialismo y su evolución. Relaciones de poder neocoloniales en la actualidad.

B) Actividades telemáticas.

A diferencia de las actividades presenciales, las telemáticas fueron elaboradas individualmente por cada alumno/a, de manera que nos referimos a un proceso de aprendizaje más complejo y novedoso donde los alumnos tuvieron que elaborar el objeto de investigación (la pregunta), buscar las fuentes (desarrollo del análisis) y por último sintetizar el conocimiento (respuesta con respecto al problema de investigación). En todo momento el profesor sirvió de guía y de orientador a través

del intercambio electrónico, asimismo fue pertinente delimitar de manera precisa las diferentes fases y tiempos y contenidos del trabajo.

Las actividades didácticas telemáticas para la elaboración del trabajo de investigación se basan en la metodología situación problema y en la didáctica crítica, son las siguientes:

- Primera fase “Elaboración de la pregunta”. Formulación de una pregunta que problematice un fenómeno histórico y por ende que inicie el diseño de la investigación
- Segunda fase “Búsqueda y análisis de las fuentes”. Búsqueda de fuentes históricas y materiales pertinentes para el trabajo de investigación. Análisis de las fuentes e inicio de la reflexión crítica sobre el fenómeno histórico investigado.
- Tercera fase “Respuesta reflexiva a la pregunta de investigación”. Entrega del trabajo de investigación. Síntesis ejercida a través de una respuesta crítica, tentativa y razonada con respecto al problema suscitado.

Las actividades presenciales y telemáticas señaladas están conectadas y sistematizadas dentro del proceso total de enseñanza-aprendizaje. En este sentido la práctica docente en el aula, a propósito de la unidad didáctica del colonialismo, nos permitió entrenar habilidades hermenéuticas. Asimismo, la investigación de las estudiantes pudo ir orientándose mientras se desarrollaba el proceso de aprendizaje presencial y mientras paralelamente se producía un intercambio comunicativo por vía electrónica.

2.4. Materiales y recursos didácticos.

Los materiales y recursos para el trabajo de investigación fueron buscados de manera autónoma por los alumnos, en este sentido, para la búsqueda de las fuentes de investigación que sustentarían el trabajo se desempeñaron principalmente a través de las posibilidades que ofrece internet. La elección de los materiales debía estar sujeta a un razonamiento sobre su utilidad y sobre su coherencia en relación a la investigación, de esta manera los alumnos podían establecer mecanismos para filtrar la copiosa información existente en el mundo virtual. Los materiales resultaron de lo más variado; utilizaron entrevistas, textos de información primaria, fragmentos cinematográficos, obras artísticas, etc.

Por otra parte, los recursos didácticos utilizados para la unidad didáctica sobre el colonialismo son de elaboración propia, no se utilizó libro de texto en el aula. El principal medio de comunicación fue el intercambio de la palabra 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, el cual fue realizado como apoyo para el desarrollo de las sesiones.

Teniendo en cuenta que nuestra perspectiva teórica y metodológica tienen como base el uso de fuentes históricas de manera comparativa y polisémica, los materiales utilizados han sido plurales. Su naturaleza responde al carácter multidisciplinar de las ciencias sociales. Hemos utilizado desde mapas políticos y étnicos hasta fragmentos cinematográficos, desde discursos políticos hasta imágenes artísticas, desde textos históricos hasta debates historiográficos, etc.

A continuación ponemos solamente un ejemplo del tratamiento de los recursos pedagógicos según nuestra propuesta didáctica, nos referimos concretamente a los materiales empleados para la Sesión 3 de la unidad didáctica. El tratamiento polisémico que ofrecimos sobre la cartografía les ayudó a tener otras concepciones de la relación entre el espacio y el poder. Señalamos por caso un mapa de representación de las potencias imperiales en el siglo XIX dentro del continente africano, y como contrapunto un mapa que representa la multitud de comunidades étnico-culturales existentes en África. De esta manera obtenemos dos representaciones muy diferentes que dan pie al desarrollo de habilidades hermenéuticas. Aún a día de hoy, suelen darse numerosos conflictos entre las realidades étnicas y los límites establecidos en el ordenamiento jurídico internacional, basado eminentemente en las dinámicas del estado-nación y del mercado.

Tal y como nos referimos en la introducción, la metodología situación problema promueve el conflicto cognitivo y amplía los marcos de significado. Por ello, para representar las resistencias coloniales en África, utilicé una fuente primaria del rey Zulu Cetshwayo donde cuestiona a las

autoridades británicas planteando 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 a la semántica de esta fuente, señalé un fragmento original de Lord Salisbury, primer ministro británico, refiriéndose entre otros asuntos a su "derecho a civilizar" a las tribus primitivas (Fuente de 1895).

Por otra parte, con objeto fortalecer la relación de historicidad, utilizamos fuentes vinculadas con la dinámica neocolonial y anticolonial ya durante el siglo XX. En esta línea, reproducimos el discurso político de Thomas Sankara, presidente panafricanista de Burkina Faso, en el marco de la Cumbre de Jefes de Estado Africanos en 1987. En otro orden de cosas, mostramos un fragmento audiovisual de la película "Zulú", dirigida por Endfield en 1963, y que refleja sesgos eurocéntricos y neocoloniales dentro de la cultura de masas.

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 en el aula. 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 expositiva para señalar los principales conceptos o conflictos que hay en juego en torno al tema. (10-15 minutos).
2. Aplicación de la metodología situación- problema. Análisis de las representaciones plurales y confrontadas a partir del tratamiento hermenéutico de las fuentes. Dichas fuentes –soportes 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 se inscribirían también en la temporalidad del siglo XIX, XX y XXI. Este ejercicio de análisis comparativo de las fuentes, abordando sus ideas principales, se haría por medio de un proceso participativo en el que el profesor sería más bien un guía-facilitador. Este utilizaría recursos pedagógicos dinamizadores como la formulación de preguntas, la ampliación de marcos de significado, el cuestionamiento de supuestos, las polémicas suscitadas, las posibles ocultaciones, la relación con el contexto histórico, etc.

2.5. Evaluación del alumnado y del proceso educativo.

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 los resultados se pone especial interés en la evolución del proceso de aprendizaje, tal y como propone José María Ruíz (2015) en *Teoría del Currículum: Diseño y Desarrollo Curricular*.

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 y de la didáctica crítica, introducción a la investigación, búsqueda de fuentes históricas coherentes, habilidades hermenéuticas, comprensión y valoración de diferentes perspectivas, crítica reflexiva autónoma.

1. Contenidos actitudinales

Grado de atención e interés por el estudio histórico. Interacción tanto en el aula como por vía telemática. Esfuerzo y evolución en el proceso de aprendizaje. Valoración de la diversidad. Interés por la resolución de conflictos globales.

Los criterios de evaluación del trabajo de investigación son los siguientes:

2. Contenidos conceptuales y procedimentales.

2.1 Elaboración de la pregunta.

Pertinencia histórica y contemporánea del problema. Coherencia de la formulación con la metodología aplicada. Grado de problematización desde enfoques diversos.

2.2 La búsqueda y el análisis de las fuentes.

Identificación y empleo de las fuentes. Relación de historicidad. Tratamiento de los principales conceptos. Esclarecimiento y análisis de las ideas principales. Identificación de la representación semántica y de sus implicaciones históricas.

2.3 La reflexión crítica.

Coherencia y argumentación adecuada con respecto al problema planteado. Nivel de posicionamiento autónomo con respecto a la resolución tentativa de la pregunta. Capacidad de síntesis. Valoración de la metodología y de la didáctica crítica como herramienta para el estudio de la Historia y para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación son la observación en el aula y las anotaciones del profesor, el intercambio telemático y presencial con los estudiantes y los trabajos de investigación recibidos.

3. Resultados.

Disponemos de un amplio material pedagógico derivado de la actividad docente presencial y también del trabajo telemático de investigación realizado por los alumnos. Estos materiales son un reflejo de la propuesta didáctica que en conjunto hemos planteado a lo largo de este ensayo. Tenemos más de veinte trabajos de investigación, conversaciones telemáticas de carácter didáctico, el panel digital para el desarrollo de la unidad didáctica, etc. Ahora bien, por cuestiones de formato de esta investigación, simplemente vamos a exponer algunos ejemplos que pueden ser significativos de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación señalamos algunos documentos que hacen referencia a diversas fases del proceso de aprendizaje.

El primer documento al que aludimos es un ejemplo del trabajo de investigación realizado por una alumna, el cual está fundamentado en la metodología situación- problema y en la didáctica crítica. En él podemos observar la formulación de la pregunta, el tratamiento de las fuentes, la respuesta al problema de investigación, y por último la valoración la propuesta didáctica como medio para acercarse al estudio de la Historia.

Por último mostramos una imagen artística con la cual fomentamos habilidades interpretativas en relación a las distintas representaciones plurales del mundo, de esta manera introducimos en el aula las posibilidades que puede abrir la didáctica crítica en el entorno educativo, se trata en este caso de un análisis de la representación de “América Invertida”, propuesta por el artista conceptual Joaquín Torres García.

América invertida para entrenar habilidades interpretativas
y mostrar otras representaciones del mundo.



...porque en realidad nuestro norte es el Sur
No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur.
Esta recalificación era necesaria, por esto ahora sabemos donde estamos.

Joaquín Torres García

4. Discusión de los resultados.

4.1. Hallazgos pedagógicos en relación a la propuesta didáctica.

Primero resaltamos que el contexto escolar en el que planteamos nuestra propuesta docente es relativamente apropiado para la experimentación y la didáctica crítica, seguramente que haya otros contextos escolares 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.

A continuación valoramos la parte presencial de la unidad didáctica:

El primer día en la clase presencial, tras realizar 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 de colonialismo tenía su origen en “Cristóbal Colón”, también se comentó que fue “algo lejano que sucedió hace mucho tiempo”, etc. En cambio 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”. Esta primera aproximación a la realidad del aula y a sus imaginarios nos permitió calibrar algunos aspectos de la propuesta didáctica y de sus contenidos.

Posteriormente, en esta primera sesión, tuvimos la oportunidad de disertar sobre el sentido de la Historia y sobre el enfoque de la didáctica crítica. En este punto, abordamos temas de interés como la diferencia entre el pasado y su interpretación, la elaboración de relatos históricos, la problematización del conocimiento, la diversidad de enfoques en relación a un mismo fenómeno histórico, la existencia de realidades subalternas generalmente invisibilizadas, etc.

Esta reflexiones colectivas fueron un buen ejercicio de motivación y de desafío, el hecho de ser sinceros señalando la existencia de una pluralidad de saberes así como la ausencia de una verdad única desplegada por la autoridad del profesor, les hizo sentirse más protagonistas del conocimiento y animarse a trabajar desde su propio descubrimiento y “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 observamos con interés el hecho de promover unas condiciones educativas más apegadas al conocimiento posmoderno que se fundamenta en la crítica y en la duda.

A continuación señalé la manera que íbamos a seguir para trabajar y adentrarnos en el estudio de la Historia, por ello les expliqué la metodología situación-problema y les hice entrega de la “adaptación de la metodología situación- problema”, ya mencionada.

Con respecto a las fuentes y a los soportes para el estudio, el hecho de emplear materiales muy variados e interdisciplinarios para el estudio del pasado (recursos geográficos, cinematográficos, antropológicos, artísticos, discursivos...) les resultó de sumo interés en el aula. También fue notable el tratamiento de temáticas que nunca habían considerado, como por ejemplo la cultura de los pueblos zulúes o de los pueblos originarios en Latinoamérica. En efecto la aproximación a otras memorias subalternas o el abordaje de conflictos globales, que no suelen aparecer en el curriculum ni en los medios de comunicación hegemónicos, se convirtió en un ejercicio motivador. En este sentido, el estudio de imaginarios alternativos 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.

A propósito del tratamiento de las fuentes, la propuesta hermenéutica de analizar las ideas principales de los materiales y sus campos semánticos en un sentido amplio (sus representaciones) hizo que pudiéramos entrenar habilidades para la interpretación y el pensamiento histórico. Asimismo, incidimos en el conflicto latente entre diferentes representaciones sobre un mismo fenómeno histórico, propicio para reflexionar sobre las fronteras del conocimiento e incitar a la propia producción del saber. Por otra parte el uso de fuentes históricas, unidas por diferentes temporalidades, les acercó a la concientización histórica. Esto les hizo observar la asignatura de una

manera más viva y creativa puesto que ahora les podría servir para abordar problemas del presente - conociendo su “carga de pasado”- e incidir por tanto en los debates contemporáneos.

Seguimos con un ejemplo sobre el tratamiento de las fuentes dentro de la sesión 4 de la unidad didáctica.

Al tratar el continente asiático pudimos abordar conflictos coloniales y neocoloniales, para los primeros nos enfocamos en las luchas entre los *boxers* y las fuerzas imperiales inglesas en el siglo XIX, utilizamos recursos pedagógicos como el tratado de Namkim (Firma de “Paz” tras la Guerra del Opio), carteles rebeldes contra la ocupación inglesa, fragmentos cinematográficos de la película “55 días en Pekín”, etc.

Por otra parte, al abordar el neocolonialismo en el siglo XX empleamos los siguientes materiales que contraponen dos representaciones en conflicto. La primera fuente que utilizamos, 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 fuente, de naturaleza descolonizadora, se corresponde con el discurso de Ho Chi Ming en el que declara la independencia de Vietnam, en su discurso incorpora conceptos 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”. Al manifestar una semántica muy diferente con respecto a la idea de “progreso”, estaríamos realizando un ejercicio didáctico de contraposición y de ampliación de significados, todo ello podría darnos más pistas de cara a comprender la matriz de los diferentes hechos históricos. Mientras que unos entenderían “el progreso” como la expansión de un determinado tipo de cultura de consumo basada en el libre mercado; otros lo concebirían como un proceso de autodeterminación de los pueblos que estaría vinculado con el desarrollo endógeno y redistributivo... En este sentido, ya habríamos diseñado un marco de discusión interesante dentro del aula, tal y como proponemos en el marco de la didáctica crítica y de la metodología situación problema.

Pasamos a valorar ahora los aspectos pedagógicos que emanan del proceso educativo telemático. Antes de ello conviene aclarar que independientemente del tema de nuestra unidad didáctica (la problematización del colonialismo) que hemos desarrollado dentro la actividad docente presencial, los alumnos realizaron paralelamente sus trabajos de investigación para lo que también siguieron el modelo didáctico de la metodología situación-problema. Por consiguiente, la importancia de este aprendizaje de investigación que exploramos a continuación no radica tanto en los contenidos temáticos como en el saber hacer, es decir, nos interesa observar el tratamiento de la Historia desde el planteamiento didáctico propuesto. Tal y como apuntamos en el apartado 2, recordamos que nuestra propuesta didáctica se divide en dos partes esenciales, la presencial y la telemática, y aunque ambas puedan abordar contenidos temáticos diferentes comparten el fondo de cómo acercarse al estudio de la Historia. En suma, sobretodo nos interesa promover la crítica y la construcción propia del conocimiento por parte del alumnado.

En el material que fue enviado por los alumnos y que se corresponde con la formulación de la pregunta y con la elección de las fuentes para la investigación (Primera y Segunda Fase del Trabajo de Investigación), el profesor pudo valorar y orientar las cuestiones que se plantearon para iniciar el trabajo. Muchas de estas preguntas problematizadas tratan asuntos del pasado o del presente, pero siempre lo hacen estableciendo un vínculo semántico entre ambas temporalidades, además algunas de estas preguntas también se ocupan de problemas contemporáneos, sobre estos aspectos venimos reflexionando a lo largo del ensayo. Algunos de los ejemplos de las cuestiones 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 española 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?

Quizás 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 de una polémica. Este proceso cognitivo de contraposición dialéctica en la formulación de la pregunta y que da principio al objeto de investigación, les resultó muy costoso al inicio, pues sus hábitos de adquisición del conocimiento se suelen conformar a partir de preguntas lineales de causa efecto. Sin embargo, el hecho de poner en duda este principio de linealidad y de unicidad en la verdad -o en la formulación del enunciado-, les abrió nuevas puertas para explorar un conocimiento más complejo y realista.

Con respecto al empleo de las fuentes y de los materiales de estudio, 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 material válido para el conocimiento, es decir, le estaríamos dotando de sentido(s) y de creatividad a un elemento aparentemente inerte. Por ende, las fuentes dejarían de ser un soporte exclusivo de los historiadores y pasarían a ser susceptibles de cobrar vida intelectual también para el alumnado.

Además, a partir de este análisis mediado por el estudio de las ideas a través de las fuentes, los alumnos pudieron adquirir destrezas para observar elementos “ocultos” o “posibilidades semánticas” que no estarían presentes en la apariencia exclusivamente lingüística de las fuentes –ni tampoco en el pensamiento primero del alumno-, pero que sin embargo pueden ser trabajadas desde la didáctica de la interpretación histórica y desde la metodología situación problema. Nos referimos por ejemplo al hecho de vislumbrar las intenciones implícitas del autor de la fuente, su simbología, la categorización de las representaciones, los conflictos e intereses latentes, las presiones, el significado cambiante de los conceptos, las relaciones de poder, la naturaleza de los relatos... Es decir, todo un abanico de posibilidades hermenéuticas que en última instancia podrían fomentar razonadamente un pensamiento histórico y cosmopolita.

A continuación vamos a cotejar los resultados del trabajo de investigación en relación al tratamiento de las fuentes. Para ello vamos a tomar como ejemplo el trabajo enviado por una alumna. Si nos fijamos en la investigación sobre las reformas liberales de la tierra (pregunta 5) podemos vislumbrar el uso que esta alumna hace de las fuentes.

Por un lado, como fuentes del siglo XIX, se emplea una pintura donde la alumna interpreta las malas condiciones del trabajo campesino en la época; y como contraposición se utiliza un artículo periodístico del promotor de la reforma, 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 que son críticas con la reforma de la tierra en tanto que defenderían el conservadurismo y lo comunitario frente a la concepción de 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 en torno a un mismo fenómeno histórico, que se inserta bien en un contexto de discusión y de polémica. Se trata del conflicto suscitado en relación a la propiedad y los usos de la tierra, que en la Historia de España, durante el siglo XIX y hasta la II República, determinará una gran parte de la conflictividad social de estos periodos.

Resultado del trabajo de investigación realizado por una alumna en base a la propuesta didáctica crítica y la metodología situación- problema.

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.*

En portada esta tabla los días, y se acompaña en Madrid en el despacho de la Imprenta Real, y en las provincias en todas las Administraciones de Gaceta.



| REVENIDORES DE MONEDERAS. | | | |
|---------------------------|-------|-------|-------|
| | 1845. | 1846. | 1847. |
| Para Madrid... | 200 | 150 | 60 |
| Para el Reino... | 300 | 250 | 30 |
| Para Ultramar... | 100 | 100 | 100 |
| Para Indiferente... | 400 | 220 | 140 |

GACETA DE MADRID.

ARTICULO DE OFICIO.

S. M. la Reina nuestra Señora, en su nombre y de la Reina Gobernadora, en su nombre, por el Sr. D. Francisco de Paula y D. Luis García.

De igual tenor el Real Decreto en su nombre S. M. la Reina, Sr. D. Francisco de Paula y D. Luis García.

EXPONER A S. M. LA REINA GOBERNADORA.

SEÑORA.

Verdad es que la forma que han tomado á su propiedad del Estado, no es una sola especie una propiedad común y que una ganancia positiva á la demás nacional por medio de una asociación exclusivamente local al producto de las cosas, no debe ser fuente de envidia pública, sino una especie de riqueza común, destinada á la utilidad y de la circulación, es decir al provecho de todos, y solamente á solo el provecho de algunos, como sucede en la forma que se sigue á ella, en la España que se refiere en el artículo de la ley, artículo de la ley de la Unión.

Notas. Señora, en una de las especies de propiedad, si una misma especie de cosas, por una parte son de la persona que posee y explota en exclusiva, las ganancias de España, en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

El decreto que se sigue á la ley de la Unión, á la segunda especie de S. M. sobre la renta de sus bienes, alquilados en parte de sus cosas, así como en un momento nacional de la producción de beneficio de sus bienes de la forma más de la forma pública, es necesario que en su resultado, no se haya y así en la medida que puede ser según el artículo, en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

La reforma de las ganancias ante ser una ganancia y de la clase en un punto que muestra estado en un momento y necesidad en un momento. Para que la reforma sea una ganancia en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

La reforma de las ganancias ante ser una ganancia y de la clase en un punto que muestra estado en un momento y necesidad en un momento. Para que la reforma sea una ganancia en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

La reforma de las ganancias ante ser una ganancia y de la clase en un punto que muestra estado en un momento y necesidad en un momento. Para que la reforma sea una ganancia en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

Señora de la forma que se sigue á la ley de la Unión, á la segunda especie de S. M. sobre la renta de sus bienes, alquilados en parte de sus cosas, así como en un momento nacional de la producción de beneficio de sus bienes de la forma más de la forma pública, es necesario que en su resultado, no se haya y así en la medida que puede ser según el artículo, en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

El decreto que se sigue á la ley de la Unión, á la segunda especie de S. M. sobre la renta de sus bienes, alquilados en parte de sus cosas, así como en un momento nacional de la producción de beneficio de sus bienes de la forma más de la forma pública, es necesario que en su resultado, no se haya y así en la medida que puede ser según el artículo, en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

La reforma de las ganancias ante ser una ganancia y de la clase en un punto que muestra estado en un momento y necesidad en un momento. Para que la reforma sea una ganancia en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

La reforma de las ganancias ante ser una ganancia y de la clase en un punto que muestra estado en un momento y necesidad en un momento. Para que la reforma sea una ganancia en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

Señora de la forma que se sigue á la ley de la Unión, á la segunda especie de S. M. sobre la renta de sus bienes, alquilados en parte de sus cosas, así como en un momento nacional de la producción de beneficio de sus bienes de la forma más de la forma pública, es necesario que en su resultado, no se haya y así en la medida que puede ser según el artículo, en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

El decreto que se sigue á la ley de la Unión, á la segunda especie de S. M. sobre la renta de sus bienes, alquilados en parte de sus cosas, así como en un momento nacional de la producción de beneficio de sus bienes de la forma más de la forma pública, es necesario que en su resultado, no se haya y así en la medida que puede ser según el artículo, en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

La reforma de las ganancias ante ser una ganancia y de la clase en un punto que muestra estado en un momento y necesidad en un momento. Para que la reforma sea una ganancia en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

La reforma de las ganancias ante ser una ganancia y de la clase en un punto que muestra estado en un momento y necesidad en un momento. Para que la reforma sea una ganancia en un momento de necesidad, en otra y de manera para la España. En su punto de propiedad, el cumplimiento de un deber social.

En este fragmento de la gaceta de Madrid se expone un texto de Mendizábal exponiendo la necesidad de la reforma liberal (en esta fuente observamos la idea liberal del progreso social).

- 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 establece 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 agradecerme 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.

La investigación de esta alumna también es reflejo de la búsqueda autónoma de las fuentes históricas, unas fuentes que avalan y/o que contraponen distintos relatos discursivos y que finalmente son analizadas críticamente. En resumen, ya tenemos algunos elementos para asumir el conocimiento desde su complejidad y al mismo tiempo para poder crear un terreno apropiado en relación a la producción autónoma y razonada del saber, esto es, para trabajar la competencia del pensamiento histórico.

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 a un proceso cognitivo de síntesis. En este ejercicio de síntesis las alumnas han de responder tentativamente a la pregunta de investigación, así como valorar el proceso de enseñanza aprendizaje que hemos propuesto para la didáctica de la historia.

Siguiendo con el ejemplo del trabajo 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 crítica y autónoma 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 de la propuesta didáctica crítica y de la metodología situación problema como herramienta para el estudio 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...

4.2. Limitaciones.

Una vez que hemos señalado algunos aspectos pedagógicos que, a partir de la propuesta didáctica, podrían ser interesantes para el proceso de *enseñanza aprendizaje*, a continuación resaltamos una serie de limitaciones que hemos encontrado durante la práctica docente.

Una primera problemática resulta de un curriculum educativo (Real Decreto 1105/2014) que quizás no apuesta lo suficiente por la didáctica crítica y por las metodologías participativas en la enseñanza. Esto se relaciona además con la ingente cantidad de contenidos que el profesor debe impartir en las clases, este enfoque curricular marcado por los contenidos descriptivos se emparejaría con una actividad docente de carácter magistral pues el hecho de analizar en mayor grado los acontecimientos históricos requeriría mucho más tiempo.

En este sentido nuestra propuesta didáctica sería poco realista si tuviera que aplicarse a todos los contenidos del curriculum, puesto que al enfocarse en el análisis de las representaciones de los

fenómenos históricos y en su discusión, se produce una operación que es más costosa, en términos de esfuerzo intelectual y de tiempo, que si meramente describimos los hechos como a menudo suele hacerse. No obstante, creemos que el conocimiento que alcanzaríamos con una propuesta hermenéutica sería más profundo y más práctico para el aprendizaje del alumnado.

Otra de las limitaciones de la propuesta didáctica tendría que ver con nivel del alumnado, probablemente esta propuesta educativa sería eficiente a partir de 4 de ESO, en Bachillerato y en la educación superior pero no en los cursos precedentes, es decir, el modelo didáctico podría encajar bien en un margen etario que se daría a partir de los 15 años en adelante. Por tanto dado que se requiere un mayor grado de complejidad intelectual el desarrollo de la propuesta docente su puesta en práctica sería parcial, no obstante quizás también sería posible simplificar la propuesta y adaptarla a otros cursos inferiores.

Aunque esta iniciativa didáctica tendría limitaciones para el estudio de la gran cantidad de contenidos de tipo descriptivo, sostenemos que en cambio podría fomentar destrezas interpretativas apropiadas para el análisis, por ejemplo, de imágenes artísticas o de textos históricos, y esto también sería apropiado para realizar los ejercicios prácticos de la EBAU (prueba de acceso para incorporarse a la universidad). Además señalamos que la propuesta didáctica puede convivir e ir complementándose con las clases de tipo descriptivas, valorando para ello los distintos contenidos temáticos o las circunstancias educativas. Por tanto, nos referimos en todo momento a una herramienta pedagógica que sería complementaria y no exclusiva.

Otra de las dificultades que se han producido en el proceso de *enseñanza aprendizaje* tiene que ver con la comunicación. El manejo de la complejidad de los fenómenos históricos, cuando los enfocamos desde sus diferentes perspectivas de análisis, puede ocasionar el uso de un tipo de lenguaje y de pensamiento más denso que a veces genera dificultades en el terreno de la comunicación. Por ello es importante tratar de traducir las inquietudes epistemológicas a enunciaciones sencillas y contextualizadas al aula, lo cual requiere de una buena formación del profesorado y de una mayor preparación de las clases. En esta línea, también es posible que la manera en cómo concebimos el conocimiento- imperfecto, contingente y en constante recreación- genere desorientaciones en el alumnado e incluso en el profesorado. A pesar de ello, pensamos que cabalgar entre las contradicciones, la duda y la crítica del conocimiento posmoderno es un ejercicio de honestidad y de realismo.

Una parte importante de estas dificultades que hemos mencionado aparecieron en el proceso de enseñanza- aprendizaje, no obstante una vez que los alumnos fueron familiarizándose con el enfoque crítico y con el método de análisis a través de los casos prácticos, alcanzaron una mayor fluidez y una “nueva lógica” en la comprensión de los hechos y de los relatos históricos.

En el trabajo de investigación que realizaron los alumnos, las principales dificultades que encontramos se pueden observar en la formulación de la pregunta y en la búsqueda del sentido de las fuentes. Al comienzo, prácticamente todos los alumnos tuvieron dificultades para no plantear una pregunta que no fuera lineal y de causa efecto. Con ello deducimos que no estaban acostumbrados a comprender el conocimiento en base a su problematización, esto es, desde el debate, la discusión creativa o las luchas de poder implícitas que lo componen. Del mismo modo, les resultaba chocante que ellos mismos pudieran buscar las fuentes que le daban razonamiento y corpus teórico a su propia investigación, quizás era la primera vez que lo hacían. En este sentido también pudimos comprobar lagunas a la hora de crear relaciones entre los diferentes hechos históricos. Esto a su vez se traducía en problemas a la hora de hilar las fuentes según sus diferentes temporalidades, así como en dificultades para discernir sus principales conexiones o interrupciones semánticas a lo largo del tiempo.

4.3. Potenciales: Pensamiento histórico y cosmopolita.

A menudo las limitaciones y los potenciales van de la mano. Dentro del ámbito educativo nuestra propuesta didáctica se mueve en territorios fronterizos y ambiguos. Con respecto a la recepción del alumnado, hemos podido observar una tensión que por un lado manifiesta una actitud cómplice hacia las nuevas formas de acercarse al conocimiento histórico, que además observarían

como más útiles y “menos aburridas”, y por otra parte una actitud más simple que tiende a asimilar un conocimiento ya cocinado porque resultaría menos arduo de alcanzar. Con respecto a la praxis del profesorado, debemos reconocer que siempre es complejo y controvertido tratar de indagar nuevos caminos pedagógicos, aunque consideramos que este es un desafío importante si queremos estar más conectados con las novedades que aportan las ciencias sociales contemporáneas.

En relación a los potenciales que podría tener la propuesta didáctica, pensamos que quizás podría contribuir a avanzar hacia un cambio en la cultura escolar, pues consideramos que está poco adaptada a la crítica del conocimiento posmoderno. En esta línea ya existen diferentes prácticas y campos de investigación enmarcados en la didáctica crítica, tal y como nos hemos referido en la investigación. No obstante, todavía se aspira a vislumbrar mayores transformaciones en el sistema educativo, con el anhelo de que la acción pedagógica promueva conocimientos válidos de cara a la intervención democrática en el mundo y de cara a la formación útil y competente de los alumnos en el siglo XXI.

Desde nuestra perspectiva didáctica, esta formación competente se podría relacionar con la habilidad del alumnado para interpretar y reflexionar sobre las representaciones, a menudo contradictorias, que constituyen tanto los hechos históricos como los comportamientos sociales del presente, los cuales también se proyectarían hacia la construcción del futuro. Con ello avanzaríamos hacia un aprendizaje deconstructivo, basado en metodologías participativas y hermenéuticas, que simultáneamente puedan fomentar la construcción del pensamiento crítico e histórico.

Con respecto a la competencia crítica cosmopolita, pensamos que esta contribuiría a valorar esas otras culturas periféricas que también existen en la globalización contemporánea y que tienen sus propias concepciones legítimas del mundo, las cuales con frecuencia son discriminadas por un tipo de saber -o de poder- dominante. En este caso, identificar y ayudar resolver las relaciones de dominio existentes en la sociedad global así como aspirar a construir un diálogo intercultural y ecológico a escala planetaria, creemos que contribuiría a un enfoque educativo que a nuestro juicio mejoraría integralmente tanto el sistema escolar como la calidad humana de los alumnos, de quienes consideramos que deben ser agentes activos y responsables con la propia época histórica de la que forman parte.

Conclusiones.

A lo largo de este ensayo hemos tratado de construir una propuesta didáctica para la Historia que entienda el conocimiento del pasado como un proceso de aprendizaje basado en el análisis de las representaciones y de las fuentes, las cuales conforman los diferentes relatos históricos con los que nos adentramos en los tiempos pretéritos. Con este objetivo hemos diseñado e implementado una propuesta educativa que ha sido desarrollada de manera presencial por el profesor en el aula, y que por otro parte también ha sido ensayada por los alumnos en sus respectivos trabajos de investigación.

El planteamiento pedagógico que hemos expuesto en este ensayo apuesta por el fomento de competencias hermenéuticas desde un aprendizaje que se fundamenta en la deconstrucción y en la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Todos estos principios de la didáctica crítica han sido experimentados a partir de dinámicas participativas como la metodología situación problema, la cual nos ha permitido llevar cabo tres procesos que consideramos esenciales para el ámbito educativo: aprender dudando, aprender haciendo y aprender proponiendo.

En suma con nuestra propuesta docente hemos intentado que los alumnos y las alumnas dejen de ser receptores pasivos de una cómoda descripción de los acontecimientos del pasado, para que por el contrario, puedan introducirse por sí mismos y con la orientación del profesor en el pensamiento histórico y cosmopolita.

Tanto el pensamiento histórico como las competencias críticas cosmopolitas nos pueden aportar herramientas no solo para conocer los hechos del pasado, sino además de ello para reflexionar acerca de cómo funciona el mundo tomando en consideración la dialéctica de los tiempos históricos y las diferentes geografías espaciales. En este sentido, avanzar hacia una didáctica crítica y

participativa de la historia nos puede poner en la actitud intelectual de pensar los conflictos contemporáneos, y en definitiva de atender a los desafíos globales del siglo XXI.

Bibliografía.

- Bain, R. (2005). 'They Thought the World Was Flat?' Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (ed.). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press. Versión traducida al español por Tito Nelson Oviedo A, recuperada de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/how_students_learn.pdf
- Cuesta, R. (2015) *La Venganza de la Memoria y las Paradojas de la Historia*. Salamanca: Nebraskaria.
- 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 Didàctica Crítica de les Ciències Socials?* Valencia: UV.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación- problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Francisco (2015). *LaudatioSi. Sobre el Cuidado de la Casa Común*. Recuperado de <http://www.vatican.va/content/francesco/es.html>
- Hernández, G. (2017). *La Tradición Marxista y la Encrucijada Posmoderna: Notas para una Historia Social y Cultural en el siglo XXI*. Salamanca: Visión Libros.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado: para una Semántica de los Tiempos Históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de Conceptos: Estudios sobre Semántica y Pragmática del Lenguaje Político y Social*. Madrid: Trotta.
- Palti, E. (2000) ¿Qué significa enseñar a pensar históricamente? *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 5, 27-42.
- Rivière, A. (2017). Las representaciones sociales del pasado: el punto de partida para el desarrollo de competencias críticas y cívicas en los estudiantes. Representaciones sociales de la Guerra de la Independencia española. *Clío. History and History teaching*, 43, 124-152.
- Ruiz Ruiz, J. M. (2015). *Teoría del Currículum: Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Universitas.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 14, 35-56.
- Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Barcelona: Marcial Pons.
- Traverso, E. (2019): *Melancolía de Izquierda. Después de las Utopías*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Notas

¹ El profesor Santisteban se refiere al *pensamiento histórico* y plantea una serie de parámetros para su consecución. Véase Santisteban Fernández, 2010.

² *Fedecaria* es un grupo de investigación dentro de la didáctica crítica de las ciencias sociales, está integrado por profesores como Raimundo Cuesta, Juan Mainer o Gustavo Hernández. Sus debates y líneas de pensamiento se pueden encontrar en la revista *Con-Ciencia Social*. Véase <http://www.fedecaria.org/>

³ Sin duda la actual crisis global producida por la emergencia del Coronavirus (Covid-19) también marcará un punto de inflexión en la Historia. En este sentido, el pensamiento histórico se torna pues una herramienta imprescindible para la reflexión y para la resolución de los problemas de nuestro tiempo.

⁴⁴ Véase el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.