

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a dark, high-collared garment with a large, light-colored ruff collar. The background is a dark, neutral color.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

¿QUÉ PREGUNTAS? ¿QUÉ PROBLEMAS? LA ENSEÑANZA “CRÍTICA” DE LA HISTORIA MODERNA

MARTA MARÍN SÁNCHEZ

(Centro de Estudios Históricos del Valle de Lecrín y la Alpujarra (CEHVAL))

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.20

INTRODUCCIÓN

La contribución de la historia a la relación pasado-presente, la formación ciudadana o la construcción de un pensamiento crítico, son afirmaciones y expectativas ampliamente reconocidas y asumidas por el profesorado de las diferentes etapas educativas. En el ámbito de las finalidades, estas aspiraciones se formulan más a menudo como una necesidad de justificar la utilidad del oficio, que por la profundidad de los planteamientos que implica su argumentación didáctica. “Reflexión” y “crítica” son estandartes y objetivos ampliamente consensuados en el currículum de las administraciones y programaciones del profesorado. Sin embargo, el grado de reflexión y conciencia de las implicaciones sociales, historiográficas, epistemológicas y didácticas que implica la asunción y puesta en marcha de esta concepción de la enseñanza, son, en su práctica, difusas y vagas.

¿Qué es pensar críticamente? ¿Y pensar históricamente? ¿Son sinónimos? ¿Implica el conocimiento de la historia la comprensión crítica del presente? ¿Nuestras investigaciones problematizan el pasado o el presente? ¿Cuándo podemos afirmar que un alumno piensa críticamente el pasado? ¿Y el presente a partir del pasado? ¿La historia práctica es historia crítica? ¿Cualquier discurso histórico es válido para analizar el presente?

A pesar de la aparente homogeneidad y universalización con la que utilizamos el término “pensar críticamente”, existen una pluralidad de perspectivas filosóficas, psicológicas, pedagógicas y sociales para definirlo y caracterizarlo. Las investiga-

ciones en torno a la construcción y puesta en marcha de una didáctica crítica de la historia, han puesto de manifiesto los problemas involucrados en el desarrollo de la formación crítica frente a una concepción cada vez más técnica y dominante de la enseñanza (Cuesta, 1997).

La historia “práctica”, distorsionada en el célebre discurso del “aprender haciendo”, ha consolidado una concepción tecnológica de la historia en la que cualquier tarea potencialmente “activa” parece ser válida con independencia de los diferentes marcos conceptuales que el conocimiento histórico utiliza para analizar el mundo, de los valores, actitudes y estrategias de pensamiento que se esperan obtener trabajando problemas socio-históricos diferentes. En esta línea, las técnicas y los instrumentos parecen asumir una utilidad per se por el hecho de ser prácticas, o en su mejor versión, por alcanzar un conjunto de habilidades involucradas en el aprendizaje del método del historiador.

Según esta lógica, el conocimiento es un mero instrumento neutro para enseñar a “pensar”, como si todos los marcos de pensamiento enseñaran a pensar de la misma manera. ¿Todos los problemas historiográficos sirven para lo mismo?, ¿es indiferente para el pensamiento crítico las explicaciones socio-históricas con las que pretendemos que el alumno analice y cuestione el presente?, ¿son indiferentes las preguntas que se formulan y cómo se trasladan al discurso didáctico del aula?, ¿es indiferente el grado de abstracción y complejidad que implican?, ¿es indiferente la relación que tienen con las características y experiencias individuales y socioculturales de los alumnos?, ¿son indiferentes al tipo de problemas con los que pueden ser conectadas hoy?, ¿son indiferentes a las actitudes, valores y política cultural que fomentan?, incluso, para el aprendizaje del método del historiador ¿todos los historiadores/as construyen la historia de la misma forma?, ¿todos los historiadores/as realizan las mismas preguntas a las fuentes?, ¿cualquier construcción histórica es válida para analizar el presente?, ¿es todo ello indiferente a la construcción del pensamiento crítico?

En esta línea, desde el ámbito de conocimiento que engloba el periodo moderno, el objetivo de esta comunicación es continuar una línea de reflexión que permita analizar un complejo mundo de interrelaciones entre los contenidos y su representación didáctica crítica.

A la luz de la última reforma educativa (LOMCE) y de los cambios pretendidamente “activos” introducidos en los libros de texto, nuestra finalidad es construir un corpus teórico que nos permita cuestionar una concepción tecnológica de la crítica y la manera en la que se materializa en el tipo de tareas, preguntas y contenidos de los libros de texto referentes al estudio de la Edad Moderna.

PROPUESTAS TEÓRICAS

Es la historia práctica ¿historia crítica?

En la actualidad, el término pensamiento crítico parece difuminarse en ese amplio e infinito concepto de la enseñanza activa. Sobre la dominancia de un paradigma tecnológico, subyace la idea de que cualquier tarea bien ejecutada es válida con independencia del contenido con el que se trabaje y la tendencia historiográfica que represente. Un proyecto de investigación en historia parece tener el mismo valor formativo bien sea sobre la evolución de la conquista de América, la política exterior del reinado de los Reyes Católicos o la construcción de la feminidad en la Edad Moderna. Lo importante es *“aprender haciendo”*, y en esta línea, los procedimientos asumen una utilidad en sí mismos con independencia del concepto que el alumno construye, la aplicación que en el presente pueda hacer de él y las actitudes que de su aprendizaje emergen. Según esto, el alumno aprende lo mismo cuando investiga con independencia de aquello que se investiga, de las habilidades de pensamiento que implica y demanda cada tipo de problema, cada tipo de pregunta y la diferente manera de articular, relacionar y dar explicación a los fenómenos sociales en función de una tendencia historiográfica u otra. Si es práctico, el aprendizaje de la historia se convierte automáticamente en activo, significativo y crítico, un puro convencionalismo.

Sabemos que la historia enseñada se alimenta de un conjunto diverso de teorías que van más allá de la simplicidad de los discursos que reclaman soluciones educativas en términos de aprendizaje activo/pasivo. Para que la historia enseñada sea historia crítica, es necesario cuestionar los paradigmas-problema que contribuyen a reforzar una memoria aporosa aun cuando la enseñanza de la historia es práctica. No todos los contenidos ni problemas, como diría P. Benejam (1997), sirven para lo mismo, y, por ende, no porque el modelo de enseñanza-aprendizaje sea “activo” el aprendizaje de la historia es crítico. Son las preguntas que formulamos y que pretendemos que el alumno responda, las que determinan una determinada forma de construir el pensamiento y de mirar el mundo.

Con un mayor o menor grado de precisión, son extensos los estudios que han intentado definir qué es el pensamiento crítico, qué tipo de habilidades y actitudes entraña y cómo se operativiza en el ámbito educativo. En términos generales, existen dos grandes campos que enfatizan el estudio del pensamiento crítico desde fundamentos diferentes pero necesarios el uno del otro: las perspectivas psicológicas que centran sus esfuerzos en clarificar cuáles son las habilidades cognitivas, aptitudes, etapas de desarrollo y estrategias para pensar críticamente, y aquellas otras vinculadas a la acción política y el cuestionamiento del orden social.

En el ámbito de la psicología, autores como R. Glaser (1984), R. Ennis (1985), D. Perkins, (1987) o P. Facione (1990), entre otros, analizaron los elementos cognitivos y disposicionales necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico. Considerado un tipo de pensamiento reflexivo y de orden superior, en un comienzo, tal y como sintetizan los trabajos y revisiones de G. López (2012), A. Minte y N. Ibagón (2017), la investigación se centró únicamente en el estudio de las habilidades cognitivas consideradas como el único componente que constituía este tipo de pensamiento: la interpretación, el análisis, la evaluación, la realización de inferencias, la capacidad de explicación y clarificación, la autorregulación, la metacognición, etc. Junto al estudio de las habilidades cognitivas, se fue enfatizando el análisis de los valores y elementos afectivos como componentes indispensables para la adquisición de una formación crítica: el respeto, la actitud hacia el consenso, la honestidad intelectual, la empatía, el sentimiento de humildad para reconocer los propios errores, la curiosidad, disposición de apertura, valorar y aceptar la crítica. Como indica G. López (2012), este conjunto sumatorio y cuasi infinito de habilidades y aptitudes fue considerado por algunos autores una competencia generalizable a todas las asignaturas que podía aplicarse a variedad de situaciones con independencia del contenido diferenciado de cada rama del conocimiento.

No obstante, en la década de los 80, se hicieron valiosas aquellas perspectivas que vinculaban el desarrollo del pensamiento crítico con los dominios específicos del conocimiento (Tamayo, Zona y Loiza, 2015). John McPeck (1981), cuestionó la existencia de una competencia crítica generalizable sin especificar la influencia de los contenidos disciplinares que permitían la argumentación crítica:

Pensar sobre nada es una imposibilidad conceptual (...) Aislado de una asignatura, el término 'pensamiento crítico' ni denota ni se refiere a ninguna habilidad particular (...), no es una materia distinta y no puede ser enseñado provechosamente como tal. En la medida en que no versa sobre una temática X específica, es vacío tanto conceptual como prácticamente (...) porque no hay una habilidad generalizable que propiamente se llame pensamiento crítico (p.3-5)

Siguiendo a McPeck y tal y como recopiló el trabajo de Frida Díaz Barriga (2001), el pensamiento crítico no puede entenderse únicamente como la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y un contenido determinado. El pensamiento crítico siempre es sobre algo, y, por tanto, la pretensión de argumentar y solucionar problemas pasado-presente, sólo es posible comprendiendo y cuestionando los posibles marcos conceptuales que permiten analizar y cuestionar un problema concreto.

Pensar críticamente ¿sobre qué?, ¿qué es pensar críticamente la monarquía hispánica?, ¿qué es pensar críticamente el descubrimiento de América?, ¿qué es pensar críticamente la Ilustración?, ¿qué es pensar críticamente la idea de imperio?, ¿qué es pensar críticamente la desigualdad?, ¿qué es pensar críticamente la historia moderna hoy?

Esta separación entre los contenidos sociales y las habilidades de pensamiento genera graves problemas para la enseñanza de la historia crítica. El primero de ellos, a nivel cognitivo. Tal y como hace referencia Catherine Cornbleth (1990), se asume una conciencia tecnológica cuando se entiende que las habilidades y las técnicas son independientes de los contenidos a los que pueden aplicarse:

Se asume que las habilidades de razonamiento y las técnicas son algo genérico y transferible de una situación a otra sin considerar que los diversos campos del conocimiento tienen una lógica o unas formas de razonamiento diferentes, por ello, la separación entre los contenidos y el proceso razonador es arbitraria y engañosa (p.177)

El segundo obstáculo es la pretendida neutralidad que se le asume al contenido en la construcción del pensamiento. Resulta paradójica la importancia de enseñar a “pensar”, sin entrar a evaluar las argumentaciones de las diferentes formas de pensamiento. Como señala McLaren (1997):

Desgraciadamente, la nueva derecha ha naturalizado el término «crítica» mediante su uso repetido e impreciso, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica, y limitando su significado al de «habilidades de pensamiento». La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y santificar los cánones de la tradición cultural dominante (p.53)

Desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza crítica entendida como un conjunto de “habilidades de pensamiento”, puede observarse en aquellas experiencias y materiales didácticos que asociaron el pensamiento crítico al aprendizaje del método del historiador (Adara Educación, 1977, y Grupo 13-16, 1983). El pensamiento crítico aparece como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y disposicionales implicadas en la acción de significar el pasado: manejo de las fuentes, comprender y clarificar ideas, evaluar las razones y los argumentos, detectar errores, reinterpretar y extraer conclusiones significativas, etc. Es el hecho de construir la historia, de aplicar el método científico, lo que, según esta concepción, garantiza la educación histórica crítica.

Sin embargo, autores como Raimundo Cuesta (1998) o Paz Gimeno Lorente (2012), advirtieron que el pensamiento crítico, asociado al conjunto de habilidades cognitivas y procedimentales implicadas en el acto de significar el pasado, tendía a reproducir una concepción de la crítica asociada a un conjunto de habilidades de pensamiento al margen de los contenidos y valores implicados en el proceso razonador. Tal y como argumentó Paz Gimeno Lorente:

El pensamiento crítico consiste en saber analizar y evaluar ideas. Y ahora viene el núcleo gordiano del mensaje: ¿cuáles son los criterios con los que se evaluarán las ideas? (...) Hablar de pensamiento crítico como si se tratara de una mera competencia cognitiva o un proceso intelectual es una forma de devaluar el contenido realmente crítico social al que se refería la Teoría Crítica (p.43).

Volviendo a las palabras de McLaren, los modelos técnicos han entendido el término crítica cómo la reproducción de habilidades cognitivas “afines” que llevan a una idea de racionalización técnica propia de la modernidad. Se racionalizan aquellas formas de producción, identidad y convivencia social necesarias técnicamente para el mantenimiento de un sistema, pero sin llegar al cuestionamiento de su validez.

En el ámbito de la didáctica de la historia, la historia para comprender el presente, profundamente arraigada en el discurso del profesorado de enseñanza tanto secundaria como universitaria, da por hecho, que cualquier discurso historiográfico es útil y otorga un conocimiento valioso para la formación de personas, la transmisión de valores y el desarrollo de un largo compendio de competencias para ejercer la crítica.

Si tomamos como ejemplo las unidades didácticas de los libros de texto dirigidos a 4º de ESO y referentes al movimiento ilustrado (Santillana, 2016., Anaya, 2016., y Algaida, 2017) las preguntas de las tareas propuestas aún siguen ancladas en un paradigma historiográfico que busca en la Ilustración el legado de la Modernidad, que pone fin al Absolutismo y lo separa de la democracia y la formación del Estado liberal. La historiografía que ha buscado en la Ilustración los orígenes de la Modernidad aparece en el texto escolar a través de varias tendencias de investigación: la historia de las grandes ideas ilustradas, una historia social de la ilustración, la ilustración vinculada a la historia de la ciencia, y su vertiente más política y pragmática ejemplificada en la historiografía del reformismo borbónico.

Soberanía nacional, división de poderes, monarquía parlamentaria, límites al poder absoluto, aparecen como conceptos para poner en valor el régimen democrático de las sociedades contemporáneas. El paradigma histórico de la Moderni-

dad se presenta así en una historia de la ciencia ilustrada y el espíritu de reforma asociado a la capacidad de progreso de las sociedades para desplazar el atraso del viejo orden social.

Desde modelos de entrenamiento, se busca que el alumno verifique y aplique el discurso historiográfico propuesto por el libro de texto a través de presupuestos “activos” del aprendizaje y no exclusivamente memorísticos.

Participar en el aprendizaje: busca información sobre un ilustrado español y redacta su biografía. Sintetiza la información en un eje cronológico (Anaya, 2016, p. 27) ¿Qué ideas características de la ilustración están presentes en el texto? (Anaya, 2016, p.34) Buscad información en una enciclopedia sobre las figuras de Campomanes y Olavide. Redactar un pequeño resumen sobre sus carreras políticas, y sus pensamientos políticos, sociales, o económicos (Algaida, 2017, p. 27)

Bajo epígrafes, “el método del historiador”, “trabaja con fuentes” o “analiza un texto”, encontramos tareas orientadas a comprender la información histórica de una fuente o a seguir un detallado esquema para su comentario; ahora bien ¿es lo mismo “comprender” un texto desde una lógica positivista que post-estructuralista?, ¿qué preguntas elaboran a la fuente?, ¿qué implicaciones didácticas, sociales e ideológicas tiene una u otra forma de significar el pasado?

Tal y como señala Giroux (1997):

Todas las modalidades de racionalidad contienen estructuras conceptuales que se identifican tanto por las cuestiones que suscitan como por las que dejan de lado (...) El currículum tradicional representa un compromiso firme con una visión que interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica orientada hacia el consenso y políticamente conservadora. Su visión de los estudiantes es pasiva y muestra incapacidad de analizar los presupuestos ideológicos que lo ligan a un estrecho modo operativo de razonar (p. 44-56)

El trabajo de autores como Paulo Freire (1992), Peter McLaren (1997), Henry Giroux (1997), Michael W. Apple (1987) nos permite situar la segunda línea de desarrollo de estudio del pensamiento crítico: la pedagogía crítica vinculada al cuestionamiento y la transformación del orden social.

La Teoría Crítica, construida desde el andamiaje teórico de la Escuela de Frankfurt, sirvió de fundamento para superar un discurso tecnocrático de la educación y elaborar un discurso pedagógico que cuestionase los regímenes de verdad del conocimiento y enfatizase el estudio de las relaciones de poder constituidas en una forma de política cultural dominante.

En esta línea, desde la organización Fedicaria, surgieron diferentes materiales didácticos y formas de aproximación a la enseñanza crítica de la historia, que ponen de manifiesto la complejidad, contradicciones y diversidad de enfoques a la hora de concretar los principios teórico-didácticos críticos a contenidos concretos. Los fundamentos de la organización, influenciados por la Teoría Crítica, entendieron la didáctica crítica como la capacidad de problematizar aquello que parecía evidente (Giroux, 1997). Sus ideas y enunciados se concretaron en la revista *Conciencia social* en la que se establecieron los postulados de su modelo didáctico.

Para ellos, el principal objetivo de la didáctica crítica de la historia, más allá de la aplicación del método del historiador, consiste en *problematizar el presente* a través de la llamada crítica-genealógica. Basados en los estudios de Nietzsche, Bourdieu y Foucault, “pensar históricamente” hace referencia a la tarea de desvelar la sociogénesis de los sistemas de verdad que nos afectan como docentes, como historiadores, como críticos sociales y como ciudadanos (Cuesta, 2003). Según esta acepción, los contenidos debían organizarse en base a un problema presente, socialmente relevante, que permitiera construir su genealogía. Problematizar el presente, cuestionar un sistema de creencias, ejercer la crítica ideológica, educar el deseo, aprender dialogando, fueron algunos de los andamiajes fundamentales de su modelo (Cuesta et al., 2005)

De este modo, ha sido objeto de discusión, el modo en que el problema histórico propuesto de algunos materiales didácticos con pretensión crítica, se adecuaban al cuestionamiento de los problemas del presente. Autores como Merchán argumentaron la imposibilidad de cuestionar el presente si los problemas de nuestro tiempo no eran objeto de estudio en clase (Merchán, 2002, p.48). Se puso en cuestión que el problema histórico abordado permitiera conectar con la experiencia directa e indirecta del alumno y rebatir su sistema de creencias y valores. Así mismo, se criticó, que el hecho de construir la historia, de trabajar con fuentes, no eximía de la transmisión de una ideología moralmente cuestionable. Tal y como argumentó J. M. Rozada (1999), es imposible que un material pueda emancipar a sus alumnos de la tutela de la ideología dominante, si no cuestiona los fundamentos sobre los que se sostiene los contenidos económicos propuestos. El mismo autor defiende que un paradigma didáctico crítico debe estar en relación con aquellos paradigmas disciplinares que se inscriben en una historiografía dialéctica y crítica de la historia.

Las tareas de los libros de texto referentes a la Ilustración y que pretenden realizar una valoración o relación del pasado con el presente, se presentan a través de lo que podemos llamar preguntas de corto alcance, basadas en un pensamiento

cotidiano del alumno y orientadas a justificar un determinado modo de racionalidad. Apoyadas en el discurso historiográfico de la modernidad, se formulan preguntas para justificar una concepción neutra y desinteresada del progreso, la ciencia y la cultura. Si el discurso del texto escolar presenta la Ilustración como un movimiento de felicidad desinteresada, qué responderá el alumno a las siguientes preguntas: “Tomar decisiones personales: ¿estás de acuerdo con las ideas ilustradas sobre la educación y las ciencias útiles?” (Anaya, 2016, pág.30) o “Según el texto de Rousseau, el pueblo inglés es esclavo, excepto cuando elige a los miembros del parlamento ¿Crees que el calificativo de “esclavo” que Rousseau aplica al pueblo inglés se podría aplicar a los votantes de nuestro país?” (Algaida, 2017, pág.29)

Si el paradigma historiográfico determina el tipo de relaciones y conexiones que el conocimiento histórico realiza para interpretar el presente, también condiciona el tipo de relaciones y operaciones mentales que tiene que realizar el alumno para interpretar la relación pasado-presente.

En diversas ocasiones, la capacidad crítica del alumno se presenta a modo de “opinión personal”, pero sin entrar a evaluar, desde el conocimiento científico, los diversos criterios que sustentan o refutan esa argumentación. La historia crítica que busca *problematizar el presente*, es aquella cuyas preguntas son capaces de generar un conflicto cognitivo en el sistema de creencias del alumno, al margen, de ser capacitadoras de otro tipo de habilidades.

De nuevo, y reiterando lo anterior, una relación pasado-presente no es automáticamente crítica. Si no, ¿cómo “comprende” el presente el discurso que busca en la Ilustración los orígenes de la Modernidad? Como escribe B. Santiago (2012):

La fe ciega en el legado cultural propio lo convierte en una fuente de sabiduría que libera y forma ciudadanos cargados de valores por el simple hecho de entrar en contacto con él. Bajo esta idea, la cultura se encarna como verdad producto de la razón, construida en el progreso y libre de toda grieta que pueda refutarla (p. 3)

DISCUSIÓN

Frente a la asimilación de la historia práctica a la historia crítica, o del pensamiento crítico a la aplicación del método del historiador, la enseñanza crítica de la historia sólo es posible si nos preguntamos por la fundamentación social, didáctica y epistemológica de los problemas y preguntas que aborda el alumno en el aula.

En relación con el título de esta comunicación ¿qué preguntas?, ¿qué problemas?, una de las dificultades de la didáctica crítica es definir y entender qué es un

problema socialmente relevante, qué grado de abstracción y complejidad implica, cómo hay que formularlo, qué marcos conceptuales son necesarios para su análisis y cómo pretendemos que el alumno lo refute o resuelva.

Es cuestionable, por ejemplo, que un proyecto de investigación en el aula bajo la pregunta ¿cómo eran las sociedades del Antiguo Régimen? responda a presupuestos críticos desde los planteamientos de la Teoría Crítica. Esto no significa, como se suele argumentar, que un alumno no deba conocer previamente el pasado para desnaturalizarlo. La cuestión es, qué aspectos del pasado son necesarios conocer para reflexionar un problema concreto, emitir un juicio al respecto y cuestionar un sistema de creencias y de racionalización del mundo.

La separación Historiografía y Didáctica, contenidos y procedimientos, ha alejado, y alejados por sí mismos, a los historiadores/as de este debate. Pensar la enseñanza crítica de la Historia Moderna requiere la unión y un camino de reflexión científica entre la Historia y su Didáctica. Tal y como escribe Pilar Maestro (1997):

En general, se establece una falsa “división del trabajo”, esperando de la Historiografía, -de la Historia investigada-, provea de contenidos actualizados a la disciplina escolar, -a la Historia enseñada-, reservando para la investigación psicopedagógica o didáctica la tarea de proveerla de estrategias y metodologías de enseñanza, desde sus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la misma práctica. Esta separación es fatal en muchos aspectos (p.10)

De otro modo ¿todos los problemas históricos reclaman las mismas operaciones de pensamiento?, ¿todos los problemas históricos reclaman la misma estrategia didáctica? Si nuestras investigaciones, nuestras preguntas y formación, no permiten unir, de forma concreta y precisa, el análisis del pasado con los problemas del presente ¿cómo podemos responsabilizar a los profesores de ello?, ¿cómo podemos pensar que esto es tarea exclusiva de la Didáctica?

Frente a la finalidad de la historia para la comprensión del presente, el profesorado crítico debe continuar un ejercicio de auto cuestionamiento sobre la utilidad per se atribuida a la historia en el acto de significar el pasado. Un discurso histórico y didáctico crítico es aquel que se pregunta cómo debemos pensar el tiempo para cuestionar el presente, y, en todo caso, aquel que se cuestiona “útil” ¿qué historia?, ¿qué discurso?, ¿y para qué presente?

BIBLIOGRAFÍA

- Adara Educación (1977). *El taller de documentos. Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. La Coruña: Adara editorial.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid:Paidós-MEC.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. (pp. 33-52). Barcelona: Ice-Horsori.
- Cornbleth, C. (1990). La presencia del mito en la Educación del Profesorado y en la Enseñanza. En Popkewitz, TH.S. (coord.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*, (pp.170-192). Valencia: Universitat de Valencia.
- Cuesta R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal
- Cuesta R. (1999). La educación histórica del deseo: la didáctica crítica y el futuro del viaje de fedicaria. *Con-ciencia social*, 3, 70-91.
- Cuesta R. (2003). Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedicarianas. En R. Calvo (coord.) *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. (pp. 927-938) Burgos: Universidad de Burgos.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, Merchán, J., y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia social*, 9, 17-54.
- Cuesta R. (2014). Fedicaria, una peculiar plataforma de pensamiento crítico. *Constelaciones, Revista de Teoría Crítica*, 6, 459-463.
- Díaz, F. (1998). *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.
- Díaz, F. y Rigo, M. (2000). El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. (pp. 309-340). México: Paidós.
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, (13), 525-554.
- Ennis, R. (1985). Critical thinking and the curriculum, *National Forum*, 65, (1) 28-31.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

- Gimeno, P. (2012) La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, 16, 37-56.
- Glaser, R. (1984). The role of knowledge, *American Psychologist*, 39, 93-104.
- Grupo 13-16 (1983). Hacer historia: un balance. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 98, Barcelona: Wolters Kluwer.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada. *Clio & Asociados*, 2, 9-34.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Merchán, J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- Minte, A., Ibagón, N. Javier. (2017) Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?. *Revista Entramado*, 13 (2), 186-198. Versión electrónica <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Perkins, D. (1987): Thinking frames: An integrated perspective on teaching cognitive skills. En Baron, J. y Sternberg, R. (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. (pp. 44-61). San Francisco: Freeman & Company.
- Rozada, J. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes. En Grupo Ínsula Barataria (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. (pp. 31-54). Madrid: Mare Nostrum.
- Rozada, J. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva, *Con-ciencia Social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 3, 42-69.
- Santiago, B. (2012). Por una didáctica crítico-genealógica de la Historia. En B. Santiago, *Interpretando narraciones controvertidas Guerra Civil y Transición. Un estudio de caso de la enseñanza de la Historia en 4º de ESO*. Tesina no publicada. Universidad de Santiago de Compostela.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11, (2), 111-133.

LIBROS DE TEXTO

Alonso, M. y Muñoz M.C. (2016). *4º ESO. Geografía e Historia*. Madrid: Anaya.

Ayuela, A., F. Bermejo y Parra, P. (2017). *4º ESO. Geografía e Historia*. Madrid: Algaida.

AA.VV. (2016). *4º ESO. Geografía e Historia*. Madrid: Santillana.

