

EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO -  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA VIRTUAL A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA DE LA INVASIÓN A IRAK

JUAN PABLO FORERO GARCIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
BOGOTÁ D.C.

2022

EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO -  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA VIRTUAL A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA DE LA INVASIÓN A IRAK

Juan Pablo Forero Garcia

Trabajo de grado para optar por el Título de Licenciado en Ciencias Sociales

Director:

Wilson Darío López Gómez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
BOGOTÁ D.C.

2022

## DEDICATORIA

Quiero dedicar el presente trabajo a todas aquellas víctimas de las invasiones colonialistas promovidas por las potencias imperialista, particularmente a quienes perecieron y sufrieron en la guerra e invasión a Irak, invasión que además de destruir el valioso patrimonio cultural que se encontraba en ese territorio, destruyó, masacró y humilló a familias y comunidades árabes con fines económicos velados por la supuestamente defensa de la democracia y la lucha contra el “mal”.

Dedico este proyecto a quienes sufrieron a manos de las fuerzas de la coalición dirigidas por las tropas norteamericana, a las personas torturadas en Abu ghraib, a Abber Qassim Al-Janabi de tan solo 14 años, a quien integrantes de las tropas invasoras de EE. UU. violaron, torturaron y masacraron junto a su familia, a la memoria de quienes murieron defendiendo a Fallujah. Este trabajo es un esfuerzo contra el olvido y ocultamiento de las atrocidades cometidas a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI por parte del imperialismo norteamericano y sus aliados europeos en nombre de la democracia, a aquellos que lucharon, resistieron y entregaron su vida por expulsar a los colonizadores, a todos aquellos que luchan y lucharon porque se conocieran dichas atrocidades y que fueron perseguidos y encarcelados. Aquellas personas son fuente de inspiraron y dedicación de este proyecto.

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quisiera expresar mi gratitud a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia por brindarme la oportunidad de llevar a cabo este trabajo de grado. En particular, quiero agradecer a la Facultad de Humanidades y a la Licenciatura en Ciencias Sociales por su compromiso con la defensa de la educación pública y por brindar una excelente formación académica orientada a formar profesionales comprometidos con la transformación social.

Asimismo, deseo agradecer a mi tutor, Wilson López, por su orientación, apoyo y, sobre todo, su paciencia en todo momento. Sus comentarios, sugerencias y gestión fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo y para mi formación como docente en esta última etapa.

También quiero expresar mi gratitud a mis compañeros y profesores de universidad, quienes siempre estuvieron dispuestos a colaborar y apoyarme en lo que necesitara. En especial, quiero agradecer a Marlon Martínez, compañero y amigo de infancia y juventud, quien me brindó su apoyo y compañía en la elaboración del proyecto.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi familia, a mí padre, madre, hermanos, hermana y sobrinos por su apoyo emocional, por la comprensión durante los momentos difíciles. A mi compañera, Paola, por su amor, compañía y ternura incondicional en tiempos de alegría y crisis, y también por sus aportes en lo que referente a la educación virtual.

Todas estas personas hicieron posible la culminación de este proyecto y de esta etapa de mi vida, por lo tanto, quedo enteramente agradecido.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	11
01. LA GUERRA CONTRA IRAK	16
Caracterización de Irak	16
Refundar la hegemonía estadounidense.....	19
¿Por qué la guerra contra Irak?.....	21
Las contradicciones políticas de las grandes potencias: diferencias tácticas, pero no estratégicas. .....	24
Etapas de la guerra.....	26
La resistencia a la ocupación colonizadora: hacia la liberación nacional.....	31
Las movilizaciones extranjeras en contra de la ocupación .....	34
Los costes de la guerra.....	35
02. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	38
PENSAMIENTO HISTÓRICO:.....	38
Pensamiento Histórico: La historia como un modo de pensar	38
Pensamiento histórico en la enseñanza de la historia.	42
Tipos de conocimientos en la historia	46
Pensar la historia en términos de problemas.	48
DOS PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: .....	53
Modelo propuesto por Santisteban, González y Pagès -2010	53
Conciencia histórico-temporal	55
Representación de la historia	56

Imaginación histórica, empatía histórica, pensamiento crítico-creativo y las competencias para contextualizar	58
Interpretación histórica a partir de las fuentes	60
Modelo propuesto por Domínguez- 2015	63
Explica históricamente hechos del pasado y del presente	66
Utilizar las pruebas históricas:	67
Comprender la lógica del conocimiento histórico:	70
Puntos de encuentro y divergencias entre los dos modelos	72
LA HISTORIA RECIENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA .....	76
La historia reciente, historia del tiempo presente, historia inmediata.	76
03. PROPUESTA DIDACTICA: SANGRE POR ORO NEGRO	81
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA .....	81
Objetivo General:	81
Objetivos específicos:	81
Contenidos:	82
Estructura:	83
Metodología:	84
Evaluación:	86
DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	86
CONCLUSIONES	94
- BIBLIOGRAFIA	97

## ÍNDICE ILUSTRACIONES

<b>Ilustración 1</b> Mapa político de Irak.	17
<b>Ilustración 2</b> Principales grupos étnicos y religiosos en Irak	18
<b>Ilustración 3</b> Grupos de conocimiento en la historia	47
<b>Ilustración 4</b> Modelo conceptual para el desarrollo del pensamiento histórico, Santisteban, Gonzales y Pagés.	54
<b>Ilustración 5</b> Conceptos y habilidades de la conciencia histórico-temporal	56
<b>Ilustración 6</b> Conceptos y habilidades de la Representación de la historia.	58
<b>Ilustración 7</b> Conceptos y habilidades de la Imaginación histórica	60
<b>Ilustración 8.</b> Conceptos y habilidades de la Interpretación de la historia a partir de las fuentes	62
<b>Ilustración 9</b> Componentes de la evaluación competencial de la historia	64
<b>Ilustración 10</b> Matriz para el diseño de evaluación del pensamiento histórico.	66
<b>Ilustración 11</b> Destrezas de la competencia “explica históricamente”	67
<b>Ilustración 12</b> Destrezas de la competencia “Utilizar las pruebas históricas”	69
<b>Ilustración 13</b> Cuadro de destrezas para evaluar la utilización de las pruebas históricas	70
<b>Ilustración 14</b> Competencia “Comprender la lógica del conocimiento histórico”	71
<b>Ilustración 15</b> Puntos de encuentro entre conceptos y competencias	74
<b>Ilustración 16</b> Conceptos metodológicos y situaciones problema trabajados en la propuesta didáctica	82
<b>Ilustración 17</b> Conceptos trabajados en cada módulo	85
<b>Ilustración 18</b> Presentación de la plataforma	86

## INTRODUCCIÓN

El proyecto actual surge con el interés de aportar a la enseñanza de la historia y a las ciencias sociales una herramienta que desarrolle el pensamiento histórico, para tal fin se elaboró la plataforma virtual, PENSANDO LA HISTORIA (<https://sites.google.com/view/pensando-la-historia/>), la cual busca por medio de distintas herramientas promover el ejercicio de las habilidades del pensamiento histórico y sus conceptos, la plataforma se inaugura con una unidad didáctica que pone como situación o contexto de estudio problemas que se presentaron en la invasión de EE. UU a Irak en el periodo de 2003 – 2011.

Para tal fin, en la parte inicial se plantean las motivaciones e intenciones del por qué desarrollar una propuesta enfocada en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, entre las motivaciones se encuentra el interés y necesidad de transformar una enseñanza arraigada al aprendizaje repetitivo de procesos históricos, que promueve una percepción limitada sobre la utilidad de las ciencias sociales, en la que asumen que solo es útil para la adquisición de cultura general; por lo tanto el proyecto actual propende por una enseñanza de la historia basada en la aplicación conceptual y ejercicio de destrezas, habilidades y competencias adaptado al nivel de los estudiantes de grado décimo y que simulan el trabajo investigativo de los científicos sociales. Para llegar a dicho fin se plantea la mediación virtual mediante una plataforma que incorpore ejercicios y actividades que favorezcan las habilidades de pensamiento histórico, y se aborda una situación de la historia reciente como lo es la Guerra contra Irak a través de problemas como lo son los DDHH, causas, consecuencias, el papel de los medios de comunicación en la guerra, etc.

El capítulo uno se realiza una caracterización de Irak y de la guerra colonizadora que sufrió por parte de la coalición encabezada por EE. UU. En este capítulo se muestra la importancia que jugó el cambio de etapa histórica signada por la desintegración de la URSS y el triunfo de EE. UU, quien al quedar solo como potencia vencedora emprendería junto a sus aliados una nueva ofensiva para refundar su hegemonía y así establecer un orden mundial a la medida de sus intereses y tras el 11-S profundizar la ofensiva bajo la consigna “la lucha contra el terrorismo” y contra el “eje del mal”. De igual manera se entiende que la misma invasión de Irak sería la situación que haría entrar en crisis los planes de la potencia del norte, gracias a la resistencia del pueblo iraquí por liberarse de la ocupación norteamericana y al rechazo que generó la invasión en la población mundial.

El capítulo dos muestra la fundamentación teórica que sirve de base didáctica y conceptual a la plataforma. Se asume como prioridad la enseñanza de habilidades del pensamiento histórico, tomando como referente las propuestas de Jesús Domínguez y la del grupo GREDICS dirigida por Joan Pages, Antoni Santisteban y Neus Gonzales (ambas desarrolladas en España), en las que se resalta la importancia de una enseñanza de la historia que fomente dichas habilidades a la vez que se realice una enseñanza conceptual y problémica, mostrando así la utilidad de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia no solo desde su parte conceptual sino también metodológica y práctica, que sirva en últimas como una guía para la acción y participación democrática en la sociedad.

Finalmente, el capítulo tres muestra los objetivos, conceptos, contenidos, habilidades y estructura de la plataforma PENSANDO LA HISTORIA y la unidad didáctica inaugural “Invasión a Irak 2003-2011: Sangre por oro negro”, la cual pone en práctica las reflexiones

realizadas en capítulos anteriores. En el capítulo cinco para concluir se retoma a Santisteban, quien menciona que la enseñanza del pensamiento histórico y sus habilidades son una empresa difícil, pero es una empresa a la que no podemos renunciar los maestros que buscamos una sociedad que piense y participe en la construcción de una sociedad mejor, por ello se debe seguir promoviendo la creación de plataformas y recursos que lleven a mejorar la enseñanza de la historia.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Cuando se enseñan ciencias sociales a los estudiantes, ellos perciben la asignatura y sus disciplinas como un espacio donde aprenden cultura general. Sin embargo, no ven la asignatura como un espacio en el que aprenderán métodos, técnicas y herramientas conceptuales y procedimentales que les ayuden a entender su realidad social y cotidiana. Esta concepción se hace aún más fuerte cuando se habla de historia y geografía, ya que los estudiantes piensan que los conocimientos que brindan estas disciplinas son algo ya establecido y natural, y que, si quieren "ser buenos", solo deben aprender y recordar fechas, lugares, nombres, etc. (Domínguez, 2015).

Dicha concepción sobre las ciencias sociales y la historia está muy arraigada en la población y en estudiantes de secundaria y primaria. Por ello, es necesario que parte fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela parta de mostrar que dichas ciencias son una herramienta que les sirve para relacionarse de mejor manera con su cotidianidad social y particular. Por ejemplo, es frecuente escuchar apreciaciones en el aula de clase como "profe, ¿para qué nos sirve aprender sobre feudalismo o modernidad?" Preguntas de este tipo indican la hipertrofia en la enseñanza de conceptos sustantivos en relación con los conceptos metodológicos de la historia, es decir, el priorizar la enseñanza del producto historiográfico y no las estrategias y métodos usados en la construcción del conocimiento histórico.

El presente trabajo se inscribe y suma a las propuestas en enseñanza de las ciencias sociales y la historia que pretenden dejar atrás la enseñanza memorística tradicional de estas ciencias. El modelo de enseñanza tradicional tiende a construir en la comunidad estudiantil, y por extensión a su contexto directo, una percepción limitada sobre el rol de dichas asignaturas en la escuela y en la educación en general, puesto que son vistas como un cúmulo de conocimientos terminados que solo deben ser aprendidos. Por ello, se pretende dar paso a metodologías que prioricen la

enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales como una herramienta para relacionarse y actuar en la realidad, como muy bien lo expresa Joan Pages (2009):

se trata de apostar por una enseñanza de la historia en consonancia con los retos que el siglo XXI está deparando a nuestro alumnado. La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena pero mal organizada. Requiere personas que sepan utilizar las tecnologías de la información más que personas que sean utilizadas por quienes manejan y manipulan la información. Un buen aprendizaje de la historia y no sólo ha de permitir saber cosas sobre el pasado y el presente, sino también ha de permitir saber cómo el conocimiento del pasado puede ser utilizado para comprender el presente y darle significado. (p. 81).

Según lo mencionado por Pages, coincide con la idea de que gran parte de la información que adquieren o consultan los individuos la obtienen de Internet y las redes sociales, donde circula todo tipo de información. En estas plataformas se encuentran conocimientos valiosos, así como noticias falsas (fake news) que contribuyen a la desinformación de la población. Por lo tanto, se impone como necesidad, por un lado, la formación de un pensamiento crítico e histórico, en el que se instruya a la población (en este caso, a los estudiantes) a evaluar, corroborar y cuestionar la información o las fuentes, considerando su intencionalidad y siendo capaces de extraer información explícita e implícita. Por otro lado, se debe usar y fomentar este tipo de enseñanza mediante las TIC y sus distintas formas que se adecuan a la educación, como los OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje) (objetos virtuales de aprendizaje), AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje) (ambientes virtuales de aprendizaje), EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) (entornos virtuales de aprendizaje), y así contribuir a la comprensión social e histórica de nuestra realidad, desde dichos espacios donde circula la información en nuestros días.

Partiendo de dicha situación, así como es necesario el fomento de habilidades de pensamiento histórico (conceptos metodológicos) en la enseñanza de la historia, también se requiere la mediación de situaciones históricas, ya sean lejanas o muy cercanas, a través de problemáticas que permitan la comprensión de fenómenos sociales actuales, como el ejercicio de las destrezas del pensamiento histórico. En este sentido, se toma como situación de estudio un acontecimiento de la historia reciente, la guerra contra Irak, por medio de ejes problemáticos como medios de comunicación, derechos humanos, crímenes de guerra, etc. Ahora bien, ¿por qué esta situación histórica y no otra? Con el fin de ayudar a la comprensión del mundo contemporáneo, se ve pertinente partir de una situación que fue consecuencia de algunas tendencias que marcaron el mundo posterior a la desintegración de la Unión Soviética, como lo fue la política norteamericana por refundar su hegemonía (Fontana) o las luchas de resistencia a las ocupaciones e invasiones. Además, dicho acontecimiento fue una de las causas fundamentales de problemáticas que han marcado el siglo XXI, como la inestabilidad en el Medio Oriente y Norte de África, el surgimiento del islamismo radical, la lucha por los recursos naturales entre grandes potencias, etc. El estudio de esta situación promoverá la confrontación de prejuicios, representaciones e historias sobre el mundo árabe y musulmán, ya que al conocer con mayor detenimiento dicho contexto, permitirá a los estudiantes formar un referente histórico para la comprensión del mundo actual.

El proyecto actual se enfoca en la enseñanza de la historia y en el fomento de habilidades de pensamiento histórico. Se propone la enseñanza de problemas de la historia reciente y la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para crear un ambiente virtual que permita una interacción dinámica y crítica por parte de los estudiantes en su

aprendizaje. De esta manera, se busca articular la enseñanza de conceptos sustantivos y metodológicos de la historia.

El objetivo de este proyecto es desarrollar una propuesta didáctica que aborde un evento de la historia reciente (la guerra contra Irak) para fomentar habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes de décimo grado. De esta forma, se busca proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan interpretar y analizar su contexto actual.

### **Pregunta problema**

¿Cómo puede la enseñanza de un evento de la historia reciente como la Guerra contra Irak contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de décimo grado?

### **Objetivo general:**

Desarrollar una propuesta didáctica virtual que aborde un evento de la historia reciente (la guerra contra Irak) para fomentar habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de décimo grado. Se busca proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas para interpretar y analizar escenarios históricos tanto del presente como del pasado.

### **Objetivos específicos:**

1. Seleccionar y clasificar habilidades de pensamiento histórico adecuadas para el estudio de problemas de la historia del tiempo presente.
2. Elaborar una herramienta virtual sobre la guerra contra Irak, alojada en un sitio web, que fomente el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a través de actividades.

3. Fomentar el desarrollo y la aplicación de habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes al abordar la invasión contra Irak.

## **01. LA GUERRA CONTRA IRAK**

La Guerra contra Irak constituye uno de los principales eventos de la historia reciente, tanto de Oriente Medio como del mundo, pues sus repercusiones no solo trajeron desestabilización y crisis político-económico-social a la región en disputa, sino, además, fue uno de los principales espacios en disputa entre las grandes potencias mundiales en la búsqueda de obtener nuevas zonas de influencia política y económica. Este capítulo muestra que la Guerra contra Irak se inscribió en el escenario posterior a la crisis y desintegración de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), periodo caracterizado por nuevas guerras, crisis y revoluciones causadas por la herencia del corto siglo XX y los nuevos intereses de las grandes potencias imperialistas por colonizar, recolonizar territorios que antes no pertenecían a sus zonas de influencia, al igual que reafirmar su dominio en las zonas donde ya tenían influencia.

Bajo estas premisas, se plantea si la Guerra contra Irak estuvo motivada por la necesidad de una intervención de países democráticos (léase las potencias occidentales), que contuviera el peligro de la fabricación de armas de destrucción masiva y permitiera la configuración de un gobierno que garantizara libertades democráticas o, por el contrario, significó toda una estrategia geopolítica de guerra para que los Estados Unidos —principal interventor— se hiciera con el control de una región bañada en recursos naturales, pero además de ello, consolidara su hegemonía en Oriente Medio y reorganizara su presencia en Eurasia, dejando de lado el discurso de la democracia y los Derechos Humanos.

### **Caracterización de Irak**

Lo primero que es necesario hacer es ubicar la importancia de Irak en términos geográficos, históricos y culturales, para entender por qué esta guerra ha sido tan relevante para el mundo árabe, pero también para Occidente. Al mismo tiempo, hacer la caracterización de Irak será útil

para analizar, desde un ámbito escolar, los motivos de las disputas geopolíticas de las grandes potencias mundiales a lo largo de la segunda mitad del Siglo XX e inicios del Siglo XXI en clave de la comprensión del mundo contemporáneo.

Irak es un país ubicado en el continente asiático, en el lado centro-occidental, colinda al este con Irán, al sureste con Kwait, al sur con Arabia Saudita, al oeste con Siria y Jordania y al Norte con Turquía.

### *Ilustración 1*

Mapa político de Irak.



*Nota:* Mapa elaborado por Rowanwindwhistler 2018

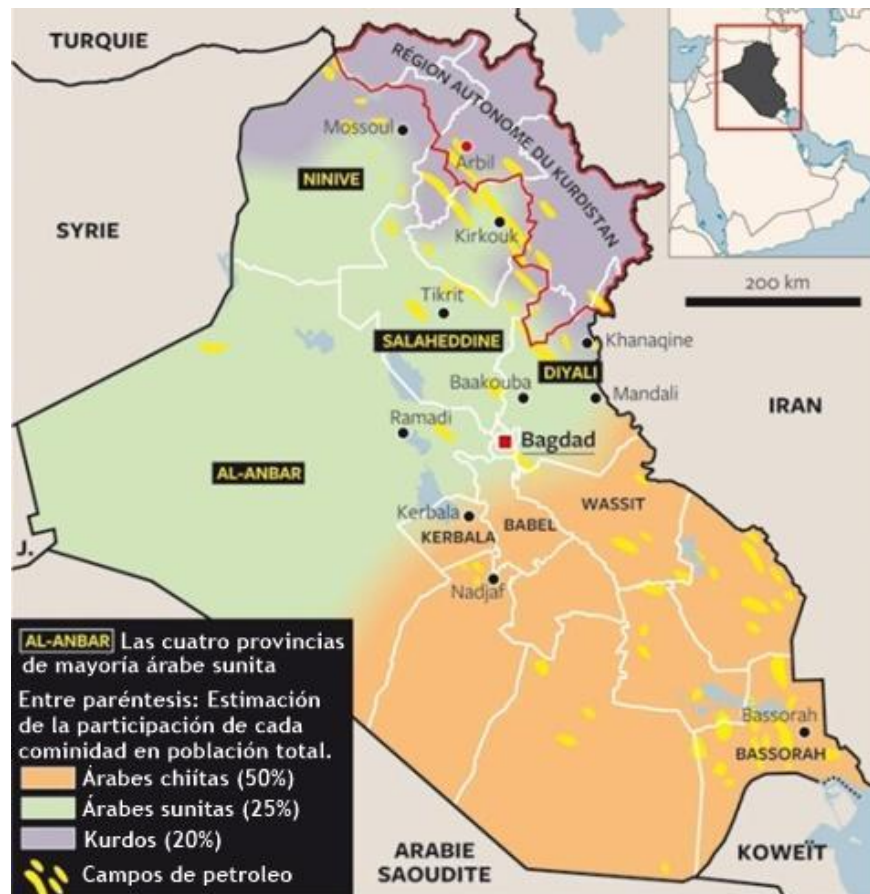
Es considerado como la cuna de las civilizaciones, debido a que en una parte de lo que es hoy su territorio, se conformaron la primera civilización entre las riberas de los ríos Tigris y Éufrates, la llamada tierra entre ríos, Mesopotamia. Territorio que ha sido ocupado por distintos imperios a

lo largo de su historia, al igual que ha sido centro intelectual y político de los mismos. Al estar en el medio oriente también fue el paso comercial entre oriente y occidente, En la actualidad es un territorio que cuenta con la tercera reserva de petróleo del medio oriente después de Arabia Saudita e Irán, por ello ha sido en los dos últimos siglos espacio de disputa entre grandes potencias por el control de su territorio y sus recursos.

Otra característica de Irak es su división étnica, en la que se encuentran árabes chiítas que representan más de la mitad de la población, seguidos de los árabes sunitas, y con menor población los kurdos, al norte de Irak también habitan los asirios cristianos.

### *Ilustración 2*

Principales grupos étnicos y religiosos en Irak



Nota: Mapa elaborado por <https://www.pressenza.com/> año 2014, traducción al español propia.

## **Refundar la hegemonía estadounidense**

El 11 de septiembre de 2001 Estados Unidos fue, después del ataque a Pearl Harbor en el marco de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra en Vietnam, el tercer golpe político-militar más importante en su historia contemporánea reciente. Este hecho, que pisoteó la capacidad de seguridad de los estadounidenses y que, en gran medida, le causó una suerte de humillación a la principal potencia del mundo, se convirtió en la perfecta ocasión para azuzar un nuevo discurso, que legitimaría su ofensiva a nivel mundial: *la lucha contra el terrorismo*. Así, pues, se mutaba de la lucha contra el comunismo —núcleo de la política estadounidense contra cualquier resistencia o alternativa al modelo económico capitalista en el marco de la Guerra Fría— a la lucha contra el terrorismo en un escenario de *refundación y crisis del imperio*, en palabras del historiador catalán Josep Fontana (2017). El discurso de la guerra contra el terrorismo tenía un propósito parecido al impulsado en los años de la Guerra Fría: justificar golpes de Estado o propiciar guerras fuera de sus fronteras con el fin de obtener el control territorial de importantes regiones, pero, además, acompañado de un momento de voracidad estadounidense, ya que transitaba por un momento, si se quiere, de pérdida de hegemonía a nivel mundial.

Aunque los ataques del 11 de septiembre a las torres gemelas del World Trade Center y al Pentágono fueron utilizadas como un gran pretexto para la campaña contra el supuesto «eje del mal», conformado por Corea de Norte, Irán e Irak, que amenaza la seguridad de los Estados Unidos, la guerra desatada contra Irak no fue una segunda reacción contra esos atentados. Fueron tan solo la excusa para ejecutar un plan diseñado mucho antes:

George W. Bush llegó al poder asistido por un equipo que llevaba años formulando un nuevo proyecto imperial para el «siglo americano»: un proyecto encaminado a establecer una nueva supremacía mundial. Pero sus planes se vieron alterados por los atentados del 11 de septiembre

de 2001, que dieron pie a que fuese el propio presidente quien tomase las riendas de la gestión e iniciase una etapa de guerras que han marcado el rumbo del imperio hasta nuestros días.

(Fontana, J. 2017. p. 485).

El hecho de que los Estados Unidos sea cada vez más agresivo y belicista demuestra que había toda una política orquestada por obtener, en el menor tiempo posible, el control de las regiones que antes le pertenecían a la URSS. El suceso del 11 de septiembre modificó un tanto los planes iniciales, pero no alteró el verdadero objetivo: consolidar su hegemonía económica, política y militar para forzar un nuevo reparto del mundo, que le garantizara mercados y materias primas.

En este sentido van dirigidas las palabras del analista Zbigniew Brzezinski, asesor de seguridad nacional del presidente Carter (1977-1981), quien sostenía que, “el desafío que enfrenta la clase dominante norteamericana desde el fin de la Guerra Fría es el de conservar su liderazgo sobre los Estados capitalistas occidentales y extenderlo para incorporar a las demás grandes potencias”. (PMI, 2004. p. 23).

El conflicto comenzó en Afganistán e Irak como si se tratase de guerras tradicionales, a semejanza de las que Estados Unidos había mantenido con anterioridad a estos escenarios. Pero pronto se pudo ver que los objetivos de los colonizadores no eran los mismos y que, en consecuencia, los resultados alcanzados serían también muy distintos. Como lo menciona Fontana (2017. p. 485) “Lejos de instaurar la paz y la democracia, lo que se iba a conseguir sería el inicio de unos años de guerra perpetua, de un conflicto permanente que parece no tener perspectiva alguna de solución”.

Los que sí podían tener una perspectiva clara eran los “halcones neoconservadores” — hombres de los equipos formados en tiempo del presidente Ronald Reagan, de mano dura, que realizaron los mayores recortes de impuestos de la historia, y agresivos en política exterior,

integrado fundamentalmente por Richard Cheney como vicepresidente, Donald Rumsfeld como secretario de Defensa, Colin Powell como secretario de Estado y Condolezza Rice como consejera de Seguridad Nacional— para quienes, según el general Wesley Clark, la invasión a Irak no era más que la primera parte de un plan de cinco años que se extendería a seis países más: Siria, Líbano, Libia, Irán, Somalia y Sudán. (Fontana, J. 2017. p. 488)

La política de los halcones y del propio George W. Bush era un tanto una continuación más agresiva de lo que había hecho el gobierno de Bill Clinton (1993-2001), que obtuvo uno de sus triunfos al «mantener una hegemonía norteamericana reorganizada en Eurasia». (Callinicos, A. 2002). El avance de Clinton en esa región se vio facilitado, en gran medida, por el boom que experimentó la economía estadounidense durante la mayor parte de los años 90', mientras que, en ese mismo período, la economía alemana se estancó y la japonesa sufrió la depresión más grave que haya experimentado una potencia capitalista desde los años 30. Esta relación de fuerzas se vio reforzada por el uso de la fuerza militar por parte del gobierno de Clinton, lo cual sirvió para dejar en claro la dependencia de la Unión Europea de la conducción política y la fuerza militar estadounidense para resolver las crisis.

En ese marco, la invasión a Irak respondía a una estrategia amplia, manifiesta en la invasión a Afganistán y a la ex Yugoslavia, y a la instalación en Kosovo de un protectorado, que tuvo que ver con una campaña que apuntaba, como ya lo mencioné, a establecer relaciones de dominio en las regiones que pertenecieron a la URSS y que, para finales de la década de los 90' e inicios de los años 2000 constituían una suerte de “tierra de nadie”.

### **¿Por qué la guerra contra Irak?**

Irak ha sido una nación —si es que la podemos concebir así— acostumbrada a transitar entre el dominio colonial y la resistencia de su pueblo por lograr un proyecto nacional independiente.

Como lo relata Noam Chomsky en la entrevista realizada por Andre Vitchek, Irak, históricamente, ha sido objeto de intereses ajenos:

Después de la Segunda Guerra Mundial, la Real Fuerza Aérea [británica] bombardeó a civiles kurdos, afganos e iraquíes. Irak fue creado por los británicos para sus propios intereses. Hubo una rebelión chiita aplastada por ataques aéreos británicos. Posteriormente, una conferencia intentó prohibir los ataques aéreos contra civiles, los británicos se opusieron y la conferencia fracasó.

(...) En Irak, en 1958, hubo un gobierno llamado independiente, pero que estaba controlado por los británicos, y luego fue derrotado por un golpe militar. Un par de años después, Estados Unidos fue capaz de alentar otro golpe que derrocó a un Gobierno nacionalista al estilo Nasser [Kamir Kassem], y ahí es cuando Saddam Hussein entra en escena. La CIA le entregó al gobierno baazista [en referencia al Partido Socialista Árabe Baaz, de Hussein] una larga nómina de comunistas, radicales, y profesores, y todos fueron asesinados. Así llegas al presente; Estados Unidos quiere controlar Irak. (2013. Pp. 85-87).

La invasión a Irak, que fue presentada en el marco de la lucha contra el terrorismo, en realidad era una guerra para liquidar cualquier atisbo de independencia y por la obtención de petróleo y recursos naturales de la región. Pero más importante en el análisis es ubicar que esta intervención militar en Oriente Medio tiene unos antecedentes más profundos, relacionados con toda una política que un sector empresarial estadounidense venía promoviendo desde el derrumbe de la Unión Soviética. Parece ser que este plan había sido presentado hace diez años por la ONG “Project for The New American Century”, partidaria de tumbar a Saddam Hussein e incluso de ocupar militarmente la región y crear una zona de influencia. (Weston, F. 2003).

Esta estrategia era compartida por los principales sectores monopólicos estadounidenses y se trataba de la lucha por una reubicación militar y estratégica Posguerra Fría y por el control de fuentes energéticas y de recursos naturales. Yugoslavia fue, una especie de cabeza de playa: “Todo el proceso en la ex Yugoslavia [...] ha sido una única y sistemática operación política-militar imperialista [...] que no ha terminado porque el imperialismo va a seguir avanzando en los Balcanes y más allá”. (Ergento, H. 2002).

Podría pensarse que las intervenciones en la ex Yugoslavia, Afganistán e Irak obedecen a acciones militares aisladas, pero, por el contrario, todas estas operaciones están interrelacionadas. En Kosovo, con la instalación de una suerte de protectorado, se abrió la campaña de tipo imperialista de los Estados Unidos en Eurasia. De hecho, las tropas que invadieron a Afganistán e Irak provinieron —por lo menos una parte— de los campos de entrenamiento de Kosovo. Los dispositivos electrónicos, radares, líneas de abastecimiento de Kosovo y Afganistán estuvieron al servicio del ataque y la ocupación de Irak. En este sentido, se puede afirmar que la Guerra contra Irak estaba pensada como una plataforma de lanzamiento de la ofensiva estadounidense por Eurasia y Oriente Medio (PMI, 2004)

Esta avanzada estadounidense en estas regiones y, en particular en Irak, tiene un trasfondo económico y la necesidad de suplir la deficiencia energética estadounidense. Para el 2004, los Estados Unidos debían importar una parte creciente de su demanda de petróleo: unos 10 millones de barriles diarios, que representan el 53% de su consumo total. Según esas estimaciones, para el año 2020, las importaciones diarias sumarían casi 17 millones de barriles, lo que equivale al 65% de su consumo. (Callinicos, A. 2002).

Para entonces, Estados Unidos dependía, fundamentalmente de las fuentes petrolíferas de Arabia Saudita, Venezuela y Canadá. Pero esa oferta con el tiempo se le presentaba como

insuficiente. Además, Irak, para el tiempo de la intervención, representaba el país con la segunda reserva petrolera en el mundo, detrás de Arabia Saudita lo que significaría un alivio para su preocupación por el acceso de este hidrocarburo en el largo plazo. El control de estas reservas, al mismo tiempo, le daría cierta supremacía en relación con importantes potencias como Alemania o Japón, que eran más dependientes del petróleo importado, que los mismos Estados Unidos.

Otros recursos de gran valía para los Estados Unidos, tenían que ver con los insumos para la industria farmacéutica y el agua. El recurso hídrico se convertía, de igual forma, en una forma de control geopolítico en zonas como la cuenca amazónica (Bolivia, Brasil, Colombia, Perú y Venezuela), el acuífero guaraní (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), y la zona del Tigris y el Éufrates (Clarín, 2003).

En últimas, el objetivo al atacar a Irak ha sido, por un lado, arrebatarse el petróleo y los recursos naturales. Y, por el otro, el control político militar del Medio Oriente, que le permitiría a la mayor potencia del planeta una presencia real y física en la zona más rica y habitada del mundo: Eurasia.

**Las contradicciones políticas de las grandes potencias: diferencias tácticas, pero no estratégicas.**

George W. Bush, aseguraba que el «eje del mal» instaba al terrorismo en Occidente y que, según indagaciones de la CIA, se habían encontrado “«diagramas de centrales nucleares y de instalaciones de abastecimiento público de agua, instrucciones detalladas para hacer armas químicas, planos de ciudades norteamericanas...»” (Fontana, J. 2017. p. 488), con lo cual la conclusión era clara: Los Estados Unidos de América no permitiría que los regímenes «más peligrosos del mundo» los amenazaran con las armas más destructivas del mundo.

Así, pues, los Estados Unidos dirigían la primera etapa de esta «guerra preventiva» hacia Irak. Para hacerlo, debía conseguir el apoyo de las Naciones Unidas y de las grandes potencias, como había sucedido en la primera Guerra del Golfo, pero debía presentar argumentos de peso, más allá de una guerra contra el mal. Bush se dio cuenta de ello, cuando trató de convencer al presidente francés, Jacques Chirac, diciéndole: «Gog y Mogog están actuando en el Oriente Próximo. Las profecías bíblicas se están cumpliendo. Esta confrontación la quiere Dios, que desea utilizar este conflicto para exterminar a los enemigos de su pueblo antes de que comience la nueva era». (Fontana, J. 2017. p. 489).

Ante el fracaso de su argumentación apocalíptica, Bush debió recurrir a una apelación más terrenal, como era el de acusar a Saddam Hussein de almacenar armas de destrucción masiva que amenazaban al resto del mundo. Como reconoció Paul Wolfowitz, «por razones burocráticas nos decidimos por un argumento, el de las armas de destrucción masiva, porque era aquél con el que todo el mundo estaría de acuerdo». (Fontana, J. 2017. p. 489).

Colin Powell fracasó en su intento por convencer a la Asamblea de Naciones Unidas, presentando evidencias inverosímiles. Su esfuerzo fue inútil pues ni Alemania, ni Francia, ni Rusia, estaban de acuerdo en participar en una nueva intervención militar, y Turquía se negaba a colaborar, lo que impediría que se actuara desde el Norte. Sin embargo, estas diferencias no deben llevarnos a inducir, erróneamente, que quienes se oponían lo hicieran por razones humanitarias. Lo que estaba en cuestión era la forma como se debía intervenir, es decir, una diferencia, si se quiere, metodológica.

Las potencias europeas, en los hechos, colaboraron con Estados Unidos y el Reino Unido, aunque sus voceros vociferaron la oposición a la agresión militar. Francia y Alemania, mientras mantenían el embargo de armas a Irak, no pusieron resistencia para el desplazamiento y

reabastecimiento de los bombarderos de las fuerzas coloniales estadounidenses y británicas. Tanto Francia como Alemania, por ejemplo, permitieron a la coalición de los «aliados» el uso de sus espacios aéreos, y Francia también consintió que los Estados Unidos utilizara sus puertos e instalaciones militares en su territorio, exactamente igual que Italia, que sí se declaró a favor de la guerra (PMI, 2004)

En consecuencia, esas diferencias se correspondían más a intereses geopolíticos que a diferencias por cuestiones humanitarias; a la forma cómo cada potencia tendría un beneficio económico después de la guerra. La oposición de Francia y Alemania a la invasión anglo-estadounidense era una respuesta a los términos como Bush proponía la invasión, pues de aceptarla se consolidaría la hegemonía de Estados Unidos en la región y los dejaría en condiciones menos favorables en la participación del negocio petrolero.

De igual forma, al interior de los Estados Unidos se vendía la idea de que el Partido Demócrata era contrario a la invasión a Irak, incluso se hablaba de un ala política “anti Bush” que, si bien protestó y, en apariencia, se opuso, al momento de votar las iniciativas de Bush y el presupuesto necesario para desarrollar la guerra, lo terminó aprobando (Polychroniou, 2022).

Como se ve, las contradicciones de estas potencias mundiales y de los distintos sectores políticos al interior de los Estados Unidos, respondían al uso de diferentes tácticas, pero en lo estratégico, que era la invasión a Irak, el reparto del territorio y de sus recursos, no había mayores distancias.

### **Etapas de la guerra.**

La primera etapa de esta guerra, como ya se mencionó, era la campaña de propaganda de los halcones, para conseguir la autorización del Congreso de intervenir en Irak. Se afirmaba que Saddam tenía una gran cantidad de armas químicas y bacteriológicas, con el complemento de

fantasías como la que decía que se estaban preparando vehículos aéreos no tripulados que se lanzarían desde embarcaciones en el Atlántico para atacar a los Estados Unidos.

La guerra misma no generaba mayor preocupación al entorno del presidente. El secretario de Defensa, Donald Rumsfeld y los mandos militares estaban convencidos que, con la tecnología disponible, la invasión a Irak sería rápida y barata. La CIA preveía que los ocupantes encontrarían en los pueblos iraquíes multitudes que los recibirían jubilosas. Dick Cheney le dijo en septiembre de 2002 a un político que le manifestaba sus dudas: “«nos van a dar la bienvenida. Será como el ejército americano desfilando por las calles de París... La gente estará feliz con sus libertades que probablemente podremos retirarnos en uno o dos meses»”. (Fontana, J. 2017. p. 489).

El cálculo era que, a las pocas semanas de la invasión, podrían retirar las tropas norteamericanas, dejando tan solo unos treinta y cuatro mil hombres sobre el terreno, que en diciembre de 2006 deberían quedar reducidos a unos cinco mil. El 15 de marzo de 2003, en una reunión breve y sin la presencia de los más importantes representantes de la comunidad internacional —tan solo el primer ministro británico, Tony Blair, el presidente español, José María Aznar y el portugués, Durao Barroso—, que respaldaron la decisión final de Bush de dar a Saddam 48 horas para abandonar Irak, al cabo de las cuales, de no hacerlo, las fuerzas militares que se habían reunido en Kuwait iniciarían la invasión (El informe Chilcot —*The Irak Inquiry*— presentado por el gobierno británico en julio de 2016, ha sacado a la luz las trampas, miserias y errores que condujeron a una guerra innecesaria e injustificada, y ha denunciado la complicidad de Tony Blair, que constituye una de las mayores vergüenzas en la historia de un alto mando del gobierno inglés (EL PAIS, 2016).

Llegó el momento de desplegar las fuerzas y la guerra la inicio el 20 de marzo de 2003 una coalición de treinta y cuatro países, muchos de los cuales ofrecieron apoyos meramente simbólicos, salvo Gran Bretaña, que puso 41.000 hombres, y Australia con 2.000. La iniciaban en total 200.000 hombres, la mitad de los que habían intervenido en la guerra del Golfo de 1991, con un importante apoyo naval y aéreo. La lucha comenzó al alba del 21 de marzo: en el primer día seiscientos misiles y mil quinientos aviones de combate atacaron un millar de objetivos; en los días siguientes los bombarderos prosiguieron, arrasando edificios y destruyendo equipo pesado. Mientras tanto una fuerza de 145.000 hombres, que sólo tenían en frente los restos desmoralizados del ejército derrotado en 1991, carente de apoyo aéreo, avanzaban sin oposición. (Fontana, J. 2017. p. 491).

El 1 de mayo de 2003, a bordo del portaviones Abraham Lincoln, en el mar frente a la costa de California, Bush declaró: «Las operaciones de combate en gran escala en Irak han acabado»; una pancarta en el fondo decía: «Misión cumplida».

El paso a seguir era el de la «reconstrucción del país», tarea que Rumsfeld, secretario de Defensa, le encargó al teniente general Jay Garner, quien inició, en colaboración con agentes de la CIA, conversaciones con oficiales iraquíes para planear un proyecto para reconstruir el país, con una depuración previa de cualquier rezago del gobierno de Saddam Hussein.

Esta era la ruta más lógica para la retirada de tropas. Sin embargo, a Bush no solo le interesaba sacar a Saddam del poder, sino como ya se ha dicho, tenía previsto planes más voraces. Por ello, su pretensión era instalar en Irak una democracia formal al estilo occidental, servil a los intereses de los norteamericanos en la región. Esa tarea se la encargó el 9 de mayo de 2003 a Paul Bremer III, como jefe de la Autoridad provisional de la coalición.

Brenner era un diplomático de sesenta y un años, sin ninguna experiencia ni conocimientos en Oriente Medio: «el mejor hombre para el realizar el peor trabajo..., una persona arrogante con una actitud colonial». (Fontana, J. 2017. p. 491). A penas llegó a Irak su primera orden fue ilegalizar el Partido Baaz [de Hussein], que había gobernado el país desde 1968, y destituir de sus cargos de la administración a todos sus miembros, despojando de su trabajo a cerca de cien mil maestros y técnicos, y dejó a la administración sin personal competente que asegurara su funcionamiento. Su segunda decisión, una semana más tarde, fue una orden de «disolución de entidades» que afectaba al ejército iraquí, al ministro de Defensa, y a los servicios de inteligencia, lo que dejaba a más de trescientos mil hombres con preparación militar, y la mayoría de ellos con armas, en la calle, sin medios de vida ni pensiones.

Estas medidas anulaban el proyecto inicial de Garner, que se orientaba hacia la formación de un gobierno provisional iraquí, y decidió que esto solo se podía hacer el día que se celebraran elecciones libres, lo cual tardó muchísimo tiempo. Bush, con quien era básicamente el único con quien se comunicaba Brenner, le dio todo su apoyo.

La disolución del Partido Baaz, dejó al país paralizado, sin que funcionasen los bancos, las escuelas, el sistema judicial ni los hospitales. Tres días después del anuncio de la disolución del ejército, fue asesinado el primer soldado estadounidense en un atentado en la carretera al aeropuerto de Bagdad. El final de la guerra, que había anunciado con tanto fervor Bush, no era tal. En los meses siguientes se daría un despliegue de acciones terroristas a gran escala (una especie de guerra de guerrillas) con una combinación de movilizaciones callejeras de los soldados despedidos, seguidas por los trabajadores estatales que reclamaban el pago de sus sueldos. Las acciones de sabotaje a los oleoductos, a los carros de combate, a las instalaciones militares, ataques y atentados contra los soldados ocupantes, empezaron a producir una desestabilización

creciente. Después del 1 de mayo, las bajas de la coalición angloestadounidense fueron superiores a las que se dieron antes de proclamar la victoria. Definitivamente, para entonces, la guerra no había terminado, la auténtica guerra de Irak había empezado y la presencia militar norteamericana se transformó en una ocupación.

La invasión, que había sido, en principio, un paseo militar, se convirtió en una suerte de guerra civil entre suníes, chiíes y kurdos, con una oleada de terrorismo en que se asociaban radicales islamistas, miembros de al-Qaeda, baasistas marginados y toda clase de descontentos con la ocupación norteamericana.

Ante la creciente violencia de quienes se resistían a la ocupación que, además, se vio agudizada por la difusión de las brutalidades realizadas en la cárcel de Abu Ghraib, Washington recurrió a la ONU, que propuso un plan para la celebración de elecciones y la redacción de una nueva constitución, mientras se negociaba la soberanía a un gobierno provisional iraquí el 30 de junio de 2004, algo que le convenía a Bush de cara a las elecciones presidenciales de noviembre de ese mismo año.

Tras unos breves mandatos, el poder pasó en abril de 2006 a Nuri al-Maliki, un chií que mantenía relaciones con Irán, pero que estaba dispuesto a facilitar el acceso al petróleo a las empresas occidentales. Los chiíes, que eran la población musulmana mayoritaria, se veían favorecidos con este nuevo gobierno, pues la invasión y ocupación norteamericanas habían eliminado por completo la estructura de administración y gobierno de Hussein, más favorable a los suníes. Esto, a su vez, reforzaba la influencia de Irán (chií), que se apresuró a enviar personal civil y clérigos Irak, cuyos mercados se vieron infestados de inmediato de productos de consumo iraníes.

Para el 22 de febrero de 2006, en una acción terrorista, volaron la mezquita al-Askari de Samarra, uno de los santuarios más venerados de los chiíes. La respuesta fue el incendio de un gran número de mezquitas suníes y el asesinato de sus imanes [personas con gran liderazgo dentro de la comunidad musulmana sunní]. La guerra de ocupación atizaba la guerra entre los musulmanes chiíes y suníes, un escenario en el que al-Maliki ofrecía un poder bastante precario, como lo muestra que a finales de 2006 hubiese más de veinte milicias sectarias que gobernaban la vida en las ciudades, imponiendo el terror y desafiando al gobierno de Bagdad.

Bush abandonó los planes de retirar las tropas y en enero de 2007 un «nuevo camino hacia delante», que incluía el envío de veinte mil hombres más y el inicio de al-Sahwa [«el despertar»], una operación que incluía la contratación de unos cien mil miembros de las viejas fuerzas armadas suníes para realizar operaciones de contrainsurgencia, con la promesa de que el gobierno iraquí los incluiría en el ejército o en las fuerzas de seguridad cuando los norteamericanos marchasen. “«Fueron las tribus patrióticas iraquíes —sostiene Jamal al-Dahri— y no un gobierno corrupto, quienes salvaron a Irak de su disolución.»”. (Fontana, J. 2017. p. 492). Esto permitiría que muchos soldados estadounidenses se retiraran de la guerra, y que disminuyese una mortalidad que iba *in crescendo*.

En el verano del 2010, ya con Barack Obama en el poder, comenzó la retirada sistemática de las tropas norteamericanas, los compromisos con los combatientes de al-Sahwa no se cumplieron y la inestabilidad volvió a aumentar hasta convertirse, combinada con la situación de guerra civil en Siria, en el caos actual que domina a Irak.

### **La resistencia a la ocupación colonizadora: hacia la liberación nacional**

El pueblo iraquí respondió a la invasión angloestadounidense con una movilización armada impresionante, pues pese a su inferioridad militar, logró hacerles frente a los cuerpos militares

extranjeros y empantanar sus propósitos. La dura resistencia de ciudades como Bagdad y Basora, no se puede entender como un simple «fanatismo» de la Guardia Republicana o de los fedayines. Es evidente que quienes enfrentaron armas en mano a los ocupantes, tenían un fuerte apoyo de la población civil:

La resistencia más eficaz y consistente en el sur de Irak contra esos invasores fue la milicia popular y las fuerzas guerrilleras que incluían, en su mayoría a civiles y ciudadanos desconectados con la Guardia Republicana o el ejército popular. (...) La milicia local no son simplemente activistas del Partido Baaz, sino que son principalmente iraquíes apolíticos furiosos por la muerte y la mutilación de amigos y familias, la destrucción de viviendas, escuelas, fábricas, oficinas y sus medios de vida. Los activistas del Partido Baaz se mezclan con miles de voluntarios de barrios pobres.... (Petras, J. 2003).

A diferencia de otras guerras de la década de los 90' como la de la ex Yugoslavia y Afganistán, donde cientos de personas salían despavoridas de su país, en la Guerra de Irak los refugiados no fueron un gran número. E incluso se dio otro fenómeno inédito, según señala James Petras (2003): «exiliados de clase media que regresaron para luchar por la nación iraquí».

La movilización del pueblo iraquí fue un fenómeno nuevo, cualitativamente superior, que no se dio en anteriores invasiones y, por eso, sorprendió a los estrategas norteamericanos, que creían que iban a ser recibidos con ramos de flores, como en Kosovo. Como lo indicaba líneas atrás, lejos de estar por terminada la guerra, según el anuncio de Bush el 1 de mayo de 2003, la guerra tomaba una nueva forma y esta vez era, al mismo tiempo, una *guerra de liberación nacional*, caracterizada por una combinación de movilizaciones callejeras de la población y de guerra de guerrillas:

Hace una semana, dos millones de chiitas, llegados de todos los rincones de Irak, manifestaron en la ciudad de Kerbala contra la ocupación norteamericana y en reclamo del inmediato retiro de los ocupantes. Unos días antes, 200.000 de ellos, habían manifestado en Bagdad, donde cotidianamente tienen lugar movilizaciones en repudio a la ocupación o por liberación de presos detenidos por las tropas norteamericanas. (Clarín, 2003).

El denominado Movimiento Nacionalista e Islámico de Resistencia indica que combatirá a los ocupantes aun cuando contribuyan a normalizar la situación en el país. (...) La resistencia a los ocupantes no es una reacción a las provocaciones de los estadounidenses contra el pueblo iraquí o está motivada por la paralización de los servicios, como algunos analistas creen. Por el contrario, echar a puntapiés a los ocupantes es una cuestión de principios. (Reuters y Associated Press, 2003).

Iraquíes militantes de los grupos «Banderas Blancas», «Juventud musulmana» y «Ejército de Mohammad» señalaron al resto de organizaciones iraquíes que la guerra de guerrillas es la única vía para liberar al país y que deben ser atacadas las tropas extranjeras enviadas a Irak, para probar al mundo que los iraquíes estamos contra la ocupación. (Reuters, 2003).

El pueblo iraquí demostró que no aceptaba ser víctima de la colonización de tipo imperialista. Esto también reflejaba el resurgimiento del nacionalismo árabe o del nacionalismo secular, como lo menciona Chomsky (2013), que era una amenaza para los Estados Unidos, pues utilizaría sus recursos para el desarrollo doméstico, el peor pecado de los movimientos nacionalistas en el mundo frente a las potencias de carácter imperialista.

Los estadounidenses y los ingleses esperaban que los enemigos de Saddam los recibieran alborozados, sin embargo, Basora, ciudad que para entonces tenía una abrumadora mayoría

chiíta, presentó una fuerte resistencia, incluso mucho mayor de la presentada en Bagdad, de mayoría sunita. Es cierto que hubo colaboracionistas chiíes, pero esto significó una crisis política al interior de sus filas. Pese a ello, que podría considerarse una traición a la defensa de la soberanía nacional, la adhesión de militantes islámicos a la causa iraquí fue en aumento. Esta preocupación la dejaba ver el secretario de Estado, Colin Powell, cuando advertía: «Las principales nuevas amenazas son los terroristas que están intentando infiltrarse en el país con el propósito de desestabilizar este proceso lleno de esperanza y no permitiremos que eso suceda» Asimismo, funcionarios norteamericanos señalaban que «han entrado al país [Irak], en números crecientes en los últimos meses, combatientes islámicos extranjeros, a menudo desde Irán y Siria» (Reuters, 2003).

### **Las movilizaciones extranjeras en contra de la ocupación**

En el Medio Oriente se produjeron movilizaciones de los pueblos árabes e islámicos, aunque no adquirió formas armadas importantes. Irán y Siria también expresaron cierta resistencia a la ocupación angloestadounidense, pero sus gobiernos se limitaron a dar declaraciones y a habilitar sus fronteras con Irak. De haberse comprometido con la resistencia al interior de Irak, la guerra hubiera tomado otro rumbo y seguro hasta la crisis de los Estados Unidos en la guerra se hubiera acelerado.

Pero lo más significativo y novedoso en relación con las últimas ocupaciones norteamericanas en distintas partes del mundo (Panamá, Somalia, primera Guerra del Golfo, ex Yugoslavia, Afganistán, fue la emergencia, desde antes de la concreción de la invasión, de movilizaciones pacifistas, concurridas, en varios países europeos y en países latinoamericanos (Polychroniuou, 2022). Estas movilizaciones se dieron con el fin de evitar la invasión y siguieron adelante después de estallar la guerra.

Antes de la invasión la mayoría de estas protestas eran un tanto contradictorias, porque, si bien intentaban impedir la inminente invasión estadounidense, instaban a intervenir con el fin de desarmar al “‘peligroso” gobierno de Hussein. El eje de estas manifestaciones era «No a la guerra» y contra el «unilateralismo» norteamericano, partiendo del supuesto que el único o principal país que pretendía la guerra era Estados Unidos y no advirtiendo los intereses de las grandes potencias europeas, salvo Gran Bretaña que sí había expuesto claramente sus propósitos.

Los gobiernos, que habían sido permisivos con estas movilizaciones pacifistas, cambiaron su actitud luego de estallar la guerra y cuando las protestas se tornaron, si se quiere, antiimperialistas (pues estaban a favor del retiro de las tropas de ocupación), comenzaron a ser reprimidas. Incluso, esto se puede ver claramente en el encuentro de Powell con los cancilleres de Francia y Rusia (dos de las naciones que más se opusieron a la intervención de EE.UU.). El primer ministro francés «invitó» a sus connacionales a «no tener actitudes antinorteamericanas, y a no equivocarse de enemigo». (Clarín. 2003).

Como se ve, la guerra tuvo una repercusión mundial y, en parte, que Estados Unidos no haya logrado su principal objetivo (lograr el dominio de todo el territorio y ubicarse en mejor posición que sus rivales europeos) como lo esperaba, tiene que ver con la deslegitimación del discurso de la guerra preventiva y de una guerra justa para acabar con el peligro de las armas de destrucción masiva. Poco a poco, se fueron revelando los hechos de violación sistemática de Derechos Humanos por parte de las tropas estadounidenses sobre los nativos, lo cual desprestigió aún más la ocupación y demostró que la guerra de Irak nunca había tenido propósitos humanitarios.

### **Los costes de la guerra**

La guerra fue muy cara en términos económicos. Joseph Stiglitz y Linda Bilmes estimaron los costes totales de la intervención norteamericana en tres billones de dólares. Cálculos más

complejos, efectuados por el Watson Institute de la Universidad de Brown, los elevan a 4,4 billones (consumidos en buena medida por la corrupción que acompañó la «reconstrucción del país» (Fontana, J. 2017. p. 492).

Pero mucho más importe que estos gastos, fueron los costes humanos, lo que se refiere a pérdida de vidas humanas, sufrimientos y humillaciones de los vencidos. La estimación más citada de las muertes durante años fue la de la organización Iraq Body Count (IBC), que, sumando datos de prensa, daba una cifra de unos 100.000 muertos, que en 2015 elevó a unos 150.000 civiles muertos violentamente, o a 224.000, si se incluía a los combatientes.

Pero la perspectiva cambió profundamente cuando se tomaron en cuenta los cálculos realizados por epidemiólogos, basado en el sondeo de una amplia muestra de hogares, que efectuó un equipo de la Bloomberg School of Public Health de la Universidad de Johns Hopkins, colaborando con la Universidad Al-Mustansiriya de Bagdad. Sus resultados, publicados en la prestigiosa revista The Lancet, concluían que entre marzo de 2003 y julio de 2006 había habido en Irak 654.695 muertes «de más» (quiere decir que son muertes que no se hubieran producido de no haber ocurrido la guerra, de las cuales un 92% habían sido el resultado de la violencia de los años de ocupación y no tanto por la guerra. (Fontana, J. 2017. p. 494).

Pero, las últimas estimaciones, pueden dar cuenta de números más elevados, que darían cuenta de los efectos reales y trágicos de la ocupación estadounidense, no solo en Irak sino en sus países vecinos

Una de las estimaciones más fiables, realizada por una organización médica, que en 1985 recibió el Premio Nobel de la Paz, afirma que «la guerra causó la muerte, directa o indirectamente, de alrededor de un millón de personas en Irak, 220.000 en Afganistán y 80.000 en Pakistán, esto es, de un total de alrededor de 1,3 millones ... La cifra es aproximadamente diez

veces mayor que las que el público, los expertos y los políticos admiten, y que han propagado los medios de comunicación y las ONG más importantes. Y ésta es tan sólo una estimación conservadora. El número total de muertes en los tres países mencionados podría ser superior a los dos millones de muertos, mientras que resulta muy poco probable una cifra por debajo de un millón». (Fontana, J. 2017. p. 494).

A esta violencia hay que sumarle las consecuencias de la destrucción del sistema de salud. Antes de la Guerra del Golfo, Irak tenía uno de los mejores servicios de salud de Oriente Medio; la etapa de sanciones y bloqueos que se siguió después de la derrota, en que se prohibió a los iraquíes comprar medicamentos, lo debilitó duramente, reflejando, por ejemplo, un aumento en las tasas de mortalidad infantil. Los efectos de la invasión pueden ser aún peores si tomamos en cuenta, además de la destrucción y saqueo de hospitales, las medidas de expulsión de sus cargos y oficios de todos los funcionarios del Partido Baaz, que los dejó sin personal médico cualificado. Si a esto le agregamos que los «liberadores» no hicieron nada al respecto por reparar los daños, se entiende que la Organización Mundial para la Salud OMS (Organización Mundial para la Salud) sostenga que no hay en la actualidad en Irak un servicio capaz de atender las necesidades colectivas: la mayor parte de los 1717 centros primarios de salud no tienen electricidad ni agua corriente, y los 197 hospitales carecen de dotaciones y equipamientos para atender a 28 millones de ciudadanos, aproximadamente. Esto conviene recordarlo máxime cuando Bush, Blair y compañía, artífices y responsables de este desastre, pretenden justificar diciendo que Irak está mejor hoy que cuando se dedicaron a salvarlo.

## 02. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El presente capítulo muestra la base teórica en la que se fundamenta el proyecto, por lo tanto, se abordarán las categorías y subcategorías vinculadas a pensamiento histórico y enseñanza de la historia reciente. Por ello resulta útil guiarnos por las siguientes preguntas: ¿Qué es el pensamiento histórico? ¿Qué habilidades de pensamiento histórico hay y en qué se diferencian? ¿cómo podemos evaluar el desarrollo o niveles de las habilidades de pensamiento histórico? ¿Por qué enseñar historia reciente? ¿Qué implicaciones tiene la enseñanza de la historia reciente y sus problemáticas? ¿Qué habilidades de pensamiento histórico son más pertinentes para abordar la historia reciente?

### **PENSAMIENTO HISTÓRICO:**

*¿Pensar fuera de la historia me resultaría tan imposible como  
debe parecerle a un pez vivir fuera del agua!*

*Pierre Vilar, 1987*

### **Pensamiento Histórico: La historia como un modo de pensar**

El pensamiento histórico y pensar históricamente ha sido un tema de reflexiones constantes por parte de variedad de investigadores y teóricos de la historia y de la enseñanza de la historia, al igual que Pagès (2009) en el presente trabajo no se podrá mostrar todos y cada una de las investigaciones y teóricos que hablan de dicho concepto por lo tanto se seleccionan algunos siendo consciente de poder haber elegido otros.

El 30 de julio de 1987, Pierre Vilar fue el encargado de llevar a cabo la conferencia de clausura de los cursos de verano de la fundación Sánchez-Albornoz, Ávila; esta tenía el nombre de “Pensar históricamente”. En esta, Vilar realiza una serie de apuntes críticos en relación con la

forma en que algunos representantes de las ciencias sociales o de la filosofía se relacionaban con la Historia, ya que muchos de estos al estudiar nuevas temáticas e incorporar nuevos métodos se fueron apartando poco a poco de la necesaria comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva histórica y temporal, llegando al punto de acusar de historicista a todo aquel que hiciera referencia a la ubicación temporal de algún fenómeno social. Vilar aprovecha precisamente eso para mostrar que al discutir y reflexionar sobre un fenómeno social o natural es necesario hacer constantemente referencia a las dimensiones temporales, saber de dónde viene y para dónde va, al igual de ser consciente de sus propios límites Vilar (1987). El texto en el que se recogen las conferencias de Vilar fue llamado “Pensar históricamente” y se publicó en 1992, en el texto el autor menciona que pensar históricamente significa situar, medir y datar continuamente en la medida de lo posible, mostrando así la importancia de la materialización del pensamiento por medio de acciones rastreables.

Plá (2005) se refiere a este como la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. La cual tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado.

Darío Campos en *Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico* (2007, p.51) aborda el pensamiento histórico como un campo que se compone por diversas categorías o partes (temporal, espacial, narrativa, relacional, política, económica, entre otras) el cual permite desarrollar formas de investigación crítica para la comprensión de las estructuras histórica, social, económica, cultural y política actuales. Sobre esta base, ayuda a desarrollar formas de acción y reflexión que faciliten a la población a participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Posteriormente el autor menciona que:

el Pensamiento Histórico es, ante todo, preguntar (que es ya empezar a interpretar) a partir de los problemas/situaciones del presente, y en la necesidad de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación con fines de hallar soluciones. Así, conocer el pasado cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad.

El Pensamiento Histórico es un campo compuesto por elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos. (Campos, 2007, p.54)

Cardin y Tutiaux-Guillon (2007) citados por Pages (2009) presentan al pensamiento histórico como una:

serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad. Una de las dimensiones centrales de este pensamiento histórico es el desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico (critical thinking). (...) el pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general, de la memoria histórica. (Pages 2009; p. 71)

Santisteban (2010) considera el pensamiento histórico como una forma de pensamiento de orden superior, el cual se compone de cuatro elementos fundamentalmente, el primero es la conciencia histórica, que permite desplazarse mentalmente en el tiempo relacionando el presente, pasado y futuro, el segundo elemento es la capacidad para representar la historia, la que permitirá explicar un suceso o proceso de manera causal por medio de la narración, el tercer elemento es la capacidad de contextualizar, empatizar e imaginar a partir del análisis histórico y finalmente el cuarto elemento es ser consciente del trabajo sobre las fuentes de información para la construcción de la ciencia histórica (p.39).

Domínguez (2015) menciona que “la expresión pensar históricamente pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, los conceptos metodológicos, que son necesarias para comprender adecuadamente los datos e informaciones sobre el pasado” (p.44). y agrega posteriormente que “Pensar históricamente exige tener conocimientos del pasado, pero también comprender cómo se adquieren y en qué están basados esos conocimientos. Requiere reflexión y discernimiento.” (p.65)

Teniendo en cuenta las definiciones realizadas por estos autores (que no son las únicas que se han desarrollado como se explicó con anterioridad) se puede identificar el énfasis en los aspectos metodológico y procedimental que identifican el pensar históricamente, por lo tanto en el presente trabajo se entiende al pensamiento histórico como una forma especializada de pensar e interpretar la realidad desde una dimensión científica, que está integrada por los métodos propios de la ciencia social e histórica, donde el acento estará no en conocer mucha historia o muchos acontecimientos y procesos, sino tener la capacidad de usar las herramientas metodológicas y disciplinares de la historia para abordar de manera problémica las distintas situaciones sociales en los distintos momentos históricos de manera científica y crítica que le permita identificar y

participar en la construcción de concepciones y explicaciones de la historia y que no acepte acríticamente ideas y proyecciones de futuros impuestas.

En consecuencia, el pensamiento histórico al ser especializado no se desarrolla de manera natural (Domínguez, 2015), es decir ese situar, medir y datar continuamente en la medida de lo posible mencionado por Vilar, exige para su desarrollo el fomento y ejercicio de las destrezas propias de la disciplina histórica en la cual la enseñanza de la historia como campo asume una importancia fundamental.

### **Pensamiento histórico en la enseñanza de la historia.**

*“Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día,  
enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida”*

***Proverbio chino***

¿Para qué enseñar historia? le preguntaba Joan Pages a Pierre Vilar, este último respondía sencillamente, “para leer el periódico” es decir para entender la realidad (UAH, 2015).

Desde la década de los sesenta han ido en aumento las investigaciones que tratan de responder a multitud de preguntas y problemáticas que se presentan en la enseñanza de la historia, como: ¿cuál debe ser el fin de la enseñanza de la historia? ¿qué se debe enseñar? ¿Cuál es la mejor manera de enseñar? ¿Cómo construye el estudiante el conocimiento histórico que tiene de la realidad? ¿cómo utiliza dicho conocimiento para pensar tanto la realidad como su lugar en la misma? ¿Se puede saber con certeza qué aprendieron los estudiantes en las clases de historia? etc. Indagaciones como estas y necesidades que surgen de cada realidad han llevado a que la

enseñanza de la historia cambie sus fines y métodos para que respondan a las demandas democráticas y sociales que se gestan en la realidad.

En la actualidad es conocida la diferencia entre las perspectivas tradicionales en la enseñanza de la historia y las activas, las primeras heredadas del periodo de la formación de los estados-nación modernos, en los que la enseñanza de la historia cumplía el rol de herramienta para crear la identidad nacional mediante la construcción de una memoria pública y colectiva, por ello como menciona Fontana

La historia que los gobiernos imponían debía cumplir la doble función de legitimar cada estado-nación, construyendo una visión que solía pasar por alto las crisis y las disidencias que se hubiesen producido en su evolución, y de asentar, a la vez, la aceptación de los valores establecidos, transmitiendo una determinada concepción del orden social. (2008, p. 147)

El acervo de reflexiones que se han realizado desde hace 50 años o antes dentro de la didáctica de la historia ha llevado que el fin de la enseñanza de la historia pase de la construcción de una identidad nacional basada en la historia de Bronce o tradicional a una enseñanza más activa, en la que se busca formar ciudadanos críticos, con principios democráticos y pensamiento científico (Campos, 2007; Pages, 2009). Por ello “a partir de este momento, comienzan a darse los primeros debates sobre el carácter que debe tener esta disciplina una vez llevada a las aulas escolares” (Prats y Santacana, 2011)

Esta situación generó que las propuestas de innovación didáctica que surgen desde finales del siglo XX pusieran un énfasis importante en la enseñanza-aprendizaje de habilidades cercanas al trabajo de la investigación histórica, y con ello al fomento y construcción de unas habilidades propias del pensamiento histórico, donde lo fundamental no es la memorización irreflexiva de

una gran cantidad de contenido historiográfico, sino brindar herramientas, técnicas y métodos que le permitan al estudiante analizar e interpretar el pasado y presente de manera racional, crítica y científica.

Pages quien se adscribe en las perspectivas activas de la enseñanza de la historia, ve que las acciones como docentes de historia deben estar orientadas a la formación de pensamiento histórico y la conciencia histórica, porque al desarrollar estas se estará brindando a los estudiantes competencias históricas y habilidades para leer, interpretar y actuar en su realidad, porque para él la enseñanza de la historia debe servir, ante todo, para que los datos sociales que los ciudadanos se encuentran en la realidad puedan ser objeto de reflexión científica y moral, permitiendo que se abran otras perspectivas de su entorno social, de igual manera ayudar a fomentan competencias actitudinales que se expresan en el interés de juzgar éticamente aquellos hechos que atentan contra la dignidad humana, como lo fue el Holocausto o cualquier dictadura del siglo XX (Pages, 2009; UAH, 2015).

Santisteban (2010) por su lado también hace hincapié en la diferencia que se puede encontrar entre:

una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. La primera pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La primera aparece como un discurso acabado, cerrado, inalterable de la historia: “La historia pasó así...”. La segunda es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende

provocar nuevas preguntas: “¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos? (p.35)

Por lo tanto, también se refiere a que una de las finalidades más importantes que debe tener la enseñanza de la historia es la formación de pensamiento histórico,

con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (p.35)

Por ello al preguntarse ¿Qué hemos de enseñar para formar el pensamiento histórico del alumnado? responde que la enseñanza debe concretarse en conceptos interrelacionados.

que den lugar a modelos de estructuras conceptuales originales, que forman parte de la construcción de la ciencia social escolar o de la historia escolar. Los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual, siempre por encima del aprendizaje factual o memorístico, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas. (Santisteban, 2010, p.36)

Se puede ver entonces ahora con más detalle la diferencia entre las perspectivas tradicionales y las activas en la enseñanza de la historia, a su vez se puede ver el tipo de conocimientos que cada una enseña o pretende enseñar.

### **Tipos de conocimientos en la historia**

Partiendo de lo dicho anteriormente, se puede distinguir dos grupos de conceptos o conocimientos histórico y que han sido o son la base de la enseñanza de la historia, estos son los conocimientos *de la* historia y los conocimientos *sobre* la historia. El primero hace referencia al producto historiográfico y el segundo se refieren a cómo se construye dicho conocimiento del pasado, qué significado tiene o qué características presenta, y sintetizan, los primeros también pueden llamarse conceptos sustantivos o de primer orden y los segundos conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015). Vega (1998) y Archila (2005) distinguen de igual manera la *historia* con h minúscula con la *Historia* con H mayúscula, la primera refiriéndose a los acontecimientos del pasado y la segunda al estudio e investigación de estos acontecimientos (la disciplina).

Las propuestas que enseñan a pensar históricamente tienen como fin la enseñanza de estos conceptos de segundo orden, de la Historia con “H” mayúscula, mediante la problematización de los acontecimientos del pasado, ya sean lejanos o cercanos de su espacio-tiempo. Esto no significa que se pretenda formar “pequeños historiadores”, se busca que la enseñanza de la historia muestre y ejercite “los procedimientos centrales de una investigación y algunos resultados, pero no todos los procedimientos ni tampoco la totalidad de los resultados, puesto que esto es sencillamente imposible o improcedente” (Vega, 1998). En esta dirección, se han elaborado distintas conceptualizaciones para desarrollar el pensamiento histórico, tomando las metodologías de la disciplina y convirtiéndolas en actividades para desarrollar competencias

históricas (habilidades y capacidades) que sean alcanzables para los estudiantes de distintos niveles y que puedan servir para analizar y actuar en su realidad. En el siguiente cuadro se puede ver la diferenciación de los dos grupos de conocimiento que mencionan los autores.

### ***Ilustración 3***

Grupos de conocimiento en la historia

<b>historia con h minúscula</b>	<b>Historia con H mayúscula</b>
1. Conocimientos <i>de la</i> historia	1. Conocimientos <i>sobre la</i> historia
2. Conceptos sustantivos: producto historiográfico.	2. Conceptos metodológicos: Teoría sobre investigación histórica.
3. Primer orden	3. Segundo orden
4. la <i>historia</i> con h minúscula: la historia como proceso, los hechos que ocurrieron.	4. la <i>Historia</i> con H mayúscula: la Historia como disciplina, e investigación de los hechos.

*Nota:* Esta imagen muestra la diferencia entre que realizan los autores de los tipos de conocimientos históricos.

A continuación se mencionan dos modelos (propuestas) para la enseñanza de la historia que se enfocan en el desarrollo del pensamiento histórico, en las cuales se pone el eje en el fomento de redes conceptuales, habilidades y/o competencias particulares al trabajo de la ciencia histórica, la primera es el modelo el de Santisteban, González y Pagès (2010) donde proponen un marco conceptual de las competencias del pensamiento histórico y el segundo modelo es el de Domínguez (2015), él propone un marco conceptual para la evaluación de competencias del pensamiento histórico que se apoya en la estructura con la que evalúan en las pruebas PISA (Program for International Students Assessment). De este modo podremos encontrar que en ambas propuestas el trabajo de fuentes se traduce en competencias como “Interpreta la historia a partir de las fuentes” en Pagés, González y Santisteban y “Utilizar las pruebas históricas” en Domínguez, de este mismo modo van clasificando y generando unas competencias que agrupan

las distintas herramientas y técnicas como los conceptos relevantes en el estudio de la historia para el trabajo de la Historia con los estudiantes. Estos dos modelos se presentan con más detalle en el apartado “*Dos modelos de formación de competencias de pensamiento histórico*” del presente trabajo.

No obstante, surge la pregunta ¿Qué lugar ocupan los conocimientos de primer orden o la historia con h minúscula en la enseñanza de la historia enfocada en el desarrollo del pensamiento histórico? Es claro el papel que ocupa los conocimientos metodológicos para este enfoque debido a que no busca una enseñanza de la historia basada en el contenido y memorización, sin embargo, también es necesario usar la producción historiográfica porque está ayuda a crear puntos de referencia espaciales y temporales que serán de utilidad para el estudio de acontecimientos, procesos, periodos, etapas o problemas. Vega (1998) menciona que lo ideal es que los resultados de las valiosas investigaciones que llevan a cabo los historiadores, que ayudan a modificar la interpretación y conocimientos sobre diversos periodos históricos no pasen desapercibidos en los distintos medios de difusión como la escuela, pero entonces, es pertinente preguntar ¿cómo se podría trabajar ese contenido a la vez que se trabajan los contenidos metodológicos?

### **Pensar la historia en términos de problemas.**

Dando respuesta a la pregunta con la que cierra el apartado anterior, dentro de la didáctica de la historia y en reflexiones realizadas por historiadores e investigadores interesados en el campo de la enseñanza de la disciplina como Renan Vega, Mauricio Archila, Josep Fontana al igual que el Ministerio de Educación Nacional, entre otros, coinciden en que se debe considerar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en términos de problemas y no de hechos.

Vega (1998) considera que el enfoque debe estar en pensar y enseñar la historia en términos de problemas y no de hechos, en la que no haya una “dictadura del dato sobre la interpretación”. Realiza una fuerte crítica tanto a la historiografía positivista como el modelo de enseñanza de la historia que se desprende de ella, en la que los estudiantes solamente trabajan con la memoria donde la mayoría o totalidad de las actividades buscan el aprendizaje de “sucesos memorables, fechas celebres, héroes, temporalidades repletas de sucesos insustanciales (como los periodos presidenciales)” (p. 53) llevando así a que otras capacidades intelectuales se mantengan inactivas. Por ello Vega reivindica la enseñanza de la Historia pensada en términos de problemas, también muestra algunas ventajas como:

Enseñar a partir de problemas origina una aproximación a los procedimientos parciales y restringidos que emplea el historiador en el proceso de la construcción histórica. Esta aproximación ayudará a que el estudiante comprenda que la información histórica que maneja el profesor o que se encuentra en los manuales escolares, es una versión sobre los procesos históricos, pero no es la única ni la “verdadera” versión. Enseñar a partir de problemas podría contribuir a abrir senderos en la comprensión de la historia, antes que en dar soluciones y recetas explicativa sobre el pasado. Enseñar a partir del problema supone ampliar los horizontes del profesor y del estudiante en cuanto a las posibilidades interpretativas que proporcionan, por ejemplo, una misma fuente informativa, que es susceptible de ser analizada de múltiples maneras, mostrando que, como diría Pablo Freire, la lectura de la realidad es diversa y múltiple. (Vega, 1998, p. 55)

Al optar por dicho enfoque Vega señala que, esto supone retos para su enseñanza y requiere un mayor esfuerzo por parte del docente, porque no se trata solamente de cambiar contenidos historiográficos tradicionales a nuevos, sino de modificar las pautas tradicionales de enseñanza,

abandonar el uso exclusivo de la memoria en el aprendizaje. Además de asumir una actitud pedagógica en la que se reconoce y da lugar al estudiante y no se le concibe como un simple receptor pasivo, como se puede ver a continuación:

Cuando se intenta enseñar a partir de problemas, se necesita un mayor interés por parte del docente para penetrar en el conocimiento del material a enseñar y en la preparación de clase. Al mismo tiempo, se requiere de un cambio de actitud, puesto que la enseñanza basada en problemas involucra la democracia en el aula. Si se pretende mostrar lo provisional y parcial de las diversas interpretaciones históricas, eso no puede dejar de cuestionar el papel vertical de la función puramente transmisora por parte del profesor y receptora y pasiva por parte de los estudiantes. En últimas, problematizar en la enseñanza es no solamente una cuestión de contenidos sino de actitudes pedagógicas en el aula de clases. Respecto a uno de los asuntos cruciales de la escuela en la sociedad capitalista: el referente al autoritarismo y la antidemocracia. (Vega, 1998, p. 55-56)

Archila (2005) al responder la pregunta ¿privilegiar hechos o problemas? rescata las ventajas y desventajas en la enseñanza de ambos enfoques. Sobre el privilegio de los hechos considera que, esta postura al enfatizar la cronología puede contribuir a la “construcción de la temporalidad histórica que implica fechar”, de igual manera el lugar que ocupa el elemento narrativo y casi literario muestra muy atractivo este enfoque. Por otro lado, las desventajas que muestra son la “descontextualización de los hechos y el olvido de procesos de mayor duración que influye sin duda en el transcurrir humano” (p.72) y la noción de progreso que implica que el presente es mejor que el pasado y que vamos a un futuro superior. Frente a privilegiar los problemas menciona que dicho enfoque “rompe con el verticalismo de la educación tradicional, pues libera al docente de la esclavitud de los datos y al estudiante de reducir sus capacidades sólo a la memoria”, también

permite abordar conceptos más abstractos que permitan la comprensión de las sociedades en su tiempo, hace más atractivo a los estudiantes porque “toca anhelos y experiencias”, y se apoya en los desarrollos investigativos de la Nueva Historia socio-económica. Por el contrario, las desventajas que menciona son el riesgo de diluir la dimensión temporal. Como conclusión dice:

pensamos que puede haber una salida que integre las bondades de ambos extremos sin caer en sus limitaciones. La propuesta es estructurar la narración por procesos que trasciendan los hechos aislados y le introduzcan una dimensión temporal a los problemas estructurales. Lo importante es no perder la narratividad que parece ser, a juicio de Bernardo Tovar, una capacidad cognitiva que procesa mejor la experiencia humana con consecuencias positivas para el aprendizaje. Pero la narrativa no se debe estructurar sobre hechos aislados, sino sobre procesos que permitan formular preguntas históricamente ubicadas y así acercamos a conceptos cruciales como tiempo, espacio, causalidad, continuidad y cambio. Así se modificarían los contenidos de la historia narrativa sin perder las ventajas de la forma. (Archila, 2005, p.73)

Josep Fontana en la presentación de su libro *Introducción al estudio de la historia*, expresa que su texto más que enseñar las formas de trabajo de la historia, lo que busca es estimular la práctica del llamado pensamiento histórico, buscando como propósito “combatir los tópicos y prejuicios históricos que obstaculizan la comprensión del mundo en el que vivimos”, por ello el texto escoge “algunos de los grandes problemas que afectan a los hombres y mujeres que viven en sociedad, que son el sujeto de que se ocupa la historia”. Aportando así desde su trabajo una forma de desarrollar el pensamiento histórico por medio del estudio y abordaje de grandes cuestiones o problemas, mirando su dimensión y evolución, “no para hacer un estudio completo de ella, desde los orígenes hasta hoy, sino para mostrar de qué modo el análisis histórico puede

ayudamos a entender los problemas humanos fundamentales.”, entre dichos problemas que aborda el autor encontramos multitud de formas de organización colectiva, formas de subsistencia e sistemas de ideas como: como la muerte, la guerra, las relaciones del ser humano con la naturaleza, la población, la agricultura, el sexo, el género, familia, la ciencia, la religión, las tradiciones, entre muchos más, mostrando al lector la utilidad del tratamiento de dichas problemáticas para “estimular a pensar la historia y el mundo, personalmente y críticamente” (1999, p.13-14).

Por su parte el Estado colombiano mediante el Ministerio de Educación - MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2002), en los *Lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, con la finalidad de que se logre aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales y con el fin de superar el exceso de temas o información, propone trabajar con problemas y preguntas propias de las Ciencias Sociales. Porque “A través de dichos problemas o interrogantes, es factible estructurar y afianzar en los estudiantes, conceptos y herramientas fundamentales de las Ciencias Sociales, para que desarrollen y alcancen un saber social fundado” (MEN, 2002, p. 29).

Se puede inferir entonces que académicos, historiadores, instituciones educativas y normativas a pesar de múltiples diferencias, coinciden, así sea de manera teórica e intencional en la necesidad de enseñar por medio de problemas u otros modelos como ejes generadores, ámbitos conceptuales, situaciones problema y preguntas problematizadoras, que se distancie de la repetición y memorización (MEN, 2002. 2004). También donde se le da un lugar y no se abandonen los resultados de las investigaciones en las ciencias sociales y en la historia, sino que se apoye en estas desde un enfoque distinto a la memorización para promover las distintas competencias tanto en Ciencias Sociales como en la historia (Competencias del pensamiento histórico).

## **DOS PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO:**

Como ya se mencionó, este apartado tiene el objetivo de abordar con más detalle las dos propuestas o modelos en la enseñanza de la historia que buscan el desarrollo y evaluación del pensamiento histórico, el primer modelo conceptual o propuesta es el elaborado por Santisteban, González, Pagès, (2010), el segundo modelo es elaborado por Domínguez (2015). Ambas propuestas surgen del interés de los autores, de su práctica docente e investigativa, al igual que ambos modelos parten o se componen de elementos que se han desarrollado en multitud de investigaciones a lo largo del mundo. A continuación, se da paso a la explicación de los dos modelos y sus componentes.

### **Modelo propuesto por Santisteban, González y Pagès -2010**

El modelo propuesto por Santisteban, González y Pagès, nace tras 5 años de la trayectoria investigativa del grupo de Trabajo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials/ Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona dirigido por Joan Pages, también se nutre de las investigaciones previas que habían desarrollado los tres autores desde finales del siglo XX, al igual se basan en aportes de investigaciones de otros autores y grupos de investigación didáctica, en este caso se destaca la influencia de Peter Seixas, Tutiaux – Guillon, Winwburg, Peter Lee, Ashby, Rüssen, Sebastian Plá, Martineau, Lévesque, Carretero, Pozo, entre muchos más.

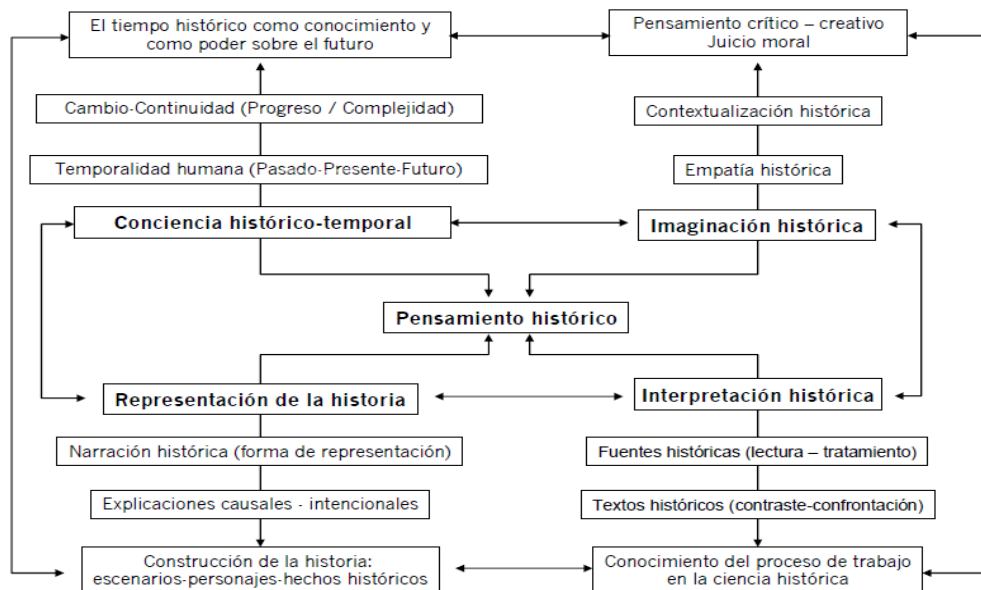
Por lo tanto, Santisteban et. al (2010) construyen un modelo conceptual, para ser usado por un lado como un modelo de innovación en la enseñanza de la historia y por otro como un modelo conceptual que estructure la investigación didáctica. Es decir, crearon un modelo que sirve para

la innovación didáctica en la enseñanza de la historia como para facilitar la investigación didáctica en la misma enseñanza.

En el primer aspecto, la propuesta busca la formación de competencias de pensamiento histórico teniendo como base tres elementos: 1) modelos conceptuales, 2) aprendizaje conceptual y 3) representaciones sociales. (Santisteban, 2010). Los primeros son entendidos como redes de significados que reproducen los sistemas sociales que facilitan el estudio de fenómenos sociales complejos. El segundo elemento busca el aprendizaje de dichos conceptos que permitirá mejor interrelación conceptual y mejores aprendizajes y el tercer elemento busca partir de la indagación de las representaciones sociales del estudiante y buscar transformarlas (Santisteban, 2010)

**Ilustración 4**

Modelo conceptual para el desarrollo del pensamiento histórico, Santisteban, Gonzales y Pagés.



*Nota:* Tomado de Santisteban, González, & Pages. (2010)

Entonces, estos autores crean un modelo para la formación de competencias de pensamiento histórico (imagen 1) que tiene 4 tipologías de conceptos clasificados que se pueden distinguir del

pensamiento histórico: a) La conciencia histórico-temporal; b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar; d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes.

Santisteban por su parte también explica que cada competencia propuesta en el modelo tiene una relación con conceptos interrelacionados al igual que implica también una serie de capacidades, y actitudes o valores democráticos. A continuación, se muestra en qué consiste cada Competencia y las habilidades y conceptos que abarca el modelo elaborado por Santisteban, González, & Pages.

### **Conciencia histórico-temporal**

La conciencia histórico-temporal es la capacidad de relacionar el pasado, presente y futuro. Según Santisteban para ejecutar dicha relación entre los tiempos, es necesario realizar una serie de procedimientos mentales como: identificar otro tiempo como diferente, determinar cambios y continuidades de los procesos históricos, y realizar distintas proyecciones de futuro -prospectiva- (2010), esto a su vez tiene una función, la cual es orientar en el tiempo.

“La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio. agregando que esta “Confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente, a través de la mediación de la memoria histórica. Se puede llamar a esta función orientación temporal” (Rüssen, 1992 citado por santisteban, 2010. p 40)

El fomento de la conciencia histórico-temporal se realiza en la enseñanza con el fin de que los estudiantes tengan la capacidad de explicar fenómenos de manera histórica (relación entre

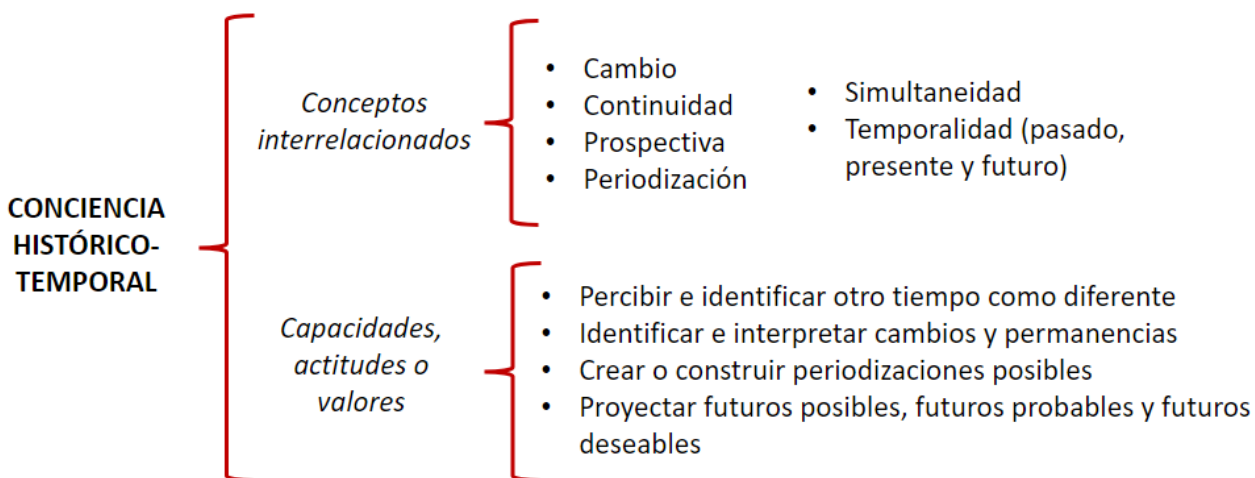
temporalidades), que puedan narrar un suceso y proceso, que tengan la capacidad de periodizar y finalmente que sean capaces de gestionar y construir su propio futuro.

Para los autores la formación de esta competencia ayuda a plantear el debate sobre cómo son o cómo deberían ser los cimientos sobre los cuales se construye el edificio de la convivencia. La construcción de la conciencia histórica es aprendizaje del futuro y, a la vez, competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social. (Santisteban, 2010)

A continuación, en la gráfica se muestra las capacidades o habilidades junto a los conceptos que maneja la competencia

### ***Ilustración 5***

Conceptos y habilidades de la conciencia histórico-temporal



*Nota:* Elaboración propia; Esta imagen muestra los conceptos y habilidades que establece la propuesta para la competencia conciencia histórico-temporal

### **Representación de la historia**

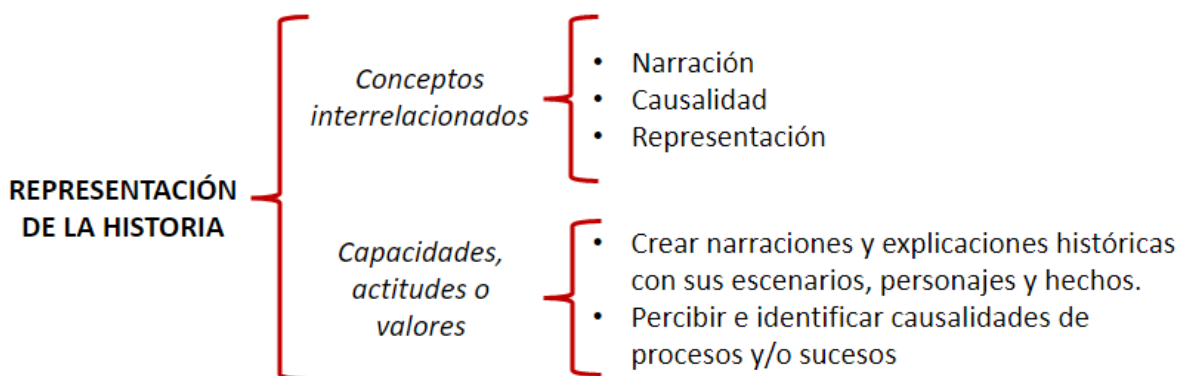
En el modelo conceptual presentado por Santisteban, González, & Pages, se explica que esta competencia no puede separarse de la conciencia histórico-temporal, debido a la inminente

representación que los humanos hacemos del pasado, presente y futuro, viendo el pasado como huellas, el futuro como expectativa y el presente como lugar de interpretación del pasado y el futuro. Por ello aquellas representaciones construidas por las personas acerca del tiempo se materializan y objetivan por medio de la narración y esta adquiere mucha importancia debido a que “la narración es la forma más común de representación histórica” (Santisteban, 2010). Por ende, cuando se pretende formar y desarrollar la percepción del paso del tiempo en la vida cotidiana (sensibilidad del tiempo) es necesario comprender y demostrar por medio de la narración la representación que se tiene de los hechos o sucesos. La narración cumple el rol de articulador de distintas habilidades y competencias como la coherencia narrativa (evita el anacronismo), la explicación causal, explicación del cambio-continuidad y la valoración de otros puntos de vista narrativos (valoración que contribuirá a la formación ciudadana y democrática). La narración en sí, promueve la búsqueda de sentido mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y examinar las relaciones, “característica que demuestran su utilidad en la enseñanza de la historia, aunque se mezclen los elementos de juicio moral y los sucesos inconexos en el tiempo” (Santisteban 2010, p. 45). Los autores finalizan citando a Plá resaltando la importancia de la enseñanza logre que a quien se le enseñan, pueda ser capaz de crear explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación, por lo tanto, la escritura de la historia en el aula antes de ser un fin se convierte en un instrumento para el aprendizaje de la historia.

Como se menciona al principio del fragmento, esta competencia está ligada a la anterior, por lo tanto, se puede ver que los conceptos y habilidades que se relacionan.

## Ilustración 6

Conceptos y habilidades de la Representación de la historia.



*Nota:* Elaboración propia; Esta imagen muestra los conceptos y habilidades que establece la propuesta para la competencia Representación de la historia

### **Imaginación histórica, empatía histórica, pensamiento crítico-creativo y las competencias para contextualizar**

En los textos base donde los autores explican y sintetizan las competencias del pensamiento histórico, cuando hacen referencia a la contextualización histórica usan varias denominaciones, por ejemplo, en Santisteban (2010) la nombran “*La imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo*” mientras que, en Santisteban, Gonzales & Pagés (2010) hacen referencia a esta como “*La empatía histórica y las competencias para contextualizar*”.

En ambos textos las categorías de imaginación, creatividad, empatía, contextualización son las que tomas relevancia como capacidades importantes en la enseñanza y aplicación del pensamiento histórico, puesto que estas son muy necesarias para poder realizar una reconstrucción histórica ante los vacíos que frecuentemente se encuentran en las fuentes y datos de determinado tema o proceso.

En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización (Santisteban, 2010).

La imaginación como expresión del pensamiento creativo se convierte en una herramienta fundamental para llegar a la empatía y a la contextualización histórica. La empatía por su parte es la habilidad procedimental que ayuda a ponerse en el puesto de los individuos que vivieron el pasado al que se está acercando, ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas, extrañas o imposibles, esta habilidad facilita a quienes indagan el pasado poder profundizar la comprensión del proceso que está estudiando puesto que “la gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias” (Lara, 2003; Santisteban, González, y Pagés, 2010).

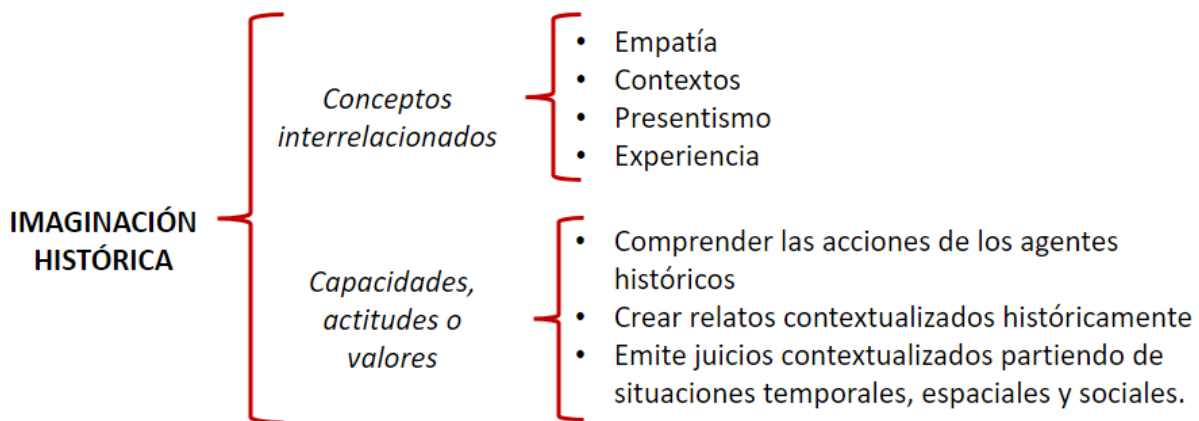
A su vez la imaginación y creatividad, permite plantear escenarios históricos contrafactuales o alternativos que brindan un sin fin de posibilidades del rumbo que pudo tomar algún proceso, ya sea por el cambio de un acontecimiento fundamental o el rol jugado por una colectividad, pueblo o individuo. Al plantear diversos escenarios de lo que pudo ser, también deja ver una gran variedad de escenarios que nos deparan o que se puedan construir. (Santisteban 2010)

Los autores en compañía de Henríquez en el año 2009 realizan una investigación en la que pretendían registrar y analizar el cómo desarrollaban y utilizaban la empatía histórica los estudiantes partiendo de la experiencia inglesa CHATA (Concepts of History and Teaching

Approaches) desarrollada por Lee, Ashby y Dickinson en el año 1987. En la investigación parten de los niveles propuestos por CHATA y reformular los niveles en el desarrollo de la empatía, la cual ajustan a tres 1) empatía histórica presentista, 2) empatía histórica experiencial y 3) empatía histórica simple. El primer nivel utiliza referencias históricas o de contexto histórico desde una perspectiva actual, no se identifica el pasado y no se hace referencia a él, se sitúa únicamente en el presente y desde el presente; El segundo nivel utiliza la experiencia personal como criterio para comprender el pasado, no diferenciando entre las experiencias pasadas y las propias; El tercer nivel muestra se explicita “que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al presente, (...) se contextualiza manteniendo una distancia explícita entre pasado y presente, por lo que establecen diferencias y similitudes entre ambos tiempos”. (González, Henríquez, Pagès & Santisteban, 2009)

### ***Ilustración 7***

Conceptos y habilidades de la Imaginación histórica



*Nota:* Elaboración propia; Esta imagen muestra los conceptos y habilidades que establece la propuesta para la competencia Imaginación histórica

### **Interpretación histórica a partir de las fuentes**

La interpretación histórica es una competencia que, básicamente, necesita de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. (Santisteban, 2010)

“Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santisteban, González, y Pagés, 2010). El uso de fuentes ayuda al estudiante a acercarse y relacionarse de otra manera con la información que recibe, ya que este al proponerle “sacar” información de una fuente debe aprender a realizar una serie de procesos básicos como, la interpretación de fuentes (inferir o describir información explícita e implícita), la comparación o confrontación de fuentes y la clasificación de estas, esto con el fin de dar respuestas a preguntas a partir de las fuentes usadas (Santisteban, 2010).

Lara (2003) menciona la importancia de la crítica a las fuentes, porque es ahí donde “se establece la validez y pertinencia de una fuente para el desarrollo de una investigación histórica – o ejercicio investigativo en el caso de los estudiantes–. y permite saber al investigador si se puede contar o no con la información que aporta la fuente. En el trabajo de fuentes con los estudiantes se recomienda desarrollar ejercicios de reconocimiento de la autenticidad de fuentes históricas, también ejercicios de análisis de la objetividad de un documento, y ejercicios de identificación que traten de dilucidar las posiciones políticas e ideológicas de los autores de aquellos vestigios que se tengan en cuenta para las “investigaciones” que se pretendan realizar.

A su vez (Santisteban, 2010) resalta que el trabajo con las fuentes debe ser trabajado en la línea de situaciones-problemas, problemas socialmente relevantes, cuestiones socialmente vivas, y deben ser usadas para “construir una determinada visión del pasado” de manera autónoma.

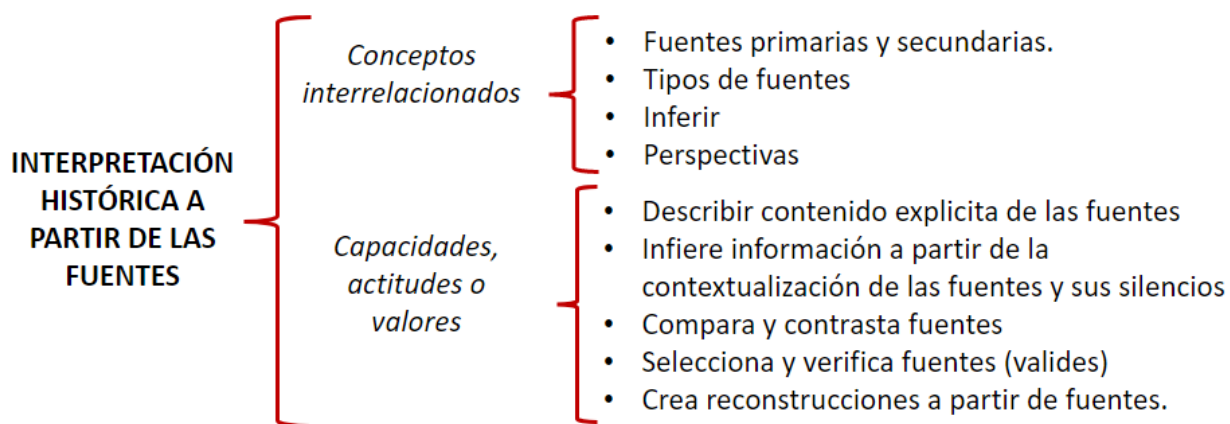
Santisteban, Gonzales & Pagés (2010) ven que el trabajar con fuentes históricas

ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades; genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible; facilita que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina; ponen en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico; permite contemplar aquello que pasó en una especie de «estado natural» y pone en contacto directo al alumnado con el pasado; facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia; diversifica el proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece la riqueza de las experiencias (p. 120).

A continuación, se puede ver los conceptos y habilidades relacionados con la competencia

### ***Ilustración 8.***

Conceptos y habilidades de la Interpretación de la historia a partir de las fuentes



*Nota:* Elaboración propia; Esta imagen muestra los conceptos y habilidades que establece la propuesta para la competencia Interpretación de la historia a partir de las fuentes.

## **Modelo propuesto por Domínguez- 2015**

El modelo tiene sus inicios en las elaboraciones de Jesús Domínguez en los años 80, en su tesis doctoral realizada en 1993 en la que aborda el aprendizaje de la explicación histórica -causal y por empatía- (Domínguez, 2015) y al igual que el anterior modelo, parte de los desarrollos teóricos elaborados por distintos proyectos investigativos y autores en los que se destacan, Winwburg, Dickson, Gard, Lee, el Proyecto CHATA 7-14, Ashby, Shemilt (History 13-16), Mario Carretero, Pozo, Chapman, Seixas, Morton, Blow, Counsell, entre muchos más.

Esta propuesta busca poner en discusión la forma y mecanismos para evaluar competencialmente el pensamiento histórico, a la vez que busca facilitar una didáctica de la historia que enseñe a pensar y a utilizar de mejor manera la información y que abandone el su tratamiento memorístico, es decir desarrollar pensamiento histórico.

Por lo tanto, son dos fines los que estructuran la propuesta de Domínguez, por un lado, el interés de que la enseñanza de la historia aborde conceptos metodológicos de la historia, como lo son fuente y prueba, causas, empatía, tiempo, cambio y continuidad, relatos e interpretación, etc. (*pensar históricamente*) y por otro, avanzar en una propuesta de evaluación competencial que permita evaluar el pensamiento histórico basada en los avances técnicos y didácticos de las evaluaciones internacionales como las pruebas PISA.

La propuesta de Domínguez se estructura en tres **componentes principales**: situaciones, competencias (subcompetencias, habilidades o destrezas) y conocimientos, que a pesar de que se presenten como como componentes distintos, se relacionan directamente como es el caso de conocimientos con competencias.

### Ilustración 9

#### Componentes de la evaluación competencial de la historia

SITUACIONES (contexto)	COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS
<p>Situaciones del pasado que presenten hechos trasladables al presente o antecedentes de éste.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Contextos: personal, local, autonómico, español, europeo y mundial.</li><li>Áreas de aplicación: Ejemplos: «Conflictos, guerra y paz», «Poder político», «Papel social de las mujeres», «Medios técnicos y recursos económicos», «Identidades nacionales», «Ideas y creencias religiosas», «Patrimonio histórico-artístico»...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Explicar históricamente hechos del pasado y del presente.</li><li>Utilizar las pruebas históricas.</li><li>Comprender la lógica del conocimiento histórico:<ul style="list-style-type: none"><li>Explicación causal.</li><li>Explicación contextualizada o por empatía.</li><li>Tiempo histórico, cambio y continuidad.</li><li>¿Otros conceptos?</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Conocimiento de la historia:<ul style="list-style-type: none"><li>Marco cronológico de la evolución histórica.</li><li>Perspectivas: diacrónica y sincrónica.</li><li>Escalas: local, regional, estatal y mundial.</li><li>Ámbitos: social, político, económico, cultural-artístico.</li></ul></li><li>Conocimiento sobre la historia:<ul style="list-style-type: none"><li>Investigación y pruebas.</li><li>Explicación (causas, empatía).</li><li>Procesos de cambio.</li><li>Narrativas e interpretaciones históricas.</li></ul></li></ul>

*Nota:* Tomado de Domínguez. (2015, p.36). En esta imagen el autor muestra la estructura que tiene su propuesta de evaluación de las habilidades de pensamiento histórico.

- **El primer componente (situaciones)** cumple un papel importante al momento de evaluar el pensamiento histórico, puesto que las situaciones son los estímulos de un contexto o área de aplicación (temas) que llevarán al estudiante a conectar dicha situación con la vida real y cotidiana. Domínguez (2015) aclara que un ejemplo de contexto puede ser los contextos personal, local, regional, departamental, continental o mundial, y en cuanto a las áreas de aplicación, menciona que pueden ser “temas para los que la historia puede aportar experiencias de interés como «Conflictos, guerra y paz», «Poder político», «Papel social de las mujeres», «Patrimonio histórico e histórico-artístico», etc.” (p.37)

- **El segundo componente (conocimientos)** Domínguez (2015) los subdivide en dos, conocimientos *de la* historia y conocimientos *sobre la* historia, es decir conocimientos y construcciones historiográficas de lo ocurrido en el pasado y por otro lado la reflexión sobre el conocimiento histórico como se produce el conocimiento, cuáles son las formas para investigar y explicar el pasado. Los conocimientos de la historia según este autor deben ser evaluados y enseñados de la mano de los conocimientos sobre la historia, por ello la manera de evaluarlos no debe ser tanto en el aspecto teórico sino evaluado de manera competencial. Y en consecuencia su enseñanza no debe ponerse en la encrucijada de ¿enseñar contenidos o enseñar métodos de estudio en la historia? Puesto que

No pueden ir el uno sin el otro, pues se alimentan necesariamente: sin el segundo, el conocimiento de la historia es erudición vana, pero sin el primero, el conocimiento sobre la historia se queda reducido a mera palabrería o, en el mejor de los casos, o metodología vacía. (p.37)

- **El tercer componente (Competencias históricas)** El autor establece tres competencias históricas basándose por un lado por la investigación didáctica de distintos países, y de las competencias utilizadas en las pruebas PISA en ciencias, las cuales son: 1. Explicar históricamente hechos del pasado y del presente, 2. Utilizar las pruebas históricas y 3. Comprender la lógica del conocimiento histórico (Domínguez, p.38)

De modo que el autor establece un vínculo si se quiere natural entre las competencias con un determinado tipo de conocimiento histórico (2015, p.38), por ejemplo, muestras que los conocimientos *de la* historia (sustantivo) tienen un vínculo con la competencia *explicar históricamente hechos del pasado y del presente*, al igual que presenta el vínculo que hay entre las competencias *utilizar las pruebas históricas* y *comprender el conocimiento histórico* con el

conocimiento *sobre la* historia (metodológico). Así se ve en el siguiente recuadro diseñado por el autor.

**Ilustración 10**

Matriz para el diseño de evaluación del pensamiento histórico.

COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS	CONCEPTOS METODOLÓGICOS
Explicar históricamente [...]	Sustantivo.	
Utilizar las pruebas históricas.	Metodológico.	Pruebas y fuentes.
Comprender la lógica del conocimiento histórico.	Metodológico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Explicación causal.</li> <li>. Explicación contextualizada o por empatía.</li> <li>. Tiempo histórico, cambio y continuidad.</li> </ul>

*Nota:* Tomado de Domínguez. (2015)

Para entender de manera más detallada el modelo didáctico propuesto por Domínguez para la enseñanza del pensamiento histórico se explicará cada una de las competencias, junto a sus sub-competencias (destrezas) o habilidades de pensamiento histórico. Antes de iniciar con la exposición de cada competencia, vale la pena aclarar que el autor indica que toda competencia es una moneda de dos caras que conlleva conocimiento sobre la disciplina (reflexión metodológica - teórico conceptual) y adquisición de destrezas, por lo tanto, reitera que al evaluar las destrezas no se debe enfocar en el lado de la moneda reflexión metodológica, sino que la evaluación debe estar enfocada en poner en juego las destrezas de cada competencia evaluada. (Domínguez, 2015 p.66)

**Explica históricamente hechos del pasado y del presente**

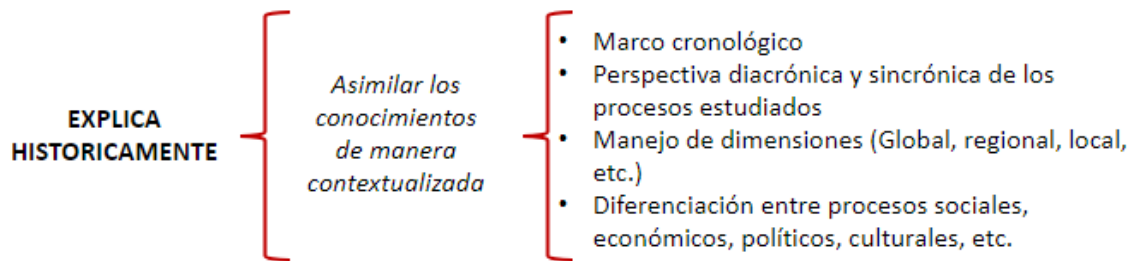
El desarrollo o fomento de esta competencia al estar vinculada a los conocimientos históricos *de la* historia busca que el estudiante asimile los conocimientos de manera contextualizada, es decir, que tenga un marco cronológico, una perspectiva diacrónica y sincrónica de los procesos

estudiados, que maneje las distintas dimensiones (local-global y sus intermedios), que identifique fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales, que permita al estudiante aplicar estos conocimientos de las ciencias sociales para inferir nuevas conclusiones por ello “no se evalúa [...] la capacidad del alumno para recordarlos, sino si ha asimilado ese conocimiento y es capaz de aplicarlo a situaciones o contextos distintos a los estudiados” (Domínguez, 2015, p.39).

Esta competencia y su evaluación se puede resumir en la pregunta ¿es capaz el estudiante de usar los conocimientos *de la* historia para deducir o inferir información y conclusiones de otros contextos y fuentes? Es decir, que, si se está estudiando la guerra contra Irak, al preguntarle sobre guerras contemporáneas el estudiante pueda realizar algún tipo de relación o diferenciación, en las distintas dimensiones, ya sea social, cultural, económico, etc.

### ***Ilustración 11***

Destrezas de la competencia “explica históricamente”



*Nota:* Elaboración propia; Esta imagen muestra los conceptos y habilidades que establece Domínguez la propuesta para la competencia explica históricamente.

### **Utilizar las pruebas históricas:**

Como se mencionó con anterioridad, toda competencia es una moneda de dos caras que conlleva conocimiento sobre la disciplina (teórico conceptual) y adquisición de destrezas (práctica metodológica). En esta competencia los conceptos teóricos que se deben tener en cuenta

al enseñar y fortalecer la competencia “utilizar las pruebas históricas” son los de prueba histórica y fuente histórica, diferenciando una de la otra y su relación, por ejemplo al hablarse de fuente histórica (fuente primaria) se está haciendo referencia a todos aquellos documentos informativos y restos materiales de cualquier tipo que han tenido alguna relación con los seres humanos del pasado y que tienen una realidad objetiva independiente de quien la estudia. Por el otro lado se entiende como prueba a la construcción intelectual que nace de la interpretación de determinada fuente (Domínguez, 2015)

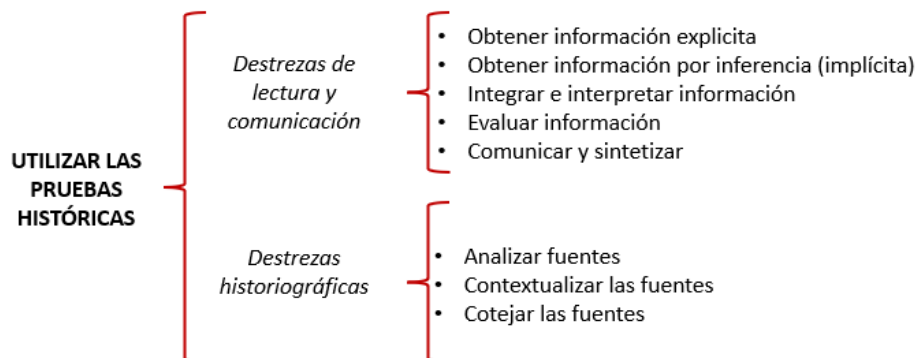
“Por consiguiente, una prueba es siempre prueba de una determinada afirmación sobre el pasado, que se basa en una o varias fuentes, pero no equivale a éstas. De hecho, una misma fuente puede proporcionar pruebas diferentes que sustenten hechos o datos diferentes, dependiendo de las preguntas que se le hayan formulado.” (Domínguez, 2015, p. 68-69).

Hacer la reflexión conceptual es muy importante en la enseñanza de la historia porque ayuda a entender al aprendiz que las fuentes no proporcionan información directa, sino que aporta un estímulo para construir una prueba que ayudan a verificar o descartar relatos o narraciones sobre el pasado. De la mano del abordaje de estos conceptos, para el buen desarrollo de esta competencia se debe brindar al estudiante un contexto histórico de la situación estudiada así sea mínimo, que sirva como base para la elaboración de las preguntas que se sobre las fuentes y que le permita construir una prueba que descarte o resuelva una hipótesis o supuesto del tema estudiado.

En este modelo, el autor establece dos tipos de destrezas que componen la competencia, estas son las destrezas de lectura y comunicación y las destrezas historiográficas, cada una de ellas se subdivide en destrezas más específicas que son las que se pretenden ejercitar y evaluar.

## Ilustración 12

Destrezas de la competencia “Utilizar las pruebas históricas”



*Nota:* Elaboración propia; Esta imagen muestra los conceptos y habilidades que establece Domínguez la propuesta para la competencia Utilizar las pruebas históricas.

Entonces esta competencia se puede comprender respondiendo las siguientes preguntas: ¿el estudiante sea capaz de obtener información explícita e implícita de las fuentes? ¿interpreta, integra y evalúa la información de las fuentes? ¿es capaz de sintetizar y comunicar la información obtenida? ¿analiza, contextualiza y coteja las fuentes? Para lograr dicho objetivo el autor ofrece una matriz que ayuda a ordenar las actividades o preguntas

### Ilustración 13

Cuadro de destrezas para evaluar la utilización de las pruebas históricas

DESTREZAS DE LECTURA Y COMUNICACIÓN	DESTREZAS HISTORIOGRÁFICAS		
	Analizar las fuentes	Contextualizar las fuentes	Cotejar las fuentes
Obtener información explícita.			
Obtener información por inferencia.			
Integrar e interpretar.			
Evaluar.			
Comunicar y sintetizar.			

Nota: Tomado de Domínguez. (2015)

#### Comprender la lógica del conocimiento histórico:

La presente competencia junto a la anterior son competencias de tipo metodológicas (procedimentales) que se vinculan al conocimiento *de la* historia, ambas tienen como eje la metodología del trabajo de la disciplina.

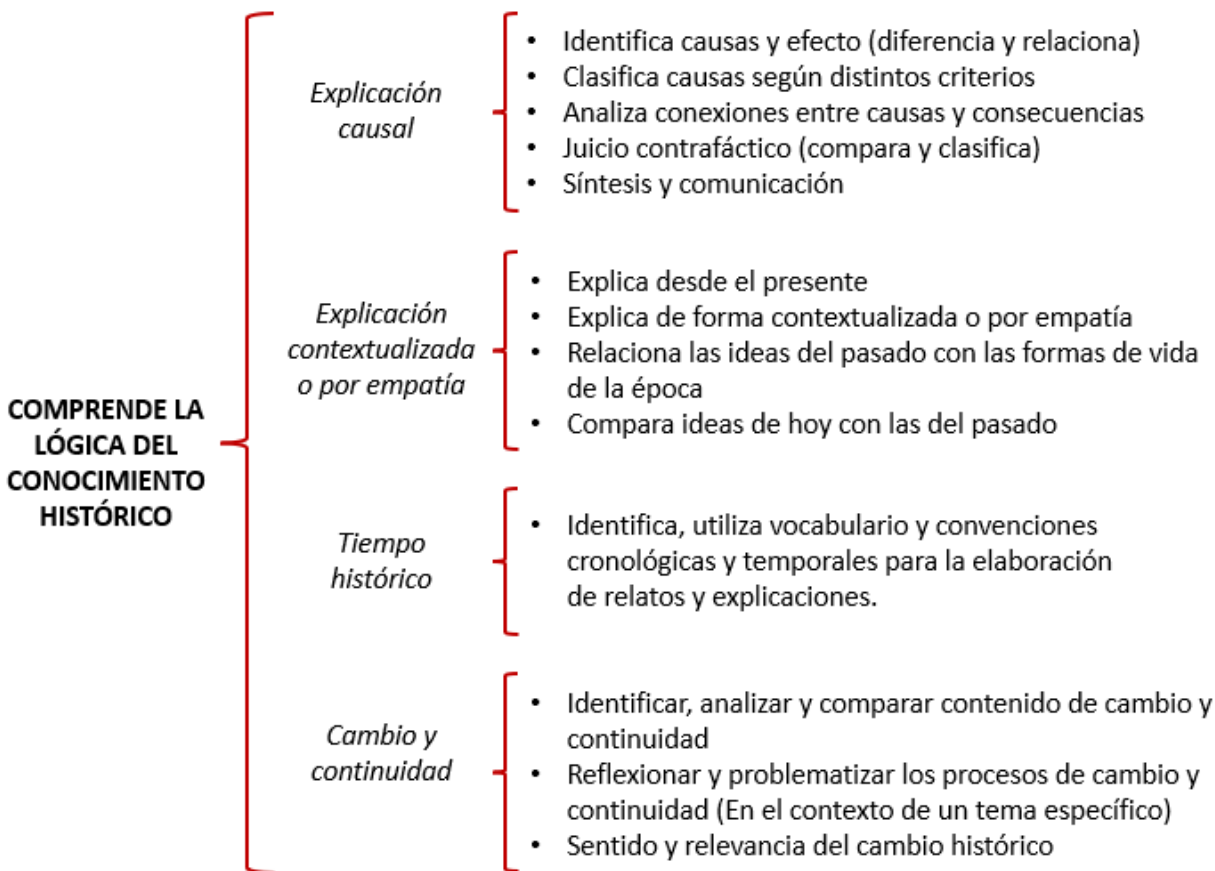
“La competencia comprender la lógica del conocimiento histórico engloba un conjunto de nociones o conceptos metodológicos, también denominados conceptos de segundo orden o estructurantes, tales como causas, explicación contextualizada o por empatía, tiempo histórico, cambio y continuidad, relatos e interpretaciones, relevancia, etc.” (Domínguez, 2015 p. 41)

Al igual que la competencia anterior, esta también tiene una dimensión conceptual que debe ser trabajada con los estudiantes, los conceptos a tener en cuenta son explicación causal, contextualizada o por empatía, tiempo histórico cambio y continuidad, estos a su vez se dividen

en otros conceptos y para fines evaluativos se transforman en indicadores como se muestra en la siguiente gráfica.

### ***Ilustración 14***

Competencia “Comprender la lógica del conocimiento histórico”



*Nota:* Elaboración propia; Esta imagen muestra las subcompetencias y habilidades que establece Domínguez para la competencia Comprender la lógica del conocimiento histórico.

Esta competencia se subdivide en cuatro destrezas, por lo tanto, la comprensión de la lógica del conocimiento histórico busca que los estudiantes sean capaces de explicar de manera causal, buscando y clasificando causas y consecuencias de los procesos estudiados, jerarquizado si hay causas más importantes que otras y de igual manera planteando escenarios imaginarios de qué hubiera pasado si un acontecimiento no se hubiese dado con el fin de evaluar qué tan importante

es un suceso; se busca que sean capaces de ponerse en el lugar de los sujetos y sociedades que se estudian, explicar el proceso sin el prejuicio del presente y entender las decisiones de alguien en su contexto; de igual manera se espera que quienes sean formados en esta competencia usen en sus explicaciones el vocabulario o convenciones cronológicas y temporales, y por último que tengan la capacidad de entender los procesos; también se espera que vean tendencias, ritmos y etapas en los procesos históricos, que identifique los puntos de inflexión en un proceso, que identifique lo que cambia y permanece en la historia y utilice criterios para elaborar sus propias periodizaciones.

Para finalizar ahí que tener en cuenta que “Tales conceptos, junto con el de prueba histórica, son imprescindibles para una adecuada comprensión de la disciplina histórica y forman el núcleo de lo que muchos autores denominan pensamiento histórico o pensar históricamente.”

(Domínguez, 2015 p. 41)

### **Puntos de encuentro y divergencias entre los dos modelos**

Teniendo la estructura general de los dos modelos planteados podemos rastrear los puntos de encuentro y los puntos en los que se divergencia entre ambas propuestas. Por lo tanto, podemos clasificar estas diferencias y similitudes en distintas categorías como, tiempo, espacio, objetivos y fines, tipos de destrezas en las que hacen énfasis, entre otros.

**Objetivos:** Se encuentran tanto coincidencias como diferencias, en los puntos de encuentro podemos ver que ambas propuestas pretenden elaborar un marco competencial y conceptual que permita la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico, al igual las dos propuestas ponen un énfasis en la necesidad de la enseñanza de los conceptos de ambas propuestas. En cuanto a los puntos de desencuentro se puede ver que la propuesta de Domínguez tiene un énfasis en la **evaluación** competencial del pensamiento histórico, elemento que no es desarrollado de la misma

manera ni en la misma proporción en la propuesta de Santisteban, González, & Pages, Domínguez (2015) al centrar su propuesta en la evaluación de competencias de pensamiento histórico toma como base el modelo evaluativo de las ciencias experimentales elaborado por las pruebas PISA,

De las tres grandes competencias evaluadas por PISA, el marco teórico para la evaluación de las ciencias experimentales ofrece en mi opinión el modelo más adecuado para plantear una evaluación competencial de la historia. Mientras la lectura y las matemáticas son materias básicamente instrumentales, con claro predominio de los conocimientos procedimentales sobre los conceptuales, las ciencias experimentales son materias mixtas que exigen por igual conocimientos de uno y otro tipo, lo que las hace muy similares en este sentido a la historia, la geografía y otras ciencias sociales. (Domínguez, 2015 p.24)

De dicho marco teórico, el autor establece las competencias que serán usadas en el modelo para evaluar el pensamiento histórico, al igual para elaborar actividades que permitan su ejercicio y así poder ver su desarrollo. La propuesta de Santisteban et al. (2010) se enfoca en la construcción de un marco conceptual que permita la enseñanza e investigación del pensamiento histórico, es una propuesta enfocada en un primer momento en estructurar las habilidades y competencias y no se especializa explícitamente en las formas de evaluar dichas habilidades. “Nuestro modelo pretende aportar elementos de mejora a la formación del pensamiento histórico, a la formación del profesorado y a la construcción de una teoría sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales.” (p.115)

Otra de las diferencias que se pueden ver en la comparación de las propuestas es que, en Santisteban, González, & Pages (2010) se hace un énfasis en el papel de representaciones sociales que tienen los estudiantes para su enseñanza, al igual que el énfasis en la formación

ciudadana y participación democrática del estudiante. En el caso de Domínguez (2015) al estar centrado en el proceso evaluativo de las competencias de pensamiento histórico, no incorpora ninguno de los dos énfasis mencionados en la otra propuesta.

**Competencias, destrezas y habilidades:** Si se miran coincidencias o puntos de encuentro entre las propuestas, esta es quizá la categoría donde mayores coincidencias se encuentra. Como se pudo evidenciar en los apartados anteriores, ambas propuestas trabajan conceptos y conocimientos de la Historia como: fuentes, explicación causal, narración histórica, empatía o contextualización histórica, cambio y continuidad y tiempo histórico. Estos conceptos son enseñados y evaluados por medio de competencias que fueron construidas entre por investigaciones didácticas en la enseñanza de la historia basándose en la metodología de la historia. En la Imagen 10 se pueden ver la relación de los conceptos trabajados y evaluados por las competencias de cada propuesta, en esta se destacan los puntos de encuentro.

### **Ilustración 15**

Puntos de encuentro entre conceptos y competencias

<b>Concepto metodológico</b>	<b>Competencia en Santisteban, González, &amp; Pagés (2010)</b>	<b>Competencias en Domínguez (2015)</b>
Manejo y uso de fuentes	Interpretación histórica a partir de las fuentes	Utilizar las pruebas históricas
Explicación causal	Representación de la historia	Comprender la lógica del conocimiento histórico: Explicación causal
Habilidades narrativas	Representación de la historia	Comprender la lógica del conocimiento histórico
Empatía y contextualización	Imaginación histórica	Comprender la lógica del conocimiento histórico: Explicación contextualizada o por empatía
Temporalidad / Tiempo histórico	Conciencia-histórico temporal	Comprender la lógica del conocimiento histórico: Tiempo histórico

Cambio y continuidad	Conciencia-histórico temporal	Comprender la lógica del conocimiento histórico: Cambio y continuidad
----------------------	-------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

*Nota:* Elaboración propia, En esta imagen se muestran las similitudes en las competencias elaboradas por las dos propuestas estudiadas.

Ciertamente en el caso de Domínguez resalta la competencia “*Comprender la lógica del conocimiento histórico*”, esto se debe a que el autor la subdivide en cuatro sub-competencias como se muestra en la imagen 9, mientras que en la propuesta de Santisteban et al. (2010) ya vienen divididas en competencias.

Una diferencia que se puede establecer en este terreno es que en Domínguez se plantea la competencia *Explicar históricamente hechos del pasado y del presente* (que no es abordada ni desarrollada por el autor en la misma proporción que las otras dos) que esta se relaciona con los conocimientos que se tienen *sobre la historia*, es decir sobre el producto historiográfico que servirá para analizar, comparar y contrastar los acontecimientos del pasado con los de la actualidad y el futuro, mientras que esta competencia o los intereses de la misma no aparece reflejada en la propuesta de Santisteban et al. (2010).

Ahora, en Santiesteban et al. (2010) dentro del desarrollo competencial si se encuentra un énfasis del pensamiento político y democrático, aspecto que en Domínguez no se ve reflejado con el mismo énfasis.

En suma, se puede decir que, en la enseñanza de la historia y en el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico se aborda de manera general unos conceptos históricos básicos, estos deben ser promovidos y enseñados de manera conceptual y práctica mediante ejercicios que permitan su desarrollo, a su vez no deben ser evaluados de manera teórica sino de manera práctica y metodológica. Domínguez y Santiesteban, coinciden en la importancia de la enseñanza de dicho contenido metodológico para abordar conocimiento de conceptos historiográficos.

**Tiempo y espacio:** Una similitud fundamental es el espacio donde nacen las propuestas, ambas surgen en España bajo la cobertura de instituciones de la región autónoma de Cataluña, la Universidad de Barcelona en el caso de Domínguez y la Universidad Autónoma de Barcelona en el caso de Santisteban, González, & Pages. Llama la atención que Cataluña es precisamente una región que se caracteriza por tener una nacionalidad distinta que la lleva a tener eventuales contradicciones con la monarquía española. Este contexto lleno de contradicciones puede prestarse como un contexto propicio para el cuestionamiento por parte de la ciudadanía a las formas de ver, hacer y enseñar historia, por lo cual no es casual ver tanto a profesores como investigadores de la historia como Pierre Vilar y oriundos de Cataluña como Josep Fontana, Joaquim Prats, Juan Santacana entre muchos más, planteando formas distintas y críticas tanto en la enseñanza- aprendizaje como en la investigación de la historia.

En lo referente al tiempo, las propuestas a pesar de que son publicadas en la segunda década del siglo XXI (una en el 2010 y la otra en el 2015), parten de una larga trayectoria investigativa tanto teórica como práctica por parte de sus autores, se basan (como se mencionó en apartados anteriores) en investigaciones realizadas desde el siglo pasado (años 70) por didactas e investigaciones de distintas partes del mundo como Inglaterra, Francia, Canadá, EEUU, México, entre otros, por ello estas propuestas se pueden considerar como una síntesis y esquema en la enseñanza y evaluación de las habilidades y/o competencias del pensamiento histórico.

## **LA HISTORIA RECIENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

### **La historia reciente, historia del tiempo presente, historia inmediata.**

Como en toda disciplina científica, las definiciones conceptuales son fundamentales para entender a qué fenómenos se quiere hacer referencia, ese es el caso de la diferencia terminológica

usada para el estudio de un tiempo determinado, en la presente propuesta se tiene como eje la Invasión a Irak o guerra de Irak, un acontecimiento que inició hace 20 años y finalizó hace 10 años aproximadamente y que sus impactos o consecuencias son evidentes en el presente. Algunos estudiosos de la historia situaran ese proceso dentro de la historia contemporánea mundial, sin embargo, otros podrían clasificarlo dentro de la historia reciente y otros dentro de la historia del tiempo presente, entre muchas más. Para fines del presente trabajo se entiende la importancia de la diferencia terminológica que se ha llevado a cabo por la comunidad de historiadoras e historiadores frente al estudio del presente y su perspectiva histórica, ya que como menciona Fazio (2010)

el título que se le otorgue a un período brinda mucha información sobre el tipo de historia que se quiere confeccionar, sobre sus contenidos, sus fronteras temporales, de los elementos que quieren ser destacados, así como de las concepciones que a ellos subyacen; en fin, una periodización dice mucho sobre el significado que se le asigna a la historia, en su doble acepción, como proceso y como conocimiento. (p.28)

El presente trabajo no tiene como objetivo entrar en una discusión de las corrientes historiográficas y sus definiciones terminológicas, se centra entonces en la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico, es decir es un trabajo didáctico y no de teoría historiográfica, por lo tanto se tomará el balance y aporte realizado por Eugenia Allier Montañón en 2017 sobre la creación la historia del tiempo presente como un campo historiográfico.

Para empezar Allier (2018) menciona que las reflexiones teóricas que se han realizado sobre la historia contemporánea tienen como base los acontecimientos mundiales sucedidos en la década de los 60 y que incidieron en la renovación historiográfica de los años 70 que puso en el centro de estudio los acontecimientos del presente, Allier (2018) citando a Delacroix (2007) menciona que

el estudio histórico del presente tiene una triple causalidad en la que se destaca en primer lugar los

“diversos procesos sociales, las demandas de grupos minoritarios o subalternos, el peso de pasados-presentes violentos y dolorosos como el Holocausto. En segundo lugar, la crisis de las ciencias sociales, y de la historia en particular. Y, en tercer lugar, el surgimiento de otras historias paralelas” (p.)

La autora alude que esta renovación teórica en la historiografía pretendió responder a las demandas en el reconocimiento de los sectores sociales y políticos que habían sido excluidos de varias corrientes historiográficas y que de esta crisis y renovación surge

la microhistoria italiana, la *Alltagsgeschichte* alemana y la historia social inglesa. De hecho, fue a partir de los años mencionados que nuevas formas de hacer y escribir historia encontrarían un espacio relevante en la historiografía mundial: la historia de la memoria, la historia cultural, la historia de la vida cotidiana, la historia de las mujeres, la historia de la historia (conocida como el giro historiográfico), la historia desde abajo, la nueva historia política, la historia oral y, para lo que nos interesa, la historia del tiempo presente (Allier, 2018 p.102)

De la mano de dicho proceso surge su institucionalización con el *Institut d'Histoire du Temps Présent* (Instituto de Historia del Tiempo Presente - IHTP) en Francia en 1978 y en Alemania a el *Institut für Zeitgeschichte* (*Instituto de historia contemporánea*), estos institutos al igual que los creados en Italia, Austria, Bélgica y Holanda entre 1945 y 1970 centraron sus esfuerzos en un primer momento en el estudio de lo sucedido en la Segunda Guerra mundial.

Allier (2018) en su balance realiza una breve reconstrucción cronológica de cinco aportes teóricos que a su punto de vista son relevantes de los cuales resalta los siguientes:

El primero, es el de Josefina Cuesta Bustillo (1993) quien define la historia del tiempo presente como “una realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores”

Segundo, a Timothy Garton Ash (1999) quien entiende a la historia reciente como un conjunto de acontecimientos que se encuentran en desarrollo y que comienzan en 1989, donde su estudio requiere una práctica particular que mezcla la historia, el periodismo y la literatura

Tercero, a Julio Aróstegui (2004) y sus aportes realizados en el libro *La historia vivida*, donde entiende a la historia del tiempo presente como una historia de lo inacabado, de los procesos sociales que aún están en desarrollo, y “una historia que se liga a la coetaneidad del propio historiador” aclarando que la coetaneidad va más allá de que el historiador haya conocido el acontecimiento o que lo haya vivido, sino que se liga a un fenómeno generacional en el que un momento histórico afecta a tres generaciones, la sucesora (0-30 años) generación en formación, la activa (30-60 años) quienes detentan el poder político, administrativo y social y la antecesora (60-70) quien trasmite el conocimiento y poder a las otras generaciones. Entre estas generaciones se establecen vínculos de sucesión e interacción, siendo esta última la que interesa para entender lo que es el presente histórico, ya que este sería una experiencia común, sería el resultado del entrecruzamiento de presentes generacionales” (Aróstegui 2004, citado por Allier 2018) entendiéndose entonces al presente histórico no como el “ahora o la inmediatez, sino un lapso de tiempo más amplio que está vinculado con la existencia de las generaciones que experimentaron un suceso”(Allier 2018, p. 104).

Cuarto, desde Colombia retoma a Hugo Fazio, el cual menciona que la historia reciente no se identifica exclusivamente con las generaciones vivas, es una historia que debe tomar en cuenta las transformaciones que ha vivido la sociedad contemporánea en sus distintas latitudes, por ello esta historia representa una ruta cartográfica de la historia global. (Fazio 2010 citado por Allier 2018)

Y, por último, el quinto aporte que menciona la autora es el realizado por Henry Rousso en el 2013, quién fue director y colaboró en la construcción del IHTP. Este autor afirma

que la particularidad de esta parcela historiográfica es que se interesa en un presente que es el suyo mismo, en un contexto donde el pasado no está ni acabado, ni ido, y donde el sujeto de la narración es un “todavía-ahí”.

A partir de todos estos autores Allier considera que en la historia de tiempo presente se puede encontrar seis características, 1) el estudio del presente es su objeto central; 2) la reconstrucción histórica se puede realizar desde el presente con testigos y actores que hacen parte de generaciones que vivieron el acontecimiento y aún queda en la memoria colectiva ese pasado o evento; 3) la coetaneidad entre el acontecimiento y la experiencia vivida por el historiador, al igual que el vínculo con las generaciones que experimentaron el momento histórico; 4) la perspectiva multidisciplinaria del campo; 5) la necesidad por historizar el presente (principalmente temáticas de violencia, trauma y dolor, aunque no se limite únicamente a estas temáticas); 6) la existencia de tensiones y complicidades entre historiadores y testigos.

### **03. PROPUESTA DIDACTICA: SANGRE POR ORO NEGRO**

#### **DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA**

A continuación, se presenta la propuesta didáctica “*Invasión a Irak: Sangre por oro negro*” la cual pretende formar en destrezas y habilidades de pensamiento histórico, partiendo de referentes teóricos mencionados en el capítulo I.

La propuesta está destinada al trabajo de las competencias establecidas en la normatividad vigente, Estándares básicos en ciencias sociales, Derechos básicos de aprendizaje en ciencias sociales, etc, y fundamentalmente con las propuestas de los modelos de Santisteban, González, & Pages (2010) y por Domínguez (2015). El nivel al que se dirige la propuesta es la educación media, específicamente grado Décimo.

#### **Objetivo General:**

Fortalecer el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico abordando la historia de la Invasión a Irak (2003-2012) a partir de problemáticas que se desarrollaron en el transcurso de esta mediante una plataforma virtual.

#### **Objetivos específicos:**

1. Fortalecer la capacidad de pensamiento histórico de los participantes a través del análisis crítico y reflexivo de la historia de la invasión a Irak por medio de la plataforma “Pensando la historia”
2. Identificar y analizar algunas problemáticas que surgieron durante la invasión a Irak entre 2003 y 2012. (Medios de comunicación, DD. HH, crímenes de guerra, causas, desarrollo y consecuencias de la guerra)

3. Fomentar el uso de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales para el aprendizaje y la adquisición de habilidades históricas.

**Contenidos:**

Partiendo del capítulo II, la presente propuesta enseñará conceptos tanto sustanciales como metodológicos, ambos tipos de contenidos se abordarán explícitamente pero no se evaluarán de manera cognitiva, sino procedimental. Los conceptos sustanciales se abordarán por medio de la enseñanza de problemas históricos, los conceptos metodológicos se socializarán y se evaluarán en la demostración de la práctica.

Entre los conceptos metodológicos están, fuentes, tipos de fuentes (construcción de pruebas), causalidad, narración, empatía o contextualización histórica, temporalidad, cambio y continuidad. El problema histórico que se tratará es *La invasión a Irak* y se abordará por medio de los conceptos de 1) la guerra, 2) medios de comunicación y 3) derechos humanos y crímenes de guerra. Al ser una propuesta enmarcada en la enseñanza de la historia se relaciona con otras.

**Ilustración 16**

Conceptos metodológicos y situaciones problema trabajados en la propuesta didáctica

Conceptos metodológicos	Situaciones problema
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fuentes, tipos de fuentes, pruebas</li> <li>- Causalidad</li> <li>- Narración</li> <li>- Empatía o contextualización histórica</li> <li>- Temporalidad</li> <li>- cambio y continuidad</li> </ul>	<p><b>Tema General:</b> La invasión a Irak</p> <p><b>Subtemas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La guerra (causas, desarrollo y consecuencias)</li> <li>- Medios de comunicación</li> <li>- Derechos humanos (DD. HH) y crímenes de guerra</li> </ul>

Nota: en esta imagen se muestran los conceptos y situaciones que se trabajan a lo largo de la unidad didáctica.

## **Estructura:**

La propuesta didáctica se encuentra ubicada en el sitio web, sites de Google "Pensando la historia" (Enlace de la página: <https://sites.google.com/view/pensando-la-historia/>)

La plataforma se estructura de la siguiente manera: Cuenta con una página principal que presenta el proyecto, esta página nos dirige a las unidades didácticas, en este caso a la primera y única unidad didáctica que se encuentra es “La invasión a Irak: Sangre por oro negro”, las unidades didácticas se dividen en módulos temáticos, estos módulos se subdividen en momentos. Por su parte encontramos 4 tipos de momentos, introducción, descubre, ejercita y ponlo a prueba. En el siguiente esquema se puede ver el orden jerárquico de la página.

PAGINA INICIAL → UNIDAD DIDÁCTICA → MODULOS → MOMENTOS

Los momentos a su vez cuentan con variedad de elementos y recursos, entre estos se encuentran juegos, lecturas, fuentes, indicaciones, recuadros explicativos, videos, audios, etc.

- **Página Inicial:** En esta se realiza la presentación de la página web *Pensando la historia*, su intencionalidad, fines y objetivos, esta sirve de contenedor de las distintas unidades didácticas, en esta página se redirecciona a la propuesta didáctica inaugural, *Invasión a Irak: sangre por oro negro*.
- **Unidad didáctica:** Es la sección que concentra un todo temático, en este caso es la Invasión a Irak, esta tiene el fin de plantear el tema general que será abordado por medio de problemas por un lado y por otro con la implementación de actividades que ejerciten las habilidades de pensamiento histórico.
- **Módulos:** Tienen el fin de subdividir la temática general en problemáticas que faciliten tanto la comprensión como la implementación y ejercicio de las destrezas de pensamiento

histórico, en cada uno de los módulos, como se enfoca en una problemática, también desarrolla un tipo de competencia del pensamiento histórico.

- **Momentos:** los módulos están subdivididos en momentos con el fin de facilitar el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico, los cuatro momentos que se crearon para llegar a este objetivo. Por lo tanto cumplen las siguientes funciones, el primero (momento introductorio o inicial) tiene el fin de socializar objetivos y términos que serán necesarios para la comprensión y desarrollo del módulo y los momentos siguientes, por lo tanto es un momento introductorio, el segundo (descubre) busca la socialización conceptual tanto en la producción historiográfica como en la reflexión conceptual de la metodología de la historia, el tercero cumple la función de promover por medio de juegos o actividades el ejercicio de las habilidades procedimentales necesarias para desarrollar el pensamiento histórico, por último, la cuarta sección pretende poner a prueba las destrezas y conceptos enseñados con anterioridad, es decir, es la sección de cierre y evaluativa, esta permitirá ver si se han desarrollado las destrezas y conceptos enseñadas. Como ya se mencionó líneas atrás, estos momentos se llaman momento inicial, descubre, ejercita y ponlo a prueba respectivamente.

### **Metodología:**

Como se menciona en el apartado la *estructura*, la propuesta se sitúa en el sitio web "Pensando la historia", por lo tanto, el desarrollo de la misma está mediada por recursos TIC, de modo que se desarrolla un ambiente virtual de aprendizaje en el que el estudiante puede acceder a los distintos recursos para llevar a cabo su proceso de aprendizaje, caracterizándose entonces por implementar una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la autonomía. El estudiante

deberá interactuar con los distintos conceptos, casos y recursos propuestos, contenidos en vídeos, textos, audios, imágenes, juegos y actividades.

La propuesta a pesar de que tenga como principio el trabajo autónomo, no pretende prescindir del docente, por el contrario, pretende ser un apoyo al trabajo del docente. Sirviéndose de gran variedad de materiales y recursos creados para mejorar las habilidades de los estudiantes en las clases, por lo tanto, es una propuesta que busca el trabajo simultáneo entre trabajo virtual con el trabajo presencial.

Con el fin de implementar lo planteado por los dos modelos frente a la formación conceptual en los estudiantes, en la que se enseña el concepto, pero no evaluándose conceptualmente sino competencialmente, se habilita un botón llamado TIPS en los módulos, en el botón aparece el concepto como sugerencia, posteriormente se le pide al estudiante que aplique el concepto en un ejercicio o actividad.

En el siguiente cuadro se muestra el tipo de concepto metodológico que se desarrollará en cada módulo.

### **Ilustración 17**

Conceptos trabajados en cada módulo

<b>Módulo</b>	<b>Concepto metodológico</b>
M1: Contextualización	Tiempo histórico / Explica históricamente
M2: La guerra	Causalidad, cambio y continuidad
M3: Medios de comunicación	Fuentes
M4: DD. HH y crímenes de guerra	Empatía

Nota: en esta imagen se muestra qué concepto se trabaja en cada uno de los módulos

## Evaluación:

El proceso didáctico de la propuesta tiene cuatro momentos, en el primero parte se realizan las actividades iniciales, las actividades de introducción buscan conectar al estudiante con los conceptos y temáticas abordadas en el módulo por medio de juegos. Después de esta etapa se realiza la socialización conceptual partiendo de distintos vídeos o textos, seguido se proponen ejercicio, juegos u otras actividades con la finalidad de implementar en la práctica los conceptos enseñados y finalmente se realiza una actividad evaluativa, poniendo casos que impliquen el uso conceptual y metodológico enseñado en los momentos anteriores. En este último momento se evaluará por medio de preguntas abiertas, semiestructuradas o

## DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

**Página inicial:** En esta página se encuentra la presentación del proyecto “*Pensando la historia*”.

### Ilustración 18

Presentación de la plataforma



**Página principal, unidad didáctica, Invasión a Irak:** Se encuentra un vídeo introductorio de la unidad, en este se realiza el recorrido de la propuesta didáctica e indica cómo desarrollar los módulos y actividades.

**Módulos:** La presente propuesta tiene 4 módulos: 1) Contextualización, 2) La guerra 3) Armas de manipulación masiva y 4) DD. HH y crímenes de guerra. Cada uno se ordena de la siguiente manera.

### **MÓDULO INICIAL. 1 – CONTEXTUALIZACIÓN:**

**Tema:** Características generales de Irak

**Habilidad de pensamiento:**

- Conciencia histórico- temporal
- Explica históricamente

**Objetivos**

- Identificar características históricas, geográficas, políticas, étnicas, económicas de Irak.
- Sitúa en un mapa los espacios geográficos del Irak y el mundo árabe musulmán.
- Realiza explicaciones contextualizadas por medio de conceptos interpretativos y conocimientos históricos, identificando cambios y continuidades que se presentan en la historia de Irak

**Estructura**

*Momento Inicial:*

Por medio de una sopa de letras se busca que el o la estudiante identifique algunas palabras que se relacionan con la historia de Irak.

*Momento 1:*

Se aborda por medio de cinco videos los aspectos geográficos, históricos, económico - políticos, cultural y religioso de Irak, se usan vídeos de distintas fuentes e idiomas en los que se menciona las características de este país. Al ser videos de contextualización se usan principalmente vídeo generales que permitan la comprensión de los temas de módulos posteriores.

### *Momento 2:*

Se realizan tres actividades, el primero es un mapa del Norte de África y el Medio Oriente, el cual busca que los estudiantes reconozcan y localicen los países que hacen parte del mundo árabe musulmán; La segunda actividad es un mapa interactivo de Irak, el cual pretende que se identifique y localicen las regiones de Irak según su grupo étnico-religioso; La tercera actividad es un juego de buscar parejas, busca que el estudiante identifique y relaciones visualmente palabras y conceptos de la historia de Irak con imágenes.

### *Momento 3:*

El taller busca el desarrollo de destrezas particulares de la explicación histórica y de la conciencia histórico temporal. Se asignan 4 puntos, el primero busca que el estudiante identifique los cambios y continuidades en tres momentos de la historia de Irak, partiendo de los vídeos del momento 1; el segundo punto pretende que el estudiante aplique su capacidad de agrupar temporalmente situaciones o hechos en el tiempo, partiendo de los cambios y las continuidades; el tercer punto busca que estudiante diferencie e identifique los conceptos de Sunitas y chiitas; finalmente el cuarto punto pretende que el estudiante de manera autónoma seleccione dos periodos o etapas de la historia de Irak y los compare para ver las diferencias y coincidencias de ambas etapas.

**Link:** <https://sites.google.com/view/pensando-la-historia/invasi%C3%B3n-a-irak-sangre-por-oro-negro/m%C3%B3dulos/01-contextualizaci%C3%B3n>

## **MÓDULO 2 – LA GUERRA:**

**Tema:** La guerra

**Habilidad de pensamiento:**

- Representación de la historia y explicación causal.

## **Objetivos**

- Identifica causas y consecuencias presentadas antes, durante y después de la guerra de Irak.
- Elabora explicaciones multicausales a partir de varias fuentes
- Realiza clasificación por de causas según importancia y tipos de causas.

## **Estructura**

### *Momento Inicial*

Por medio de la visualización del vídeo “Guerra” del rapero puertorriqueño Residente se busca que el estudiante entre en contacto con el tema principal del módulo, se asigna una serie de preguntas que buscan la identificación de posibles actores y problemáticas de las guerras de medio oriente.

### *Momento 1*

Se abordan por medio de textos y vídeos los conceptos de causalidad histórica, las guerras y tipos de guerras.

### *Momento 2*

Con el fin que el estudiante se acerque a la identificación de causas y efectos se le asigna la visualización de un vídeo y partiendo del contenido del vídeo debe responde las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las causas que se pueden establecer que dieron origen a la invasión de Irak por parte de EE. UU. y la Coalición?; ¿Cuál o cuáles de las causas mencionadas en el vídeo podrían no haberse dado y en rasgos generales los sucesos hubiesen sido los mismos?; y ¿Qué relación hay entre el 11-S y la invasión a Irak?

### *Momento 3*

Con el fin de cumplir los objetivos tanto en el manejo conceptual histórico como en el marco metodológico, se establecen varios recursos que el estudiante deberá consultar para desarrollar las

actividades propuestas. Entre los recursos encontramos cinco textos y un vídeo analítico de las causas de la invasión a Irak.

**Link:** <https://sites.google.com/view/pensando-la-historia/invasi%C3%B3n-a-irak-sangre-por-oro-negro/m%C3%B3dulos/02-la-guerra>

### **MÓDULO 3 – ARMAS DE DESTRUCCIÓN MASIVAS**

**Tema:** Medios de comunicación y uso de fuentes

**Habilidad de pensamiento:**

- Utilizar las pruebas históricas / Manejo y uso de fuentes / Causalidad

**Objetivos**

- Obtiene información implícita y explícita de fuentes.
- Reconoce diferentes perspectivas que se generan frente a un mismo proceso o acontecimiento.
- Identifica y toma posición frente a la información proporcionada por los medios de comunicación masivos.

**Estructura**

*Momento Inicial*

Por medio de la visualización del vídeo “La palabra como arma” del rapero español Frank-T se busca que el estudiante entre en contacto con el tema principal del módulo, se asigna una serie de preguntas que buscan que el estudiante se relacione con la canción como fuente de información.

*Momento I*

Se abordan por medio de textos y vídeos los conceptos de Fuentes histórica, Medios de comunicación, las guerras y tipos de guerras. Resaltando la importancia de la actitud crítica hacia

los medios de comunicación, en el sentido de reconocer que tras un artículo puede haber intereses implícitos que no son evidentes a primera vista.

### *Momento 2*

Por medio de un Test se realizan preguntas relacionadas con los conceptos abordados en el momento 1, al igual se ponen situaciones que buscan relacionar al estudiante con el análisis de fuentes, se hace por medio de una actividad con preguntas cerradas.

### *Momento 3*

El momento tres plantea dos situaciones que se relacionan con los contenidos históricos y metodológicos, la primera situación es la campaña mediática de EE. UU. y sus aliados (Reino unido y España) para construir una imagen de Irak como fabricante de Armas de destrucción masiva para justificar la intervención en el territorio iraquí, la segunda situación plantea el rol de Wikileaks posterior a la invasión, quien liberó información del accionar de EE. UU. en medio de la guerra. Ambas situaciones pretenden que los estudiantes pongan a prueba y ejerciten sus habilidades de análisis de fuentes pues se brindan variedad de fuentes y preguntas para extraer todo tipo de información.

**Link:** <https://sites.google.com/view/pensando-la-historia/invasi%C3%B3n-a-irak-sangre-por-oro-negro/m%C3%B3dulos/03-armas-de-manipulaci%C3%B3n-masiva>

## **MÓDULO 4 – DD. HH Y CRÍMENES DE GUERRA**

**Tema:** DD. HH, Crímenes de guerra y habilidades de contextualización

**Habilidad de pensamiento:** Contextualización histórica (Empatía histórica)

**Objetivos:**

- Fomentar la empatía hacia las personas que vivieron en el pasado, incluso si sus opiniones, creencias y valores difieren de los nuestros
- Comprender el contexto histórico y cómo influye en las decisiones y las acciones de las personas.
- Comprender cómo las decisiones y las acciones de las personas están influidas por múltiples factores, incluyendo el contexto histórico y las emociones.

## **Estructura**

### *Momento Inicial*

Se establecen una serie de preguntas que tienen como propósito explorar la dificultad de entender las decisiones y acciones del pasado, y cómo la contextualización puede ayudar a comprender mejor la historia. También se incluye una frase para reflexionar sobre la idea de que entender el pasado no implica justificarlo. El objetivo es invitar a los participantes a reflexionar sobre su opinión sobre esta idea y cómo podría aplicarse en su vida cotidiana.

### *Momento 1*

Al igual que en los módulos anteriores, las categorías se abordan por medio de textos y vídeos, en este momento se trabajan las categorías de Empatía, DD, HH y crímenes de guerra.

### *Momento 2*

La actividad que se plantea consiste en, responder una serie de preguntas que ayuden a comprender y analizar la controversia y las diferentes perspectivas en torno al videojuego "Six Days in Fallujah", que se basa en la batalla de Faluya de 2004 en Irak. Las preguntas buscan explorar cómo se representa la batalla en el videojuego, cómo se diferencia de las perspectivas de los sobrevivientes y familiares de las víctimas de la batalla, el contexto histórico y las circunstancias que llevaron a la batalla, las críticas al videojuego y la importancia de abordar y recordar la historia de la guerra de Irak de una manera respetuosa y crítica.

### *Momento 3*

Este momento se busca poner a prueba la capacidad de los estudiantes para ponerse en el lugar de las personas que han sufrido violaciones de derechos humanos y crímenes de guerra durante la guerra de Irak partiendo del caso de Abeer Qassim Al-Janabi y de la situación ocurrida en la prisión de Abu Graib. Las preguntas propuestas en los dos casos permiten reflexionar sobre los sentimientos y emociones que experimentan las personas afectadas por estos hechos, y sobre la importancia de promover una cultura de respeto y empatía hacia las personas en situaciones de vulnerabilidad. Además, se busca cuestionar la posibilidad de comprender realmente las experiencias de las personas en situaciones de guerra y violencia, y promover la reflexión crítica sobre la necesidad de evitar que vuelvan a ocurrir situaciones similares en el futuro.

**Link:** <https://sites.google.com/view/pensando-la-historia/invasi%C3%B3n-a-irak-sangre-por-oro-negro/04-ddhh-y-cr%C3%ADmenes-de-guerra>

## CONCLUSIONES

A este punto, vale la pena repasar los ejes que estructuraron el proyecto actual. En primer lugar, se encuentra el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. En segundo lugar, la enseñanza de la historia reciente a través de problemas. Por último, la mediación virtual de los conceptos sobre la historia y de la historia en sí misma.

Formar el pensamiento histórico es una tarea difícil, pero es una tarea a la que no podemos renunciar como recuerda Santisteban. La pandemia del 2020 obligó a los docentes a involucrarse en la enseñanza virtual. Esto hace que la tarea sea más difícil, ya que enseñar ciencias sociales y la historia hoy en día requiere el uso de recursos virtuales, aunque sea de forma esporádica. La necesidad de utilizar estos medios es aún más evidente debido a la constante exigencia de cambio que demandan los estudiantes en su enseñanza, que suele estar anclada en una metodología tradicional. Además, el contexto post-pandémico ha incrementado el uso de dispositivos móviles, facilitando la interacción y distribución de información valiosa y falsa de manera masiva. Por lo tanto, es necesario utilizar estos mismos medios y dispositivos para promover un pensamiento racional, crítico y científico.

En 2009, Pagès señalaba que "La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien organizada más que personas con la cabeza muy llena pero mal organizada." Esto justifica la enseñanza de habilidades y competencias del pensamiento histórico a través de situaciones históricas y sus problemas mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Al facilitar la implementación de competencias históricas, como el trabajo con fuentes para procesar información constantemente, así como la explicación causal, que implica ampliar la perspectiva en las múltiples raíces de un fenómeno (multicausalidad), se ayuda a comprender el mundo contemporáneo y la realidad particular de cada individuo. Por lo tanto,

cada investigación o propuesta que busque fortalecer este tipo de aprendizaje es un paso adelante en la construcción de ciudadanía crítica y activa. Enseñar habilidades y competencias históricas favorece que los futuros ciudadanos aborden las problemáticas sociales que se presentan en su realidad desde una óptica analítica, crítica y propositiva. Por lo tanto, este proyecto, cuyo objetivo principal es contribuir desde la enseñanza de problemas de la historia reciente por medio de herramientas virtuales, aporta a estos fines, ratificando así su pertinencia.

La plataforma Pensando la Historia, al igual que muchas otras desarrolladas en otros idiomas, demuestra que es posible incorporar los avances didácticos basados en experiencias e investigaciones de los últimos 50 años para satisfacer las nuevas necesidades y demandas de los estudiantes en cuanto a la enseñanza virtual. Es importante señalar que el proyecto y la plataforma pueden tener algunas deficiencias, ya que, aunque se basan en postulados teóricos y didácticos, su impacto y utilidad real solo se conocerán a través de la prueba y la implementación práctica, que revelarán sus fallas, debilidades, ventajas y aciertos. Por lo tanto, no se puede considerar el camino cerrado, sino que se invita a poner a prueba la plataforma y su unidad inicial para mejorar y construir mejores unidades dentro de la plataforma que incorporen la reflexión de la unidad inaugural. Así se construirá un camino más sólido y estable que logre el objetivo final de esta propuesta, que es el desarrollo del pensamiento histórico a través de las TIC.

Como reflexión personal, se ve la necesidad de que las instituciones de educación superior que forman docentes continúen desarrollando cátedras o cursos que fomenten en los futuros docentes habilidades y destrezas para crear recursos virtuales que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esto llevará a los docentes a cambiar sus técnicas, herramientas y contenidos habituales en la enseñanza, adaptando recursos virtuales que, aunque suelen ser

difíciles de manejar al principio, se convierten en herramientas valiosas que generan expectativas y fortalecen el aprendizaje y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Aunque la enseñanza del pensamiento histórico no tenga como objetivo formar pequeños investigadores, el planteamiento de problemas que impliquen el ejercicio o la simulación de prácticas de investigación, así como el uso de herramientas y técnicas propias de los investigadores sociales, ofrece muchas ventajas, entre las que se encuentran la formación conceptual y metodológica, que permite estudiar temas distantes o cercanos y desarrollar habilidades y competencias. Esto, a su vez, permite desarrollar tanto los contenidos históricos como los contenidos sobre la historia, apropiándose de categorías y métodos que se pueden usar de manera contextualizada para conocer e interactuar en la realidad. Esta es una de las conclusiones fundamentales, ya que el uso de categorías propias de las ciencias sociales y la historia para la comprensión y el análisis de la realidad ayuda a que la enseñanza de la historia no se vea solo como un espacio donde se conocen muchas experiencias históricas que no están conectadas con el presente, sino como un instrumento esencial para la transformación social.

En resumen, el trabajo conjunto entre problemas históricos (contemporáneos o antiguos), el enfoque en el desarrollo de habilidades y su implementación en medios virtuales es un área que se puede y debe seguir construyendo y explorando. El estudio de este campo permitirá el desarrollo de multitud de proyectos e investigaciones que mejorarán nuestra práctica docente para lograr la empresa que hablaba Santisteban: la construcción del pensamiento histórico.

## BIBLIOGRAFIA

Allier, E. (2018) *Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico*. Revista de Estudios Sociales 65: 100-112. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.09>

Archila, M. (2004) *El historiador y la enseñanza de la historia*, Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED e instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Aróstegui, J. (2004) *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.

Callinicos, Á. (2002). *La estrategia general del Imperialismo Norteamericano*. En: *International Socialism*.

Campos, D (2007) *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*, S E R I E Cuadernos de Currículo, Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Cardin, J.-F./Tutiaux-Guillon, N. (2007) : « Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés ». *Les cahiers Théodile* n° 8. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 35-64

Chomsky, N., Vltchek, A. (2013). *Sobre el terrorismo occidental: De Hiroshima a la Guerra de los Drones*. Buenos Aires: Editorial Marea.

Clarín. (2003, 3 de abril)

Clarín. (2003, 3 de agosto)

Cuesta Bustillo, Josefina. 1993. *Historia del presente*. Salamanca: Ediciones de la Universidad Complutense.

Domínguez, J. (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Recuperado de <https://colombia.grao.com/es/producto/pensamiento-historico-y-evaluacion-de-competencias-bb308>.

Ergento, Héctor. (2002, febrero). *Los marxistas revolucionarios y la guerra de Afganistán*. En: *Panorama Internacional* No 12. Pp. 21-74.

Fazio, Hugo. 2010. *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes

Fontana, J (2008) *¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? (145-153)*, LA HISTORIA QUE SE PIENSA, conferencias, clase y conversaciones en Chile. Colección historia vital. Ediciones Escaparate. Universidad Viña del Mar.

Fontana, J (2017). El siglo de la revolución. Una historia del mundo de 1914 a 2017. Barcelona: Editorial Planeta.

González, N., Henríquez, H., Pagès, R.J., Santisteban, A. (2009): *El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media (283-290)*, en Avila, R. M., B. Borghi, I. Mattozzi (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*, Pàtron, Bologna.

Lara, E. (2003) *La investigación histórica en el aula, una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias*. [Tesis Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, MEN, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2004) *Formar en ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Serie Guías No 7. Bogotá.

Pagès, J. (2009) *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía (67- 86)*, Reseñas. Argentina: APEHUN

Perspectiva Marxista Internacional. (2004). *Hacia un nuevo reparto del mundo*. En: PMI No 1: *La guerra contra Irak, hacia un nuevo reparto del mundo*. Pp.11-50.

Petras, J. (2003, 5 de abril). *Irak: La ironía de la historia*.

Plá, S. (2005): *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdés

Prats, J y Santacana, J (2011) *Por qué y para qué enseñar historia*, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación básica*. Cuauhtémoc, México, D.F.

Polychroniuou, C. (2022) *A 20 años de guerra contra Irak, EU sigue violando derecho internacional: Chomsky. La jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/10/17/chomsky/a-20-anos-de-guerra-contra-irak-eu-sigue-violando-derecho-internacional-chomsky/>

Reuters y Associated Press. (2003, 10 De Agosto).

Reuters. (2003, 15 De septiembre).

Reuters. (2003, 9 De agosto).

Rousso, H. (2013) *La dernière catastrophe. L’histoire, le présent, le contemporain*. París: Gallimard

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Santisteban, A., Gonzáles, N., Pagès, J. (2010) *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. En Ávila, R, Rivero, M, Dominguez, P, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128) Organismo autónomo de la Excma. Diputación de Zaragoza.

Soria, G. (2014). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas (Tesis de Doctorado). Universitat autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/285095#page=1>

Universidad Alberto Hurtado (UAH). (19 de agosto 2015) *Entrevista Profesor Visitante: Joan Pages [2015] ¿Cómo debe ser la enseñanza de la historia?* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/k9oQW1d-tc0>

Vilar, P. (1992) *Pensar la historia*. Publicaciones del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Reproscán S.A. México D. F.

Vilar, P. (1997) *Pensar históricamente*, Reflexiones y recuerdos. Barcelona: Editorial Crítica.

Vega, R. (1998) *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá D.C. Ediciones Antropos Ltda.

Weston, Fred. (2003, 4 de julio). Estrategia internacional. En: El Militante.