

**PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CRÍTICO EN LOS LIBROS
DE TEXTO: ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

**MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
SECUNDARIA**

AITOR CODINA GUILLÉN

TUTOR: FERNANDO MENDIOLA

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA | 3 |
| 2. METODOLOGÍA | 6 |
| 2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA | 6 |
| 2.2. MÉTODO, CATEGORIZACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS | 6 |
| 3. MARCO EPISTEMOLÓGICO | 8 |
| 3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN | 8 |
| 3.2. VALORACIÓN GENERAL DE LAS APORTACIONES DE LAS OBRAS DE JOSEP FONTANA Y VLADISLAV M. ZUBOK | 14 |
| 4. MARCO DIDÁCTICO | 17 |
| 4.1. ENFOQUE TEÓRICO | 17 |
| 4.1.1. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO | 17 |
| 4.1.2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO | 19 |
| 4.2. ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CRÍTICO EN LOS MANUALES Y RESULTADOS | 21 |
| 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA | 31 |
| 6. CONCLUSIONES | 40 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 45 |
| 8. ANEXOS | 48 |

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

En este trabajo me propongo analizar cómo se trabaja el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en los libros de texto y presentar una propuesta de intervención didáctica que permita complementar los contenidos que se abordan y fomentar en el alumnado aquellas competencias y habilidades básicas para que desarrollen la capacidad de pensar históricamente y analizar de manera crítica los contenidos del temario de Geografía e Historia.

El tema que abordaré para la realización de este trabajo es el de la Guerra Fría, puesto que se trata de un episodio clave de la historia contemporánea mundial y europea y que, demasiado a menudo, queda relegado en los currículos o se trabaja de manera superficial, a pesar de su relevancia para la comprensión de las dinámicas históricas, económicas y sociales que marcan el mundo en el que vivimos, especialmente ahora, que el auge de China, el resurgimiento de Rusia y la relativa decadencia del mundo unipolar hegemónico por Estados Unidos vuelve a poner de manifiesto términos como el de guerra fría, conflicto de potencias, equilibrio de poder y geopolítica. Por otro lado, considero que este tema por su naturaleza poliédrica, uniendo el conflicto ideológico y cultural con el socio-económico y el geopolítico, nos permite tratar de forma más holgada las nociones propias del pensamiento histórico y crítico, especialmente en lo que se refiere a los conceptos de relevancia histórica, cambio y continuidad, construcción de narrativas, cuestionamiento de los discursos a partir del análisis comparativo de fuentes y el análisis de luchas de poder. Además, al tratarse de un tema que vuelve a estar de actualidad y que tiene un papel tan directo y evidente en la configuración del mundo en el que vivimos podemos jugar con sus contenidos para la elaboración de una propuesta didáctica que nos permita garantizar un aprendizaje significativo de los alumnos y la formulación por parte de éstos de preguntas que fomenten en ellos el desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

El objetivo fundamental de este trabajo es indagar en la educación histórica de los alumnos a través del análisis de lo que proponen los libros de

texto de Historia contemporánea de 1º de Bachillerato con la finalidad de calibrar en qué grado se trabajan el pensamiento histórico y el pensamiento crítico.

Se combinará el análisis de los contenidos de los libros de texto con el de la producción científica publicada durante los últimos 12 años. Además, se procederá a realizar una propuesta de intervención didáctica. El estudio se realizará abordando un tema crucial para la comprensión de la era contemporánea y el mundo actual: la Guerra Fría. Con este fin se han planteado una serie de objetivos específicos:

- 1) Realizar un estado de la cuestión de las publicaciones históricas recientes más significativas referentes a la Guerra Fría y analizar el nivel de actualización del contenido de los libros de texto respecto a estas, tanto a través de las actividades como de los contenidos explicativos.
- 2) Estudiar la tipología de actividades propuestas en los libros de texto.
- 3) Analizar tipología de contenidos (historia política, social y económica y cultural) de las actividades.
- 4) Estudiar el nivel de exigencia cognitiva de las actividades propuestas en los libros de texto.
- 5) Analizar la presencia de contenidos del primer y segundo orden a través de las actividades propuestas.
- 6) Abordar y clasificar las actividades propuestas en relación al trabajo de aspectos vinculados con el pensamiento crítico.
- 7) Llevar a cabo una propuesta de intervención didáctica donde se trabajen aspectos ligados al desarrollo del pensamiento histórico y crítico en el alumnado.

Finalmente, el trabajo se estructura en seis bloques: la introducción que el lector acaba de leer; un bloque de metodología en el que se explica qué criterios se han utilizado para escoger la población y la muestra y cómo se proceden a analizar los datos de la bibliografía histórica escogida y los

manuales; el marco epistemológico en el que se analizan las aportaciones de las publicaciones históricas más recientes y significativas respecto a la Guerra Fría (*Un Imperio Fallido* de Vladislav M. Zubok y *Por el Bien del Imperio* de Josep Fontana) y se comparan con los contenidos de los manuales para evaluar su nivel de actualización; el marco didáctico, donde se abordan las características del pensamiento histórico y crítico, se analiza cuantitativamente el trabajo en los libros de texto del pensamiento histórico y crítico y se presentan los resultados; una propuesta de intervención didáctica en la que se intenta ejemplificar como podrían trabajarse el pensamiento histórico y crítico en una secuenciación didáctica; y por último, las conclusiones.

2. METODOLOGÍA

Este apartado se refiere de forma casi exclusiva a la metodología usada en el marco didáctico para analizar la educación histórica que proponen los libros de texto de Historia contemporánea de 1º de Bachillerato desde la perspectiva del trabajo del pensamiento histórico y crítico.

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población escogida para el trabajo está compuesta por los temas dedicados a la Guerra Fría en los libros de texto. La muestra seleccionada la componen las actividades propuestas por tres editoriales que se encuentran entre las más usadas en la Comunidad Foral de Navarra: Anaya, Santillana y Vicens Vives. El muestreo incluye a 236 actividades distribuidas en dos o tres temas distintos dependiendo del libro de texto analizado. En lo que se refiere a las publicaciones más significativas respecto a la Guerra Fría se han escogido por su relevancia y calidad las obras *Un Imperio Fallido* de Vladislav M. Zubok y *Por el Bien del Imperio* de Josep Fontana.

2.2. MÉTODO, CATEGORIZACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El método utilizado es un *método no experimental* porque está basado en búsqueda empírica y sistemática cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Gómez Carrasco, 2014).

El tratamiento de los datos obtenidos se ha realizado principalmente con técnicas cuantitativas (sistematización de la tipología de actividades y de los contenidos y clasificación de éstas, prestando especial atención a su vinculación con el trabajo del pensamiento histórico (primer o segundo orden), a las capacidades cognitivas sobre historia que se exigen en las mismas y a la presencia de aquellos aspectos que fomentan el pensamiento crítico). Por otro lado se han analizado comparativamente los contenidos abordados en dos obras fundamentales para la comprensión de la Guerra Fría con los contenidos históricos tratados en los libros de texto y se han plasmado en una tabla que nos sirve a modo de estado de la cuestión. Esta sección se aborda en el marco epistemológico.

El instrumento de recogida de información de los libros de texto se ha diseñado en base a unas cinco tablas de datos elaboradas en formato Word. En la primera tabla (en el marco epistemológico) se aborda el estado de la cuestión en base al análisis de las dos últimas obras más completas sobre el tema de la Guerra Fría (*Un Imperio Fallido* de Vladislav M. Zubok y *Por el Bien del Imperio* de Josep Fontana) y se comparan los contenidos tratados con los de los libros de texto. Por otro lado, se clasifican los contenidos presentes tanto en los manuales como en las publicaciones en torno a las categorías de historia política, social y económica y cultural.

Las 236 actividades recogidas de los manuales se han sistematizado en torno a cinco categorías: tipo de actividad; tipología de contenidos; nivel cognitivo que exigen al alumnado; presencia de conceptos de primer y segundo orden; y tipología de aspectos tratados que fomentan el pensamiento crítico.

Finalmente, se ha procedido a un análisis global de todos los datos obtenidos en las cinco tablas comparativas con el fin de poder determinar el nivel de educación histórica del alumnado a través de los libros de texto.

3. MARCO EPISTEMOLÓGICO

3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la siguiente tabla se analizan cuáles son las principales aportaciones sobre el tema de la Guerra Fría realizadas en las dos obras seleccionadas para el trabajo (*Un Imperio Fallido* de Vladislav M. Zubok y *Por el Bien del Imperio* de Josep Fontana) y se comparan con los contenidos que aparecen en los manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya con la finalidad de evaluar su nivel de actualización.

Tabla 1. Comparación contenidos históricos de publicaciones recientes y libros de texto

| PUBLICACIONES RECIENTES | LIBROS DE TEXTO |
|---|---|
| HISTORIA POLÍTICA | HISTORIA POLÍTICA |
| Tanto en el libro de Zubok como el de Fontana se hace especial referencia al Plan Marshall y se mencionan los intereses ocultos de éste en relación al control económico y político de Europa. En ambos se habla de los planes de Stalin de construir una Alemania unificada y neutral (en un principio) y de la posterior decisión de optar por la construcción de una Alemania del este socialista ante la preparación del Plan Marshall por parte de los Estados Unidos y, sobre todo, la constatación de que los estadounidenses no estaban interesados en una Alemania unificada neutral en la que no hubiera tropas de la OTAN. Zubok también dedica espacio a abordar la organización en Europa del Este de un auténtico imperio | Se da mucha importancia a la partición de Europa con especial referencia al Plan Marshall, el bloqueo de Berlín y la creación de distintas alianzas militares. Se hace especial hincapié a la descripción de las diferencias ideológicas, focalizándose en la Doctrina Truman y Jdanov. Se abordan sucintamente los conflictos de Corea, Egipto y Cuba. En todos los manuales se dedica una página a la crisis de los misiles. Pero no se tratan con profundidad sus causas. Guerra de Vietnam, trato superficial, con |

| | |
|---|---|
| <p>económico y político dirigido por la URSS.</p> <p>Por otro lado, se hace hincapié en el uso de la propaganda para justificar los cambios de estrategia política en lo referente a las relaciones entre el bloque occidental y la URSS.</p> <p>Josep Fontana da mucha importancia al reclutamiento por parte de los norteamericanos de cargos relevantes del régimen nazi. Uno de los ejemplos más paradigmáticos es el de Reinhard Gehlen. Zubok también habla de los intentos de Stalin de usar o cooptar a exnazis para usarlos en sus planes económicos o políticos.</p> <p>Zubok y Fontana hablan de las tensiones entre la URSS y los regímenes comunistas del este, especialmente la Hungría de Nagy en 1956 y la Checoslovaquia de Dubcek en 1968. Respecto a la intervención soviética en este país ambos autores enfatizan los temores de los dirigentes soviéticos respecto a la posible expansión del ejemplo reformista de Dubcek a Polonia y la Alemania oriental.</p> <p>Otro punto al que tanto Fontana como Zubok prestan atención es a la rivalidad entre la China de Mao Zedong y la URSS de Jrushev y Brezhnev. Fontana analiza el descontento de Mao en relación a la política de desestalinización emprendida</p> | <p>referencias muy generales a los recursos militares y económicos con los que contaba cada bando de la guerra y actividades relacionadas con la opinión pública.</p> <p>Se mencionan las revueltas en el campo soviético: Hungría 1956, protestas en Polonia en los años 50 y la Primavera de Praga de 1968. Casi no se mencionan los golpes de estado propiciados en Sudamérica por los Estados Unidos.</p> <p>En el libro de Vicens Vives no se menciona el golpe contra Allende en Chile. En el de Santillana se dedica un párrafo a los distintos golpes/intervenciones americanos de los años 70 y 80 en América central y del sur.</p> <p>Se habla de la distensión de los años 60 y 70 y de los tratados de desarme nuclear (SALT I (1972) y SALT II (1978)) pero sin hablar del acercamiento de los USA a China para confrontar a la URSS.</p> <p>También se menciona el retorno a la guerra fría en los años 80 pero sin explicar la guerra de Afganistán. Se hace una pequeña referencia en el libro de Vicens Vives a la importancia geoestratégica del territorio afgano. Además, de la guerra en Afganistán no se comentan los aspectos complejos que</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>por Jruschev, así como su afán de liderar el campo socialista y dejar de ser el “hermano pequeño” de la URSS. Los éxitos aparentes de Mao en los años 1957 y 1958 en lo que respecta al aumento aparente de la producción de grano y de hierro jugaron un papel relevante en esta deriva. Por su parte, Zubok presta más atención al descontento de Jruschov ante la actitud de Mao respecto a su política de negociación con Occidente y las provocaciones que el líder chino estaba realizando para evitar cualquier forma de distensión. También menciona la desconfianza de la URSS hacia el programa nuclear chino después de haber comprobado que Mao no estaba dispuesto a permitir a la URSS la utilización del territorio chino para la instalación de bases para la armada soviética en el Pacífico.</p> <p>Zubok y Fontana mencionan el papel crucial que jugaron la instalación de misiles norteamericanos en Turquía y la creación en Europa, Medio Oriente y Sudeste asiático de alianzas pro-americanas en la decisión soviética de apoyar al régimen cubano y de instalar misiles soviéticos en la isla. Zubok no olvida mencionar la irresponsabilidad e impulsividad de Jruschov, que subestimó a Kennedy y que creía que los americanos no se arriesgarían a ir a la guerra por Cuba. En este sentido, se destaca la confianza ciega</p> | <p>llevaron a la intervención soviética ni el apoyo estadounidense a la insurgencia islamista desde el verano del 1978 (antes de la intervención rusa).</p> <p>Se presta mucha atención a la proliferación de armas nucleares.</p> <p>Se pasa de manera muy superficial sobre el colapso de la URSS y la desaparición de los regímenes comunistas de la Europa del este.</p> |
|--|--|

del líder soviético en el arma nuclear.

Sobre la guerra de Afganistán vuelven a salir a colación los temores soviéticos de ver instalados en dicho territorio misiles americanos Pershing II. Fontana además habla del fuerte apoyo americano a los muyahidines y de la organización de una coalición con China, Pakistán, Arabia Saudí, Egipto y Reino Unido para apoyar las acciones de la insurgencia contra las tropas soviéticas.

Por otro lado, Fontana enmarca el conflicto afgano en la política agresiva emprendida por Carter desde el 1978, que buscaba provocar a los soviéticos a través del aumento en el número de armas nucleares, una retórica agresiva en nombre de “la defensa de los derechos humanos” y una campaña de aislamiento internacional de la URSS. En dicha política jugó un papel clave Zbigniew Brzezinski, asesor político y geopolítico norteamericano de origen polaco.

Sobre las reformas de Gorbachov, Zubok apunta que éste podría haber optado por seguir el modelo chino de transición gradual al capitalismo pero conservando un régimen autoritario y el poder del partido, pero siguió un camino de transición directa a la democracia que hizo aflorar todas las contradicciones del sistema soviético y lo privó de apoyos, iniciándose un período de

| | |
|--|--|
| <p>inestabilidad que acabaría con todo el sistema. Fontana también apunta a que, a pesar de los problemas, la URSS hubiera podido seguir existiendo y que Gorbachov actuó de forma ingenua retirando tropas de Europa del este sin exigir a los estadounidenses hacer lo mismo en Europa occidental.</p> | |
| <p>HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA</p> | <p>HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA</p> |
| <p>Zubok dedica muchas páginas a explicar el peso excesivo y desastroso que suponía para la economía de la URSS la financiación de sus estados cliente y los efectos dramáticos que tuvo esta realidad, junto con el excesivo gasto militar y la caída de los precios del petróleo en la crisis económica que caracterizó el final del mandato de Gorbachov.</p> <p>Fontana aborda ampliamente la evolución del estado del bienestar, el surgimiento de Japón y de Asia central y la ofensiva neoliberal de los años 80.</p> <p>Zubok se centra en la evolución económica del bloque comunista y pasa muy por encima de la evolución del mundo capitalista en lo referente a lo económico.</p> <p>Fontana también hace referencia a la carga que suponía para el presupuesto soviético mantener una política de subsidios hacia los países comunistas del Pacto de</p> | <p>Se hace énfasis en la política económica estalinista y en las bases del poder económico de la URSS (planificación económica y dominio economías COMECON).</p> <p>También se abordan las reformas de Jruschov, el estancamiento económico de los años 70 y las reformas de Gorbachov. Todo ello sin olvidar los problemas estructurales de las economías comunistas de la Europa del Este (baja productividad, dependencia de la URSS y de crédito exterior, disminución crecimiento y escasa diversificación de la industria).</p> <p>En el bando capitalista se mencionan las bases del modelo económico americano, la sociedad de consumo, la consolidación del estado del bienestar en Europa y la creación del mercado común europeo.</p> <p>Se hace una especial mención a la crisis del 1973, el neoliberalismo y el surgimiento de</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Varsovia y otros aliados alrededor del mundo, especialmente en Asia y África. Por último, Fontana cita la opinión del economista Mark Harrison, que, rompiendo ciertos tópicos, advertía que la economía soviética no funcionaba tan mal como para colapsar y que fueron las medidas de Gorbachov las que hundieron el sistema.</p> | <p>Japón y de los países industrializados de Asia oriental.</p> |
| <p>HISTORIA CULTURAL</p> | <p>HISTORIA CULTURAL</p> |
| <p>Fontana da mucha importancia a la guerra fría cultural y al papel que jugó la CIA en la financiación de ésta a través del Congreso para la Libertad de la Cultura, en la que participaron intelectuales como Benedetto Croce, Isaiah Berlín, Raymond Aron, Bertrand Russell, Karl Jaspers o actores como Robert Montgomery e Ignazio Silone.</p> <p>Zubok hace hincapié en los cambios culturales que los jóvenes rusos de la era Jruschov experimentaron, subrayando el creciente pacifismo reflejado en el cine soviético, tal como demuestran películas célebres de la época como <i>La infancia de Iván</i> de Andrei Tarkovski, <i>Balada de un soldado</i> de Gregori Chujrai o <i>Cuando vuelan las cigüeñas</i> de Mijail Kalatozov.</p> <p>Zubok también aborda el impacto psicológico que tuvieron en Mijaíl Gorbachov y su mujer sus estancias en el extranjero, donde experimentaron la</p> | <p>Los contenidos culturales brillan por su ausencia en la mayoría de libros de texto analizados, excepto en el de Vicens Vives, donde se habla del Macartismo y de la Revolución cultural china, así como del movimiento hippie y de las revueltas estudiantiles de los años sesenta.</p> <p>También aparecen referencias a la historia cultural en algunas actividades de repaso final, que dan importancia a la obra de arte como fuente histórica. Dos ejemplos los tenemos en el análisis propuesto en el libro de Vicens Vives del cuadro <i>Masacre en Corea</i> de Pablo Ruiz Picasso o en una actividad de investigación del movimiento artístico del <i>Pop Art</i>.</p> |

| | |
|---|--|
| realidad de la sociedad de consumo y la atmosfera pacifista y antimilitarista de la Europa occidental de la época. Zubok considera a Gorbachov un producto de las nuevas élites soviéticas (sobre todo las culturales) surgidas en los sesenta, marcadas por una creciente tendencia al americanismo cultural, al antimilitarismo intelectual y al nacionalismo ruso. | |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de *Un Imperio Fallido* de Vladislav M. Zubok, *Por el Bien del Imperio* de Josep Fontana y manuales de historia contemporánea de 1º de Bachillerato de Anaya (2015), Santillana (2015) y Vicens Vives (2016).

3. 2. VALORACIÓN GENERAL DE LAS APORTACIONES DE LAS OBRAS DE JOSEP FONTANA Y VLADISLAV M. ZUBOK

Es evidente que nos encontramos ante dos obras de gran rigor historiográfico y que destacan por su calidad, tanto desde el punto de vista bibliográfico como narrativo. Sin ninguna duda, ambos libros pueden considerarse dos referencias de carácter obligatorio para quien busque introducirse en el complejo mundo de la Guerra Fría.

A modo de resumen valorativo de la obra de Josep Fontana, me gustaría hacer hincapié en dos aspectos que considero que marcan una diferencia respecto a otras obras referentes a la Guerra Fría. En primer lugar, su reflexión a lo largo de toda la obra, pero especialmente en el segundo capítulo, sobre el papel que jugó la Guerra Fría como instrumento de control social en ambos bandos. En efecto, Fontana señala que dicho conflicto tuvo como uno de sus objetivos fundamentales el de mantener, en el interior de cada uno de los bandos, el modelo de orden social que interesaba a las dos superpotencias, a la vez que les facilitaba el control de la disidencia. El miedo al enemigo externo: el comunismo internacional, por un lado; el imperialismo capitalista, por el otro, servía de justificación para exigir obediencia y combatir despiadadamente a los enemigos internos, reales o imaginarios. Fontana considera que la principal

víctima de este conflicto fue el proyecto de una democracia avanzada que había surgido en Europa en la inmediata posguerra.

Como buena muestra de este ambiente de crispación y persecución de la disidencia, Fontana menciona las campañas de persecución política y purga de afines a las ideas comunistas o izquierdistas en Estados Unidos y como “el pánico rojo” sirvió a la élite política y empresarial del país para justificar la represión de toda forma de protesta sindical, cultural o política en nombre de la protección frente a la actividad de los supuestos agentes de influencia soviéticos. Del bando soviético destaca la guerra de Stalin contra la disidencia cultural en el arte y la ciencia, así como las presiones sobre los partidos comunistas de la Europa oriental para que purgasen a todos aquellos elementos sospechosos de nacionalismo, acusados de mantener contactos con agentes americanos, británicos o yugoslavos.

Finalmente y en segundo lugar, considero esencial subrayar las referencias que hace Fontana a la utilización por parte de las estructuras de poder norteamericanas y occidentales en general de miembros del partido nazi o de las SS, entre los que destacan las figuras de Reinhard Gehlen o Wernher von Braun, a las suaves penas de prisión que tuvieron que cumplir muchos responsables nazis o a la ayuda por parte del Vaticano a un gran número de nazis para que huyeran a América del Sur. Dichas referencias permiten al lector calibrar hasta qué punto la necesidad de combatir “el peligro rojo” sirvió para que actuaciones de este tipo pasaran desapercibidas o fueran percibidas como males necesarios en aras de ganar dicho combate.

De la obra de Vladislav M. Zubok destacaría los siguientes aspectos. En primer lugar, el carácter novedoso de las fuentes estudiadas y su volumen ingente, lo que implica un elevado nivel de profesionalismo académico. En segundo lugar, su análisis pormenorizado de las ideas que impulsaron y motivaron las actuaciones de los líderes de la Unión Soviética, con especial hincapié en las múltiples obsesiones y planes de Stalin, Jruschov, Brezhnev y Gorbachov, así como de las influencias que los países comunistas aliados ejercieron sobre la política exterior del Kremlin. En tercer lugar, el marco conceptual que Zubok usa para explicar el

comportamiento de la URSS, sobre todo durante el período de liderazgo de Stalin. Zubok considera que la URSS se movió dentro de un marco caracterizado por un paradigma revolucionario-imperial, es decir, que ésta buscó primordialmente asegurar la seguridad, el poder e intereses del estado en un mundo extremadamente competitivo haciendo uso de todos los métodos disponibles de la política del poder y de la diplomacia. Finalmente y en cuarto lugar, nuestro autor analiza de una forma excelente como los cambios culturales que experimentaron las élites soviéticas durante los años 60, marcados por el optimismo, el romanticismo y el pacifismo acabaron repercutiendo en el futuro de la URSS y sus relaciones con Occidente en los años 80, cuando la generación de jóvenes de este período llegó al poder de la mano de Gorbachov.

4. MARCO DIDÁCTICO

4.1. ENFOQUE TEÓRICO

4.1.1. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

El concepto de pensamiento histórico ha ganado fuerza en las últimas dos décadas en contraposición al discurso histórico descriptivo y acrítico (Gómez, 2014). Podríamos decir que la noción de pensamiento histórico se ha levantado en contra de la idea extendida de que la historia puede reducirse a la memorización de hechos fechas y datos del pasado, subrayando la necesidad de que el alumnado trabaje en el aula habilidades vinculadas con el análisis, la reflexión y la interpretación innatas a la disciplina histórica y sin las cuales no se puede hacer historia. En efecto, saber historia no es sólo saber lo ocurrido en el pasado (contenidos históricos), es también saber qué se fundamenta y cómo es nuestro conocimiento del ayer. Es necesario por tanto conocer qué ocurrió, lo que significa enseñar al alumno cómo es el trabajo del historiador, cómo es ese conocimiento, con sus fortalezas y debilidades: los historiadores investigan las fuentes para obtener pruebas en las que basar sus afirmaciones sobre lo ocurrido, se sirven de explicaciones causales con distintos factores o circunstancias en interrelación, tienen muy en cuenta los procesos de evolución en el tiempo y cómo éstos han condicionado nuestro presente (Domínguez, 2016).

Sin lugar a dudas, el núcleo principal del paradigma que representa el “Pensamiento Histórico” lo constituye un grupo reducido de conceptos de tipo metodológico que identificarían las formas de trabajar características del historiador: fuentes y pruebas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, empatía o contextualización histórica, relatos e interpretaciones, etc. (Domínguez, 2016). El objetivo final es que nuestros alumnos obtengan las competencias siguientes: ser capaces de explicar históricamente un hecho del pasado; utilizar las pruebas históricas; y comprender la lógica del conocimiento histórico, trabajando la explicación causal, la empatía y la noción de cambio y continuidad. En lo que respecta a la explicación causal cabe destacar la necesidad de desarrollar las siguientes destrezas cognitivas: identificar causas

y consecuencias, ser capaz de clasificar las causas según distintos criterios, analizar conexiones entre causas y consecuencias, realizar juicios contrafácticos y ser capaz de elaborar hipótesis y de evaluar un determinado relato explicativo (Domínguez, 2016).

Desgraciadamente, los currículos hasta ahora han estado dominados por contenidos del primer orden (datos, conceptos y fechas), lo que empobrece enormemente la educación histórica del alumnado. Estos contenidos intentan responder a las siguientes preguntas: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? Sin embargo, para evitar que el alumnado se quede en un conocimiento superficial de la historia, es fundamental que se trabajen también contenidos del segundo orden, también llamados metahistóricos, que buscan a través de distintas estrategias y competencias responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado (Gómez, 2014).

Según Seixas y Morton, el pensamiento histórico puede definirse como el proceso histórico que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para lograr su desarrollo hay que trabajar seis conceptos básicos: relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia. (Gómez, 2014). Ello implica el desarrollo en el aula de una serie de habilidades. En primer lugar, la capacidad de plantear problemas históricos en su contexto; en segundo lugar, es necesario fomentar el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes históricas; en tercer lugar, es fundamental que los alumnos desarrollen una conciencia histórica que les permita vincular sucesos del pasado con fenómenos del presente; finalmente, hay que trabajar con el alumnado la habilidad de construir o representar las narrativas del pasado. (Gómez, 2014). Así pues, el alumnado, además de un conocimiento conceptual, tendrá que desarrollar unas competencias y estrategias de pensamiento que aplicará a situaciones diferentes. El objetivo final no es otro que el de alejar al alumno del aprendizaje memorístico, forzándolo, tal como he señalado más arriba, a trabajar con las evidencias, a elegir lo que es relevante, a realizar juicios éticos sobre una acción enmarcada en un contexto particular o a ponerse en el lugar de un protagonista de otro tiempo (empatía histórica) (Ponce, 2015).

Algunas de las actividades que proponen Seixas y Morton para trabajar en el aula dichos conceptos son: elaboración de mapas conceptuales de acuerdo con la relevancia, debates entre historia y pasado, juegos, análisis de textos o invitar al alumno a crear una narración propia, donde se aborden los temas tratados con anterioridad en clase pero teniendo en cuenta su importancia y relevancia (Ponce, 2015).

En efecto, la construcción del pensamiento histórico en el aula es una tarea complicada. Su adquisición pasa por utilizar conceptos relevantes, problemas actuales sobre los que poder pensar y por fomentar entre el alumnado las habilidades propias de este pensamiento. Para lograrlo hay que desarrollar hábitos que faciliten la observación de los acontecimientos con cierto distanciamiento de su marco referencial espacio temporal y cultural. Asimismo es esencial favorecer la adquisición de habilidades y procedimientos que permitan desarrollar capacidades de orden superior, como el pensamiento explicativo, interpretativo, valorativo y argumentativo. Habilidades que permitan preguntar y responder para clarificar problemas, comprobar la consistencia de una información, deducir y juzgar deducciones, analizar fuentes, diferenciar los hechos de los juicios de valor, identificar el problema analizando las causas y consecuencias, la duración, los motivos y las interpretaciones, desde el relativismo histórico (Mendióroz, 2015).

4.1.2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El concepto de pensamiento crítico no puede ser comprendido sin tener en cuenta la perspectiva filosófica. En este sentido, se pueden considerar dos acepciones: una *kantiana* que plantea el pensamiento crítico desde un minucioso análisis de las categorías y formas del pensar; y otra de origen marxista, que considera el pensar de forma crítica como una estrategia racional que se dirige al análisis de la realidad socio-histórica con la finalidad de sacar a la luz las formas de dominación y explotación ocultas (Montoya, 2008).

Sin embargo estas dos acepciones deben articularse si se quiere obtener una visión integral del pensamiento crítico. Por un lado es indispensable el análisis de la forma misma del pensar, siendo fundamental el trabajo de la lógica y de la epistemología. En este sentido, autores como Kuhn

y Weinstock piensan que lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica, es decir, pensar sobre lo que se piensa (López, 2012). Por otro lado, es fundamental analizar desde la filosofía los diferentes determinantes sociales, las problemáticas presentes en el contexto y que exigen un adecuado análisis y una respuesta con la vida misma. Desde esta perspectiva el pensamiento crítico proporciona “los medios para pensar el mundo tal y como es y tal y como podría ser. En este sentido, Michel Foucault estimaba que el pensamiento crítico era aquel tipo de pensamiento que permitía a los hombres liberarse de sí mismos para así poder pensar de forma diferente y dejar de legitimar lo que ya se conoce (Montoya, 2008).

El pensamiento crítico consta de cinco dimensiones: una dimensión lógica, que comprende un análisis del pensar crítico desde los criterios de la claridad, coherencia y validez de los procesos de razonamiento que se llevan a cabo conforme a reglas que establece la lógica; una dimensión sustantiva, que es la que evalúa la verdad o falsedad; una dimensión dialógica, que es la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, para asumir diferentes puntos de vista y mediar otros pensamientos; una dimensión contextual, que analiza el contexto socio-histórico en el que se inserta el pensamiento, buscando alejarse de los prejuicios etnocentristas, clasistas e ideológicos; y una dimensión pragmática, que permite examinar el pensamiento en términos de los fines e intereses que busca y de las consecuencias que produce, analizando las luchas de poder o los intereses a las que responde éste (Montoya, 2008).

Es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes: hacer que éstos se cuestionen las preguntas, los conceptos y la coherencia con que plantean sus ideas desde un punto de vista de la lógica; fomentar en ellos la lectura comprensiva de los textos; motivar el deseo de indagar en la verdad y en su búsqueda; inducir a los estudiantes a asumir otros puntos de vista y a examinar los hechos desde otras perspectivas; plantear como tema de análisis el contexto social e histórico; y abordar las luchas de poder y de intereses, así como la instrumentalización de los conceptos, discursos y narrativas históricas con fines políticos o de otra índole.

4.2. ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CRÍTICO EN LOS MANUALES Y RESULTADOS

A continuación se expondrán los resultados del análisis de las actividades de los libros de texto de Vicens Vives, Santillana y Anaya en lo que se refiere al trabajo del pensamiento histórico y crítico. Los cinco ítems abordados en las tablas que se adjuntan son los siguientes: tipología de actividades; tipología de contenidos del primer y segundo orden; tipología de contenidos históricos; nivel cognitivo exigido en las actividades; y aspectos que fomentan el pensamiento crítico en éstas. La redacción donde se plasman los resultados se combinará con la exposición de dichas tablas.

Tabla 2. Tipología de actividades (Ver Tabla 7 Anexo 1 para aclaraciones y ejemplos)

| TIPOLOGIA DE ACTIVIDADES | FRECUENCIA | | | PORCENTAJES | | |
|--------------------------|--------------|------------|-------|-------------|------------|-------|
| | Vicens Vives | Santillana | Anaya | VV | Santillana | Anaya |
| Pregunta corta | 85 | 61 | 12 | 61% | 78% | 65% |
| Figuras/Imágenes | 25 | 2 | 1 | 18% | 2,5% | 5% |
| Prueba objetiva | 0 | 0 | 0 | | | |
| Comentario de texto | 5 | 2 | 2 | 3,5% | 2,5% | 10% |
| Búsqueda de información | 11 | 10 | 1 | 8% | 13% | 5% |
| Creación | 8 | 3 | 3 | 6% | 4% | 15% |
| Ensayo | 5 | 0 | 0 | 3,5% | | |
| Total | 139 | 78 | 19 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir de manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

Globalmente, podemos afirmar que en los tres libros de texto analizados destaca la presencia de actividades que exigen poca reflexión y que, por lo tanto, no fomentan ni el pensamiento histórico ni el pensamiento crítico. En efecto, tal como se puede comprobar en la tabla 3, la mayoría de actividades trabajan contenidos del primer orden (conceptos, fechas, datos), lo que resulta en el fomento de un conocimiento histórico de tipo memorístico, descriptivo y acrítico. Los datos de la tabla 2 nos permiten corroborar que la tipología de actividades más común es la pregunta corta, que se adapta perfectamente a la baja exigencia que requiere el trabajo de los contenidos del primer orden (tabla 3). Algunos ejemplos de estas preguntas cortas son los siguientes: “*¿Por qué el Plan Marshall y el bloqueo de Berlín fueron decisivos en la ruptura entre los aliados?*” (Vicens Vives); “*Describe el movimiento de los países no alineados*” (Santillana). Los dos otros tipos de actividad más frecuentes son los relacionados con el análisis de imágenes o figuras (esencialmente en el de Vicens Vives donde representa el 18%) y el de búsqueda autónoma de información (8% en Vicens Vives, 13% en Santillana y 5% en Anaya). Sin embargo, muchos de los ejercicios con figuras o imágenes (tabla 2), ligados en principio al metaconcepto histórico de evidencia, no explotan su potencialidad didáctica. Lo podemos ver en los siguientes ejemplos: “*Describe la caricatura e interpreta su significado*” (Vicens Vives) bajo una caricatura británica sobre la Guerra Fría o “*¿Cómo quedaron divididas Alemania y la ciudad de Berlín después de la guerra? ¿En qué consistió el bloqueo de Berlín?*” bajo un mapa de Alemania y Berlín donde se muestra la división, que no desarrollan operaciones cognitivas complejas, sino más bien la repetición acrítica de hechos, a menudo vinculados a la historia política. Lo mismo pasa con muchos ejercicios de búsqueda de información, que también priman trasladar la información buscada sin reflexión y sin creación como los siguientes: “*Investiga en qué consistió el episodio conocido como “caza de brujas” en Estados Unidos, ¿Quiénes lo promovieron? ¿Qué acciones emprendieron? ¿Quiénes fueron investigados?*” (Santillana) o “*Busca información sobre la visita del presidente J. F. Kennedy a Berlín y responde las preguntas: ¿En qué contexto realizó este discurso? Qué se defendía en él? Valora el significado de la frase en cursiva ¿Qué valor tuvo la presencia del presidente de EEUU en Berlín?*” (Vicens Vives). Aunque algunos ejercicios lo intentan, como “*Busca en internet*

más información sobre el movimiento hippie americano y el mayo francés de 1968. Establece similitudes y diferencias en cuanto a las causas que los provocaron, los objetivos que pretendían, las alternativas que proponían y los métodos que utilizaron” (Vicens Vives), éstos son minoritarios y las habilidades de pensamiento histórico requeridas son muy bajas. Finalmente, en la tabla 2 podemos apreciar que las actividades de creación, ensayo o comentario de texto son más bien escasas y en algunos manuales (Santillana y Anaya) directamente no hay actividades que impliquen la elaboración de un ensayo. Ciertas actividades de creación, sobre en el libro de texto de Vicens Vives, son interesantes en lo que respecta al nivel de exigencia cognitiva y de trabajo de las habilidades requeridas para el desarrollo del pensamiento histórico. Un ejemplo ilustrativo es el siguiente: “Redacta un discurso: ¿Por qué intervino Estados Unidos en Vietnam? Redacta una intervención (ponte en el lugar del presidente americano) y compara con el original que realizó Eisenhower el que has escrito” (Vicens Vives).

Tabla 3. Tipología de conceptos del primer y segundo orden abordados en las actividades (Ver Tabla 9 Anexo 1 para ejemplos)

| CONCEPTOS DEL PRIMER Y SEGUNDO ORDEN | FRECUENCIA | | | PORCENTAJES | | |
|--|--------------|------------|-------|-------------|------------|-------|
| | Vicens Vives | Santillana | Anaya | VV | Santillana | Anaya |
| Conceptual (primer orden) | 85 | 66 | 12 | 61% | 85% | 63% |
| Evidencia/fuentes (segundo orden) | 31 | 2 | 4 | 22% | 2% | 21% |
| Causas y consecuencias (segundo orden) | 3 | 10 | 2 | 2% | 13% | 11% |
| Relevancia (segundo orden) | 9 | | | 6,5% | | |
| Cronología (primer orden) | | | 1 | | | 5% |

| | | | | | | |
|--|-----|----|----|-----|-----|-----|
| Perspectiva histórica (segundo orden) | 11 | | | 8% | | |
| Total | 139 | 78 | 19 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir de manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

Si centramos el análisis en los conceptos de primer y segundo orden (tabla 3), los resultados confirman estas afirmaciones. La mayoría (seis de cada diez) son ejercicios que demandan el conocimiento de un concepto o hecho histórico concreto. “*Enumera los países que formaban cada bloque y búscalos en el mapa del documento 11*” (Santillana). La presencia de conceptos segundo orden (tabla 5) como causas y consecuencias o cambios y permanencias, están en estos libros de texto ligados generalmente a actividades de baja exigencia cognitiva. “*Analiza la reacción de Estados Unidos a partir de 1980 ante la ofensiva estratégica de la URSS*” (Santillana). “*¿En qué consistió el cambio en la diplomacia y las relaciones internacionales desde mediados de la década de 1950 y cuáles fueron las causas que lo motivaron? (Vicens Vives)*”.

Quizás entre los ejercicios más interesantes están los que exigen el trabajo del concepto de relevancia histórica o perspectiva histórica (sólo presentes en el libro de texto de Vicens Vives). “*¿Cómo valoras la caza de brujas? ¿Qué importancia tuvo?*”; “*Analiza qué aspecto del conflicto muestra cada imagen y valora la importancia que tuvieron en su desenlace*”; “*Teniendo en cuenta sus diferencias ideológicas, políticas y económicas, ¿crees que era inevitable la división y enfrentamiento entre los países vencedores tras la Segunda Guerra Mundial?*”

Tabla 4. Tipología de contenidos históricos de las actividades

| TIPOLOGÍA DE CONTENDIOS | FRECUENCIA | | | PORCENTAJES | | |
|--------------------------------|-----------------|------------|-------|-------------|------------|-------|
| | Vicens Vives | Santillana | Anaya | VV | Santillana | Anaya |
| Historia política | 72 | 48 | 15 | 52% | 61,5% | 79% |
| Historia social y económica | 56 | 30 | 3 | 40% | 38,5% | 16% |
| Historia cultural | 12 | 0 | 1 | 8% | | 5% |
| Total | 139 | 78 | 19 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir de manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

En lo referente a los contenidos históricos (tabla 4), hay que destacar que en general el número de actividades que abordan la historia política y la historia económica y social está bastante equilibrado, especialmente en los libros de Vicens Vives y Santillana. En el caso del libro de Anaya hay un claro predominio de la historia política.

En efecto, en los tres libros de texto las actividades y contenidos de historia cultural casi no se abordan, con la sola excepción del libros de Vicens Vives donde se hace un poco más de énfasis. Los contenidos mayoritarios son los de historia política (más del 50%), seguidos muy de cerca por los de historia social y económica (más del 40%), con una ausencia casi total de contenidos culturales, a pesar de la relevancia que tuvo la evolución cultural de la sociedad soviética y occidental en los cambios políticos y sociales que se produjeron. No obstante, el predominio de la historia política en los libros de texto corresponde a la importancia que en las principales obras sobre la Guerra Fría se le otorga, hecho comprensible teniendo en cuenta el rol que jugaron los intereses

geopolíticos y la realpolitik en los eventos que marcaron el período mencionado. Lo mismo podemos decir de la historia social y económica, sobre todo, habida cuenta de la naturaleza socioeconómica e ideológica de la confrontación entre el campo capitalista y el comunista. Por otro lado, no podemos dejar de constatar que los contenidos son tratados de una forma generalmente superficial, dejando de mencionar aspectos tan importantes como la visión política de los principales protagonistas de la Guerra Fría; las tensiones entre la China de Mao y la URSS de Jruschov y Brezhnev; el peso de los factores culturales en la configuración de la visión política de la élite; la dimensión geopolítica de guerras como la de Afganistán, ciertas actuaciones estadounidenses que propiciaron tanto la decisión de instalar misiles en Cuba como de desplegar tropas en Afganistán por parte de los soviéticos; la cooptación de exnazis por parte de la CIA y las estructuras de poder estadounidenses, las intervenciones en Sudamérica por parte de Estados Unidos; o la complejidad del derrumbe de la URSS, presentado como algo casi inevitable cuando la realidad es que, a pesar de los problemas, no existían condiciones materiales reales que justificasen tal colapso.

En cuanto al nivel cognitivo exigido en las actividades (tabla 5), destacan en un porcentaje de más del 70% las del segundo nivel, es decir, aquellas actividades que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola, localizando la idea principal del recurso o definiendo conceptos. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son las siguientes: *“Analiza cómo influyó en los bloques el triunfo del comunismo en China”* (Santillana); *“Qué sucesión de acontecimientos llevaron a la formación de dos bloques antagónicos en la Europa de la posguerra”* (Vicens Vives). No obstante, las actividades del tercer nivel cognitivo tienen un peso bastante importante, sobre todo, en el manual de Vicens Vives, donde representan el 28%. Se trata de aquellas actividades que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. En efecto, se trata del tipo de actividades que permite que los alumnos aborden realmente aquellos elementos que constituyen el pensamiento histórico y el pensamiento crítico, tales como la

empatía histórica, la relevancia histórica, las fuentes, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, la perspectiva histórica, el análisis de las luchas de poder, la construcción e instrumentalización de narrativas históricas, la indagación autónoma de información o la formulación de preguntas sobre los temas abordados. Algunos ejemplos son los siguientes: “*Analiza una pintura como documento histórico (Masacre en Corea, 1951, de Pablo Picasso)*” (Vicens Vives) o “*Investiga en internet cómo estalló la guerra civil griega, los bandos enfrentados y los apoyos exteriores que recibió cada uno*” (Santillana).

Tabla 5. Nivel cognitivo exigido en las actividades (Ver Tabla 8 Anexo 1 para aclaraciones)

| NIVEL COGNITIVO | FRECUENCIA | | | PORCENTAJES | | |
|-------------------|------------|------------|-------|-------------|------------|-------|
| | VV | Santillana | Anaya | VV | Santillana | Anaya |
| Nivel cognitivo 1 | 0 | 0 | 0 | | | |
| Nivel cognitivo 2 | 100 | 61 | 15 | 72% | 78% | 79% |
| Nivel cognitivo 3 | 39 | 17 | 4 | 28% | 22% | 21% |
| Total | 139 | 78 | 19 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir de manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

Si echamos un vistazo a la tabla 6 que analiza el trabajo del pensamiento crítico en las actividades de los manuales, podremos comprobar que en su inmensa mayoría (más del 70%) no se tratan aspectos vinculados con el pensamiento crítico. De los tres manuales el más ambicioso en el trato de éste es el de Vicens Vives, que le dedica un 26% de las actividades y que también aborda un mayor

número de aspectos como, por ejemplo, el análisis de otros puntos de vista y perspectivas históricas, la construcción de discursos y su instrumentalización en aras de ciertos intereses, las luchas de poder y de intereses, el análisis del contexto social e histórico y el fomento de debates que permitan al alumnado la evaluación de sus argumentaciones a la luz de los demás. Dos buenos ejemplos de actividades que fomentan el pensamiento crítico son las siguientes: “*Teniendo en cuenta el desarrollo, el coste humano y militar de la guerra, así como la reacción de la sociedad norteamericana ¿crees que fue acertada la decisión de Estados Unidos de intervenir directamente en la guerra de Vietnam? ¿Y la de retirarse?*” (Vicens Vives) o “*Elabora una opinión razonada sobre la viabilidad del Estado del bienestar*” (Santillana)

Tabla 6. Aspectos que fomentan el pensamiento crítico en las actividades de los libros de texto

| ASPECTOS QUE FOMENTAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO | FRECUENCIA | | | PORCENTAJES | | |
|--|--------------|------------|-------|-------------|------------|-------|
| | Vicens Vives | Santillana | Anaya | VV | Santillana | Anaya |
| No tratan ningún aspecto vinculado al pensamiento crítico | 103 | 61 | 15 | 74% | 78% | 79% |
| Promueven en el estudiante la formulación de preguntas sobre los conceptos abordados en los libros de texto. | 6 | 1 | 1 | 4% | 1% | 5% |
| Fomentan la indagación e investigación autónoma de información sobre el | 8 | 12 | 3 | 6% | 15% | 15% |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|------|------|--|
| tema que les permita elaborar su propio conocimiento. | | | | | | |
| Los ejercicios implican el trabajo del tema desde una perspectiva interdisciplinar. | 2 | | | 1,5% | | |
| Se induce a los estudiantes a asumir otros puntos de vista o a tratar el tema desde la perspectiva del otro. | 4 | 1 | | 3% | 1% | |
| Se analiza la construcción de discursos y su instrumentalización en aras de ciertos intereses. | 4 | 1 | | 3% | 1% | |
| Se analizan las luchas de poder y de intereses. | 6 | 2 | | 4% | 2,5% | |
| Se plantea como temas de análisis el contexto social e histórico. | 5 | | | 3,5% | | |

| | | | | | | |
|---|-----|----|----|-----|-----|-----|
| Se plantean debates que fomenten en el alumnado la evaluación de sus argumentaciones a la luz de los demás. | 1 | | | 1% | | |
| TOTAL | 139 | 78 | 19 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir de manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

Finalmente y en lo que se refiere a la actualización de los contenidos y actividades de los libros de texto respecto a las últimas novedades bibliográficas sobre el tema, hay que destacar que, a pesar de estar bastante actualizados y de usar incluso como referencias sobre el tema (en el caso de Vicens Vives) los libros de Josep Fontana y Vladislav M. Zubok, el tratamiento tiende a ser un poco superficial y a omitir ciertos aspectos que son de claro interés para comprender la complejidad del período, tales como el reclutamiento de exnazis por parte de los servicios secretos estadounidenses, las tensiones entre la China de Mao y la URSS, el papel jugado por la presencia de misiles americanos en Turquía en la decisión soviética de instalar misiles en Cuba, el rol de asesores como Brzezinsky en el recrudecimiento de las tensiones entre la URSS y los Estados Unidos de finales de los años 70, la importancia geopolítica de Afganistán, los golpes de estado organizados por los Estados Unidos en Sudamérica, la evolución de las élites culturales soviéticas y su influencia en la aparición de Gorbachov y su política, así como la no tan evidente inevitabilidad de la desaparición de la URSS y del sistema económico comunista en la Europa del Este.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que se adjunta a continuación está dirigida a alumnos de la asignatura de Historia contemporánea de 1º de Bachillerato. El bloque temático en el que se inserta, atendiendo al currículo establecido por el Decreto Foral 24/2015 de 22 de abril, es el 6 “Evolución de Dos Mundos diferentes y sus diferencias”. El ámbito académico en el que se enmarca esta propuesta es el de Geografía e Historia. El período en el que se podría poner en práctica la propuesta, teniendo en cuenta el currículo mencionado, es el segundo trimestre del curso 2019-2020. El Objetivo de la propuesta didáctica es reflexionar sobre la Guerra Fría desde la perspectiva del pensamiento histórico y crítico.

| ACTIVIDADES | APRENDIZAJES ESPERADOS | COMPETENCIAS | EVALUACIÓN |
|--|--|---|---|
| <p>El alumno deberá realizar siete actividades.</p> <p>Las primeras cinco actividades abordan temas relevantes de la Guerra Fría siguiendo una lógica cronológica y focalizándose en el análisis del primer elemento que define la Guerra Fría, a saber, la lucha de poder entre las dos principales potencias.</p> <p>La primera actividad sirve para introducir el tema, establecer vínculos entre los conflictos del pasado y del presente. La segunda actividad profundiza en la</p> | <p>1) Creatividad en las respuestas y argumentaciones</p> <p>2) Capacidad de empatía histórica.</p> <p>3) Reflexión sobre las constantes de la historia.</p> <p>4) Comprensión de cómo se realiza la construcción de discursos e imágenes sobre el enemigo.</p> <p>5) Habilidad a la hora de analizar las luchas de poder a través de la aproximación a la</p> | <p>1) Comunicación lingüística escrita y oral.</p> <p>2) Aprender a aprender.</p> <p>3) Trabajo autónomo y en equipo.</p> <p>4) Búsqueda autónoma de información.</p> | <p>Se tendrán en cuenta los siguientes criterios:</p> <p>1) Creatividad</p> <p>2) Trabajo autónomo y en equipo.</p> <p>3) Expresión oral y escrita correcta.</p> <p>4) Búsqueda de información, selección de contenidos, fiabilidad de las fuentes y cita</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>noción de continuidad y en la construcción de los discursos y la imagen del enemigo. La tercera actividad enmarca la Guerra Fría en el contexto de los intereses geopolíticos. La cuarta actividad establece paralelismos entre la represión de la disidencia en ambos bloques. La quinta actividad sirve para fomentar en el alumno la elaboración de hipótesis y el cuestionamiento de los discursos histórico que rehúyen la respuesta a cuestiones difíciles. En las cinco actividades mencionadas se trabaja la búsqueda autónoma de información.</p> <p>Las dos últimas actividades introducen el trabajo del segundo gran elemento que define la Guerra Fría, la confrontación ideológica entre ambos bloques. En ambas actividades se trabaja la empatía histórica.</p> | <p>geopolítica.</p> <p>6) Capacidad de buscar respuestas a los interrogantes que el descubrimiento de hechos históricos poco tratados puede suscitar en el alumno, lector o futuro historiador.</p> | | <p>correcta de las mismas.</p> <p>5) Empatía histórica.</p> <p>6) Capacidad de elaborar hipótesis históricas plausibles.</p> <p>7) Comprensión de los temas tratados.</p> <p>8) Demostrar conocimiento histórico sobre el tema.</p> |
|--|---|--|---|

Cronograma de actividades

Las actividades 1, 2, 3, 4, 5 y 7 deberán realizarse en dos sesiones en clase, se permitirá el uso de ordenadores y acabar el trabajo en casa. El período de entrega máximo será de una semana. La actividad 6 se realizará en clase y en grupo durante dos sesiones. El viernes de la segunda semana se expondrá en clase.

Recursos didácticos

Actividad 1: Telegrama largo de George Kennan en Anexo 2 y noticias de política internacional referentes a las relaciones Estados Unidos-Rusia. Son válidas todas las fuentes procedentes de medios de comunicación o de centros de análisis de las Relaciones Internacionales tipo *Instituto Elcano* (España), *Club Valdai* (Rusia) o *Center for the National Interest* (EEUU). Se facilitaran a los alumnos ejemplos de noticias redactadas por dichas instituciones. Ejemplo: Graham, T. (2019). *US-Russia relations in a New Era*. The National Interest. Recuperado de: <https://nationalinterest.org/feature/us-russian-relations-new-era-40637>

Actividad 2: Caricaturas proporcionadas en la misma actividad.

Actividad 3: Los alumnos podrán buscar información por su cuenta, pero el profesor les ofrecerá artículos del tipo que se muestra a continuación: Arancón, F. (2018). *Teoría del Heartland: la conquista del Mundo*. El Orden Mundial. Recuperado de: <https://elordenmundial.com/teoria-heartland-conquista-del-mundo/>

Actividad 4: Se usarán las siguientes fuentes: fragmentos de libros “*Un Imperio Fallido*” de Vladislav M. Zubok y “*Por el Bien del Imperio*” de Josep Fontana y artículos como los siguientes: De Riquer, B. (2018). *Aquel agosto en Praga*. La Vanguardia. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/opinion/20180712/45844534941/aquel-agosto-en-praga.html>; y Redacción BBC (2008). *Nixon y Kissinger contra Allende*. BBC. Recuperado de: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_7609000/7609638.stm#s

[a-link_location=story-body&intlink_from_url=https%3A%2F%2Fwww.bbc.com%2Fmundo%2Fnoticias%2F2016%2F02%2F160212_polemico_legado_henry_kissinger_controversia_eeuu_bm&intlink_ts=1557428250551-sa](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160212_polemico_legado_henry_kissinger_controversia_eeuu_bm&intlink_ts=1557428250551-sa)

Actividad 5: la entrada de Wikipedia sobre el personaje de Reinhard Gehlen puede ser de interés. También puede ser de utilidad este artículo de La Vanguardia: Poch, R. (2011). *Un nazi en la España de Franco*. La Vanguardia. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20111208/54240807670/nazi-espana-franco.html>

Actividades 6 y 7: libros de texto y fragmentos seleccionados de los siguientes libros: *Un Imperio Fallido* de Vladislav M. Zubok y *Por el Bien del Imperio* de Josep Fontana.

Actividades

1) Lee el Telegrama largo redactado por el diplomático norteamericano George Kennan, donde éste opina sobre los orígenes de la conducta soviética y la actitud que los Estados Unidos deberían adoptar frente a ésta, y señala los elementos que te parezcan más destacables e interesantes del texto. (Ver texto en Anexo 2)

Una vez analizado el texto busca información en internet sobre las relaciones de Estados Unidos y Rusia en la actualidad. Señala las palabras que los responsables políticos, diplomáticos y militares norteamericanos usan con más frecuencia en relación a Rusia. Reflexiona sobre los elementos de continuidad que existen en el lenguaje norteamericano respecto a Rusia. ¿Qué factores crees que pueden explicar esta situación?

2) Observa estas caricaturas de los siglos XIX, XX y XXI y responde a las siguientes cuestiones:



Imagen 1. Rose, Fred W. (1877). *Serio-comic war map* (mapa). Recuperado de:

https://digital.library.cornell.edu/?f%5Bcreator_tesim%5D%5B%5D=Rose%2C+Fred+%5BFrederick%5D+W.

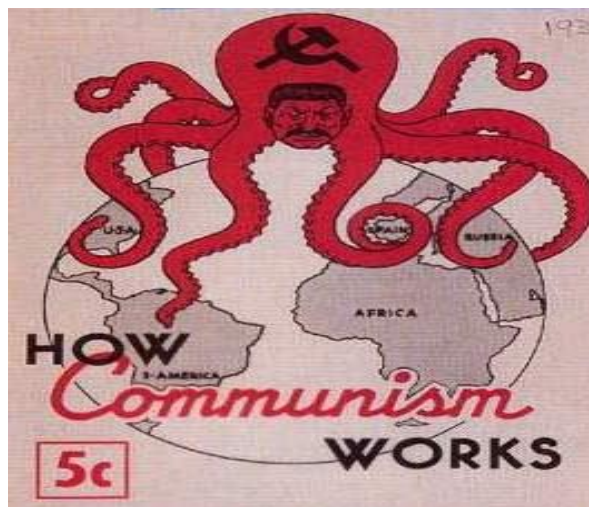


Imagen 2. Desconocido (1938). *How Communism works* (caricatura).
Recuperado de: <https://atlanticsentinel.com/2017/08/the-octopus-in-political-cartoons/joseph-stalin-cartoon/>

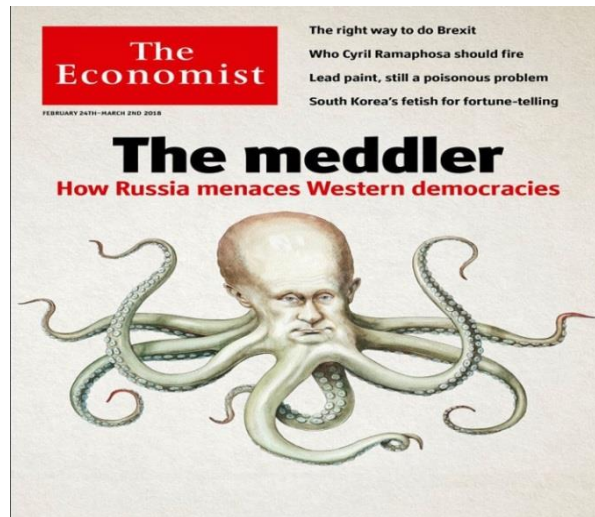


Imagen 3. The Economist (2018). *The Meddler. How Russia menaces Western democracies*. Recuperado de:

<https://www.economist.com/leaders/2018/02/22/how-putin-meddles-in-western-democracies>

- a) ¿A qué país representan?
 - b) ¿En qué país o países crees que se diseñaron y por qué?
 - c) ¿Qué elementos de continuidad observas?
 - d) ¿Qué te transmiten?
- c) ¿A qué intereses puede responder la persistencia en el uso de ciertas imágenes simbólicas?
- d) ¿Se puede afirmar que este tipo de caricaturas sirven para construir un discurso ideológico determinado? ¿Qué influencia crees que pueden tener en la opinión pública?
- 3) Investiga en internet qué es la geopolítica y quienes fueron Halford MacKinder y Nicholas Spykman.

Haz un breve resumen donde señales cuáles fueron sus campos de interés principal, qué aportaciones hicieron al campo del pensamiento geopolítico y qué influencia tuvieron en la política de Reino Unido y Estados Unidos respectivamente.

Una vez hayas realizado este resumen, observa el mapa que verás debajo de esta pregunta e intenta explicar en qué pueden las ideas de estos dos pensadores haber ejercido influencia sobre las políticas de la administración norteamericana durante la Guerra Fría. Razona el porqué.

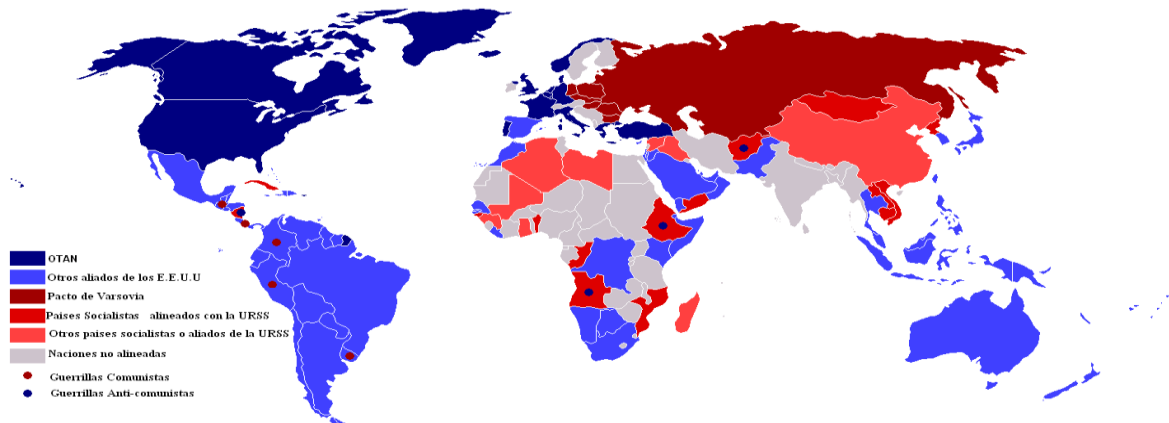


Imagen 4. Wikipedia (2009). Mapa del mundo en Guerra Fría en 1980.

Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_Fr%C3%ADa

Los países en azul son aliados de Estados Unidos, los países en rojo son socialistas.

¿Crees que la geopolítica sigue jugando un papel importante en la configuración de la agenda política de las principales potencias mundiales, especialmente de Estados Unidos?

4) En 1968 se produjo una intervención militar por parte de tropas soviéticas y del Pacto de Varsovia en la República Checa. Y en 1973 los Estados Unidos apoyaron un golpe de estado contra el Presidente chileno Salvador Allende. Contesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo crees que se justificó dicha intervención militar por parte soviética?
- b) Busca información sobre la doctrina Brezhnev (también conocida como doctrina de la Soberanía limitada) y sobre las críticas que la actuación soviética suscitó en Occidente. ¿Cuáles fueron los principales aspectos subrayados en estas críticas?

c) Investiga sobre la doctrina de política exterior norteamericana del Presidente Lyndon Johnson y señala qué elementos comunes detectas en relación a la Doctrina Brezhnev.

d) ¿Sabes quién fue Kissinger y qué papel jugó en el golpe de estado del general Augusto Pinochet contra el Presidente socialista chileno electo Salvador Allende? Aquí tienes un vínculo que te puede ser de utilidad:

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_7609000/7609638.stm#sa-link_location=story-body&intlink_from_url=https%3A%2F%2Fwww.bbc.com%2Fmundo%2Fnoticias%2F2016%2F02%2F160212_polemico_legado_henry_kissinger_controversia_eeuu_bm&intlink_ts=1557428250551-sa

e) ¿Se pueden trazar paralelismos entre las actuaciones americana y soviética en los respectivos campos? ¿En caso afirmativo cómo podría explicarse esto?

5) Reinhard Gehlen fue Director del servicio de inteligencia de la República Federal Alemana entre 1956 y 1968. Busca información sobre él en internet.



Imagen 5. Desconocido (1954). Reinhard Gehlen (foto). Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Reinhard_Gehlen

a) ¿Qué papel jugó durante la II GM? ¿Y después? ¿Te sorprende algo de su biografía?

b) ¿Podrías elaborar una hipótesis plausible que te permita explicar la evolución de su vida y los cargos políticos que ocupó?

6) Organiza un debate en el que la clase se divida en dos grupos (URSS y USA) y cada uno de ellos tenga que elaborar un discurso en el que se defienda

la actuación de su potencia frente a la otra. El contexto será el período que transcurre entre los años 1979 y 1985.

El debate debe ser original, creativo, dinámico, bien fundamentado y los alumnos deben de demostrar su capacidad de empatía con los actores representados.

7) Ponte en el lugar de uno de los siguientes protagonistas de la Guerra Fría (Stalin, Kruschov, Brezhnev, Gorbachov, Truman, Kennedy, Nixon o Reagan) y redacta una carta en el que el personaje escogido justifique su actuación, describa la situación de su país en el mundo y justifique su ideología, ideas sobre política exterior, visión del adversario estratégico y percepción de los países aliados.

La carta debe estar bien fundamentada, contextualizada, demostrar una correcta comprensión de las problemáticas económicas, sociales y políticas del país y del mundo, así como un elevado grado de originalidad y capacidad de empatía.

6. CONCLUSIONES

El trabajo de la historia en el aula no puede reducirse a la memorización y repetición de simples hechos históricos. En los últimos años la noción de pensamiento histórico ha ganado fuerza como dimensión esencial para garantizar que nuestros alumnos sean capaces de explicar históricamente un hecho del pasado, utilizar las pruebas históricas y comprender la lógica del conocimiento histórico, trabajando la explicación causal, la empatía y la noción de cambio y continuidad. Junto con este creciente protagonismo, también ha ganado peso el paradigma del pensamiento crítico, que complementa y refuerza el trabajo del pensamiento histórico en los alumnos, puesto que hace que éstos se cuestionen las preguntas, los conceptos y la coherencia con que plantean sus ideas desde un punto de vista de la lógica; fomenta en ellos la lectura comprensiva de los textos; motiva el deseo de indagar en la verdad y en su búsqueda; induce a los estudiantes a asumir otros puntos de vista y a examinar los hechos desde otras perspectivas; plantea como tema de análisis el contexto social e histórico; y aborda las luchas de poder y de intereses, así como la instrumentalización de los conceptos, discursos y narrativas históricas con fines políticos o de otra índole.

Después de realizar un análisis de tres manuales de historia para evaluar el grado de trabajo del pensamiento histórico y crítico a través de estos, podemos afirmar que los libros de texto analizados destacan por el bajo nivel de reflexión que exigen la mayoría de actividades propuestas. Esto implica que el fomento del pensamiento histórico y del pensamiento crítico quede en un segundo plano. En efecto la mayoría de actividades trabajan contenidos del primer orden (conceptos, fechas, datos), lo que resulta en la promoción de un conocimiento histórico de tipo memorístico, descriptivo y acrítico. La tipología de actividades (tabla 2) más común es la pregunta corta, que se adapta perfectamente a la baja exigencia que requiere el trabajo de los contenidos del primer orden. Los dos otros tipos de actividad más frecuentes son los relacionados con el análisis de imágenes o figuras (esencialmente en el de Vicens Vives donde representa el 18%) y el de búsqueda autónoma de información (8% en Vicens Vives, 13% en Santillana y 5% en Anaya). Sin embargo, muchos de los ejercicios con figuras o imágenes, ligados en principio

al metaconcepto histórico de evidencia, no explotan su potencialidad didáctica. Lo mismo pasa con muchos ejercicios de búsqueda de información, que también priman trasladar la información buscada sin reflexión y sin creación. Finalmente, las actividades de creación, ensayo o comentario de texto (tabla 2) son más bien escasas y poco ambiciosas, excepto quizás en el manual de Vicens Vives, donde hay actividades de creación interesantes en lo que respecta al nivel de exigencia cognitiva y de trabajo de las habilidades requeridas para el desarrollo del pensamiento histórico.

Si centramos el análisis en los conceptos de primer y segundo orden (tabla 3), los resultados confirman estas afirmaciones. La mayoría (seis de cada diez) son ejercicios que sólo demandan el conocimiento de un concepto o hecho histórico concreto.

En lo referente a los contenidos (tabla 4) , hay que destacar que en general el número de actividades que abordan la historia política y la historia económica y social está bastante equilibrado, especialmente en los libros de Vicens Vives y Santillana. En el caso del libro de Anaya hay un claro predominio de la historia política. En los tres libros de texto las actividades y contenidos de historia cultural casi no se abordan, con la sola excepción del libros de Vicens Vives donde se hace un poco más de énfasis. En efecto, los contenidos mayoritarios (tabla 4) son los de historia política (más del 50%), seguidos muy de cerca por los de historia social y económica (más del 40%), con una ausencia casi total de contenidos culturales. No obstante, no podemos olvidar que el predominio de la historia política en los libros de texto corresponde a la importancia que en las principales obras sobre la Guerra Fría se le otorga, hecho comprensible teniendo en cuenta el rol que jugaron los intereses geopolíticos y la realpolitik en los eventos que marcaron el período mencionado. Lo mismo podemos decir de la historia social y económica, sobre todo, habida cuenta de la naturaleza socioeconómica e ideológica de la confrontación entre el campo capitalista y el comunista. Finalmente, no podemos dejar de constatar que los contenidos son tratados de una forma generalmente superficial, dejando de mencionar aspectos tan importantes como la visión política de los principales protagonistas de la Guerra Fría; las tensiones entre la China de Mao y la URSS de Jruschov y Brezhnev;

el peso de los factores culturales en la configuración de la visión política de la élite; la dimensión geopolítica de guerras como la de Afganistán, ciertas actuaciones estadounidenses que propiciaron tanto la decisión de instalar misiles en Cuba como de desplegar tropas en Afganistán por parte de los soviéticos; la cooptación de exnazis por parte de la CIA y las estructuras de poder estadounidenses, las intervenciones en Sudamérica por parte de Estados Unidos; o la complejidad del derrumbe de la URSS, presentado como algo casi inevitable cuando la realidad es que, a pesar de los problemas, no existían condiciones materiales reales que justificasen tal colapso.

En cuanto al nivel cognitivo exigido en las actividades (tabla 5), destacan en un porcentaje de más del 70% las del segundo nivel, es decir, aquellas actividades que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola, localizando la idea principal del recurso o definiendo conceptos. No obstante, las actividades del tercer nivel cognitivo tienen un peso bastante importante, sobre todo, en el manual de Vicens Vives, donde representan el 28% y en el de Santillana con un peso del 21%. Las actividades de este nivel cognitivo son aquéllas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. En efecto, se trata del tipo de actividades que permite que los alumnos aborden realmente aquellos elementos que constituyen el pensamiento histórico y el pensamiento crítico, tales como la empatía histórica, la relevancia histórica, las fuentes, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, la perspectiva histórica, el análisis de las luchas de poder, la construcción e instrumentalización de narrativas históricas, la indagación autónoma de información o la formulación de preguntas sobre los temas abordados.

Por otro lado, hay que decir que en la inmensa mayoría (más del 70%) de actividades de los libros de texto no se tratan aspectos vinculados con el pensamiento crítico (tabla 6). Así pues, estos últimos son claramente minoritarios, el 20% en los libros de Anaya y Santillana y un poco más en el de Vicens Vives, claramente el manual más ambicioso. Además, sólo se tratan de manera superficial algunos elementos de éste como la promoción en el

estudiante de la formulación de preguntas sobre los conceptos abordados en los libros de texto o el fomento de la indagación e investigación autónoma de información sobre el tema.

En lo que se refiere a la actualización de los contenidos y actividades de los libros de texto respecto a las últimas novedades historiográficas, hay que destacar que, a pesar de estar bastante actualizados y de usar como referencias sobre el tema (en el caso de Vicens Vives) los libros de Josep Fontana y Vladislav M. Zubok, el tratamiento tiende a ser un poco superficial y a omitir algunos aspectos que son de claro interés para comprender la complejidad del período, tales como el reclutamiento de exnazis por parte de los servicios secretos estadounidense, las tensiones entre la China de Mao y la URSS, el papel jugado por la presencia de misiles americanos en Turquía en la decisión soviética de instalar misiles en Cuba, el rol de asesores como Brzezinsky en el recrudecimiento de las tensiones entre la URSS y los Estados Unidos de finales de los años 70, la importancia geopolítica de Afganistán, los golpes de estado organizados por los Estados Unidos en Sudamérica, la evolución de las élites culturales soviéticas y su influencia en la aparición de Gorbachov y su política, así como la no tan evidente inevitabilidad de la desaparición de la URSS y del sistema económico comunista en la Europa del Este.

Una vez constatado que, globalmente, los libros de texto carecen de suficiente ambición a la hora de trabajar el pensamiento histórico y fomentar el pensamiento crítico y que muchas de las actividades que lo intentan se quedan en un nivel demasiado superficial, he ideado una propuesta didáctica que lo que busca es precisamente corregir y llenar algunas de estas lagunas. Así pues, en las siete actividades que he elaborado se ha priorizado el fomento de la creatividad; el trabajo de la empatía histórica; la reflexión sobre las constantes de la historia, la construcción de los discursos y de ciertos clichés; el análisis de las luchas de poder a través de la aproximación a la geopolítica; y la búsqueda de respuestas a los interrogantes que el descubrimiento de hechos históricos poco tratados puede suscitar en el alumno, lector o futuro historiador.

Por otro lado, estas siete actividades se caracterizan por su variedad tipológica, destacando aquellas que requieren buscar información, crear, comentar las fuentes o realizar un ensayo. Ello se vincula con mi propósito de asegurar un elevado nivel de exigencia cognitiva en las actividades propuestas, que, tal como hemos podido comprobar, requieren de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o la creación de nueva información. Finalmente, destacan en éstas el trabajo sistemático de conceptos del segundo orden como el de evidencia o fuente, causas y consecuencias, relevancia y perspectiva histórica.

Para concluir, hay que subrayar que los temas tratados se caracterizan por su naturaleza poliédrica y abordan desde la construcción de la imagen del enemigo a través de la caricatura hasta la reflexión sobre las políticas de captación de redes de nazis por parte de las potencias vencedoras, especialmente, los Estados Unidos y Reino Unido, un tema, por otro lado, no suficientemente tratado por la mayoría de libros y mucho menos por los manuales. Evidentemente, también se ha hecho alusión a las intervenciones de USA y la URSS en sus respectivas zonas de influencia, a la rivalidad entre grandes potencias, al papel de los asesores en la configuración de la política exterior americana, tema casi nunca tratado a pesar de ser crucial para comprender el mundo actual y al peso de la visión ideológica de los presidentes a la hora de tomar decisiones, tanto a nivel interior como internacional.

7. BIBLIOGRAFÍA

Libros y artículos

Álvarez, L.; Sebastián, M.; Gatell, C. (2016). *Historia del Mundo Contemporáneo 1º Bachillerato*. Barcelona: Vicens Vives.

Arancón, F. (2018), *Teoría del Heartland: la conquista del Mundo*. El Orden Mundial. Recuperado de: <https://elordenmundial.com/teoria-heartland-conquista-del-mundo/>

De Riquer, B. (2018). *Aquel agosto en Praga*. La Vanguardia. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/opinion/20180712/45844534941/aquel-agosto-en-praga.html>

Domínguez, J. (2016). *Enseñar y evaluar el pensamiento histórico*. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 82, 43-49.

Fernández, J. M.; González, J.; Ramírez, G. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo 1º Bachillerato*. Madrid: Santillana.

Fontana, J. (2011). *Por el Bien del Imperio*. Barcelona: Pasado y Presente.

Gómez, C. J. (2014). *Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29 (1).

Graham, T. (2019). *US-Russia relations in a New Era*. The National Interest. Recuperado de: <https://nationalinterest.org/feature/us-russian-relations-new-era-40637>

Henríquez, A. (2007). *Análisis del telegrama largo de George Kennan*. Recuperado de <https://historia1imagen.cl/2007/09/24/analisi-del-telegrama-largo-de-george-kennan/>

López, G. (2012). *Pensamiento Crítico en el aula*. Docencia e Investigación, 22, 41-60. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725.

Mendióroz, A. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Montoya J. J. (2007). *Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual*. Fundación Universitaria Católica del Norte.

Poch, R. (2011). *Un nazi en la España de Franco*. La Vanguardia. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20111208/54240807670/nazi-espana-franco.html>

Ponce, A. I. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228. ISSN 0123-885X.

Prats, J. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo 1º Bachillerato*. Madrid: Anaya.

Redacción BBC (2008). *Nixon y Kissinger contra Allende*. BBC. Recuperado de: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_7609000/7609638.stm#sa-link_location=story-body&intlink_from_url=https%3A%2F%2Fwww.bbc.com%2Fmundo%2Fnoticias%2F2016%2F02%2F160212_polemico_legado_henry_kissinger_controversia_eeuu_bm&intlink_ts=1557428250551-sa

Zubok, V. (2008). *Un imperio fallido*. Barcelona: Crítica.

Imágenes

Desconocido (1954). *Reinhard Gehlen* (foto). Recuperado de:
https://es.wikipedia.org/wiki/Reinhard_Gehlen

Desconocido (1938). *How Communism works* (caricatura). Recuperado de:
<https://atlanticsentinel.com/2017/08/the-octopus-in-political-cartoons/joseph-stalin-cartoon/>

Rose, Fred W. (1877). *Serio-comic war map* (mapa). Recuperado de:
https://digital.library.cornell.edu/?f%5Bcreator_tesim%5D%5B%5D=Rose%2C+Fred+%5BFrederick%5D+W.

The Economist (2018). *The Meddler. How Russia menaces Western democracies.* Recuperado de:
<https://www.economist.com/leaders/2018/02/22/how-putin-meddles-in-western-democracies>

Wikipedia (2009). *Mapa del mundo en Guerra Fría en 1980.* Recuperado de:
https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_Fr%C3%ADa

8. ANEXOS

Anexo 1

Tabla 7. Ejemplos de tipo de actividades

| TIPO DE ACTIVIDAD | EJEMPLO |
|-------------------------|--|
| Pregunta corta | Describe el movimiento de los no alineados (Santillana). En qué consistió la Guerra Fría y a qué se debe su nombre (Vicens Vives). |
| Figuras/Imágenes | A partir del mapa, explica las fases de la guerra (Vicens Vives). Analiza una pintura (Masacre en Corea de Pablo Picasso) como documento histórico (Vicens Vives). |
| Prueba objetiva | |
| Comentario de texto | Comenta los textos (Memorias de Jrushev de 1972 y Discurso al pueblo de Kennedy en 1962) referentes a la crisis de los misiles de Cuba del año 1962. |
| Búsqueda de información | Busca información sobre el muro de Berlín y explica su carácter simbólico entre el bloque occidental y el soviético (Vicens Vives). |
| Creación | Imagina que eres Nelson Mandela y que acabas de ser elegido el primer presidente de la nueva República de Sudáfrica. Redacta un discurso de diez líneas en el que expliques cómo te gustaría que fuera el nuevo país que quieres construir (Vicens Vives). |
| Ensayo | Elabora un informe sobre la censura en la URSS (Vicens Vives). |

Fuente: Elaboración propia a partir manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

| NIVEL COGNITIVO | SIGNIFICADO | EJEMPLOS |
|------------------------|---|--|
| 1 | Implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia. | Ej. Inventado: ¿De qué país fue Presidente Truman? ¿Qué país lideraba cada bloque? |
| 2 | Aquéllas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola. | Analiza cómo influyó en los bloques el triunfo del comunismo en China (Santillana). Qué sucesión de acontecimientos llevaron a la formación de dos bloques antagónicos en la Europa de la posguerra (Vicens Vives). |
| 3 | Aquéllas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. | Teniendo en cuenta sus diferencias ideológicas, políticas y económicas, ¿crees que era inevitable la división y enfrentamiento entre los países vencedores de la II Guerra Mundial? (Vicens Vives). Redacta un discurso: ¿Por qué intervino Estados Unidos en Vietnam? (Ponte en el lugar del Presidente de los Estados Unidos) (Vicens Vives). |

Tabla 8. Ejemplos nivel cognitivo. Fuente: Elaboración propia a partir manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

Tabla 9. Ejemplos conceptos primer y segundo orden

| CONCEPTO | SIGNIFICADO | EJEMPLO |
|-----------------------------|--|---|
| <i>Primer orden</i> | | |
| Conceptual/factual | Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado. | ¿Cuáles son los problemas económicos que afligen a la población norcoreana? (Santillana). |
| Cronología | Se exige conocimiento de fechas en las que ocurrieron procesos históricos. | Realiza un eje cronológico en el que incluyas los siguientes conceptos: guerra de Vietnam, Plan Marshall, nacimiento de la OTAN, guerra de Corea, nacimiento República Popular China, Pacto de Varsovia (...), desintegración de la URSS (Anaya). |
| <i>Segundo orden</i> | | |
| Evidencia/fuentes | Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias. | Realiza un comentario de la siguiente fotografía siguiendo los pasos que te hemos indicado en esta página (Santillana). |
| Causas y consecuencias | Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. | Elabora un mapa conceptual sobre los principales conflictos entre los bloques, en el que incluyas su cronología, causas, desarrollo y |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | | consecuencias (Anaya). |
| Relevancia | Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular. | Valora el impacto de la guerra en la población y la economía vietnamita (Vicens Vives). |
| Perspectiva histórica | Contextualizar históricamente las creencias, valores y motivaciones de los pueblos y sociedades anteriores. | Analiza cómo las caricaturas reflejan las distintas coyunturas de la relación entre las dos grandes potencias (Vicens Vives). |

Fuente: Elaboración propia a partir manuales de Vicens Vives, Santillana y Anaya.

Anexo 2

George Kennan: Los orígenes del comportamiento soviético. Julio de 1947

“La personalidad política de la potencia soviética, tal y como hoy la conocemos, es el producto de las circunstancias y de la ideología: una ideología heredada por los líderes soviéticos actuales del movimiento que constituyó su origen político y unas circunstancias del poder que ya llevan ejerciendo en Rusia casi tres décadas (...)

Actualmente, la circunstancia sobresaliente en el régimen soviético es que hasta el día de hoy este proceso de consolidación política nunca ha sido completado y que los hombres del Kremlin han seguido estando predominantemente absortos en una lucha por asegurar y hacer absoluto el poder que usurparon en noviembre de 1917. Han seguido asegurándolo fundamentalmente contra fuerzas dentro del país, dentro de la sociedad soviética misma. Pero también se han esforzado en asegurarlo contra el mundo exterior. Porque, como hemos visto, la ideología les enseñó que el mundo

exterior era hostil y que eventualmente su deber era el de derrocar las fuerzas políticas más allá de sus fronteras. (...)

De la misma manera se ha puesto mucho énfasis en la tesis original comunista de un básico antagonismo entre el mundo capitalista y socialista. Está claro, como nos lo señalan muchos indicios, que este énfasis no está fundado en la realidad. Los hechos reales relativos a ellos han sido confundidos con la existencia en el extranjero de un auténtico resentimiento provocado por la filosofía y tácticas soviéticas, y ocasionalmente con la existencia de grandes centros de poder militar, como fueron el régimen nazi en Alemania y el gobierno japonés de finales de los treinta, quienes albergaban intenciones agresivas contra la Unión Soviética. Pero hay evidencias abundantes de que la importancia que Moscú da a la amenaza a la que la sociedad soviética está sometida por el mundo exterior está fundada no sobre las realidades de un antagonismo internacional, sino en la necesidad de explicar el mantenimiento de una autoridad dictatorial en el país. Ahora bien, la perpetuación de este esquema de poder soviético, a saber: la búsqueda de una autoridad sin límites en el ámbito interno, acompañado por el cultivo de un cuasi mito de una implacable hostilidad extranjera, ha influido mucho a la hora de modelar la actual maquinaria del poder soviético tal y como hoy la conocemos. (...) Esto es todo lo que podemos decir, en lo que a antecedentes históricos se refiere. Pero ¿qué papel juega en la personalidad política del poder soviético que hoy conocemos? De la ideología originaria nada ha sido oficialmente abandonado (...) El primero de estos conceptos es el del innato antagonismo entre capitalismo y socialismo (...) Invariablemente debe asumirse en Moscú que los objetivos del mundo capitalista son antagónicos con los del régimen soviético y, por lo tanto, a los intereses de los pueblos que controla (...) Básicamente, el antagonismo subsiste, es necesario y de él derivan muchos de los fenómenos que vemos como desestabilizadores en la conducta del Kremlin en política exterior. El secretismo, la falta de franqueza, la duplicidad, la cautelosa desconfianza y la básica enemistad de propósito. Estos fenómenos están llamados a permanecer en el futuro previsible (...) Esto quiere decir que vamos a seguir encontrando que es difícil negociar con los soviéticos (...) Esto nos lleva al segundo de los conceptos importantes en la perspectiva soviética contemporánea, esto es, la infalibilidad del Kremlin. El concepto soviético de

poder, que no permite ningún centro de posible organización fuera del partido, requiere que los dirigentes del partido sean, en teoría, los únicos depositarios de la verdad (...) Sobre el principio de infalibilidad descansa la disciplina férrea del Partido Comunista. De hecho, los dos conceptos se apoyan mutuamente. La disciplina perfecta requiere el reconocimiento de la infalibilidad, ésta requiere la observancia de la disciplina (...) pero su efecto no puede ser comprendido sin tener en cuenta un tercer factor; es decir, el hecho de que la clase dirigente tiene libertad para plantear, por motivos tácticos, cualquier tesis concreta que considere útil a la causa en un momento dado y para pedir a los miembros del movimiento, considerados como un todo, que acepten sin discusiones y fielmente la nueva tesis. Esto significa que la verdad no es una constante, sino que es creada para todas las intenciones y propósitos por los líderes soviéticos mismos. (...) Estas consideraciones convierten a la diplomacia soviética en más fácil y a la vez más difícil para negociar que la diplomacia de líderes agresivos, como fueron Napoleón y Hitler. Por un lado, es más sensible a las fuerzas contrarias, está más dispuesta a ceder en sectores concretos del frente diplomático cuando esas fuerzas son sentidas con demasiada intensidad y, por tanto, es más racional en la lógica y retórica del poder. Por el otro lado, no se le puede derrotar o disuadir fácilmente con una sola victoria de sus oponentes. Y la persistente paciencia que le anima se traduce en que no puede ser efectivamente contrarrestada con factores esporádicos que representan momentáneos caprichos de la opinión democrática, sino sólo por políticas inteligentes, a largo plazo, llevadas a cabo por los adversarios de Rusia; políticas no menos firmes en sus propósitos y no menos variadas y llenas de recursos a la hora de su aplicación que las de la Unión Soviética. En estas circunstancias, está claro que el elemento principal de cualquier política de los Estados Unidos respecto a la Unión Soviética debe ser a largo plazo, paciente, firme, pero vigilante en la contención de las tendencias rusas a la expansión. (...) Por esta razón, es una condición sine qua non para llevar a cabo una negociación fructífera y con éxito con Rusia que el Gobierno extranjero en cuestión permanezca en todo momento sosegado y unido y que sus demandas a la parte rusa sean presentadas de manera que su puesta en práctica no perjudique demasiado el prestigio soviético. A la luz de lo arriba afirmado, se verá claramente que la presión soviética sobre las

instituciones libres del mundo occidental es algo que sólo puede pararse mediante la hábil y vigilante aplicación de una fuerza que la contrarrestare en una serie de puntos geográficos y políticos que constantemente se encuentren a la deriva y que corresponden a las maniobras y virajes de la política soviética, pero que no pueden esfumarse o borrarse del mapa. (...) En definitiva, el futuro del poder soviético puede resultar menos seguro de lo que la capacidad rusa para el autoengaño puede hacer creer a los hombres del Kremlin. Que son capaces de conservar el poder, lo han demostrado. Mientras tanto, los malos momentos de su Gobierno y las vicisitudes de la vida internacional han restado mucho de la fuerza y a la esperanza del gran pueblo sobre el que se sostiene el poder. (...) Es claro que los Estados Unidos no pueden albergar, en un futuro previsible, de disfrutar de una intimidad política con el régimen soviético, Deben seguir considerando a la Unión Soviética como un rival en la arena política y no como un socio. Deben seguir esperando que la política soviética continúe sin reflejar ningún amor abstracto hacia la paz, ninguna fe sincera en la posibilidad de una permanente y feliz coexistencia entre los mundos socialista y capitalista, sino que, más bien, es probable que siga existiendo una cauta y persistente presión para quebrar y debilitar toda influencia y poder rival. Frente a esto, tenemos la realidad de una Rusia que, opuesta al mundo occidental en general, continúa siendo, con diferencia, la parte más débil; que la política soviética es altamente flexible y que la sociedad soviética probablemente tiene defectos que eventualmente mermarán su propio potencial global. Esto, de por sí, daría garantías suficientes a los Estados Unidos para iniciar con razonable confianza una política firme de contención, diseñada para hacer frente a los rusos con una inalterable fuerza de reacción en todos aquellos puntos donde se detectan signos de que están intentando introducirse en contra del interés de un mundo pacífico y más estable. Pero en la actualidad las posibilidades de la política americana no deben reducirse a mantener a raya a los rusos y esperar que ocurra lo mejor. Está totalmente al alcance de los Estados Unidos el influenciar con sus acciones los acontecimientos internacionales en Rusia y en todo el movimiento comunista internacional, quien determina, en gran medida, la política rusa (...) Es más bien una cuestión de hasta qué punto pueden los Estados Unidos crear en la mente de los pueblos del mundo la impresión general de que es un país que sabe lo que quiere, que hace frente con éxito a

sus problemas internos y a sus responsabilidades de potencia mundial y que tiene una vitalidad espiritual capaz de mantener su ideología entre las corrientes de pensamiento de mayor importancia de su tiempo. En la medida en que se consiga crear y mantener esta impresión, los objetivos de la Rusia comunista deben aparecer como estériles y quijotescos, deben hacer el entusiasmo y las esperanzas de los partidarios de Moscú, y mayor presión deberá imponerse sobre la política exterior del Kremlin (...) Sería exagerado decir que el comportamiento americano, por sí solo y sin ayuda, puede ejercer un poder decisivo sobre el movimiento comunista y que puede acelerar la caída del poder soviético en Rusia. Pero lo que sí tienen los Estados Unidos en su mano es el poder para someter a una gran presión a la Unión Soviética, lo que la obligaría a una determinada política, forzando al Kremlin a aplicar un grado de moderación y circunspección mucho mayor que el observado en los últimos años y de esta manera promocionar las tendencias que deberán algún día buscar su expresión bien con la ruptura o bien durante la progresiva maduración del poder soviético (...) Por tanto, la decisión recaerá realmente, y en gran medida, sobre este país. La cuestión de las relaciones soviético-americanas es esencialmente una prueba del poder global de los Estados Unidos como nación entre naciones (...) Seguramente nunca existió una prueba más acertada para calibrar la calidad de una nación que ésta (...) (la cual) experimentará cierta gratitud hacia la Providencia, quien, al asignar al pueblo americano este reto implacable, ha hecho depender su seguridad como nación de su habilidad para mantenerse unido y para aceptar las responsabilidades del liderazgo moral y político que la historia le ha encomendado”.

Fuente: Henríquez, A. (2007). *Análisis del telegrama largo de George Kennan*. Recuperado de <https://historia1imagen.cl/2007/09/24/analisi-del-telegrama-largo-de-george-kennan/>

