



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

El hombre que pudo reinar en la clase de Historia del Mundo Contemporáneo

Santiago García Ochoa 

IES Manuel Chamoso Lamas (O Carballiño)
ochoa@edu.xunta.es

To cite this article:

García Ochoa, S. (2023). *El hombre que pudo reinar en la clase de Historia del Mundo Contemporáneo*. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 31, 46-75. DOI: 10.37261/31_alea/3

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/31_alea/3

Published online: 30 Sept. 2023

El hombre que pudo reinar en la clase de Historia del Mundo Contemporáneo

The Man Who Would Be King in the Contemporary World History class

Santiago García Ochoa 

IES Manuel Chamoso Lamas (O Carballiño)

ochoa@edu.xunta.es

Resumen

El imperialismo colonial suele presentarse en la ESO muy subordinado a otros procesos históricos, sin prestarle la suficiente atención como fenómeno autónomo. La materia de 1º de bachillerato Historia del Mundo Contemporáneo está obligada a brindarle un abordaje más amplio y monográfico que permita analizar críticamente conceptos como “dominación” o “racismo”, habitualmente condenados en las aulas de la ESO sin mayor justificación. Para alcanzar nuestro objetivo planteamos una propuesta didáctica centrada en el visionado de una serie de fragmentos de *El hombre que pudo reinar* (*The Man Who Would Be King*, John Huston, 1975), que irán precedidos de las explicaciones del profesor y seguidos de una serie de actividades diseñadas para fomentar el debate y el escepticismo responsable.

Palabras clave: cine, Imperialismo colonial, *El hombre que pudo reinar*, Rudyard Kipling

Abstract

Colonial imperialism tends to appear in Spanish Compulsory Secondary Education (ESO) very subordinated to other historical processes, without paying enough attention to it as an autonomous phenomenon. The subject of 1st year of Spanish upper secondary education (Baccalaureate) Contemporary World History is obliged to provide a broader and more monographic approach that allows a critical analysis of concepts such as “domination” or “racism”, usually condemned in ESO classrooms without further justification. To achieve our objective, we propose a didactic proposal centered on viewing a series of fragments from *The Man Who Would Be King* (John Huston, 1975), which will be preceded by the teacher’s explanations and followed by a series of activities designed to encourage debate and responsible skepticism.

Key words: Cinema, Colonial Imperialism, *The Man Who Would Be King*, Rudyard Kipling

1. El imperialismo colonial a debate a través del cine

El imperialismo colonial ha sido tradicionalmente analizado en las aulas recurriendo a la dialéctica entre buenos y malos, como si de un western se tratara; y esta comparación no es para nada baladí, ya que podríamos mencionar aquí multitud de ejemplos en los que se observa este maniqueísmo en uno u otro sentido, en favor de los colonos, como *The Searchers* (*Centauros del desierto*, John Ford, 1956) o de los indios, como *Dances with Wolves* (*Bailando con lobos*, Kevin Costner, 1990). De hecho, a lo largo del siglo XX asistimos a una inversión del papel que desempeñaron unos y otros. Mientras al principio los colonizadores aparecieron como grandes benefactores que llevaban el orden y el progreso a los pueblos más atrasados (“leyenda rosa”)¹, durante la segunda mitad del siglo se fueron convirtiendo en interesados explotadores (“leyenda negra”)².

El origen de la condena del imperialismo es remoto, coetáneo del mismo fenómeno, y se debió a la historiografía marxista (Luxemburg y Lenin), que retomó los primeros análisis sistemáticos basados en el factor económico (Conant y Hobson) y determinó que el imperialismo era la fase suprema del capitalismo, en la que se elevaban a la máxima potencia todas sus contradicciones y problemas, incluyendo la identificación entre indígenas y obreros (especialmente a partir del Congreso de Stuttgart de la II AIT celebrado en 1907).

Tras la descolonización, sin embargo, ya en la segunda mitad del siglo XX, los intelectuales procedentes de las antiguas colonias, como Sedar-Senghor o Kizerbo, no profundizaron en esta condena. En su lugar, buscaron el difícil equilibrio entre su condición de representantes de pueblos oprimidos y el hecho de que su propia formación fuera netamente europea. En sus

¹ Numerosos políticos y teóricos amparados en el darwinismo social, como el británico Joseph Chamberlain y el francés Jules Ferry, pusieron las bases de la vertiente civilizadora del imperialismo durante la segunda mitad del siglo XIX. Juristas como James Fitzjames Stephen teorizaron sobre los beneficios de la coerción legal impuesta por el más capacitado tomando como referente la romanización (*Liberty, Equality, Fraternity*, 1873). Bréville y Vidal reproducen un fragmento de un libro de texto francés editado por Hatier en 1920 que resulta muy elocuente: primero expone las virtudes que le ofrece el colonialismo a todos los compatriotas franceses (nuevos mercados e innumerables posibilidades de negocio en un entorno de paz social) para concluir subrayando la faceta civilizadora de la dominación: “De hecho, la paz francesa ha puesto fin a los horrores de la guerra y la esclavitud en regiones inmensas; ha permitido que los indígenas se multipliquen y lleven una existencia infinitamente más feliz que en los tiempos de su barbarie” (Bréville y Vidal, 2015, p. 29).

² A partir de los años cincuenta del siglo XX, autores como A. G. Frank, Poulntzas o Samir Amin abordaron el imperialismo desde una perspectiva próxima a la nueva realidad mundial, denunciando el dominio y la explotación de unos pueblos sobre otros como la causa de la actual división entre ricos y pobres. Muy vinculada a los teóricos del neoimperialismo está la conocida como “teoría de la dependencia” (F. H. Cardoso y C. H. H. Prada) según la cual el desarrollo desigual de la sociedad mundial asigna un papel subordinado a los países del Tercer Mundo respecto al “centro” industrializado (Estados Unidos, Europa y Japón) (De Juana y Prada, 1998, pp. 147-148).

obras convive por ello la condena de los métodos imperialistas con la alabanza de los aspectos positivos del colonialismo (Alonso et al., 1986, p. 372).

Esta simbiosis, de hecho, fue sugerida tempranamente por el Marx liberal en su célebre artículo “The British Rule in India” publicado originalmente en el *New York Daily Tribune* (25 de junio de 1853) y ha sido ampliamente admitida por la historiografía, tal y como se puede apreciar en la siguiente frase de un manual muy conocido (también sobre la India): “A pesar de su condición de colonia de explotación, que la mantiene en una situación especial de dependencia, la presencia inglesa contribuyó de forma decisiva a la transformación de este heterogéneo subcontinente” (Fernández, 2006, p. 300).

Pero la idea de que se destruyó un mundo caótico para construir uno totalmente homogéneo y ordenado debe ser matizada, ya que las sociedades coloniales no se rigieron exclusivamente por la pura dominación, produciéndose una mutua reconstrucción de la identidad entre colonizadores y colonizados (Bréville y Vidal, 2015, p. 29).

Si queremos, por tanto, buscar los matices necesarios que nos permitan abordar el imperialismo de una forma no sesgada puede resultar apropiado recurrir a una película basada en un relato de Rudyard Kipling (1865-1936), escritor inglés nacido en Bombay³ que prestó especial atención al fenómeno imperialista coincidiendo con su máximo apogeo (1870-1914). Kipling entendió el fenómeno de una forma ambigua (conoció la cultura India y se desenvolvió con soltura en ella), a pesar de que muchos libros de texto de secundaria lo etiqueten de racista amparándose en la reproducción de algunos versos de su polémico poema “The White Man’s Burden” (publicado originalmente en la revista *McClure’s* en 1899). Como afirman Carter y McRae, el escritor británico abordó tempranamente en sus narraciones los problemas psicológicos y morales de gentes pertenecientes a una cultura no occidental, defendiendo la responsabilidad británica de acercar a las diversas culturas y religiones del subcontinente indio a través del establecimiento de su modelo de civilización (Carter y McRae, 2016, p. 352).

La visión global del imperialismo que aquí defendemos solo puede ser desplegada en el aula a través del diálogo y el debate, fomentando un escepticismo responsable (Trepát, 1995, pp.

³ Fue enviado con cinco años a Inglaterra para formarse y regresó con diecisiete a la India para trabajar como periodista durante siete años, entre 1882 y 1889, luego la abandonó definitivamente. A Kipling tradicionalmente se le aplica calificativo de “anglo-indio” en el sentido que este término tuvo dentro del imperio británico, pero tras la independencia de la India surgió una lucha para que se aplicara sólo a los nacidos de uniones mixtas (entre británicos e indios), en sustitución de “euroasiático”, lo cual ha generado un considerable confusiónismo en su uso, empleándose indistintamente en ambos sentidos. Cfr. Bosch y Aranda (2015, p. 232).

279-280)⁴, admitiendo en definitiva que la disciplina de la historia tiene valor en sí misma más allá de la mera justificación del presente, y que resulta decisiva para la formación integral del alumnado de acuerdo con cuatro objetivos didácticos:

Objetivo primero: *Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.*

Objetivo segundo: *Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.*

Objetivo tercero: *Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.*

Objetivo cuarto: *Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido* (Prats y Santacana, 2001, pp. 13-16).

El empleo de las películas como punto de partida puede resultar sumamente útil para cumplir con estos objetivos⁵, al menos por tres razones:

a) Ofrecen diferentes visiones de la historia y las sociedades a través de un lenguaje más realista que el de la pintura, la fotografía o la literatura.

b) Favorecen la identificación del alumnado con los personajes a través de la empatía, lo cual propicia la comprensión de determinadas actitudes, fruto de la lógica de otros períodos históricos, épocas o mentalidades, que hoy pueden parecer absurdas o simplemente incomprensibles⁶.

c) Absorben la idea de proceso, capital en historia, a través de una doble dimensión temporal en el caso que se trate de películas de reconstrucción histórica⁷, la del momento de la

⁴ Tal y como indica el autor este término procede del ámbito educativo anglosajón, del constante cuestionamiento de las diferentes visiones del pasado por parte del alumnado, que debe aprender a construir su pensamiento sobre evidencias y no sobre opiniones, tópicos o conjeturas (HMSO, 1988, p. 2).

⁵ Son muchos los autores que han puesto en valor el contenido histórico de las películas en España a partir de la labor fundacional de historiadores como Ángel Luis Hueso Montón y José María Caparrós Lera (fundador del Centre d'Investigacions Film-Història de la Universitat de Barcelona en 1983), fundamentalmente a través de la publicación de repertorios más o menos comentados, aunque estos no siempre incorporen pautas para el trabajo en el aula. De entre estas primeras obras, que vieron la luz en la década de los ochenta y los noventa, se pueden destacar Romaguera y Riambau eds. (1983) y Caparrós (1997). La primera incluye el pionero texto de Miquel Porter i Moix titulado “El cine como material para la enseñanza de la Historia” (pp. 48-64). Más recientemente algunos autores han propuesto modelos de aprovechamiento didáctico con un enorme grado de coherencia y adaptabilidad a la realidad de las aulas, como Alfeirán y Romero (2004) o Breu (2012).

⁶ Para potenciar al máximo la empatía conviene seleccionar películas en las que se muestre la vida cotidiana de personas corrientes del pasado (si aparecen niños o adolescentes mejor), con un enfoque similar al de la microhistoria: “El lector se identifica más con unas personas concretas y vive más el tiempo histórico, casi siente el aliento del pasado. Este proceso de identificación es el que el arte cinematográfico también utiliza en sus relatos cuando nos explica las vicisitudes de unos personajes en una época determinada” (Breu, 2012, p. 11). Evidentemente la empatía se puede trabajar en el aula de historia a través de otras dinámicas y experiencias, como comparar sucesos del pasado con los de la actualidad. Como afirman Olga Doñate y Carmen Ferrete: “(...) cualquier docente debería considerar la necesidad de incorporar actividades de empatía histórica en el aula como un modo, si no de vertebrar la actividad docente de la materia, al menos de enriquecerla y completarla” (Doñate y Ferrete, 2019, p. 50).

⁷ Entendemos por “películas de reconstrucción histórica” aquellas en las cuales el equipo de producción se tuvo que enfrentar a la ardua tarea de reproducir en imágenes y sonidos periodos del pasado (remoto o más o menos reciente). Es importante distinguir entre estos filmes y aquellos cuya diégesis se desarrolla en el momento de la

producción de la película y la de su diégesis, lo cual ofrece la posibilidad de establecer contrastes y comparaciones volviendo sobre un mismo film en diferentes momentos del curso. Si se trata de adaptaciones literarias cuyo texto fue concebido y publicado, como suele ser habitual, en un momento intermedio entre el de la diégesis y el de la producción de la película, como *El hombre que pudo reinar* (*The Man Who Would Be King*, John Huston, 1975), *Germinal* (Claude Berri, 1993) o, de forma mucho más radical, *Esquilache* (Josefina Molina, 1989), se añade una dimensión temporal más (García Ochoa, 2020, pp. 24-25).

Hacer un film de reconstrucción histórica implica siempre optar por una determinada selección de fuentes como punto de partida (primera interpretación), lo cual quiere decir que los cineastas deben decantarse por un determinado modelo historiográfico, que dará lugar a la película (segunda interpretación) (Monterde, Selva y Solà, 2001, p. 68)⁸. *El hombre que pudo reinar* es la adaptación de una novela corta homónima de Rudyard Kipling, originalmente publicada (junto con otros relatos) en 1888, que mantiene un ajustado equilibrio entre aventuras y rigor histórico, aunque el film suele ser habitualmente incluido en el género de aventuras antes que en el histórico (en lo sucesivo demostraremos el interés que presenta esta segunda faceta del film no siempre resaltada por críticos e historiadores). La novela y la película relatan las peripecias de Peachy Carnehan (Michael Caine) y Daniel Dravot (Sean Connery), dos ex militares británicos que, ante la falta de oportunidades en la India hacia 1885, parten a conquistar y colonizar Kafiristán, región fronteriza del este de Afganistán que todavía no ha sucumbido al poder británico. En este caso pues, la dimensión temporal de diégesis y texto literario se corresponden con un mismo periodo histórico (el imperialismo colonial), aunque la película se produjo mucho después, a mediados de la década de los setenta del pasado siglo, cuando ya se había impuesto el neocolonialismo tras el triunfo del proceso descolonizador auspiciado por la ONU⁹.

Carnehan y Dravot, los “mesías blancos”, embaucan a los indígenas de Kafiristán para poder gobernarlos y hacerse con sus riquezas fingiendo que Dravot es de naturaleza divina. El

producción pero con el paso del tiempo se han convertido en documentos históricos de incalculable valor, como las comedias de Frank Capra o casi todo el cine español de la Transición, que evidentemente, también pueden resultar muy útiles en el aula.

⁸ Hueso (1991) distingue cuatro: historicismo, tradición romántica/novelación, historiografía marxista y Nueva Historia (a partir de la ruptura introducida por la Escuela de los Annales). Según la clasificación tradicional de las fuentes históricas, las películas de reconstrucción histórica serían pues fuentes secundarias, ya que muestran una determinada versión del pasado elaborada desde el presente (el momento de la producción).

⁹ La antes mencionada *Esquilache*, por el contrario, mantiene los tres tiempos de una forma muy claramente diferenciada: la diégesis se desarrolla durante el motín de Esquilache (1766), el hipotexto teatral de Buero Vallejo (*Un soñador para un pueblo*) fue concebido y estrenado en la transición del primer al segundo franquismo (1958), mientras el hipertexto filmico fue producido al final del segundo gobierno de Felipe González (1989), con la participación del propio Buero.

hecho de que su empresa se salde con un rotundo fracaso, muy bien condensado en la destrucción del puente de cuerda, construido bajo la dirección de Carnehan, y la caída de Dravot mientras lo está atravesando (figura 1), invita a reflexionar sobre la naturaleza y el fundamento de cualquier misión civilizadora, pasada o presente. Este debate se podría retomar en diferentes momentos del curso, referido incluso al reciente fracaso de la ocupación norteamericana en Afganistán tras el 11S para dismantelar el poder talibán (2001-2021) (figura 2). Es más, el hecho de que en la primera parte de la película se muestren con claridad las mejoras introducidas por la presencia británica en la India y más adelante la intención de los protagonistas de reproducirlas en Kafiristán (especialmente cuando Dravot decide quedarse allí y fundar una dinastía) ayudará al profesorado a desplegar el concepto mismo de misión civilizadora en el aula, de cara a desterrar la asociación entre tiranía e imperialismo que suele establecer habitualmente el alumnado de cuarto de la ESO e incluso de bachillerato¹⁰.

Figura 1. Tras ser descubierto el engaño, Dravot es obligado por los indígenas a cruzar el puente de cuerda, que es inmediatamente destruido. Fuente: Elaboración propia a partir de una captura realizada sobre el BLU-RAY de la película (Sony Pictures Entertainment, 2018).



¹⁰ Manuel Pousa Castelo lo justifica de la siguiente forma (a partir de los resultados arrojados por las entrevistas realizadas a 20 alumnos de entre 16 y 18 años): “A asociación imperialismo-tiranía amosa que os alumnos tiñan unha visión simplista do expansionismo e non relacionaban política interior e exterior, non sendo conscientes da paradóxica extensión do dominio sobre a maior parte do globo por parte de sociedades en proceso de permitir ás masas acceder á vida política e a dereitos que nunca gozaran” (Pousa, 2012, p. 210).

Figura 2. Un soldado camina cerca del puente que conectaba la ciudad de Kandahar y el distrito de Arghandab tras haber sido destruido por los talibanes en marzo de 2021. Fuente: gettyimages (<https://www.gettyimages.ie/photos/afghanistan-attack>)



2. Propuesta didáctica: “A la conquista de Kafiristán”

2.1. Contextualización y planteamiento

Independientemente de la ley de educación que estuviera vigente en los centros educativos del estado español, el currículo de historia siempre se ha desarrollado por orden cronológico, hasta que la reciente LOMLOE alteró esta lógica en favor del enfoque temático.

Esta alteración ha resultado muy polémica, a pesar de que la historiografía ha ido presentando en las últimas décadas otras estructuras alternativas a la evolución temporal, como la temática o incluso la retrospectiva (Evans, 1997, pp. 137-138).

La historia concebida como un relato hace que los hechos adquieran sentido dentro de una concatenación de acontecimientos, avances y retrocesos que puede ser fácilmente adaptada al desarrollo psicoevolutivo y a los conocimientos previos del alumnado. Además favorece la explicación causal a través de la selección de los factores más relevantes que desencadenan un proceso histórico, como la Revolución Francesa o la I Guerra Mundial, la evaluación de cada uno de ellos recurriendo al “razonamiento contrafáctico” (“Si tal o cual hecho no hubiese sucedido...”) y su interrelación en una red compleja en la que hay a menudo influencias recíprocas o interacciones (Domínguez Castillo, 2015, pp. 106-110).

El enfoque temático no solo dificulta este tipo de análisis tan propio de la disciplina sino que contribuye notablemente a desdibujar las referencias que le permiten al alumnado adolescente anclar el conocimiento histórico al paso del tiempo y a las diferentes mentalidades. Tal y

como han puesto de manifiesto diversos autores, no es posible concebir la historia sin una cronología que la vertebre, y el aprendizaje de la disciplina supone esencialmente el aprendizaje de la temporalidad (Valdeón, 1989, p. 26; Bellver Amaré, 2000; Prats y Santacana, 2001, pp. 16-19; Blanco, 2009, p. 97). Por todo ello consideramos desacertado introducir el enfoque vertebrador temático, o incluso el retrospectivo, en la enseñanza preuniversitaria.

La segunda gran desventaja del currículo de la LOMLOE es su marcado sesgo ideológico, derivado en gran medida de esta preocupante “atemporalidad” que lleva aparejada el enfoque temático. Probablemente resulte imposible plantear el estudio de la historia de esta manera sin introducir un cierto sesgo ideológico, y como no podía ser de otra manera el que corresponde a los tiempos que corren viene definido a partes iguales por el espíritu neoliberal y la ideología de lo políticamente correcto. Con ello la LOMLOE concibe la materia de historia casi exclusivamente como transmisora “(...) de saberes útiles en torno a la idea de la construcción una ciudadanía participativa (voto), responsable (derechos y deberes), tolerante (a un nivel social y cultural) y respetuosa del marco legislativo vigente” (García Fernández, 2021, p. 37). Según este paradigma la propia revisión del pasado resulta una condición necesaria para el buen funcionamiento de las sociedades democráticas. El discurso histórico debe articularse pues a partir de una “memoria global” que va unida a la aceptación de responsabilidades y culpas, y como consecuencia de ello, a la reparación de las víctimas (Carretero y Borrelli, 2010, p. 105).

En resumidas cuentas, la LOMLOE ha caído en uno de los peores errores en los que se puede incurrir al enfrentarse con el conocimiento histórico: subordinar la formación integral del alumnado (intelectual, social y afectiva) al empleo de la historia como justificación del presente (Prats y Santacana, 2001, pp. 13-14). Los títulos de los tres bloques en los que se estructura la materia específica de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de 1º de bachillerato Historia del Mundo Contemporáneo (espejo de los de la ESO) resultan muy elocuentes: “Sociedades en el tiempo”, “Retos del mundo actual”, “Compromiso cívico”¹¹. Desde esta perspectiva conceptos esenciales como Antiguo Régimen, revoluciones liberales o

¹¹ En la introducción del currículo de la materia se indica lo siguiente: “Además, la presencia de dos bloques específicos sobre los «Retos del mundo actual» y el «Compromiso cívico» incide en la necesidad de contemplar la historia como un instrumento no solo para el análisis del presente, sino también para la adopción de compromisos ante los retos del siglo XXI. Conviene alejarse así de propuestas de aprendizaje excesivamente lineales en las que, por una atención excesiva a las etapas más lejanas, se posterguen las cuestiones más cercanas y de mayor actualidad” (Real Decreto 243/2022 de 5 de abril por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, p. 193).

colonialismo pueden verse considerablemente distorsionados. No en vano su abordaje se plantea desde las antípodas de una historia concebida como ciencia en construcción, basada en el empleo de fuentes clave y documentos historiográficos para reconstruir el proceso histórico en sus líneas generales (Grupo Cronos, 1984, p. 13).

El profesorado de cada nivel de la ESO y bachillerato conforme con este enfoque constructivista se verá pues obligado a desmontar ese *totum revolutum* que es el currículo propuesto por la LOMLOE (las adaptaciones llevadas a cabo por las diferentes autonomías apenas han profundizado en ello, a pesar del frontal rechazo mostrado por muchas de ellas), a reordenar cronológicamente el conocimiento histórico, antes de afrontar la ardua tarea de elaborar la programación didáctica, cuyo posterior desarrollo dará lugar a propuestas de aula como la que aquí presentamos.

Para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de bachillerato planteamos la siguiente relación de unidades didácticas, más o menos coincidente con las recogidas en los libros de texto más empleados en secundaria (Anaya, Vicens Vives o Santillana), que también han preferido mantener el enfoque cronológico tradicional¹²:

- 1) Europa durante el Antiguo Régimen
- 2) Industrialización y transformación económica
- 3) Revoluciones liberales y nacionalismo
- 4) Cambios sociales y movimiento obrero
- 5) El imperialismo colonial (“A la conquista de Kafiristán”)
- 6) La I Guerra Mundial
- 7) La revolución rusa
- 8) La economía durante el periodo de entreguerras
- 9) Evolución política del periodo de entreguerras (el auge de los fascismos)
- 10) La II Guerra Mundial
- 11) La división del mundo en bloques (la guerra fría)
- 12) La descolonización y el Tercer Mundo
- 13) Globalización y nuevo orden internacional

¹²Especialmente llamativa resulta la propuesta de la editorial Baía (Alfeirán y Masiá, 2022) para el ámbito autonómico gallego, consistente en ofrecer en un mismo libro los dos desarrollos, el temático y el cronológico, de cara a ser empleados por el profesorado con una amplia libertad (de forma incluso combinada).

Esta propuesta parte de la caracterización del sistema político, económico y social vigente en Europa durante el siglo XVIII (Antiguo Régimen) para a continuación presentar los dos grandes procesos de transformación (más o menos simultáneos) que condujeron a su desaparición (industrialización y revoluciones liberales) y finalmente cerrar el estudio del siglo XIX con sus consecuencias (transformaciones sociales, movimiento obrero e imperialismo colonial). La primera mitad del siglo XX se caracteriza por la sucesión de conflictos y crisis que solo pueden ser bien comprendidos desde el enfoque cronológico y multicausal, mientras la segunda (lo que antes se conocía como “mundo actual”) alberga un nuevo tipo de enfrentamiento (la guerra fría) entre dos grandes modelos políticos y económicos (capitalismo y comunismo) y una serie de procesos (descolonización, caída del bloque comunista) que ponen las bases del mundo de hoy. La última unidad penetra en la difícil definición de la coyuntura internacional del siglo XXI.

A continuación presentamos todos los elementos constitutivos de la unidad 5 (objetivos, competencias, contenidos, metodología, desarrollo, evaluación y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje), que hemos organizado en torno al trabajo sobre diferentes fragmentos de la película *El hombre que pudo reinar*.

2.2. Objetivos

- a) Proporcionar una visión global del imperialismo colonial que desmonte los estereotipos tradicionales a través del estudio de sus causas y consecuencias.
- b) Fomentar el análisis crítico, el debate y el desarrollo competencial en general a partir de la recontextualización de los contenidos explicados por el profesor en el aula en *El hombre que pudo reinar*.
- c) Valorar las películas como portadoras de una determinada versión de la historia.
- d) Aprovechar la naturaleza narrativa y estética del cine para que el alumnado comprenda las diferentes estructuras, coyunturas y mentalidades históricas y reflexione sobre ellas.

2.3. Competencias

La LOMLOE establece ocho competencias clave para la ESO: Competencia en comunicación lingüística (CCL), Competencia plurilingüe (CP), Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), Competencia digital (CD), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia ciudadana (CC), Competencia emprendedora (CE) y Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). Durante

esta etapa el alumnado debe alcanzar el nivel básico en una serie de descriptores. Para los dos cursos de bachillerato se plantea un nivel de profundización adicional.

Aunque según la LOMLOE todas las competencias se retroalimentan y no existe correspondencia exclusiva entre una competencia y una materia, es innegable que las lenguas se corresponden directamente con la CCL y la CP, mientras las ciencias hallan cobijo en la multiforme STEM y las TIC en la CD. Incluso las materias sobre economía y actividad empresarial están estrechamente ligadas con la CE. Pero no existe una correspondencia clara entre la historia y ninguna de las competencias clave. Si tenemos en cuenta que las más relacionadas con ella son la CPSAA, la CC y la CCEC, no es de extrañar que la LOMLOE plantee el enfoque de esta materia casi exclusivamente centrado en conectar el pasado no solo con el presente sino incluso con el futuro.

Es decir, a diferencia del “pensamiento científico”, el “pensamiento histórico” no aparece recogido por las competencias clave, aunque es cierto que la LOMLOE presenta una serie de competencias específicas de cada materia en las que los saberes básicos y los criterios de evaluación se ponen en relación con los descriptores de las anteriores. Para intentar llenar este vacío que se remonta a la introducción misma de las competencias por la OCDE y la UE entre 2005 y 2006 (en el sistema educativo español con la LOE) escribió Domínguez Castillo (2015) una aportación teórica de singular valía en la que aglutinó las principales aportaciones internacionales, como Vilar (1997) o Winneburg (2001), sobre cómo aprender a pensar históricamente.

Siguiendo a estos autores, nuestra propuesta didáctica incluye actividades que permiten desplegar la explicación causal, la toma de contacto con documentos historiográficos diversos, la interiorización de los procesos de cambio y continuidad y la explicación contextualizada o por empatía. Todo ello sin descuidar las competencias LOMLOE, e implicando incluso a las menos transitadas por la materia de historia. El alumnado trabaja la CCL a través de la organización de la información para y durante los debates (CCL1, CCL2 y CCL3); la STEM y la CE se despliegan cuando se le pide que planifique la explotación de Kafiristán (STEM1, STEM2 y STEM4; CE1 y CE3); la CD se precisa para la captura de fotogramas de la película y la posterior maquetación de un póster (CD2); la CC se trabaja especialmente en los debates (CC3), mientras que la CCEC se desarrolla en un trabajo final de carácter más personal y creativo (CCEC3 y CCEC4). Por último, la CPSAA preside todo

el desarrollo de una propuesta didáctica (CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 y CPSAA5) concebida para reconciliar el interés por comprender y conocer, más propio de las humanidades y en concreto de la historia, con el interés por el “saber hacer”, paradigma de las competencias y del modelo educativo impulsado por la OCDE, la UE y las pruebas PISA. De las competencias específicas de Historia del Mundo Contemporáneo profundizamos especialmente en cuatro de las ocho fijadas por la LOMLOE: 3, 6, 7 y 8. En definitiva, hemos procurado dar fiel cumplimiento a la siguiente declaración de intenciones del currículo oficial:

Desde esta perspectiva competencial de la materia, en la que el ejercicio de habilidades y procesos asociados al pensamiento histórico resulta ineludible, es necesario generar situaciones activas de aprendizaje en las que se desarrollen propuestas de indagación e investigación basadas en proyectos de interés científico, cultural y social, y en las que el alumnado sea el encargado de procesar la información, construir el conocimiento y transferirlo (Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, p. 193).

2.4. Contenidos

El imperialismo colonial ha sido contemplado por los sucesivos currículos (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE) de forma superficial, esencialmente subordinado a otros procesos históricos, bien como consecuencia del crecimiento industrial europeo y la expansión del liberalismo, bien como causa de la I guerra mundial. Sin embargo, el actual currículo de la LOMLOE (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo) apenas lo menciona. Los términos “imperialismo” o “colonialismo” se emplean en una sola ocasión dentro del bloque B de saberes básicos de tercero y cuarto (“Sociedades y territorios”) para definirlos exclusivamente como una fase de la evolución del capitalismo: “Interpretación del sistema capitalista desde sus orígenes hasta la actualidad. Colonialismo, imperialismo y nuevas subordinaciones económicas y culturales”.

La materia específica de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de 1º de bachillerato Historia del Mundo Contemporáneo debería estar pues obligada a ampliar el conocimiento del imperialismo colonial otorgándole un carácter propio y autónomo que favoreciera su análisis crítico, o lo que es lo mismo, que permitiera ahondar en las operaciones mentales propias de la investigación histórica poco desplegadas en la ESO descritas por Blanco (2009, p. 102) a partir del trabajo con los conceptos de duración, periodización y causalidad. Pero nuevamente el currículo de la LOMLOE no nos lo pone nada fácil. El imperialismo colonial se presenta dentro del Bloque A de saberes básicos “Sociedades en el tiempo”, como mandan los cánones de lo políticamente correcto,

meramente enmarcado en el proceso de lucha por la libertad que culmina con la emancipación de las colonias: “El significado histórico y político de los nacionalismos en el mundo contemporáneo: de la servidumbre a la ciudadanía. Abolicionismo, derechos civiles y derechos sociales en la Edad Contemporánea. Imperios y cuestión nacional: de los movimientos de liberación a la descolonización”.

En cualquier caso, el hecho de que la LOMLOE exprese los contenidos en forma de “saberes básicos” permite darles un mayor desarrollo dentro de nuestra programación didáctica, que como ya hemos adelantado prefiere optar por el enfoque tradicional cronológico en lugar de por el temático. Así, en la unidad sobre el imperialismo colonial (“A la conquista de Kafiristán”) abordaremos los siguientes contenidos (similares, como en el caso de las unidades, a los propuestos por las editoriales más empleadas en bachillerato, y con los que tradicionalmente se venían desarrollando para abordar este tema):

- a) Definición conceptual de imperialismo colonial (1870-1914) a partir de otras formas de imperialismo y colonialismo anteriores ya estudiadas en la ESO o durante este curso (imperio egipcio, imperio romano, imperio español, imperio napoleónico).
- b) Causas del imperialismo colonial (científica, económica, demográfica, política y cultural).
- c) El reparto colonial entre las grandes potencias europeas. La hegemonía del imperio británico.
- d) Tipos de colonia (estratégicas, de poblamiento y de explotación; colonias propiamente dichas, protectorados y dominios). El caso de la India.
- e) Consecuencias del imperialismo colonial para las grandes potencias europeas (balance positivo) y para los pueblos colonizados (balance negativo). Análisis de las excepciones en ambos casos.

2.5. Metodología

El trabajo con películas de ficción en el aula plantea diversos problemas, como su duración y densidad. Para solventarlos proponemos que el alumnado visiones la película seleccionada por su cuenta, recuperando en clase sólo algunos de sus fragmentos (de poca duración), que irán precedidos de la explicación de los contenidos de la unidad y darán paso a una serie de actividades.

En primer lugar, es necesario llamar la atención de nuestros alumnos, incentivarlos, para que sientan la necesidad de ver el film sobre el que se va a trabajar. Si ya lo han visto, este trabajo previo servirá para que sientan ganas de volver a visionarlo fijándose ahora en los aspectos históricos. Una buena forma de fomentar su curiosidad será recurrir a los reclamos

promocionales diseñados para atraer al público al cine, especialmente el cartel de la película, composición formada a partir de imágenes (generalmente las figuras de los protagonistas y algún elemento emblemático) y textos (título, frases promocionales, nombres de sus principales actores y equipo técnico, fecha de estreno).

En el caso de *El hombre que pudo reinar* se optó por un dibujo elaborado a partir de un collage de tres fotogramas de la película: un plano medio de los dos protagonistas agarrando un rifle y dos planos generales situados delante de ellos, uno del campo de batalla y otro de la ciudad sagrada de Sikander (figura 3). En la parte superior, en letras rojas (el fondo del cartel es blanco) aparece la frase promocional “Adventure in all its glory!”, acompañada de una referencia al origen literario de la película, identificando a su autor: Rudyard Kipling. Otra frase promocional que también se empleó fue: “Long live Adventure... and Adventurers!”. Evidentemente, si no se ha visto la película o leído el relato se desconocerán muchos de estos elementos, el alumnado ni siquiera sabrá quién es Kipling; pero a pesar de todo ello, cualquiera que observe el cartel identificará el film como una historia de aventuras que se desarrolla en algún paraje exótico del pasado. Los rifles y la escena de batalla no solo aluden a la aventura, sino también a la conquista, a la guerra, fase previa a la colonización. Conviene pues interrogar al alumnado en torno a lo que le sugiere el cartel en esta primera fase, dedicándole especial atención a la reflexión específica sobre el título: ¿a quién se refiere?, ¿qué nos quiere decir?, ¿qué información aporta y cómo condiciona al resto de los elementos visuales y textuales del cartel?

Figura 3. Carteles promocionales originales de *El hombre que pudo reinar*. Fuente: Filmaffinity (filmaffinity.com)



Para comprobar que la película ha sido visionada en su totalidad, el profesor puede mandar elaborar una sinopsis detallada que sirva de guía en lo sucesivo o preparar una pequeña prueba como las que se hacen en Lengua Castellana y Literatura con las lecturas obligatorias. A continuación presentamos un ejemplo del tipo Verdadero/Falso sobre *El hombre que pudo reinar*, en el que alumnado debería no solo identificar las propuestas falsas sino también corregirlas o convertirlas en verdaderas:

- a) Carnehan y Dravot parten de Londres para conquistar Kafiristán empleando diversos medios de transporte, fundamentalmente el ferrocarril.
- b) Carnehan y Dravot quieren conquistar Kafiristán para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.
- c) Tras conseguir su objetivo y lograr colonizar el territorio, Carnehan y Dravot regresan a Londres para contarle a Kipling su experiencia.

La metodología basada en el visionado previo del film permite romper con la tradicional forma de trabajar con el cine (tras haber explicado la unidad) a la vez que logra una verdadera aproximación al texto filmico, sólo realizable desde el desglose y el microanálisis, desde la mirada cercana que no pierde de vista la globalidad del film (Zunzunegui, 1996, pp. 15-16)¹³. Evidentemente esta forma de entender el empleo de las películas en el aula viene propiciada en gran medida por el enorme avance tecnológico del audiovisual en las últimas décadas. Si bien la gran disrupción del trabajo con el cine en la enseñanza vino propiciada por la llegada de los primeros magnetoscopios (Beta y VHS), reemplazados posteriormente por lectores de DVD, la generalización de diferentes tipos de archivos audiovisuales (avi, mp4 o mkv) y las plataformas de *streaming* han permitido una considerable mejora de las condiciones de visionado y selección de fragmentos¹⁴. Casi todas las aulas disponen hoy de proyectores

¹³ Zunzunegui considera que las aproximaciones al análisis del film se desarrollan en dos direcciones opuestas que deben conciliarse: mientras el macroanálisis pone la atención en los géneros, la política de los estudios, los autores, los cines nacionales, etc., con el riesgo “de dejar desenfocados cada uno de los elementos que forman el conjunto de objetos singulares” de la institución cinematográfica; el microanálisis se interesa por las unidades menores de la cadena significativa filmica, renunciando “a vincularse, consciente o inconscientemente, con la dimensión general del texto, entendido éste bien como la obra singular de la que se extrae el fragmento estudiado, bien como la más amplia dimensión del trabajo global de un cineasta o de un grupo de trabajadores cinematográficos” (Zunzunegui, 1994, p. 94).

¹⁴ La mayoría de las propuestas de los ochenta y noventa del pasado siglo proponían el visionado de las películas exclusivamente en el aula, desaconsejando su programación en capítulos, y estableciendo incluso límites de duración: en el caso del IB Masamagrell de Valencia no se visionaban en el aula películas de más de 100 minutos, la duración de dos sesiones de la materia, aspecto que el departamento de historia consiguió que fuese aceptado por el equipo directivo en la elaboración anual de los horarios (Gorgues, Enguix y Goberna, 1997, pp. 75 y 78). Otra opción era la excepcional sesión de cine-club, para la que se reunía a varios grupos en una gran sala, pero este empleo de las películas no se debe entender como una verdadera integración del cine en

conectados a ordenadores y pantallas o pizarras digitales (en sustitución de los antiguos monitores de televisión). La posibilidad de acceder fácilmente a un considerable repertorio de películas, tanto para el profesorado como para el alumnado (en España hay alrededor de una veintena de plataformas de *streaming*, si contabilizamos las de la televisión convencional), ha sido otro logro decisivo para poder desarrollar el trabajo con el cine tal y como aquí se plantea.

Es decir, aquí defendemos un doble uso del cine en el aula: como instrumento didáctico a través del cual resultará más fácil al alumnado asimilar los contenidos que nos interesen, pero también como objeto de estudio, lo cual implica que “las características textuales del filme y sus variables contextuales pasan a formar parte de las preocupaciones educativas” (Gisbert, 2008, p. 77). Rechazamos pues el empleo de las películas como mera ilustración de un tema y/o pretexto para desarrollar una serie de actividades que no obligan a volver sobre el texto audiovisual.

Evidentemente esta forma de trabajar implica no solo que el profesorado visiona la película previamente, sino que lleve a cabo algún tipo de desglose con la finalidad de localizar el punto exacto en el que aparecen los aspectos históricos que le interesa estudiar en clase. En otras palabras, este desglose es una obligada fase previa al diseño de la propuesta didáctica propiamente dicha. Para llevarlo a cabo se puede emplear algún tipo de cuadro o tabla que resulten claros y puedan ser empleados para futuras aplicaciones didácticas. Lo más habitual es que la atención del profesorado se concentre en los diálogos, algo que debemos evitar, porque el cine emplea un lenguaje audiovisual, y a veces un solo encuadre o un plano pueden condensar toda la información de un largo diálogo. En cualquier caso, como mostraremos enseguida en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, lo mejor es no trabajar con transcripciones de diálogos o capturas de fotogramas, sino proyectar en el aula fragmentos cortos más o menos fáciles de analizar.

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo ocasionalmente se planteaba a los alumnos que viesan por su cuenta una película programada por televisión para después comentarla en clase (Fernández Sebastián, 1994, p. 108). Este procedimiento poco transitado resultaba todavía más productivo si el profesor grababa la película y reproducía en el magnetoscopio del aula algunos fragmentos de interés al día siguiente.

A continuación, presentamos como ejemplo una propuesta de desglose de los primeros minutos de *El hombre que pudo reinar* con un modelo de tabla muy sencillo:

| SECUENCIA/S | ASPECTOS DE INTERÉS | CONTENIDO IMPERIALISMO |
|---|---|---|
| 1) PRÓLOGO EN EL MERCADO DE LAHORE (0h 00' 09'' - 0h 02' 00'') | VISIÓN PEYORATIVA DE LOS INDIOS (MIRADA BRITÁNICA) | CAUSA CULTURAL (MISIÓN CIVILIZADORA) |
| 2) REENCUENTRO EN THE NORTHERN STAR (0h 02' 52'' - 0h 05' 52'') | MEDIOS DE COMUNICACIÓN (PRENSA) | CONSECUENCIA POSITIVA DEL IMPERIALISMO EN LA INDIA |
| 3) PRIMEROS ENCUENTROS EN LA ESTACIÓN Y EN EL TREN (0h 05' 54'' - 0h 14' 58'') | MEDIOS DE TRANSPORTE (FERROCARRIL), CENTROS EDUCATIVOS (UNIVERSIDAD) | CONSECUENCIAS POSITIVAS DEL IMPERIALISMO EN LA INDIA |
| 4) ARRESTO EN LA FRONTERA (0h 15' 01'' - 0h 18' 26'') | LOS PROTAGONISTAS JUSTIFICAN SU PRESENCIA EN LA INDIA | CAUSA DEMOGRÁFICA |
| 5) VISITA A LA REDACCIÓN DE THE NORTHERN STAR (0h 18' 27'' - 0h 24' 16'') | EXPOSICIÓN DEL PLAN DE COLONIZACIÓN DE KAFIRISTÁN (CONTRATO) | TODAS LAS CAUSAS DEL IMPERIALISMO |
| 6) ÚLTIMO ENCUENTRO EN EL MERCADO DE LAHORE (0h 24' 17'' - 0h 24' 16'') | PREPARATIVOS FINALES (RIFLES). VISIÓN PEYORATIVA DE LOS INDIOS COMO EN 1) | TODAS LAS CAUSAS DEL IMPERIALISMO APLICADAS A LA INDIA Y KAFIRISTÁN |
| 7) VIAJE A KAFIRISTÁN (0h 27' 56'' - 0h 41' 19'') | PERIPECIAS Y PELIGROS HASTA LLEGAR A SU DESTINO | COMO LAS EXPLORACIONES GEOGRÁFICAS (CAUSA CIENTÍFICA) |

2.6. Desarrollo

2.6.1. Primera sesión

A) Introducción del concepto de imperialismo colonial partiendo de los conocimientos previos del alumnado para esbozar lo que va ser el desarrollo de la unidad (20 minutos).

B) Debate en torno al cartel promocional de la película y su título para incentivar al alumnado y ver las expectativas que genera (25 minutos).

2.6.2. Segunda sesión

Esta sesión puede no desarrollarse de forma inmediata a la anterior, ya que los alumnos deben haber visto antes la película y realizado la prueba pertinente que así lo constate (pueden hacerla en casa a través del aula virtual del centro, de manera que quede registrada para que el profesor la revise).

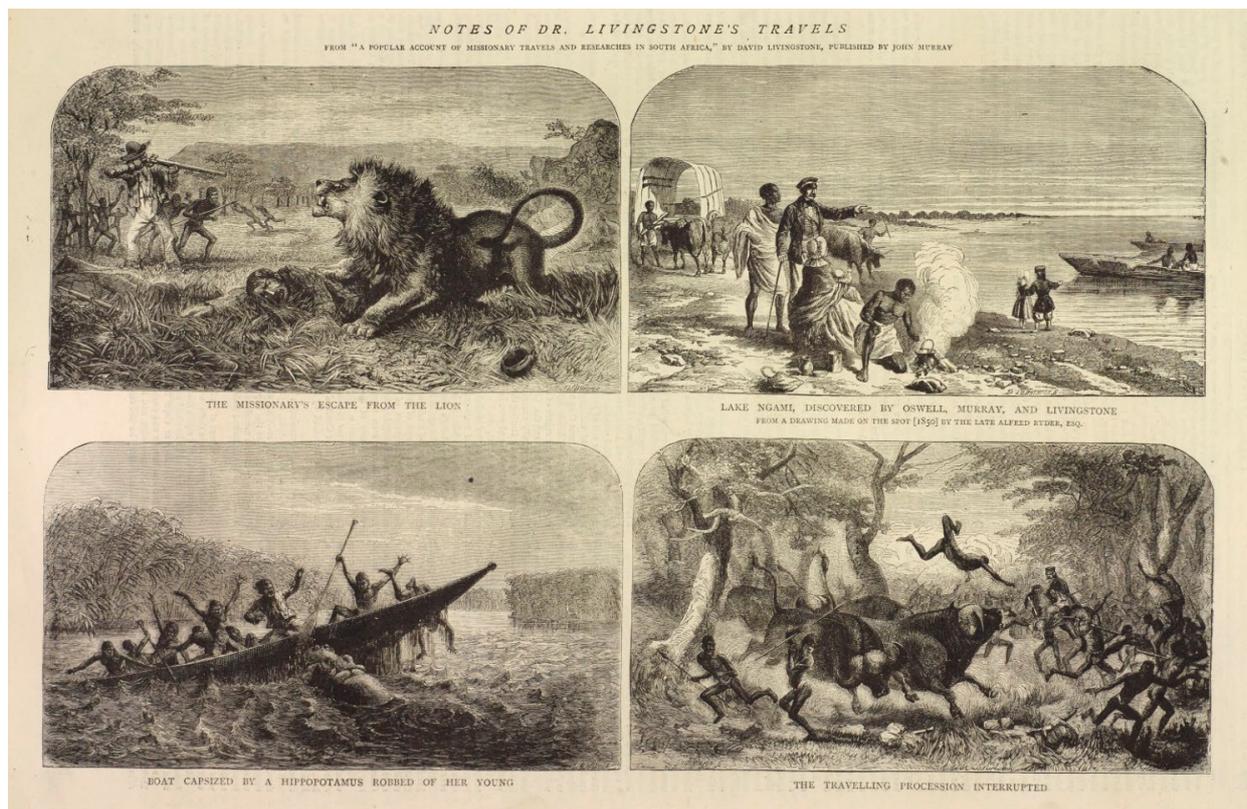
A) Explicación de los factores o causas del imperialismo (20 minutos).

B) Proyección del fragmento en el que el viaje de los protagonistas se presenta como una epopeya equiparable a las de los grandes exploradores del siglo XIX (de 27' 55" a 41' 19").

La primera actividad, realizada por pequeños equipos dentro y fuera del aula, consiste en la elaboración de un documento digital (impreso posteriormente en tamaño A3) en el que se incluyan los cuatro fotogramas que mejor condensen los momentos decisivos de dicho viaje, acompañados de una leyenda explicativa.

El modelo que deberán reinterpretar es la página de *The Graphic* (25 de abril de 1874) en la que se reproducen cuatro de los grabados más emblemáticos de las aventuras de David Livingstone tomados de *A Popular Account of Missionary Travels and Researches in South Africa* (London, Murray, 1861) (Figura 4). Tras la entrega se colgarán los trabajos en el aula.

Figura 4. Cuatro de los grabados más emblemáticos de las aventuras de Livingstone reunidos en una página del periódico *The Graphic* en 1874. Fuente: Livingstone Online (<https://livingstoneonline.org/in-his-own-words/catalogue>).



2.6.3. Tercera sesión

A) Repaso de las causas del imperialismo (10 minutos).

B) Proyección del prólogo en el mercado de Lahore (primeros dos minutos de película) y del segmento que recoge la llegada a Er-Heb y el encuentro con su jefe (de 43' 20" a 50' 33"). Debate en torno a las siguientes cuestiones (20 minutos): ¿Qué imagen de los indios transmite la película? ¿Qué imagen se transmite de los habitantes de Kafiristán? ¿Crees que responde a la realidad o coincide con la que tenían los ingleses a finales del XIX? ¿Qué nativos se representan como menos civilizados? ¿A qué crees que se debe?

C) Proyección de la secuencia de la visita de Carnehan y Dravot a la redacción (de 18' 26" a 24' 15") para emplearla en sustitución de los clásicos textos (Jules Ferry, Lord Salisbury, Kipling, etc.). Ya en casa, el alumnado deberá identificar las causas del imperialismo y aportar una explicación justificativa. En esta secuencia se convocan las cinco causas, que aparecen bien interrelacionadas a través de los intereses particulares de los protagonistas, pero se pueden seleccionar otros cortes de menor duración en los que aparezca solo una.

2.6.4. Cuarta sesión

A) Explicación del reparto colonial entre los países europeos (con especial atención al imperio británico) y de los tipos de colonia (con la India como ejemplo paradigmático) (20 minutos).

B) Proyección de la secuencia en la que los protagonistas descubren el tesoro de Sikander (de 1h. 26' 30" a 1h. 31' 16"). En esta actividad, que comienza en el aula pero se concluirá fuera, los alumnos, agrupados por equipos, deberán elaborar un informe sobre las posibilidades que ofrece Kafiristán como colonia de poblamiento, estratégica y/o de explotación a partir de los indicios que se proporcionan en la película, indagando sobre las condiciones del medio físico y el clima de la región y sobre la distribución de los imperios coloniales hacia 1885, ya que tendrán que incluir una relación de los posibles recursos explotables y el diseño logístico para su traslado (con el nivel de desarrollo tecnológico de ese momento) a los territorios del imperio británico, en el que Dravot plantea integrar su colonia. Para llevar a cabo esta actividad el alumnado se verá obligado a recuperar los contenidos aprendidos en la unidad 2 (Industrialización y transformación económica) y a demostrar su destreza en el manejo de documentos de muy diverso tipo, como climogramas, mapas físicos o cartografía histórica. Como se trata de la actividad más compleja de la unidad, y también de cara a facilitar su evaluación por parte del profesor, antes de comenzar la indagación propiamente dicha se llevará a cabo una división del trabajo por alumnos dentro de cada equipo, de manera que

cada uno aborde una determinada parcela (condiciones físicas, recursos explotables, posibles comunicaciones y escalas dentro del imperio británico, posibilidades de transporte, etc.). En la última sesión de la unidad cada equipo expondrá su informe a sus compañeros y habrá una votación para elegir a los “mejores colonizadores”.

2.6.5. Quinta sesión

A) Explicación de las consecuencias del imperialismo para las colonias y las metrópolis (20 minutos).

B) Proyección del reencuentro y primer encuentro de Carnehan y Kipling (de 2’ 50” a 13’ 00”). Los alumnos responderán por escrito a lo siguiente: Indica las consecuencias positivas del colonialismo en la India ¿Cómo se benefician de ellas los indios? Indica si aparece alguna consecuencia negativa. Intenta imaginar cómo sería la India si los ingleses no la hubiesen colonizado (“razonamiento contrafáctico”). Puesta en común (25 minutos).

2.6.6. Sexta sesión

A) Repaso de las consecuencias del imperialismo (10 minutos).

B) Proyección del segmento en el que Billy Fish muere luchando (de 1h. 53’ 26” a 1h. 56’ 11”). Microdebate en torno a la pregunta ¿Por qué el *gurkha* renuncia a huir? El profesor sólo participará como moderador (15 minutos).

C) Proyección del segmento del primer partido de “polo macabro” (de 53’ 00” a 53’ 55”). Microdebate sobre los orígenes del polo: ¿Es de origen occidental, británico, ya que Dravot lo reconoce al instante, o asiático, ya que lo practican en una región que ha permanecido aislada? El profesor procederá de la misma forma (15 minutos). La mitad de la clase indagará, individualmente y en su casa, sobre los *gurkhas* y su relación militar con los ingleses a lo largo de la historia para elaborar un pequeño informe y la otra mitad hará lo mismo sobre los orígenes del polo y su práctica en occidente, sobre todo en Inglaterra.

2.6.7. Séptima sesión

A) Se comenzará con la lectura de algunos informes y la reanudación de los dos debates para comprobar cómo ha cambiado la perspectiva de los alumnos, incorporando una nueva cuestión con respecto al polo: ¿Por qué crees que se introdujo en la película esta versión del polo tan macabra? (15 minutos).

B) El resto de la sesión se ocupará con las exposiciones y la votación de la actividad sobre Kafiristán planteada en la cuarta sesión.

C) Al final, el profesor propondrá elaborar, fuera del aula, una redacción libre (500 palabras mínimo) sobre el valor simbólico del puente de cuerda en la película. Los alumnos más creativos podrán crear una poesía, un relato, un collage o valerse de cualquier medio expresivo que les permita canalizar su pensamiento. Como punto de partida se proporcionan dos fuentes primarias a las que tendrán que referirse de algún modo:

DOCUMENTO 1:

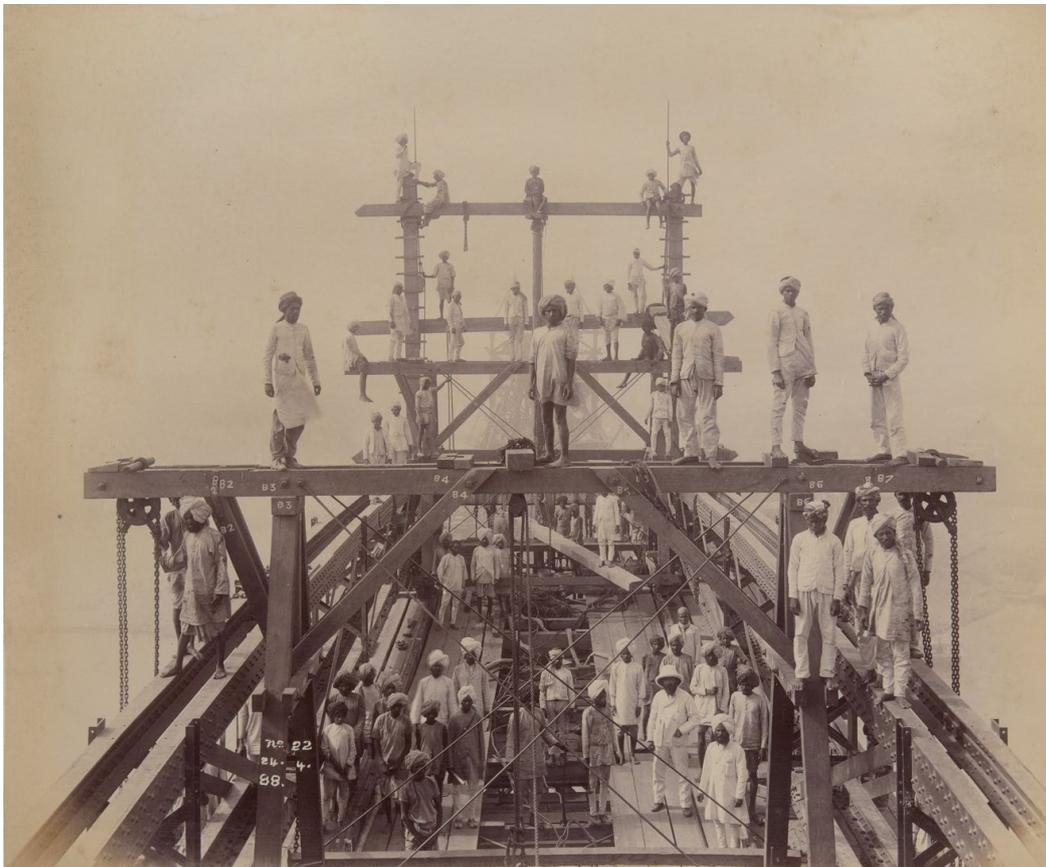
El jurista y filósofo James Fitzjames Stephen explica la importancia de la presencia británica en la India en una Carta al Editor de *The Times* (4 de enero de 1878) (traducción propia a partir de Heydon, 2010, p. 46):

El poder británico en la India es como un inmenso puente que está siendo atravesado por una gran masa de seres humanos (...) procedentes de una tierra lúgubre en la que impera (...) la violencia (...) (guerras crueles, supersticiones espantosas, plagas y hambrunas devastadoras) en su camino a un país (...) ordenado, pacífico y trabajador (...) Este puente no fue construido sin luchas desesperadas ni costosos sacrificios. (...) ¿Cuáles son [sus pilares]? Uno es el poder militar, el otro la justicia; o lo que es lo mismo: la firme y constante determinación por parte de los ingleses de promover imparcialmente (...) lo que ellos consideran como el bien duradero para los nativos de la India.

DOCUMENTO 2:

Inglaterra desempeñó una intensa labor civilizadora en la India que incluyó la construcción modernos puentes, como el Lansdowne (1885-1889), que daba continuidad a la línea de ferrocarril en el noroeste de la colonia. En la siguiente foto, tomada en 1888, puedes observar a numerosos obreros indios posando a 60 metros de altura sobre el agua (6 de ellos perdieron la vida durante su proceso de construcción, según el recuento oficial).

Figura 5. Fotografía tomada del álbum que ilustra el proceso de construcción del puente Lansdowne sobre el río Indo. Fuente: Cambridge Digital Library (<https://cudl.lib.cam.ac.uk/view/PH-Y-30244-A/1>)



2.7. Evaluación

La evaluación del aprendizaje es un proceso complejo y continuo que debe estar presidido por unos criterios claros y bien definidos, así como contemplar todas las evidencias generadas por el alumnado. Con ello nos referimos no solo a la producción de carácter más físico y duradero (pruebas escritas o exámenes, trabajos, cuaderno de aula, portfolio) sino también a la meramente efímera, como su funcionamiento en el aula durante las puestas en común o las actividades grupales. El hecho de que la evaluación se traduzca siempre en una calificación de carácter individual obliga al profesorado a disponer de unas rúbricas ajustadas a cada tipo de actividad que le permitan dejar constancia del papel desempeñado por cada alumna o alumno de la forma más rigurosa posible. Igualmente, el docente deberá recoger en su diario de aula las fortalezas y debilidades derivadas de la puesta en práctica de su propuesta de cara a introducir cambios futuros que la hagan más eficiente.

2.7.1. Criterios de evaluación

- a) Comprende la triple dimensión espacial, temporal y causal del imperialismo y reflexiona sobre ella a partir del visionado de los fragmentos propuestos de *El hombre que pudo reinar*.
- b) Elabora y diseña documentos digitales diversos trabajando en equipo a partir de las explicaciones del profesor, los fragmentos de la película y las fuentes consultadas en la biblioteca e internet.
- c) Debate sobre el imperialismo argumentando de forma racional y contextualizada de cara a desmontar la visión estereotipada del tema.
- d) Crea una obra original de carácter reflexivo y personal sobre las consecuencias del imperialismo colonial a partir de lo que le sugieren las fuentes primarias propuestas con la que demuestra el grado de interiorización de lo aprendido durante el desarrollo de la unidad didáctica.

Estos criterios de evaluación se relacionan con los siguientes de los recogidos en el currículo oficial de la materia: 3.1, 3.2, 6.2, 7.1, 7.2 y 8.1 (recordemos que en la LOMLOE los criterios de evaluación se presentan ligados a las competencias específicas).

2.7.2. Modelos de herramientas para la evaluación de las actividades

A continuación, proporcionamos tres tablas, una para evaluar la elaboración de los diferentes documentos digitales (actividades tipo 1), otra para evaluar la participación en debates y las exposiciones orales (actividades tipo 2) y la última para evaluar el trabajo individual de corte más reflexivo que cierra el desarrollo de la unidad (actividad final). Evidentemente estas rúbricas deben ser puestas en conocimiento del alumnado antes de comenzar cada uno de los

trabajos a los que hacen referencia.

| RÚBRICA PARA LAS ACTIVIDADES TIPO 1 | | | |
|--|-----------------------|-------|------|
| ELABORACIÓN DE INFORMES Y DOCUMENTOS DIGITALES A PARTIR DEL MANEJO DE FUENTES DIVERSAS | NIVEL DE CONSECUCCIÓN | | |
| DESCRIPTORES | BAJO | MEDIO | ALTO |
| D.1. Localiza y maneja fuentes diversas e interpreta su información. | | | |
| D.2. Sintetiza y adapta la información procesada al esquema solicitado. | | | |
| D.3. Redacta y emplea procesadores de texto e imágenes digitales de forma adecuada. | | | |

| RÚBRICA PARA LAS ACTIVIDADES TIPO 2 | | | |
|--|-----------------------|-------|------|
| PARTICIPACIÓN EN DEBATES Y EXPOSICIÓN EN PÚBLICO DE LOS INFORMES | NIVEL DE CONSECUCCIÓN | | |
| DESCRIPTORES | BAJO | MEDIO | ALTO |
| D.1. Argumenta de forma racional y crítica a partir de lo aprendido. | | | |
| D.2. Respeta su turno y discute los argumentos de sus compañeros. | | | |
| D.3. Habla con claridad y organiza su discurso de forma coherente, incluyendo el empleo de herramientas digitales en las exposiciones. | | | |

| RÚBRICA PARA LA ACTIVIDAD FINAL | | | |
|---|-----------------------|-------|------|
| ELABORACIÓN DE UNA OBRA LIBRE TOMANDO COMO PUNTO DE PARTIDA FUENTES PRIMARIAS | NIVEL DE CONSECUCCIÓN | | |
| DESCRIPTORES | BAJO | MEDIO | ALTO |
| D.1. Relaciona las fuentes primarias propuestas con el valor simbólico del puente de cuerda en la película. | | | |
| D.2. Combina el análisis racional y crítico con la expresión de su opinión personal. | | | |
| D.3. Emplea la retórica propia del medio expresivo elegido de forma solvente. | | | |

2.8. Reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

El alumnado suele mostrar cierto rechazo hacia las películas poco recientes, de más de cinco o diez años de antigüedad, sin embargo, consideramos interesante trabajar en el aula con títulos más o menos representativos de la historia del cine, como *El hombre que pudo reinar*, que probablemente nunca vería por su cuenta, para educar su mirada cinematográfica. Los filmes en los que se privilegia la narración incorporando ciertos toques de humor, como la obra de John Huston que hemos seleccionado, suelen terminar conectando de forma bastante aceptable con cualquier tipo de espectador. La buena acogida de este u otros clásicos del cine puede ser una de las primeras satisfacciones con las que se encuentre el profesorado que ponga en marcha iniciativas como la que aquí se describe.

Desde el punto de vista estrictamente didáctico los beneficios también serán considerables. Hemos desplegado un proceso de enseñanza-aprendizaje que comprende tres fases: comprensión de los contenidos en el contexto habitual del aula, dentro del marco de la explicación del profesor; identificación de esos contenidos en el nuevo contexto de la película (fragmentos propuestos) y discusión sobre la versión de la historia que esta proporciona a través de una serie de actividades que han favorecido el desarrollo competencial del alumnado. Las actividades en las que se requiere el empleo de ordenadores, como el diseño del póster, suelen tener bastante aceptación, al igual que las que miden la destreza del alumnado obligándolo a competir por grupos, como la organización logística de la explotación de Kafiristán. Los debates, si están bien planificados y se moderan bien, pueden resultarles también muy entretenidos.

Con todo ello preparamos al alumnado para identificar el conocimiento curricular del imperialismo en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje (de historia o de otras materias) y, sobre todo, de la propia vida cotidiana (lectura de un libro o un artículo; visionado de películas, series o documentales; o incluso en una mera conversación). Es decir, para que pueda aplicar lo aprendido de forma solvente en cualquier contexto.

3. Conclusiones

Las innegables connotaciones negativas del imperialismo colonial han propiciado que este contenido se despliegue habitualmente en las aulas de la ESO y bachillerato de una forma sesgada y poco rigurosa. En este artículo hemos mostrado cómo invertir esta tendencia en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de bachillerato empleando fragmentos de una película, *El hombre que pudo reinar* (*The Man Who Would Be King*, John Huston, 1975) como detonante del interés del alumnado, en combinación con otros documentos y recursos.

La propuesta didáctica que acabamos de describir se desarrolla a lo largo de siete sesiones en las que los principales contenidos del Imperialismo colonial propician el análisis crítico y el debate obligando al alumnado a buscar respuestas a cuestiones que desconoce o conoce de forma errónea. Se trata pues de instaurar el espíritu del “escepticismo responsable”, del cuestionamiento permanente de toda la información que se recibe, en el aula de historia. Pero hemos contemplado también otras destrezas más directamente relacionadas con los descriptores de las competencias LOMLOE, como el desarrollo de la capacidad emprendedora y organizativa (informe sobre la organización logística de la explotación de Kafiristán como colonia) y de la creatividad (mural sobre el viaje a Kafiristán y redacción final u obra libre a partir de los documentos propuestos).

Nuestra metodología parte del visionado previo de la película fuera del aula por parte del alumnado, lo que le permitirá familiarizarse al menos con su estructura narrativa y causal. Así, el profesor podrá proyectar en el aula solo los fragmentos idóneos, previamente seleccionados y conectados con los contenidos de la unidad, para dar lugar a una serie de actividades. El actual entorno digital nos brinda, ya desde hace tiempo, la posibilidad de evitar el tedioso visionado completo de las películas por capítulos en el aula. Esta práctica, que todavía se sigue desplegando con demasiada frecuencia, acarrea innumerables inconvenientes: progresiva pérdida de interés del alumnado, necesidad de adaptar las explicaciones de la unidad didáctica al orden secuencial de la película, etc.. El método de trabajo de la historia es en sí mismo multimedia, ya que implica el análisis crítico de fuentes de todo tipo, algunas de las cuales, como las de carácter audiovisual, no pueden ser reproducidas de forma satisfactoria por los tradicionales libros de texto. Un buen uso de las TIC puede favorecer que el propio alumnado vaya construyendo el discurso histórico de forma entusiasta mediante la resolución de cuestiones y problemas a partir del manejo de las

fuentes previamente seleccionadas por el docente, tal y como hemos mostrado en nuestra propuesta, siguiendo la estela de autores como Wiley y Ash (2005), Trepát y Rivero (2010) o Nachimuthu y Sasi (2021).

Bibliografía

- Alfeirán, X. y Romero, A. (2004). *Historia contemporánea e cine. Modelos de aproveitamento didáctico*. Baía.
- Alfeirán, X. y Romero, A. (2022). *Historia do Mundo Contemporáneo. Proxectos significativos para unha construción na longa duración*. Baía.
- Alonso, M. L. et al. (1986). *Historia Contemporánea (Orientaciones, textos, mapas y documentos)*. Everest.
- Bellver Amaré, F. (2000). ¿Cómo enseñar historia? El tiempo en la enseñanza de la historia. *Íber*, 24, 98-106.
- Blanco, Á (2009). El aprendizaje del tiempo histórico en la enseñanza secundaria obligatoria. *Íber*, 60, 96-105.
- Bosch, A. y Aranda, L. V. (2015). Kipling: la traducción de la identidad. En *Traducimos desde el sur. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 229-244). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/119164>
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Graó.
- Bréville, B. y Vidal, D. (2015). *Atlas de Historia crítica y comparada. De la revolución industrial a nuestros días*. Cybermonde.
- Caparrós, J. M. (1997). *100 películas sobre historia contemporánea*. Alianza.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero y J. A. Castorina (eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-152). Paidós.
- Carter, R. y McRae, J. (2016). *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*. Routledge.
- De Juana, J. y Prada, J. (1998). *Historia do mundo contemporáneo*. Vía Láctea.

- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/12993>
- Evans, R. J. (1997). *In Defense of History*. Granta Books.
- Fernández, A. (2006). *Historia Universal: Edad Contemporánea*. Vicens Vives.
- Fernández Sebastián, J. (1994). *Cine e Historia en el aula*. Akal.
- García Fernández, G. A. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 35-50.
- García Ochoa, S. (2020). Teoría y praxis del aprovechamiento del cine de ficción en el aula de Historia. *Making of. Cuadernos de Cine y Educación*, 150, 23-34.
- Gisbert, E. (2008). *Cine, ficción y educación*. Laertes.
- Gorgues, R., Enguix, R. y Goberna, J. J. (1997). El cine en la clase de historia: un proyecto didáctico para la ESO y el bachillerato. *Íber*, 11, 71-78
- Grupo Cronos (1984). *Historia de España (3º de B.U.P.)*. Libro del profesor. ICE/Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Heydon, J. D. (2010). Reflections on James Fitzjames Stephen. *University of Queensland Law Journal*, 29(1), 43-65.
- HMSO (1988). *History in the Primary and Secondary Years*. Department of Education and Science.
- Hueso, A. (1991). Planteamientos historiográficos en el cine histórico. *Filmhistoria online*, 1(1), 13-24. <http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria>
- Monterde, J. E., Selva, M. y Solà, A. (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Akal.
- Nachimuthu, K. y Sasi, P. (2021). Effect of Multimedia on Learning History among Secondary Students. *Natural Volatiles and Essential Oils Journal*, 8(4), 3.447-3452. <https://www.nveo.org/index.php/journal/article/view/839>
- Pousa, M. (2012). *O ensino-aprendizaxe do imperialismo* [tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6172>

- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica innovadora* (pp. 13-33). Junta de Extremadura.
- Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022 de 5 de abril por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Romaguera, J. y Riambau, E. (eds.) (1983). *La Historia y el Cine*. Fontamara.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. ICE de la Universitat de Barcelona/Graó.
- Trepat, C. A. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graó.
- Valdeón, J. (1989). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar?. En J. Rodríguez Frutos (ed.), *Enseñar historia: nuevas propuestas* (pp. 21-35). Laia.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Crítica.
- Wiley, J. y Ash, I. K. (2005). Multimedia Learning of History. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 375-392). Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Zunzunegui, S. (1994). *Paisajes de la forma. Ejercicios de análisis de la imagen*. Cátedra.
- Zunzunegui, S. (1996). *La mirada cercana. Microanálisis filmico*. Paidós.