

## **UNA PROPUESTA DOCENTE PARA EL EEES: CÓMO ENSEÑAR DESDE LA INTERDISCIPLINARIEDAD. EL PODER EN LA ÉPOCA MODERNA (II)<sup>1</sup>.**

### **A PROPOSAL FOR TEACHER EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA): HOW TO TEACH FROM INTERDISCIPLINARITY. THE POWER IN THE MODERN AGE (II)**

Soledad Gómez Navarro (UCO)  
h1lgonas@uco.es

M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez Añaños (UZAR), José Manuel de Bernardo Ares (UCO), Piedad Bolaños Donoso (USE), Rafael Cejudo Córdoba (UCO), Francisco Fernández Izquierdo (CSIC), M<sup>a</sup> Ángeles Jordano Barbudo (UCO), Francisco Javier Moreno Díaz del Campo (UCLM), Enrique Solano Camón (UZAR), M<sup>a</sup> Isabel Viforcós Marinas (ULEÓN)

*Soledad Gómez Navarro: Universidad de Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras.  
Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América  
Plaza del cardenal Salazar, 3, 14.071, Córdoba*

*En el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, se presentan los resultados obtenidos por los diez profesores responsables de un Proyecto de Innovación Docente auspiciado por la Universidad de Córdoba en los cursos 2007-2009. Concebido básicamente como una reflexión sobre el propio quehacer del docente, aquél se planteó cómo explicar el poder en la época Moderna desde distintas disciplinas y, sobre todo, cómo el alumnado, variado por cursos y nivel de formación, trabajó y valoró la propuesta. Metodología eminentemente práctica y apoyo en las nuevas tecnologías han permitido agilizar el estudio y considerar muy positiva la experiencia obtenida.*

*Palabras clave: Universidad, metodología, enseñanza, aprendizaje.*

*In the new context of the European Higher Education Area, we present the results obtained by ten teachers in charge of a Teaching Innovation Project sponsored by the University of Córdoba in the courses 2007 - 2009. The study, designed primarily as a reflection on the teacher's own work, asked how to explain the power in modern times in different disciplines and, above all, how the students, courses and level of education is varied, worked and appreciated the proposal. A very practical methodology and new technologies support have allowed to expedite the study and to consider it as a very positive experience.*

*Keywords: University, methodology, teaching, learning.*

#### 4. La Experiencia en el Alumnado.

Como ya sabemos, la tarea primordial del primer año fue la puesta en funcionamiento y a disposición del alumnado de un conjunto de textos y materiales específicos, según la distribución temática específica de cada uno de los miembros del Proyecto realizada en su momento, para que la experiencia docente fuese probada y contrastada en el aula. Trabajar en ésta con el alumnado y cumplimentar éste el cuestionario asimismo diseñado *ad hoc*, constituyeron el núcleo de esta segunda fase del Proyecto; analizar esos resultados y empezar a extraer conclusiones, la tarea que ahora incumbe. Quizás por su interés, uso y lectura de este apartado, conviene recoger aquí dicho cuestionario, si bien figura en nuestra página web (<http://www.moderna1.ih.csic.es/cordoba>). Se estructura así: A.- LECCIONES, UNIDADES DIDÁCTICAS o TRABAJOS: 1.- Número de trabajos: 1.1. ¿Los has leído todos?; 1.2. ¿Cuáles has leído?; 1.3. ¿Razones de tu elección? 2.- Interdisciplinarietà (Estructura epistemológica): 2.1. ¿Qué tipo de relaciones encuentras en estos trabajos?; 2.2. ¿Cuáles son las semejanzas más destacables?; 2.3. ¿Cuáles son las diferencias más notables? 3.- Articulación o presentación formal: 3.1. ¿Distingues la interpretación o explicación del historiador/a de los materiales históricos? Señala una y otros; 3.2. ¿Está bien relacionada la parte discursiva o texto con los anexos (documentos, gráficos, mapas, organigramas?; 3.3. ¿Qué opinas del estilo o forma en el que están escritos? 4.- Comentario crítico: 4.1. ¿Qué opinión te merece este proyecto docente en general?; 4.2. ¿Qué juicio emitirías sobre todas estas lecciones?; 4.3. ¿Cuál es tu opinión sobre alguna lección en particular? B.- NATURALEZA E

IMPLICACIONES DEL PODER. Delimitación teórico-práctica de los siguientes poderes: 5.- El poder económico: 5.1. ¿Por qué la propiedad o patrimonio son conceptos claves?; 5.2. ¿Qué importancia tuvieron las ciudades-puertos en el comercio iberoamericano?; 5.3. ¿En qué consiste el mercantilismo? 6.- El poder social: 6.1. ¿Las necesidades de los más o los intereses de unos pocos son los conceptos básicos desde la perspectiva social?; 6.2. ¿Cuáles son los grupos sociales, estados o estamentos de la Modernidad?; 6.3. ¿Qué rol o papel se le atribuyó a la mujer en el devenir histórico de la Época Moderna? 7.- El poder cultural: 7.1. ¿Son los valores (renacentistas o humanistas, barrocos e ilustrados) la mejor caracterización del pensar y sentir de las personas de otrora?; 7.2. ¿Qué mensajes se desprenden del teatro barroco?; 7.3. ¿Cuál fue la significación iconológica de Hércules, conservado en el Salón de Reinos?; 7.4. ¿La Escolástica es una filosofía teocéntrica o antropocéntrica? 8.- El poder orgánico: 8.1. ¿Cómo se justifica el concepto de “soberanía”? ¿Es consecuencia del derecho divino de los reyes, de la razón de estado, etc.?; 8.2. El poder político: Comenta el uso y el abuso de este poder en la Época Moderna; 8.3. El poder eclesiástico: Explica su organización jerárquica; 8.4. El poder internacional (militar y diplomático): ¿Cómo se desarrollaron estos medios de la acción internacional?; 8.5. ¿En qué consistió el poder urbano de las ciudades?; C.- BIOGRAFÍAS Y PROCESOS. Manifestaciones del poder: 9.- Personajes señeros: 9.1. De todos los personajes citados (reyes, reinas, autores teatrales, pintores, obispos, etc.), ¿cuál te ha llamado más la atención? ¿Por qué?; 9.2. ¿Quién y cómo se toman de decisiones en la Época Moderna? 10.- Hechos o/y conceptos estelares: 10.1. Define el capitalismo comercial; 10.2. ¿Qué

entiendes por sociedad de príncipes y de privilegiados?; 10.3. ¿Cuáles fueron las consecuencias de la revolución científica?; 10.4. ¿Qué abarca el “Barroco” como concepto de época?; 10.5. ¿Qué implicó la génesis y consolidación del Estado Moderno?; 10.6. ¿Qué predominó en la Modernidad: la guerra o la paz? D.- FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA: 11.- Fuentes (materiales históricos para la investigación): 11.1. ¿Qué importancia se les da a las fuentes en los trabajos que has leído?; 11.2. ¿Distingues las fuentes permanentes de las episódicas o puntuales?; 11.3. ¿Qué diferencias observas entre un protocolo notarial (carta de dote, etc.), una obra de teatro o de filosofía y una pintura barroca? 12.- Bibliografía e historiografía (estudios históricos de la comunidad científica): 12.1. ¿Consideras necesaria e incluso imprescindible conocer lo que otros han estudiado o investigado?; 12.2. ¿Qué diferencia hay entre “hecho histórico” y “hecho historiográfico”? E.- COORDENADAS ESPACIO-TEMPORALES: 13.- El espacio (la geohistoria, territorio, término): 13.1. ¿Consideras el espacio como condicionante o determinante de la actividad humana?; 13.2. ¿Crees necesaria la utilización de la cartografía en general y de los mapas en particular para situar adecuadamente el desarrollo de la actividad humana?; 13.3. ¿Qué debe de entenderse por espacio dramático? 14.- El tiempo: 14.1. ¿Qué significación tiene la periodización en el estudio de las actividades humanas?; 14.2. ¿Distingues el tiempo estructural o largo, del tiempo coyuntural o medio y del tiempo episódico o corto?; 14.3. ¿Cómo definirías el «tiempo barroco»?; 14.4. ¿Qué entiendes por diacronía y sincronía?

Dicho cuestionario es central en nuestra propuesta.

En efecto, parece evidente que somos uno

de los grupos pioneros en este tipo de estudios relacionales, al pretender despertar la curiosidad de los universitarios y obtener un feedback que nos permita sacar conclusiones adecuadas, superando los niveles individualistas y personalistas que hasta ahora se venían planteando en estos niveles. Tenemos que partir del hecho de que con el sistema actual el alumno se convertía simplemente en receptor de la información que el profesor proporcionaba, por lo general en clases magistrales y que más tarde se limitaba a devolver de manera sistemática, estando la prueba superada mediante una evaluación que en las ciencias sociales y humanas se basaba fundamentalmente en la memoria. Bolonia nos propone un nuevo reto. El estudiante no es un simple observador, sino que, muy al contrario, se convierte en agente activo de su propia educación, si bien tenemos que contar con el lastre de un sistema educativo que lleva largos años impuesto y que resulta eficaz y cómodo desde el punto de vista del discente y también para el docente. Este Proyecto pretende invertir la acción, aunque en ocasiones sea controvertida por los alumnos que son conscientes de que la preparación y adquisición de conocimientos de una materia de estudio requiere un esfuerzo mayor, frente a otras materias que todavía siguen ancladas en los métodos de enseñanza de clases magistrales. Pero, en correspondencia a ese «camino de ida y vuelta» en que entendemos la docencia, es claro que lo realmente importante era saber cómo recibía y percibía el alumnado nuestra experiencia y, sobre todo, si alcanzábamos la ansiada y anunciada interdisciplinariedad. De ahí las acciones de todos los miembros del Proyecto durante el pasado año con el alumnado respectivo. Asignaturas troncales, obligatorias y optativas, de primer, segundo y tercer ciclos,

ocho balances al final –no realizaron esta fase Piedad Bolaños por estar de año sabático y obviamente nuestro compañero informático Francisco Fernández-, y, que nos conste, sólo un caso en que el alumnado sometido a la prueba leyó todos los nueve trabajos disponibles en la red –el de M<sup>a</sup> Ángeles Añaños-, permiten redactar las líneas que siguen, claramente las opiniones del alumnado vertidas en sus respectivos cuestionarios, así como el análisis personal y colectivo de los resultados de aquéllas realizado por el grupo en su reunión de junio de 2009 en Córdoba.

Teniendo en cuenta que el cuestionario se compone de dos partes bien diferentes y distinguidas, una valorativa de la comprensión del alumnado sobre los temas docentes del profesorado, y otra informativa que nos servía para comprobar el nivel de aceptación de aquél, podemos decir que, en general, la experiencia ha sido vista por el alumnado de forma altamente positiva, incluso muy positiva, sin bien con matices, y, sobre todo, inapreciando la interdisciplinariedad.

Así, para M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez, las referencias del alumnado a los trabajos del profesorado pasan en unos determinados casos por una adulación excesiva, en otros sugiere que han intentado cumplir con el protocolo sin conseguir su implicación, mientras que un tercer grupo analiza minuciosamente el trabajo con una posición excesivamente crítica, por lo que deben tomarse como estimaciones y no confirmaciones. El proyecto en general es valorado por los estudiantes como atrevido y audaz, reconocen nuestro esfuerzo y dedicación a este proyecto común. A nivel de alumnos de Derecho consideran que alguno de los trabajos está por encima de sus posibilidades y conocimientos. Tal y como se plantea es más propio de alumnos de Historia

de cursos avanzados; los menos opinan que no es útil para su formación jurídica, por ello desearían la inclusión de más conceptos jurídicos. Aún así les resultan atractivos los temas dedicados a la política, considerando menos útiles el resto. Echan de menos la presencia de otros temas como por ejemplo sobre las clases marginales y algún profesor especializado en materia económica que aborde el tema del mercantilismo.

Respecto al aspecto formal la página web, les resulta poco atrayente y práctica, opinan que una página más sugerente les invitaría a la curiosidad y no a la obligatoriedad; por otro lado, la descarga e impresión resulta muy incómoda porque hay que cambiar de pantalla continuamente y, en el caso de la impresión, ha de realizarse página por página. Sería interesante incorporar una guía de trabajo inicial que les guiara y les motivara a completar el cuestionario, echándose en falta un *thesaurus* de las palabras más técnicas, que su búsqueda a veces les resulta compleja a los alumnos ajenos a la disciplina e incluso una definición de poder, término que obviamos todos los profesores. El estilo usado por los docentes, en general, es bien aceptado, claro y de agradable lectura, aunque en algunos temas el discurso es oscuro.

Aun tratando el tema del poder todos los intervinientes precisan que no ven unidad en el tratamiento y organización de los temas y falta un nexo de unión que relacione una ciencia con otra, el tratamiento que se hace del concepto del poder en el Estado Moderno por cada uno de los autores da lugar a diferentes interpretaciones, no contradictorias pero sí diferentes. El trabajo, en su opinión, exige un esfuerzo considerable por lo que sería deseable la incorporación de un texto consensuado por todos los docentes que fuera el compendio de todos los estudios.

El principal problema que han planteado, tanto en los cuestionarios como verbalmente, es la extensión de los trabajos y la complejidad de algunos de ellos. En cuanto al primer punto afirman que consiste en la lectura de unas seiscientas páginas, que podrían reducirse, en general, pues contiene información prescindible que no siempre tiene que ver con la esencia general del texto, algo que, desde el punto de vista didáctico, puede resultar perjudicial al ofrecer un grado mayor de dificultad para entender o abordar los temas. En general afirman que han procedido a la lectura de todos los textos, aunque algunos se han centrado y profundizado en aquellos que en su opinión se adecuan más al contenido de la asignatura en la que se propuso el trabajo. Otros confiesan que el problema de la extensión les ha llevado a repartir entre varios compañeros el texto docente, realizando cada uno de ellos los epítomes que les correspondían y que han pasado a sus compañeros. Este sistema es preocupante, ya que los alumnos pueden no distinguir lo esencial de lo accidental, les puede acarrear errores de interpretación y, en cuanto a su reducción, se puede llegar a una simplificación a lo absurdo. Proponen como solución sintetizar los documentos, añadir un apartado de conclusiones, realizar una experiencia piloto en la cual los profesores visitaran las distintas universidades comprometidas en el proyecto explicando y aclarando los temas que abordamos y los conceptos más oscuros o difusos de nuestras unidades didácticas. Por otra parte, el nivel de alguno de nuestros trabajos es alto, cuando partimos de la base de lector que no tiene conocimientos sólidos sobre la materia en cuestión y no tiene datos *a priori* que le facilite su comprensión, por lo que resulta poco asequible a su lectura. Por otro lado, el

cuestionario resulta en algunas ocasiones incomprensible y las respuestas de muchas de las preguntas les ha parecido complicadas, no sabían cómo argumentar y no tenían seguridad de hacerlo de manera adecuada. Sería mucho más operativo que cada lección tuviera sus propias cuestiones, lo que les permitiría centrar la relectura para responder al mismo según el texto. A la parte de cada área de conocimiento se incluirían unas cuestiones comunes al Proyecto, lo que permitiría la opción de la elección de las unidades de lectura.

En definitiva, entre nuestros puntos fuertes apuntan que hay una relación coherente entre la parte discursiva y los anexos que les permite obtener una visión global de la sociedad en los siglos modernos. Si nos ciñéramos a un análisis exclusivamente desde el punto de vista jurídico, nuestra información de la sociedad de aquella época quedaría más constreñida. En cuanto a los defectos, además de su extensión, refieren que han observado algunas erratas, o consideran que los textos no guardan un formato y esquema unificado, que aportaría o, al menos, sugeriría al lector una impresión de unidad didáctica. No ofrecemos una visión de conjunto sobre la época, al no tratar todos nosotros una misma idea, el trabajo se ha diversificado y difuminado sin llegar a ofrecer una visión de conjunto ordenada. La bibliografía, aunque incluye un importante aparato, se rechaza, no se enlaza con los textos. Es, pues, claro que las respuestas de nuestros alumnos deben hacernos reflexionar y considerar algunos cambios, sin que ello incida en la calidad de los trabajos y por supuesto, en ningún caso, disminuir el nivel de exigencia en la formación de nuestros alumnos universitarios que se presenta ahora como un nuevo reto. En la estructura sería deseable incluir, al menos, las

imágenes y el material cartográfico en el texto discursivo para facilitar el trabajo del alumnado, aunque los documentos, sobre todos los de larga extensión, deberían incluirse como anexo o notas a pie de página. El cuestionario sería recomendable individualizarlo, para que así no fuera necesario exigir la lectura de todas las lecciones al alumnado que, en caso de asignaturas como Historia del Derecho, debido sobre todo a la extensión de los mismos y, al nivel en el que se mueven, les requiere un esfuerzo excesivo.

Para Rafael Cejudo, aun cuando los comentarios de su alumnado incidían en lo negativo del trabajo –gran tiempo de dedicación, necesidad de mejorar la plataforma informática, o dificultades para comprender las posibilidades y sentido de ésta-, lo positivo fue mucho más importante, como también piensa José Manuel de Bernardo. En general, la iniciativa fue un éxito. Los alumnos agradecieron una metodología novedosa, y apreciaron la dedicación de un grupo de profesores de distintas universidades y especialidades que llevamos a cabo la iniciativa. Se destacó que fuera una colaboración entre universidades españolas, porque esto se posterga en favor de las colaboraciones internacionales. Propusieron que estas iniciativas se generalizasen a otros temas, como los sociales o humanos. Asimismo apreciaron mucho el uso de material gráfico, especialmente cuando está intercalado en el texto. Pero la cuestión que nuestro compañero se plantea es la siguiente: ¿Aprendieron los alumnos? O, mejor dicho, «¿aprendieron *más* los alumnos, *más* que con la metodología tradicional?». Piensa que, en esta tesitura, la respuesta es claramente afirmativa. Y lo expresa así porque, analizando las semejanzas y relaciones que establecieron

entre los textos y temas que cada uno de nosotros tratamos, la gran mayoría sólo apreció relaciones superficiales o triviales – por ejemplo, la importancia del poder, o del soberano-. Pero los mejores alumnos obtuvieron resultados interesantes, por ejemplo una llamativa conexión entre Estado/género y poder absoluto/patriarcal por un lado, frente a una dinámica de derechos/leyes igualitarias, o la importancia de Dios en la justificación del poder en España, por otro. Según los discentes, gracias a la plataforma pudieron captar conexiones inesperadas en torno al poder, y también les obligó a ejercitar su capacidad de síntesis. Aparte del aprovechamiento conseguido, este compañero suscribe la opinión del alumnado de que, gracias a la iniciativa del Grupo, el alumnado pudo abordar temas y perspectivas que no conocía. Y eso a pesar de que la diversidad disciplinar de aquél es bastante limitada –sólo dos de sus miembros no son historiadores-. Si se hubieran añadido economistas, sociólogos o antropólogos, es evidente que las facetas del poder habrían aumentado, de la misma manera que habría aumentado la dificultad para hallar conexiones, y para pasar de la «multidisciplinariedad» a la «interdisciplinariedad». Finalmente también Cejudo coincide con el alumnado en que gran parte de la dificultad está en que nuestros alumnos todavía no saben trabajar así. La metodología «ECTS» exige un cambio de mentalidad del profesorado pero también del alumnado. Y no sólo un cambio de mentalidad, sino también destrezas nuevas.

Para Soledad Gómez, sin entrar en la circunstancia formal de que sale favorecida la lección que se ha trabajado en clase o que ha propiciado, en cada caso<sup>1</sup>, las respuestas de su alumnado la llevan a una primera sorpresa

metodológica pero altamente significativa por cuanto toca el fondo de la cuestión: Muchas veces no se corresponde el número de trabajos que los discentes dicen haber leído con el número de respuestas que dan, seguramente porque se guían por conocimientos aprendidos, en el curso o con anterioridad, o por búsquedas rápidas en las aportaciones correspondientes de los compañeros, con lo que hemos aplicado multidisciplinariedad, el alumnado también ve distintas manifestaciones del poder, que es también otro importante objetivo de nuestra propuesta, pero desde luego no hemos manejado ni conseguido interdisciplinariedad, que era lo que nuestro Proyecto perseguía, seguramente porque el objetivo y el camino han sido desacertados o mal enfocados, y por eso no la han captado nuestros discentes –ni tampoco transversalidad, que también estaba entre nuestros intereses-. Esta conclusión debe hacernos reflexionar en relación al objetivo principal de este Proyecto, porque, si bien los resultados obtenidos son interesantes, no lo son ya tanto en relación a dicha meta sustancial, que era que el alumnado captara elementos comunes del poder, si los tenía, como así pensamos.

Esta misma posición se mantiene cuando se inquiera sobre «qué tipo de relaciones encuentras en estos trabajos», pues prácticamente todos responden que sólo el solo hecho de que tratan el poder; por supuesto en la cuestión sobre la articulación o presentación formal de los distintos trabajos: Claramente el alumnado responde que distingue perfectamente interpretación o explicación del historiador o historiadora de los materiales históricos que maneja, pero raramente va más allá, muchos se olvidan de justificar su respuesta, como se les pedía, pero, cuando lo hacen, lo que expresan es

inconfundible en la falta de aprehender elementos verdaderamente comunes sobre el poder, que es lo que debía habernos guiado y buscado; o cuando se analiza el comentario crítico, donde, de nuevo, todo el alumnado que cumplimentó el cuestionario valoró muy positivamente el Proyecto Docente en general, pero «desde varias perspectivas», es decir, lo que nosotros, como profesores, hemos ofrecido al alumnado: Unicidad de época y varios enfoques del poder, pero no interdisciplinariedad sobre éste.

En definitiva, sí a lo que pretendíamos: El alumnado ha mirado, estudiado y analizado el poder desde distintas perspectivas, aunque también con la misma dispersión, con el mismo «desmigajamiento» que se les proponía –y sus respuestas son buena prueba de ello-, es decir, han reproducido hasta el final nuestra propia apuesta conceptual y metodológica: Varios trabajos que abordan el poder desde distintas áreas disciplinares, pero nada más. Lo cual significa que lo que se hizo en el primer año del Proyecto fue importante e interesante, por lo que, desde este punto de vista, objetivo y actividad conseguidos. Pero, si somos verdaderamente críticos, y por ende conscientes de las respuestas que se nos han dado, no se ha abordado lo que también expresamos que buscábamos: la Interdisciplinariedad, un fondo común, unos denominadores comunes. Por tanto, la pregunta es: Y, ¿por qué no interdisciplinariedad ni transversalidad? Sencillamente porque no la hemos propuesto, porque no la hemos desarrollado, porque lo que realizamos es multidisciplinariedad, con lo cual el título del Proyecto y su mismo contenido siguen siendo un reto. Y, ¿por qué no interdisciplinariedad? Porque no se trata de sumar distintas disciplinas sobre algo, sino plantearse un foco, un aspecto, un elemento,

un punto común al que se aborde desde distintas perspectivas, lo que metodológicamente es absolutamente diferente. Ese foco, ese centro, ese elemento unificador, podría ser el patrimonio –el sustento del poder-, los poderosos –el rostro del poder-, el dónde y el cómo del poder –territorio y organización político-administrativa-, y el para qué del poder –funcionalidad-. Con este planteamiento seguramente las respuestas del alumnado hubieran sido mucho más convergentes y transmutables. Y, ¿por qué no transversalidad? Porque tampoco el Grupo se la planteó metodológicamente como aquella posibilidad que, sobre un elemento común también, esto es importante, rompe las historias sectoriales o etapas cronológicas convencionales. En suma, también sigue estando pendiente la transversalidad.

Por su parte, analizando los resultados de su alumnado, en especial en el apartado de la opinión sobre el proyecto docente en general, la profesora M<sup>a</sup> Ángeles Jordano vuelve sobre lo ya expuesto: Bastante interesante, si bien “cada texto es un mundo” –literal-, autores diferentes, cada uno con sus pensamientos, temas amenos –el teatro barroco resultó a sus discentes especialmente interesante, al resultarles el planteamiento totalmente ajeno-, mayor comprensión desde todos los ámbitos, y multidisciplinar. La profesora concluye que se demuestra así que todo está interrelacionado y que cuanto más amplia es la visión del alumnado, mayor es la comprensión a nivel global.

En un análisis cuantitativo bastante interesante, el profesor Moreno distingue entre puntos fuertes y puntos débiles, a su vez, divididos en detectados por el alumnado y por el profesor, respectivamente. Entre los primeros, defendidos por los discentes, el ser

una experiencia novedosa y que fomenta el autoaprendizaje; y, por el profesor, que exigen más implicación del discente, curiosamente incrementada, a juicio de Moreno, por la presencia y mayor participación inicial de alumnos *Erasmus*, que, en este sentido, sirvió de revulsivo al resto de compañeros. Entre los puntos débiles, patentizados por el alumnado, la necesidad de dedicar más tiempo a la experiencia docente que se les proponía, el reclamo de más historiografía e historia social y un mismo formato y estructura para todos los trabajos –capítulos, anexos, bibliografía...-, y, sobre todo, la solicitud de más interrelación entre los distintos trabajos. Por su parte, los puntos débiles manifestados por el profesor son básicamente la asimilación de contenidos y la escasa formación de los alumnos en materias no estrictamente relacionadas con la Historia, que ha dificultado la correcta asimilación de algunas de las lecciones, si bien defiende que éste no es un problema achacable al Proyecto sino a la configuración de los propios planes de estudio.

En cuanto al profesor Solano, tras una exposición muy completa sobre la naturaleza y contenidos de nuestro Proyecto y, especialmente, el análisis de los resultados obtenidos con su alumnado en relación al interés de la propuesta docente ensayada, al trabajo del mismo profesorado, y, sobre todo, los resultados obtenidos con los discentes en el aula, defiende que aquéllos reflejan cierto interés por lo novedoso del Proyecto y la curiosidad que ello les ha suscitado, manifiestan cierta predilección de unos textos sobre otros, obviando, en buena medida, el ejercicio comparativo formulado como renovada metodología de trabajo. Como consecuencia de ello, poco habituados metodológicamente a la transversalidad, las

respuestas al cuestionario, dadas por buena parte de los alumnos, las realizan a partir de algún texto en concreto –de ahí, y sigue escribiendo el mismo compañero, la necesidad de potenciar la interdisciplinariedad en el aula, estableciendo, a tal fin, las estrategias más adecuadas, destacando, sobre todas, la búsqueda e identificación en los textos de elementos comunes, tras su análisis y comparación, estableciendo variables y estimulando el debate–, se muestran mucho más habituados a las repuestas de formato descriptivo que a las de carácter teórico, y, finalmente, se observa, en conjunto, la conveniencia de trabajar a partir de unas mismas estrategias y pautas metodológicas.

Por último, la profesora Viforcós, en un estudio bastante completo de la experiencia con sus discentes –por cierto de licenciatura y máster–, y sobre la base de una previa y propia selección de los trabajos a analizar –tres orientados más bien al concepto y fundamentos del poder (Gómez, Cejudo y Álvarez), y los restantes a sus manifestaciones–, señala que todos apuntan a la temática como el eje vertebrador de todas las lecciones –es lo que relacionan con la interdisciplinariedad–; hallan también similitudes en la estructura formal y encuentran las diferencias más notables en la importancia dada a los anexos, sobre todo gráficos e imágenes. Todos valoran positivamente el Proyecto, destacando unánimemente su carácter innovador y considerando que resulta acorde con la dirección que debe tomar la investigación y la docencia, y también no pocos hallan, entre las principales deficiencias, cierta falta de conexión entre los integrantes del Proyecto, pues «los profesores se repartieron el trabajo pero no trabajaron juntos» –textual-. Incluso, sobre la base de una valoración crítica personal realizada por

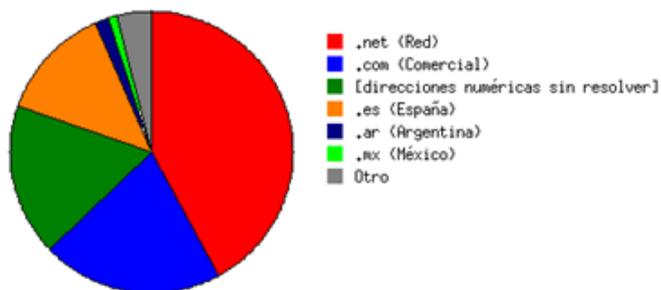
una parte del alumnado al margen del cuestionario, se reconoce que la iniciativa promueve un aprendizaje más reflexivo y global. Se congratulan de la inquietud docente y de las ganas de innovar del profesorado participante, al tiempo que confiesan cierta dificultad a la hora de responder al cuestionario, porque la forma en la que se entreveraban las preguntas le obligaba a releer varias veces los trabajos, y porque no siempre tuvieron la certeza de haber comprendido bien su sentido. Consideran que la experiencia sería más enriquecedora si cada discente pudiese contactar telemáticamente con el autor de los trabajos para aclarar conceptos y comentar y profundizar en algunas cuestiones de su interés, o existiese un foro en el que poder intercambiar ideas y pareceres con el alumnado de las otras universidades involucradas. Suscribiendo todas y cada una de estas opiniones –en especial su coincidencia con el alumnado en considerar muy positiva la experiencia por la oportunidad de trabajar con colegas de diferentes campos para apostar por una enseñanza interdisciplinar y los logros hacia los que apunta el ensayo–, la profesora Viforcós concluye su análisis afirmando y considerando, efectivamente, muy pertinentes las observaciones que se hacen sobre la necesidad de una mayor conexión entre los diferentes trabajos, para que la experiencia interdisciplinar avance hacia un auténtico trabajo en equipo; la conveniencia de establecer cauces para la comunicación entre el alumnado de las diferentes universidades, y entre el alumnado y el autor/a del trabajo; la necesidad de buscar cauces de enseñanza nuevos en forma y fondo; o la conveniencia de este tipo de iniciativas para superar los departamentos estancos de las diferentes «asignaturas», para abrir perspectivas más globales y para completar las deficiencias

formativas –a este respecto es sintomático, por ejemplo, el común sentir sobre la deficiente formación filosófica de nuestros planes de Historia-. Pensando sobre todo en el profundo cambio que impondrá Bolonia, defiende que la experiencia ha demostrado su idoneidad para el desarrollo de competencias básicas, tales como la ampliación de la capacidad de análisis para que el alumnado comprenda, interprete y evalúe la información que se le brinda, el desarrollo del pensamiento crítico, para que reconozca el saber como resultado de un estudio en construcción, y el estímulo para trabajar de forma autónoma.

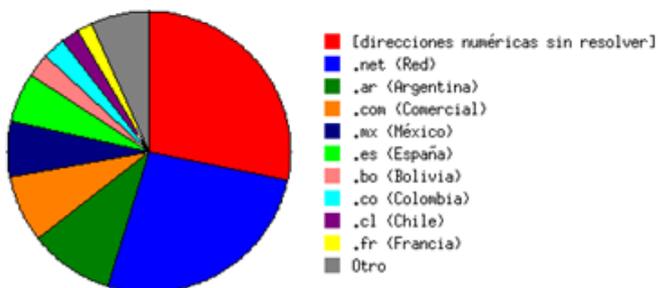
En definitiva, y tras todo lo examinado con los resultados obtenidos por los compañeros con su respectivo alumnado en el aula, y sin olvidar que nuestra propuesta docente pretende ser, ante y sobre todo, una investigación docente sobre el propio quehacer docente, tratando de ser un revulsivo en la propia enseñanza de la Historia, como, por lo demás, ha sucedido o está sucediendo en otras disciplinas científicas, es evidente que debemos considerar altamente positiva la experiencia realizada y, por ende, y en la misma proporción, también satisfactoria, y no sólo porque, como docentes, así ya lo hemos comprobado en la discusión, elaboración y preparación de los materiales que están ya en la red, sino también, y sobre todo, porque, posiblemente, pocas veces se haya enfrentado la actividad que hemos desarrollado para ser aplicada en la discencia, reto que hemos abordado este curso: Comprobar cómo reciben y reelaboran los alumnos nuestras respectivas aportaciones y su resultado global. Pero he aquí que es de aquí también de donde surge una nueva tarea, que deja el Proyecto nuevamente en el tejado del profesorado.

De la discusión de junio 2009 descubrimos

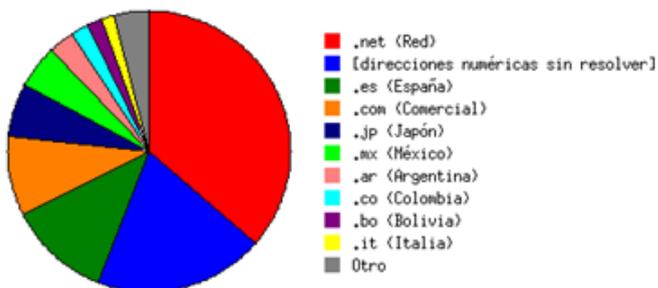
que, por lo general, hemos «unido» lecciones o textos pero no alcanzado interdisciplinariedad con los textos –ni tampoco transversalidad-, y he aquí el reto que queremos vencer. En resumen, satisfacción moderada, sí, plena, no, como, por lo demás, debe ser toda actividad científica, siempre perpetua búsqueda intelectual. Por eso nos planteamos trabajar durante el verano del pasado año –e incluso aun estamos en ello- nuestros propios textos con un pequeño cuestionario que decidimos –qué es el poder, para qué el poder, cómo se consigue, cómo se mantiene y cómo se pierde-, cuyo fin sería demostrar que, en efecto, en dichas lecciones o textos existe más interdisciplinariedad de la que, *a priori* nuestro alumnado, e incluso nosotros mismos, han plasmado y hemos creído, y, tras encontrar esos hilos comunes, relanzar los “nuevos textos” al alumnado en la plataforma informática, que ha de seguir puliéndose, para que aquél halle esas presumibles relaciones internas de los textos entre sí. De manera que el Proyecto partió del profesorado (2007-2008), lo ofrecimos al alumnado (2008-2009), de nuevo vuelve al profesorado para seguir reflexionado sobre nuestro propio quehacer y oficio (junio-octubre 2009), y, cuando esté pulido, volverá al alumnado para que siga actuando ese *feedback* de docencia-discencia, discencia-docencia, que es, en realidad, lo único que nos interesa. De lo que en este sentido hemos hecho, debatido ya en cierta manera en la cuarta y hasta ahora última reunión, la de Madrid en diciembre de 2009, se ocupa ya el punto siguiente que cierra este artículo.



Las áreas están dibujadas por cantidad de tráfico.



Las áreas están dibujadas por cantidad de tráfico.



Las áreas están dibujadas por cantidad de tráfico.

Figura 7. Peticiones de información por el dominio de los ordenadores solicitantes agrupados por países (arriba, octubre 2008-julio 2009; medio, agosto a 15 diciembre 2009; abajo – 15 dic. 2009 a 20 mayo 2010).

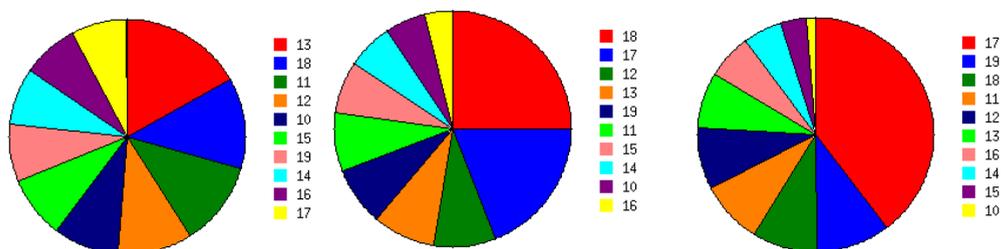


Figura 8- Peticiones de información por temas consultados (izda., octubre 2008-julio 2009; centro, agosto a 15 diciembre 2009; der:15 dic. 2009 a 20 mayo 2010).

### 5. Una Nueva Experiencia: la Auditoría del Servidor en Internet.

Al encontrarse en servicio permanente en Internet el conjunto de la aplicación informática desarrollada para albergar esta experiencia, el programa *Filemaker Pro* que la maneja recopila todas las peticiones recibidas en ficheros «log» o bitácoras de las consultas solicitadas. Para analizar dicha información, pues no dispone de un sistema de auditoría en línea, se ha empleado uno de los programas de análisis para los ficheros «log» de servidores más populares, *Analog<sup>2</sup>*. Aunque las páginas inicialmente se situaron en un servidor abierto, sin indicárselas más que a los miembros del equipo y a los alumnos, no se impidió la entrada de los «spiders» de los buscadores, que han indizado nuestras páginas cuyos textos pueden consultarse sin restricciones, lo que ha ayudado a mejorar en su difusión, y también se ha podido comprobar con ello la audiencia despertada. Para valorarla hemos analizado las consultas en busca de las más frecuentes, observando la evolución observada en tres periodos, el primero de octubre de 2008 a julio de 2009 (etapa de trabajo de los alumnos que han participado en la experiencia), el segundo entre el 11 de

agosto y el 15 de diciembre de 2009 (hasta las 8 horas), y el tercero desde 15 de diciembre de 2009 hasta fines de mayo de 2010, que se presentarán de forma comparativa. No entraremos en plantear conclusiones, sino tan solo ofrecer los resultados de un análisis descriptivo inicial.

En primer lugar, se observa respecto al origen geográfico de las consultas (Figura 7), dejando aparte las que no pueden resolverse por ser de origen .net o .com, eran dominantes desde España, fundamentalmente debido a la participación de los alumnos procedentes de los distintos centros en que se encuentran los miembros del equipo de trabajo. La frecuencia de consultas se mantuvo en la primera etapa (107 peticiones de página por día) y disminuyó tras la etapa docente con cifras similares entre el segundo periodo (51 diarias) y el tercero (46). En la primera etapa podemos indicar que los alumnos formaban parte de los principales lectores, y por ello la presencia de España, además de direcciones .net y .com es predominante (aparte de las direcciones no resueltas), con alguna otra presencia testimonial añadida. En el segundo periodo analizado la novedad son las consultas desde Hispanoamérica (Argentina, México, Bolivia, Colombia y Chile). En el

tercero, repitiéndose también algunos de los países hispanos mencionados, aparecen también Japón e Italia como lugares desde los que se ha consultado con frecuencia este trabajo. Esto quiere decir que la audiencia se ha ampliado en términos geográficos.

¿Qué contenidos han despertado mayor interés? El análisis de la clave de consulta asociada a los capítulos en los que se organiza el texto (Figura 8) muestra que, mientras en el primer periodo había una distribución bastante equitativa, producto de su empleo docente, cuando las consultas son más abiertas, se producen cambios. En el segundo periodo tres de los nueve temas han acaparado la mitad de las consultas: 18 (*Poder y Estado moderno*, 17 (*La imagen del poder a través del arte. La figura de Hércules en el Salón de Reinos del Palacio del Buen Retiro*) y 12 (*El Poder en el siglo XVII: ciencia, metafísica y política*). En el último periodo el tema 17 ha aumentado a casi un tercio del total del interés de los consultores, seguido del 19 (*Razón de Estado, pensamiento e ideología*) que también aumenta, aunque en menor medida.

Clave de los temas: 10 Introducción. 11 La ciudad hispanoamericana. Reflexiones en clave de poder. 12 El Poder en el siglo XVII: ciencia, metafísica y política. 13 La Iglesia como una institución de poder. 14 El ‘espacio dramático’ del poder en el teatro Barroco. 15 El poder y las relaciones internacionales durante la Guerra de Sucesión a la corona española (1702-1713). 16 Una visión desde la historia de género: mujer y poder. 17 La imagen del poder a través del arte. La figura de Hércules en el Salón de Reinos del Palacio del Buen Retiro. 18 Poder y Estado moderno. 19 Razón de Estado, pensamiento e ideología.

Finalmente, si atendemos a la descarga de los ficheros con contenido más completo, que son los .pdf en los que los temas han sido

recogidos además de en la estructura de base de datos (Figura 9), obtenemos algunos matices. En todos los gráficos aparecen destacados los accesos principales a la consulta (/cordoba/fmpro), algo meramente instrumental, y también la página de índice general. En la primera y segunda etapa se mantiene también el cuestionario pasado a los alumnos como un elemento muy demandado. Sin embargo, las preferencias cambian en los temas. Desde el primer periodo fue *La ciudad hispanoamericana* (clave 11) el más solicitado y se mantiene en las etapas sucesivas. En los siguientes, se añaden los capítulos dedicados a relaciones internacionales (clave 15) y al Buen Retiro (tema 17), este último también destacado en las consultas al sistema textual en Internet. Los demás se reparten proporcionalmente, pero no dejan de ser leídos, pese a las limitaciones del gráfico.

## 6. Resultados.

Claramente significativos, como hemos dicho en su lugar –si bien con retos aún por solventar–, es claro que una de las consecuencias más interesantes de la experiencia han sido las respuestas al cuestionario del alumnado, donde se evidenciaban alguna de su problemática –y la del mismo Proyecto–, como hemos ido desgranando en el apartado anterior. Así, y sólo a título de ejemplo, el texto sobre la Ciencia, en determinados alumnos, despierta pasiones. Afirman que les ha servido para fijar las bases filosófico-políticas sobre las que un gobernante ejerce el poder, sin esta lección sería imposible comprender las demás y aún solicitan de su autor que profundice en las teorías científicas que echan por tierra la superstición de la época; a otros su lectura les parece que tiene un nivel muy científico,

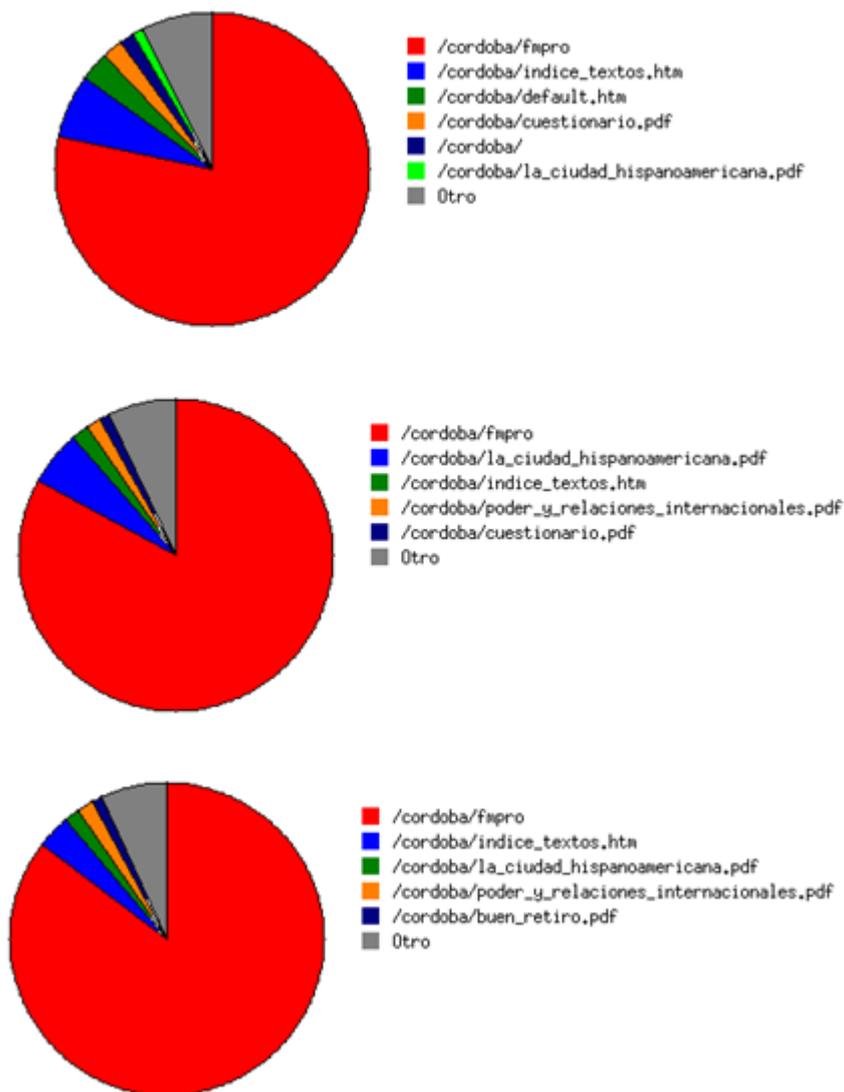


Figura 9. Peticiones de ficheros individuales (arriba, octubre 2008-julio 2009; medio, agosto a 15 diciembre 2009; abajo – 15 dic. 2009 a 20 mayo 2010).

difícil e incomprensible, sobre todo en alguna de sus expresiones. Respecto al de la Razón de Estado lo equiparan al de la Ciencia y lo consideran igualmente complejo, aunque de gran interés para completar su formación jurídica. La temática de la mujer, en general, es bien acogida, porque les da una visión nueva de la situación femenina en la sociedad en la Edad Moderna, pero son curiosos y requieren mayor información. En cuanto al poder y las relaciones internacionales durante la Guerra de Sucesión a la Corona Española, se critica en cuanto parece una pequeña introducción e instrucciones sobre el método, lo consideran un trabajo pedagógico con una amplia bibliografía pero parco en contenido, otros entienden que el tratamiento que hace es el correcto al no ser muy extenso en su discurso. El tema de la Iglesia les resulta complejo en cuanto a los términos usados, pero consideran que constituye el eje del poder junto con el Estado, pero reclaman que se preste mayor atención a la Inquisición. En cuanto al tema de la ciudad hispanoamericana les resulta coherente y amena su lectura con documentación anexa perfectamente relacionada. La lección de arte sobre Hércules les parece interesante a un grupo importante de alumnos en cuanto que les da una nueva visión de cómo la pintura se usa a modo de propaganda política del poder, mientras que la de literatura opinan que les acerca a los autores y a una época de gran calidad técnica donde igualmente se ve la intención política de sus autores, así como la sociedad en la que se mueven. La apuesta jurídica no ha sido objeto de crítica porque los propios alumnos de esta compañera no la califican, en todo caso dicen que les resulta útil para completar las clases teóricas. Por lo demás, como los documentos se completan con materiales históricos adecuados, la actividad se les hace

más ilustrativa y fácil para su estudio. Valoran positivamente el uso de imágenes porque a través del contacto visual es mucho más fácil comprender los planteamientos expuestos, pero nos requieren que aumentemos su número, en detrimento del texto discursivo, y los incluyamos cuando sea posible en el texto. Respecto a los documentos notariales o jurídicos excesivamente largos, reconocen que no los suelen leer, salvo que se destaque algún párrafo concreto.

## 7. Discusión.

Indudablemente hemos trabajado mucho en la experiencia expuesta y hemos empezado a extraer nuestras conclusiones como Grupo Docente. Por eso, tras esta aportación que presentamos, y la monografía que preparamos, actividades ambas con las que cerraremos estos dos intensos años de trabajo, quizás sea el momento de retomar y reconsiderar la idea de analizar el poder desde un *único y convergente centro para todos*, pero tal vez llegar ahí sólo ha sido posible después de los dos cursos utilizados, donde, en definitiva, cada uno de los miembros del Proyecto explicitó qué entendía por el Poder desde su propia área disciplinar, con lo cual ofreceríamos al lector las dos posibles vías metodológicas de abordar el análisis y estudio de un determinado tema desde varias y distintas disciplinas de las Ciencias Sociales: Una, poniendo el foco en las disciplinas, que es la vía que hemos desarrollado; y otra, poniendo el foco en la elección de un solo único aspecto del poder como centro común sobre el que actuaran y convergieran las distintas disciplinas y analizando y estudiando ese dicho único centro común, que es la vía que aún está por explorar y desarrollar.

## 8. Notas.

1. Este Proyecto ha obtenido el ISBN electrónico (978-84-692-3010-7) a sugerencia de nuestra común compañera la profesora M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez Añaños. Asimismo, se deben mencionar estas actividades de difusión fuera de la Universidad de Córdoba:

Participación en la “I Edición del Premio Santander”, dentro de las actividades realizadas desde la Cátedra Banco Santander de la Universidad de Zaragoza, para la colaboración de las nuevas tecnologías en la formación universitaria, a instancias de nuestros compañeros la ya citada M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez y Enrique Solano Camón (febrero 2009); y, sobre todo, en el “V Encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente *Intercampus* 2009” por iniciativa de nuestro compañero Francisco Moreno (Albacete, junio 2009, trabajo actualmente en prensa).

En el seno de la Universidad de Córdoba: Organización y celebración de las “Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. La experiencia de un Proyecto de Innovación Docente”, organizadas por el Grupo Docente 034, sustentador del Proyecto, con la colaboración de los Vicerrectorados de Espacio Europeo de Educación Superior y Estudios de Grado, de Planificación y Calidad, y del Secretariado de Formación Permanente de la UCO, al ofertarse al alumnado como curso de libre configuración con un crédito, y del Decanato y Vicedecanatos de Coordinación Docente e Investigación y de Gestión de Calidad, Innovación y Comunicación de la Facultad de Filosofía y Letras, en el contexto de las I Ayudas a la Formación del Profesorado, que consiguió (Córdoba, 4-5 de junio de 2009). Las acciones externas e interna a la UCO han

supuesto la presentación oficial del Proyecto a la comunidad universitaria en general y, en concreto la de la UCO, contar con profesores ajenos a esta *Alma Mater* expertos en nuevas metodologías de aprendizaje universitario.

<sup>2</sup> Claramente esto se ratifica cuando se leen las respuestas de las razones de elección de los distintos temas examinados: Ganan las que expresan que han leído los trabajos por los profesores que conocía –y por tanto tenían curiosidad por ver de qué trataba su exposición-, o aquéllos que reconocen que les venía bien para la materia que preparaban o estudiaban, mientras que son muy pocos los que, sensata y adecuadamente, expresan que *es necesario leer todos los trabajos para la realización del cuestionario*”.

<sup>3</sup> <http://www.analog.cx/> [consulta 6-7-2010] Se ha empleado la versión 6.0, más algunas utilidades para conversión de número IP en direcciones que permitieran averiguar la procedencia institucional y geográfica de las consultas.

## 9. Apoyos y fuentes de financiación.

El Proyecto: «Una propuesta docente para el EEES: Cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época Moderna», fue concedido por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Córdoba, en convocatoria pública, y por vez primera visado y avalado por expertos externos a la UCO, en el curso 2007-2008 (07NB1072) y renovado en el 2008-2009 (08B1040).

## 10. Referencias bibliográficas.

Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.  
Asquerino Fernández, M. D., Bellido Gant,

- M. L., de Bernardo Ares, J. M., Castro Morales, F., Mazo Romero, F. & Pérez Lozano, M. (1992). *La enseñanza de la Historia. Técnicas informáticas y repercusiones psicosociales*. Córdoba: MEC.
- Correa, M. J. (2000). Teoría, Historia y Didáctica: propuesta de problematización. En Barros, C. (Ed.), *Historia a debate, II: Nuevos paradigmas* (pp. 145-152). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- González, I. Guimerá, C. & Quinquer, D. (1987). *Enseñar Historia, Geografía y Arte. De los Reyes Godos al Entorno Social*. Barcelona: Laia.
- González-Soriano, J. (2004). Espacio Europeo de Educación Superior: La Universidad Española ante un reto de futuro. URL: *LatinEduca2004.com*. *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*.
- Lordá i Alaiz, F. (1988). Del poder y sus fisonomías. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 84; pp. 91 y ss.
- Maestro González, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas, *Studia Pedagógica*, 55-81.
- \_\_\_\_\_. (1993). Epistemología histórica y enseñanza, en Ruiz Torres, P. (ed.), *La Historiografía, Ayer*, 12, 135-181.
- \_\_\_\_\_. (2000). La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones. En Barros, C. (Ed.), *Historia a debate, II: Nuevos paradigmas*. (pp. 161-172). Santiago de Compostela: Universidad.
- Mann, M. (1991). *Las fuentes del poder social, II: Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d. C*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Las fuentes del poder social, I: El desarrollo de las clases y los estados nacionales, 1760-1914*. Barcelona: Anagrama.
- Menéndez Alzadora, M. (2007). *Sobre el poder*. Madrid: Tecnos.
- Ruiz-Gallardo, J. & Castaño, S. (2008). La universidad española ante el reto del EEES, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18, 253-270.
- Fecha de recepción: 2010-09-01  
Fecha de evaluación: 2010-09-12  
Fecha de aceptación: 2010-10-26  
Fecha de publicación: 2011-07-01