



La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación

La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación



Francisco García González
Cosme J. Gómez Carrasco
Raimundo A. Rodríguez Pérez (Eds.)



1º Edición, 2016

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2016



ISBN: 978-84-608-7981-7

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

**LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN**

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
y Raimundo A. Rodríguez Pérez

(Eds.)

LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN

Francisco García González , Cosme J. Gómez Carrasco
y Raimundo A. Rodríguez Pérez (Eds.)

ÍNDICE

LOS CAMINOS DE LA FELICIDAD. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA DE FINALES DEL ANTIGUO RÉGIMEN	
Francisco J. Alfaro Pérez	3
LA ENSEÑANZA EN LOS MUNICIPIOS ARAGONESES EN TIEMPOS DE CARLOS IV: LOS INTERROGATORIOS DE 1801 Y 1807	
Francisco J. Alfaro Pérez	17
UN ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA: LA UTILIZACIÓN DE LA CRONÍSTICA DE CARLOS V EN EL AULA	
José Ignacio Ortega Cervigón	27
ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LA EDAD MODERNA EN UNA EDITORIAL. VICENS VIVES	
Pablo Henarejos Carrillo	39
LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA DE FILIPINAS: ENFOQUES Y SILENCIOS	
Juan A. Inarejos Muñoz	57
¿PUEDEN SER LOS CENSOS Y CATASTROS DEL S. XVIII UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO? EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN HISTORIA MODERNA EN LA PRÁCTICA DOCENTE	
Felipe Molina Carrión	67
DE LA INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA MODERNA A LA EVALUCIÓN POR ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	
Victor Alberto García Heras	87
EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y LA EDAD MODERNA EN LOS LIBROS DE TEXTO ANTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	
María Martínez Hita	99
EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA MODERNA EN LOS EXÁMENES DE ESO: EJERCICIOS, CAPACIDADES COGNITIVAS Y COMPETENCIAS. EL CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA	
José Monteagudo Fernández	111

IMÁGENES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DEL SIGLO XVIII Y XIX	
Sergio Gallego Herrera, Cosme J. Gómez Carrasco	127
LA EDAD MODERNA A TRAVÉS DE LA LOE Y LA LOMCE	
Pablo Henarejos Carrillo	141
LA HISTORIA MODERNA PENINSULAR EN NARRATIVAS DE ESTUDIANTES AL FINALIZAR LA ESO	
Jorge Sáiz Serrano, Neus Colomer Perpiñá	155
LA HISTORIA MODERNA Y LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN EL BACHILLERATO	
Rosa Elena Ríos Lloret	169
RENACIMIENTO Y COMPETENCIA MATEMÁTICA	
Ana Valtierra Lacalle	181
FUENTES PRIMARIAS Y FUENTES OBJETUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA EDAD MODERNA: EL USO DE LA NUMISMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	
José A. Prieto Prieto, Cosme J. Gómez Carrasco	193
EL PATRIMONIO DE LA EDAD MODERNA EN LOS RECUERDOS DE LOS FUTUROS DOCENTES	
Juan Jesús Oliver Laso, Ana Isabel Ponce Gea, José Díaz Serrano	205
ESTEREOTIPOS, REPRODUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS: EL CAMPESINADO EN LOS LIBROS DE TEXTO	
Alberto Jávega Bonilla	217
CONTENIDOS Y ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS	
María del Mar Simón García	229
ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DEL PERSONAJE DE CARLOS V EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA EGB Y LA ESO	
Juan Esteban Rodríguez Garrido	245
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS REALIDADES ESPAÑOLA Y POLACA	
Beatriz Castro Díaz, Juan Francisco Henarejos López	261

LOS CAMINOS DE LA FELICIDAD. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA DE FINALES DEL ANTIGUO RÉGIMEN

Francisco José Alfaro Pérez
(*Universidad de Zaragoza*)

Introducción

Desde una perspectiva existencialista atemporal el ser humano siempre se ha planteado cómo ser feliz. Sin entrar en vericuetos conceptuales tales como qué entendemos por felicidad, el dilema sobre el que versa este estudio es: ¿el conocimiento (histórico) nos acerca más o menos a la felicidad? Las soluciones dadas por quienes nos han precedido han sido variopintas polarizadas, quizás, por el bucólico mito del Paraíso o del Buen Salvaje –de cuerpos desnudos, inocente y felices en el Edén de la ignorancia- y por la sesuda cuantificación racional matemática y materialista que hoy impera pero que, con sus matices, siempre ha existido inherente a la ambición de los legítimos descendientes de Caín. Todos somos hijos de nuestro tiempo y, por tanto, de un modo más o menos holgado el concepto de felicidad y los caminos que conducen a ella se han diseñado desde distintas ópticas. En este estudio se plantea un breve bosquejo, generalista e integrador, de cómo se entendía la enseñanza de la historia en la España a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, así como su verdadero valor. El periodo ha sido escogido por su carácter transitorio, de choque, entre las visiones clásicas del mundo moderno y las propuestas de pensadores preilustrados henchidas posteriormente al calor de las luces y del liberalismo. Un momento de cambios donde la enseñanza trataba de armonizar fe y ciencia, con un espíritu y una metodología que ofrecían difícil casamiento. En este sentido, la tradición suavizó, lastró y retardó la victoria de la razón y de la ciencia sobre los dogmas y las creencias, de la que ocasionalmente aún se duda, tal y como trataré de mostrar basándome en tres aspectos: la educación de género, la relevancia y utilidad dada al conocimiento de la historia y el papel del educador de humanidades.

Educación, género y funcionalidad

No cabe duda que el lugar reservado por antonomasia para las réplicas imperfectas de María en el Antiguo Régimen era la casa, sin menos cabo para nada de una actividad socioeconómica que trascendía sus muros. Dicho comportamiento ha sido estudiado por numerosos estudiosos y desde ópticas diferentes y complementarias (Alfaro, 2014; García, 1997; Méndez, 2002; Negrín, 2005; Ortega, 1988). Por lo general, parecen coincidir en el hecho de que desde mediados del siglo XVIII las tendencias ilustradas confirmaron a la mujer como la pieza angular de la familia y, por extensión, de toda la sociedad (Bolufer, 2002). Esto es, la creencia de que una madre sabia, ordenada y laboriosa –ama (dueña) de su casa- reproduce y transmite sus valores al entorno familiar, siendo el Estado la suma de todos éstos.

De entre los testimonios españoles de la época uno de los más interesantes, sin duda, es el dado por la zaragozana doña Josepha Amar y Borbón en su *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres* (1790). Ya en su Prólogo incide sobre la importancia de la educación como camino de la felicidad de personas y de estados (López-Cordón, 2005):

Con razón se ha considerado siempre la educación como el asunto más grave y más importante. De él depende la felicidad pública y privada: porque si se consigue ordenar de manera los individuos, que todos fuesen prudentes, instruidos, juiciosos y moderados; si cada familia fuese arreglada, unida y económica, resultaría necesariamente el bien general del Estado; el qual consiste en la congregación más o menos numerosa de individuos y de familias. Así quanto mejor fuera la educación, sera mayor el número de las personas felices, y más grandes las ventajas de aquella República (...).

La educación, en su opinión, es la correa trasmisora de valores y saberes sociales e históricos, la base de un Estado sano y del sentimiento nacional. Para su reafirmación enumera a clásicos romanos como Suetonio, Plutarco o Sículo, entre

otros. Por ello denuncia las graves carencias formativas padecidas por las mujeres de su tiempo, pues de ello no podía esperarse nada bueno:

La educación de las mugeres se considera regularmente como materia de poca entidad (...) ¿Quién podrá señalar la causa de este descuido tan universal? Porque decir que lo fomentan los hombres para mantenerlas en la ignorancia, y dominar así más libremente, es un pensamiento muy vulgar, y que esta fácilmente desvanecido si se repara que en todos los tiempos ha habidos varios sabios que han escrito en elogio del ingenio de las mugeres (...)

En este mismo sentido, plantea la contradicción existente al colocar y reconocer el lugar delicado papel desempeñado por la mujer en el organigrama social moderno y el hecho del escaso esfuerzo que normalmente se dedicaba en su formación:

En estas familias tienen las mugeres su particular empleo. Este es la direccion y gobierno de la casa, el cuidado y crianza de los hijos, y sobre todo la intima y perfecta sociedad con el marido. No hay cantinela más ordinaria que la de que las mugeres dominan y gobiernan a los hombres a su antojo (...). Si seria útil al estado la ilustración de las mugeres, por lo que acabamos de decir, no seria menos a ellas mismas, porque precisadas a fundar toda su estimacion en el adorno y buen parecer, ¿qué cuidados no les cuesta mantener uno y otro? (...)

El problema, según Amar y Borbón, no era tanto el desinterés de ellas -en favor de otros quehaceres mundanos-, sino la propia estructura social por la cual el modelo premial estaba desequilibrado entre ambos sexos. Para ellos la aspiración era la riqueza, el reconocimiento y el éxito en la *Res Publica*, mientras que para ellas se circunscribía a un casamiento exitoso y a la formación de una familia modélica.

Para persuadir a las mugeres a la aplicación a materias útiles resta otro inconveniente mayor que los expresados, y es la falta de premio. (...) Un

muchacho desde que empieza la carrera de las letras, tiene fundadas sus esperanzas de conseguir con el tiempo alguno de tantos destinos como hay en el estado eclesiástico o secular. (...) La educación suple entonces la falta de conocimiento y de reflexión. Lo mismo pues debería hacerse con las muchachas, representándoles en esto su propia utilidad como única recompensa.

La solución pasaba para Amar por un modelo educativo universal supeditado por dos factores que hoy entenderíamos sexistas y clasistas, pero que por entonces no dejaban de ser un avance darwiniano hacia la modernización racional. Cada persona debía ser formada en función de la labor que iba a desarrollar en su madurez; esto es, como mujeres, hombres, ricos y pobres (Nash y Marre, 2003).

Es cierto que las obligaciones esenciales son de todo género de personas sin distinción; pero no se requiere igual instrucción para cumplirlas. Por tanto no se hablará de aquellas mugeres de la clase común, que les basta saber hacer por sí mismas los oficios mecánicos de la casa. Su suerte por lo regular será unirse con hombres también rudos, para los cuales no es preciso cierto atractivo. (...) No todos miran la felicidad baxo un mismo aspecto; y esto hace que sea menor el número de desgraciados. (...).

Así pues la ilustración y cultivo del entendimiento podrá ser muy útil a aquella clase de mugeres que, comúnmente hablando, casarán con hombres cultos e instruidos, para que se afiance mejor la perpetua unión y armonía.

En síntesis, esta ilustrada aragonesa de amplia formación, buena conocedora de los movimientos intelectuales españoles e internacionales, logró detectar algunos problemas de los modelos educativos femeninos que le tocó vivir, pero no logró zafarse del corsé consuetudinario (Vives, 1528). Fruto de su tiempo, su visión crítica y sus novedosas aportaciones terminaban confluyendo en un sistema tradicional donde la madre era la primera maestra (Bertrán, 2000):

La educación y cuidado de los hijos pertenece del mismo modo a los padres que a las madres; pero como la naturaleza los deposita por cierto tiempo en el seno de éstas, y les suministra los medios de alimentarlos en los primeros meses, parece que en cierta manera están más obligadas a su conservación y manejo. Hay otra razón qual es que están más tiempo en casa (...). De aquí procede sin duda que comúnmente se atribuya a las madres los vicios de los hijos; y a la verdad que muchas de ellas, o por su total negligencia, o por una contemplación indiscreta, no solo no fomentan la buena educación, pero impiden el fruto de la que quieran dar algunos padres o maestros.

La enseñanza de la Historia y la creación de identidades nacionales

Por anacrónico que pueda parecer la utilización de la Historia con fines partidistas ha existido siempre. Me estoy refiriendo a aquellos modos de operar que conscientemente tergiversan hechos e interpretaciones con una finalidad precisa en un intento por fomentar una conciencia común, una memoria histórica e identitaria. Si esto ocurre en nuestros días, es fácil imaginar el proceder con anterioridad al nacimiento de la ciencia histórica a mediados del siglo XIX.

Los matices planteados por cada uno de los intelectuales que pensaron sobre la cuestión parecen coincidir en el doble interés -de origen quizás ancestral- del conocimiento histórico: por un lado como herramienta práctica con la que crear naciones –muy actual-; y, por otro, como ejemplos, lecciones del pasado útiles para no repetir errores futuros. Veamos el planteamiento dado por Juan Picornell y Gomila en su *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia* (1786). En él detalla como desde persas a romanos, pasando por cretenses y griegos, el primer cometido dado a la educación en general, y a la Historia en particular, fue la exaltación de los valores patrióticos de toda nación y de sus doctrinas religiosas –católicas, por supuesto-:

A los Padres y Maestros pertenece inspirar a la infancia el amor a la Patria, las máximas de la sana Moral, la sumisión al legítimo Soberano, el respeto a las leyes nacionales y las sublimes verdades de la Religión.

La buena educación era, para Picornell, aquella que lograba reproducir sociedades organizadas, prósperas y estables, siendo los padres con su desidia o con su excesivo proteccionismo los principales culpables del elevado número de personas ignorantes y vagas. En cuanto al valor de la Historia, este ilustrado liberal mallorquín expresaba:

Me parece, que el estudio de la Historia debe ser la ocupación principal de los niños en su mayor infancia. Gustan mucho de oír referir los hechos memorables, y las narraciones extraordinarias excitan su curiosidad, y el deseo de que les hagan otras. Por otra parte los conocimientos históricos les enseñarán a pensar y a producirse con propiedad, y tienen la gran ventaja de ser proporcionados a la comprensión aun de los mas rudos.

Para un resultado práctico proponía el siguiente programa temático:

Todo género de historias les comunicarán conocimientos útiles; pero no puede negarse que unas podrán serles de mayor utilidad que otras. La historia de la Religión como la más cierta, la más antigua y la más instructiva de todas, debe sin duda ser preferida (...)

Después de estos Estudios deberá tener el primer lugar el de la Historia de la Nación. Sus sucesos son más interesantes para nosotros que los de los otros pueblos y nos tocan más de cerca (...)

La Historia Universal se seguirá a la de Nación; pero yo quisiera que los Padres o Maestros no se limitasen a solo llenar la cabeza de datas y épocas. Si desean que el estudio de la Historia se haga con utilidad, es preciso hacerles conocer el genio de las Naciones, su política, sus costumbres, y las causas que influyeron en las grandes revoluciones. Aprendida así la Historia, será como un fiel espejo, que les representará el estado, las vicisitudes de el espíritu humano en las diversas edades de el mundo; los progresos de las artes y de las ciencias, la formación de las sociedades y el modo con que el mundo ha ido por grados saliendo de su

primera infancia, hasta llegar a el estado de la cultura en que se halla al presente (...)

Su método pedagógico pasaba por vincular la enseñanza de la Historia con el de la Geografía:

Si al tiempo de instruirlos en la Historia, se les enseñare también Geografía, será este un medio efficacísimo para que hagan progresos en una y otra. La Historia y la Geografía tienen entre sí una grande conexión y se dan mutuamente la mano. Las Cartas Geográficas representan el teatro en que pasaron los grandes sucesos, y para que estos se graven en su memoria, convendrá mucho hacerles señalar sobre el Mapa los lugares de que se hace mención en la Historia (...)

Al hablarles de los diversos habitantes del Globo, se tendrá gran cuidado en aficionarlos a todos, y de hacer que miren a el Chino a el Indio y al Mogol, como a Conciudadanos de esa gran República del Mundo. Este es un medio muy eficaz para comunicarles insensiblemente aquellos sentimientos de humanidad y de amor a sus semejantes, que son el origen de las bellas acciones. Sin embargo, se les debe acostumbrar a que miren con horror sus extravíos, en punto de Religión, y todo lo que pueda fomentar en ellos principios de un tolerantismo no menos perjudicial a la buena constitución de los Estados, que a la sana Moral; a que prefiera su Patria a todos los demás Pueblos.

Por tanto el valor de los conocimientos históricos quedaban supeditados para la mayor parte de intelectuales finiseculares al adoctrinamiento en la supremacía nacional y católica, debiendo el padre y el maestro filtrar las fuentes y explicar y convencer del porqué de la Nación y de la Iglesia.

Los profesores de Historia a fines del Antiguo Régimen

Como procede, en tiempos de cambio como fueron los aquí estudiados, no existía un modelo concreto de profesor de Historia, aunque si que podrían esbozarse varias categorías como: el tradicionalista (religioso o no) imperante, el innovador

ilustrado reducido y conmedido, y una amplia amalgama informe de personas dedicadas a tales fines que, con mayor o menor formación, entremezclaban métodos y conocimientos normalmente azuzados por el peso de la costumbre y cuyas innovaciones venían promovidas por los cambios legislativos (Bolufer, 2007).

De los escritos de aquellos docentes considero especialmente relevante los de Braulio Foz, aunque ciertamente él no fue uno más. En su *Plan y método para la enseñanza de las letras humanas* (1820), el padre de Pedro Saputo, practica una exhaustiva radiografía de los males padecidos por muchos maestros de Historia, proponiendo algunas soluciones muy personales. En concreto, en su segundo capítulo -"De la instrucción que debe tener un maestro de humanidades"- describía con ágil pluma tanto los vicios de sus compañeros como la formación que a su entender deberían tener para evitar tropelías:

1. Si se fueran examinando en el día todos los maestros de humanidades que hay en España, ¡que vergüenza para la mayor parte! El huno se puso a enseñarlas porque su beneficio o capellanía no reditaba para chocolate y tabaco, el otro para tener que comer hasta acabarse de ordenar: este por ordenarse, aquel por casarse: algunos por huir de la soledad de la celda y sujeción de los prelados: muchos por sus votos religiosos. ¿Carrera? Buenos moralistas son algunos: ¿vocación? Necesidad, codicia y libertad: ¿aplicación? Súplena con la presunción y vanidad, que es lo mismo: ¿urbanidad? Sus discípulos lo publican. Lo que de todo esto resulta es largo de contar y fácil de inferir, y mas aun de ver y palpar.

2. Pues un maestro de humanidades español debe saber bien la lengua castellana y la latina, retórica, poética, mitología, historia antigua sagrada y profana, y la de España, lógica, ética, principios y pruebas de la religión, urbanidad, principios del gobierno político, y lengua griega: de una sola de estas (llamémosles ciencias) que carezca, será manco, imperfecto, y casi perjudicial en la enseñanza. Y esto no ha de saberlo como quiera, para que ningún ingenio por excelente que sea quede defraudado en su escuela.

Su propuesta temática y metodológica pasaba por:

1. *El conocimiento de la Geografía entra por la vista: así que tendrá en cada escuela un globo, o un mapa mundi, (...) para explicar el movimiento diurno y anual del sol (...) aprendan a situar a los lugares en longitud y su latitud (...).*
2. *No pretendan que los niños sepan colocar todos los reinos del mundo (...): sin embargo hay provincias y ciudades, cuya situación deben saber para entender la Historia (...).*
3. *El fin que ha de proponerse cualquiera en la lectura de la historia es la instrucción propia, pues en los sucesos de aquellos muertos tenemos lecciones y avisos para ordenar nuestra vida (...).*
4. *El segundo fin ha de ser el de poder leer con gusto y aprovechamiento (...).*
5. *(...) Mas no por eso hemos de olvidar un objeto muy principal en este estudio, que es la dispensación y dirección de la mano de Dios que todo lo dispone y encamina a sus altos fines (...).*
6. *Empiece por la Biblia y Babilonia (...)*
7. *Luego historia de Roma y luego a la fundación de Francia y España siguiendo al Padre Isla: Rodrigo, Pelayo, Castilla y León, Isabel y Fernando, Carlos V y Felipe II.*
8. *Primero que se explique la Historia Sagrada (Cap. XIII, "Esplicación de la Geografía e Historia").*

Programa poco novedoso a tenor de lo ya explicado donde imperaba el interés por la religión -Historia Sagrada-, la historia nacional y la historia antigua (Romero, 2004).

Sobre los métodos coercitivos empleados por los maestros de ciencias humanas, Foz proponía su existencia y su empleo comedido, y lo ejemplifica a través de sus experiencias personales:

7. Finalmente, tengan presentes los maestros que unos niños son naturalmente despejados, otros confusos, otros tardan a romper el velo que les cubre el entendimiento, algunos nos diran que sigan en la luna, y otros son de imaginación tan voluble o exaltada, que involuntariamente caen en mil faltas: por esto no es seguro el juicio sobre el aprovechamiento y talentos de los muchachos hasta el tercer año, y a veces el cuarto, lo que debe también mirarse para no castigar lo que ellos no pueden remediar (Cap. XXVII, "Prudencia del Maestro en castigar: vicios mas ordinarios de los niños").

"Oigo decir que las Cortes prohibieron por un decreto el uso de los azotes en las escuelas, para lo cual motivos tendrían: mas perdónenme la magestad de aquel Soberano Congreso, no soy de tal parecer. Yo no aprobaré que los azotes se introduzcan donde no se han usado: pero tampoco puedo aprobar que se quiten donde siempre se usaron. Verdad es que la ineptitud de la mayor parte de los maestros abusa de este modo de corregir, pero si ellos son prudentes, si no llegan a este extremo sino cuando ningún medio ha sido eficaz, si en su uso son muy moderados, en una palabra, si los maestros son lo que deben (a lo que es preciso obligarlos), no se prohíban los azotes (...);

1. Sobre la férula o palmeta solo advierto que no sea de madera sino de cuero, y poco menos ancha que la mano, porque si es estrecha duele mucho: puede usarse en las preguntas. No se de bofetones a los niños sino rarísima vez, y entonces con muchísima blandura y cuidado: ni se les tire el pelo u oreja.

Hallé una vez a un estudiante en la calle con el capote al contrario, esto es, por delante como suelen llevarlo alguna vez los rústicos; y con hacerlo pasear dos idas y venidas por el aula de aquella misma manera, y alabar satíricamente su gallardo continente y valentía, quedó corregido y los demás escarmentados. El castigo que le dí -a otro- fue mandarle quitarse el capote y estar sin él en el aula todo aquel día (...). A otro, por su desatención, le mande estar en el aula con el sombrero calado dos o tres días (...). A otro, por una palabra grosera, que se firmase ocho días en la composición *El Mal Hablado*. A uno que no quiso pasar en una jugada de pelota por lo que dijo la Plaza, le prohibí el jugar en un dia de asueto. No pudiendo hacer estudiar a otro las traducciones, lo hice pasar a la otra aula acompañado de un mayorista y que díjese: *Mi maestro me envía aquí a decir a ustedes que yo soy un grandísimo pigre (...)*. (Cap. XXVIII, "Uso de azotes y férulas: varios castigos suaves y eficaces").

Frente al castigo basado en el miedo a un moderado dolor físico y la humillación, el palo, se proponían incentivos asentados en el premio, la zanahoria, como modo de fomentar el éxito del sistema educativo (Cap. XXIX, “Estímulos para fomentar la aplicación”). Estos estímulos consistían en agrandar el “honorcillo” de los alumnos con vandas, títulos (censor, jefes, etc.), puntos y cruces positivos, regalías como la exoneración de deberes y lecturas, provocar batallas intelectuales y la competitividad entre los alumnos, votar cada mes cual era el estudiante más aplicado, etc. Estrategias algunas de ellas utilizadas en estos momentos.

Conclusión

Tampoco serán en estas líneas donde se halle el camino más corto o cierto hacia la felicidad. Sin duda el saber nos aproxima a la consciencia y ésta a su vez al poder, pero también a la frustración. ¿La felicidad se encuentra en el poder o en el progreso? Para muchos de los pensadores –no sólo los tardoilustrados y decimonónicos- la respuesta sería sí. No obstante el conocimiento de la Historia propuesto por aquellos guardaba poca relación con nuestros modelos e intereses intelectuales, sino más bien con la difusión de unos valores instrumentalizados con los que ayudar a articular una sociedad regulada, organizada, funcional y pacífica donde cada miembro que la componía debía no sólo saber desempeñar el rol asignado, sino que debía acatarlo obedientemente. Papeles que pasarían por una mujer ilustrada y eficiente al servicio de la familia; unos conocimientos históricos cimentados en la fe y sustentadores del patriotismo; y unos profesores de humanidades bien formados, pero lastrados por las reminiscencias tridentinas y una metodología secular. Los lentos cambios tardarían tiempo en llegar, mucho tiempo, aún hoy ocasionalmente no se duda en prostituir el conocimiento histórico con fines particulares.

Referencias bibliográficas

- Alfaro Pérez, F. J. (Coord.) (2014). *Familias rotas. Conflictos familiares en la España del Antiguo Régimen*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Amar y Borbón, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.
- Bertrán Tarrés, M. (2000). De la relación con la madre: las mujeres como enculturadora". En M. Cabré i Pairet et al., *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana* (pp. 55-79). Madrid: Horas y horas.
- Bolufer Peruga, M. (2002). Pedagogía y moral en el Siglo de las Luces: Los escritores franceses y su recepción en España. *Revista de Historia Moderna: Anales de la Universidad de Alicante*, 20, 251-292.
- Bolufer Peruga, M. (2007). La historia cultural y la historia comparada como instrumentos pedagógicos: Sobre la enseñanza del siglo XVIII español. *Dieciocho: Hispania enlightenment*, 30(1), 43-54.
- Calvo Fernández, V. y Mingorance Arnáiz, A. C. (2013). La renovación de los métodos de enseñanza de la lectura en la España de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX: La figura de Vicente Naharro. *Revista Complutense de la Educación*, 24(1), 211-227.
- Foz, B. (1820). *Plan y método para la enseñanza de las letras humanas*. Valencia: Imp. de Muñoz y compañía.
- García González, F. (1997). Mujer, hogar y economía familiar: desigualdad y adaptación en la sierra de Alcaraz a mediados del siglo XVIII. *Hispania: Revista española de historia*, 57(195), 115-145.
- López-Cordón Cortezo, M.^a V. (2005). *Condición femenina y razón ilustrada. Josefa Amar y Borbón*. Zaragoza: PUZ.
- Méndez, J. (2002). *La educación de la mujer en la España del último tercio del siglo XVIII* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

- Nash, M. y Marre, D. (Eds.). (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: UPV.
- Negrín Fajardo, O. (2005). La educación de la mujer en el pensamiento ilustrado español. La perspectiva de José Clavijo y Fajardo. En P. Pérez Cantó y M. Ortega López (Eds.), *Las edades de las mujeres* (pp. 193-201). Madrid: UAM.
- Ortega López, M. (1988). La educación de las mujeres en la Ilustración española. *Revista de Educación*, 1, 303-325.
- Picornell y Gomila, J. (1786). *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia*. Salamanca: Imp. Andrés García Rico.
- Romero Recio, M. (2004). La Historia Antigua en la enseñanza: Los ejercicios públicos de historia literaria en los Reales Estudios de San Isidro. *Cuadernos del Instituto Antonio Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 7, 235-261.
- Vives, J. L. (1528). *Instrucción de la mujer cristiana*. Valencia: Jorge Costilla.

LA ENSEÑANZA EN LOS MUNICIPIOS ARAGONESES EN TIEMPOS DE CARLOS IV: LOS INTERROGATORIOS DE 1801 Y 1807¹

Francisco José Alfaro Pérez

(Universidad de Zaragoza)

Introducción

La precaria situación del sistema educativo ofrecido por lo general en los municipios aragoneses a finales del Antiguo Régimen, similar a la de otros lugares españoles de la época, ha sido estudiada ya con cierto detenimiento. Su historiografía puede dividirse en dos grandes bloques: por un lado el vinculado al interés de los ilustrados por modernizar y optimizar recursos y métodos; y, un segundo en el que se ha tratado de forma pormenorizada cómo era aquel proceder en localidades concretas. Existe un tercero referido a estudios mayores, de instituciones religiosas, etc. (Lecea, 1972) que, conscientemente, en esta ocasión, queda soslayado por centrarnos exclusivamente en la enseñanza amparada y regida por el concejo -aun cuando realizar tal división en ocasiones puede resultar un ejercicio inexacto-. De los primeros puede destacarse el estudio de Domínguez Cabrejas (1999) por su carácter amplio e integrador, así como el ya clásico de Fernández Clemente (1973), entre otros. Los relativos a la enseñanza en localidades concretas –de carácter microanalítico- son bastante más numerosos, lo que me excusa para citar exclusivamente a aquellos que han investigado sobre los interrogatorios de 1801 y de 1807, y de los que sobresalen los realizados por Redondo Veintemillas en los años ochenta del pasado siglo (1983 y 1984).

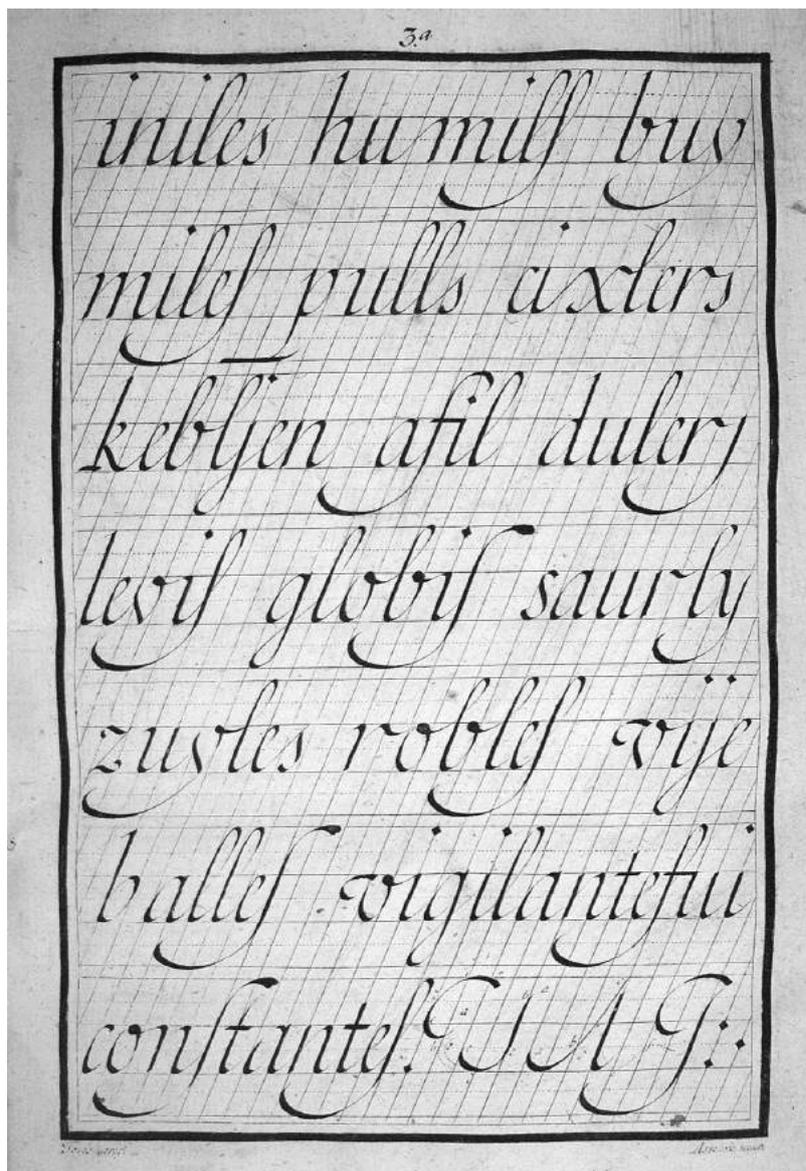
¹ El presente estudio forma parte de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto de investigación dirigido por la Dra. Encarna Jarque Martínez, sobre el concejo aragonés en la Edad Moderna: HAR 2012-34576.

El objetivo de este breve estudio no es ofrecer grandes teorías ni aportar visión novedosa alguna sino, simplemente, describir unas fuentes poco conocidas - sobre las que se está trabajando- y ejemplificar con algún documento significativo la realidad macro en ellas contenida y, en buena medida, ya sabida. Esto es, presentar un marco cuantitativo general para todo Aragón sobre el que, en un futuro, poder alojar los múltiples estudios cualitativos ya realizados o venideros.

Preámbulo de una radiografía del sistema educativo aragonés: 1801

Son de sobra conocidos los múltiples intentos, de otros tantos ilustrados –entre ellos aragoneses como Amar y Borbón, Arteta de Monteseuro, Joaquín Traggia, etc.-, por mejorar y modernizar el sistema educativo español, acentuados en el siglo XVIII. Sin embargo, no sería hasta tiempos de Godoy cuando se ejecutara una primera tentativa seria por conocer la verdadera realidad en el ámbito municipal aragonés. El 3 de abril de 1801 el Consejo Supremo de Castilla remitió al Intendente de Aragón una Real Orden, de 31 de enero del mismo, por la que se emplazaba a informar detalladamente del número, la calidad y el modo en que funcionaban y se gestionaban las escuelas de todas las localidades del reino. Así mismo, se comunicaba la decisión de unificar el sistema de enseñanza de primeras letras ciñéndose al método propuesto por el calígrafo palentino Torcuato Torío de la Riva (Galende, 1993), *Arte de escribir con reglas y por muestras* (1798). La intención no era otra que la lucha contra el analfabetismo, sinónimo de pobreza, por la “campaña” estaba orientada a lograr una educación básica (leer, escribir y unas nociones elementales de matemáticas) para todos los niños y niñas, con una distinción funcional por género (Nash y Marre 2003).





Detalle de la obra de Torío de la Riva y ejemplo de plantilla en ella incluida

El éxito de este primer interrogatorio general fue muy desigual. A la relativa imprecisión de la orden emitida, entendida no siempre del mismo modo en todos los lugares, se sumó una irregular eficiencia en su ejecución sustentada, en ocasiones, por argumentos demoleedores como el exquisitamente expuesto por la ciudad de Calatayud, a través de Ignacio de la Justicia, el 21 de agosto de 1801. En ella, de una forma sintética, se describen los problemas elementales como: una metodología muy limitada para recabar información, una situación sumamente precaria de los docentes o, entre otros, la relación existente entre la

ausencia de un sistema educativo eficiente, la ignorancia, la holgazanería y los conflictos familiares (sociales):

Satisfaciendo al encargo que V. S. me hizo en oficio de 6 del pasado mes de junio para que le remitiese una relación en que se refieran las Escuelas de primeras letras que haya en cada uno de los Pueblos de este Partido -de Calatayud- (...) en la relación adjunta señalo los Pueblos en que hay Maestro de primeras letras y con separación van todos aquellos Pueblos en que por su cortedad de vecindario no tienen disposición para mantener Maestro ni hay persona que se aplique a dar esta Enseñanza.

De todos los referidos pueblos en que se hallan Maestros de Primeras Letras no puede darse razón individual de quienes se mantienen a costa de los Propios y quales sostenidos por los propios vecinos, porque con el auxilio de uno y otro se mantienen los Maestros con bastante penuria y estrechez, y aun no podría verificarse a no ayudarlos (...) en algunos pueblos no podrían subsistir (...) –de lo que- se sigue considerable perjuicio del Estado, porque los chicos desde sus tiernos años se crían con toda libertad y aborrecen con exceso la subordinación que deben tener a sus Padres y mayores (...)²

El interrogatorio normalizado de 1807

Tras la más que cuestionable utilidad del intento de 1801, no sería hasta cinco años más tarde, en 1806, cuando se retomaría la empresa. En esta ocasión los corregidores hicieron llegar a todos los concejos aragoneses, a mediados de 1807 en muchos lugares, una plantilla en la que se contenían nueve complejas preguntas donde se inquiría:

1. Sobre la existencia o no de escuelas de primeras letras, su número y el de “*muchachos*” que acudían.
2. Sobre la titulación del maestro o si era otra persona cualificada quien la regentaba.
3. Cual era el sueldo del maestro y de dónde salía.

²

Archivo de la Diputación Provincial de Zaragoza, Fomento. Instrucción Pública, leg. 610, s. f.

4. Si existía o no desvío de fondos previstos para la escuela a otras partidas.
5. Si existía escuela para niñas. Si se les enseñaba doctrina y formación para sus labores propias de mujer; y cual era el salario de la maestra y el número de alumnas asiduas.
6. Sobre la existencia o no de profesor de gramática, su sueldo, cuantos alumnos y de qué pueblos acudían a sus clases.
7. Cuales eran las reglas u ordenanzas por las que se regían cada escuela.
8. Con qué asiduidad acuden los niños y niñas a las escuelas y si hay “descuido, repugnancia u omisión” de los padres a llevarlos.
9. Del aprovechamiento, eficiencia y utilidad de las mismas; y de los posibles abusos, vicios y desvíos que en ellas se podían producir.

La respuesta normalizada fue masiva generando una información muy interesante. A través de ella se pueden estudiar las diferencias comarcales y locales, la realidad general, por sexos, la diferente incidencia del absentismo escolar y algunos porqués, etc. Desgraciadamente, la manera en que se diseñaron estas encuestas impiden obtener mayor precisión sobre algunos aspectos muy interesantes, pero sus datos cuantitativos no ofrecen lugar a dudas sobre como era la enseñanza en el municipio aragonés a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Situación coincidente con la descrita por los intelectuales del momento (Foz, 1820). Además, a ellos se incorporaron unos anexos donde los encargados de responder -en cada localidad- se explayaron dotando de contenido cualitativo de gran interés a la fuente.

INTERROGATORIO,

á que deben responder los Ayuntamientos de los
Pueblos de este Reyno cada uno por el suyo.

PREGUNTAS.

RESPUESTAS.

1.
Si hay Escuela ó Escuelas de primeras letras para muchachos, cuántas son, si hubiese mas de una, y cuántos son los discípulos que comunmente concurren á la Escuela?

Hay 2 Escuelas, á la una concurren 56 muchachos, y á la otra 50.

2.
Si el Maestro ó Maestros, á cuyo cargo están, se hallan examinados y aprobados, y de quién tienen su título, ó si por providencia del Ayuntamiento está cometida la enseñanza al Escribano ó Fiel de fechos, ó tiene esta obligacion algun Sacerdote por especial fundacion?

De los dos Maestros el uno tiene título del R. y Supremo Consejo; el otro enseña por excoñdencia del Ayuntamiento interinam^{te}, y hasta que obtenga igual título, ó lo haya alguno con el que no el Sr. G. G. por defecto de dotacion.

3.
Qué dotacion ó dotaciones tienen; quién se las paga, ó de qué fondos se sostienen; y si fuese de cuenta de los vecinos qué renta compone cada Maestro al año en dinero ó grano? Todo con la mayor claridad y distincion.

Es la dotacion de cada uno 108 Tag. 5^o 158 2^o con 8 marq. pagador del fondo de propios de esta Ciu^d. Demas repique se cada muchacho, que se incluye en el conomto de el Abeldanio 4 x. 2 del f. de letra. - 4 del f. de c. y cimbe - y 6 del que anual recibe instruccion de Aritmetica.

Detalle del modelo de plantilla de encuesta contenida en el Interrogatorio sobre el sistema educativo aragonés (1807)

Algunas reflexiones

Desde un punto de vista metodológico la primera sería la del notable interés de una fuente, apenas trabajada hasta estos momentos, gracias a la cual podemos acercarnos exhaustivamente al conocimiento de la realidad educativa aragonesa en un momento muy concreto (1801-1807), pero extrapolable sin duda a un periodo mucho más dilatado. Su carácter general y su aplicación sistemática a todo el reino de Aragón facilita la posibilidad de elaborar una fotografía detallada de las distintas realidades locales y regionales, permitiendo ver la disparidad existente entre los mundos rurales y urbanos, con sus gradaciones.

En un primer bosquejo de la misma, la primera impresión aportada es la de una realidad compleja y, a los ojos del siglo XXI, deprimente. Malas y escasas infraestructuras y dotaciones de todo tipo; profesores de dudosa formación, vocación y aplicación, mal pagados; un absentismo del alumnado elevado y estacional), etc. En suma, un sistema educativo público a duras penas soportados por las exiguas arcas municipales donde los intentos por innovar y mejorar - maquinados en las altas esferas sociales- morían bien por inanición económica, bien por incapacidad del personal.

Pese a la coincidencia de lo hasta ahora visto con lo ya sabido, probablemente, la única conclusión evidente a la que podemos llegar es la de la necesidad de trabajar con mayor detenimiento esta voluminosa documentación. Tarea de la que esperamos seguir obteniendo resultados.

Referencias bibliográficas

Amar y Borbón, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.

Arteta de Monteseuro, A. (1780). *Tratado metódico para la educación física e intelectual de los niños*. Valencia.

Domínguez Cabrejas, M.^a R. (1999). *La enseñanza de las primeras letras en Aragón. Hacia la configuración de un espacio y un tiempo escolares (1677-1812)*. Zaragoza: Mira editores.

- Fernández Clemente, E. (1973). *La Ilustración aragonesa (una obsesión pedagógica)*. Zaragoza: CAI.
- Forniés Casals, J. F. (1997). *La política social y la Ilustración aragonesa (1773-1812): La acción social de la real Sociedad Económica de Amigos del País*. Zaragoza: Real Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País.
- Foz, B. (1820). *Plan y método para la enseñanza de las letras humanas*. Valencia: Imp. de Muñoz y compañía.
- Galende Díaz, J. C. (1993). El calígrafo Torcuato Torío de la Riva: una faceta de su vida profesional. *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, 64, 497-516.
- Lecea, J. (1972). *Las Escuelas Pías de Aragón en el siglo XVIII*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- López-Cordón Cortezo, M.^a V. (2005). *Condición femenina y razón ilustrada. Josefa Amar y Borbón*. Zaragoza: PUZ.
- Nash, M. y Marre, D. (eds.). (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: UPV.
- Redondo Veintemillas, G. (1983). La enseñanza primaria en Calatayud en los inicios del siglo XIX. En *Primer encuentro de Estudios Bilbilitanos* (pp. 6-24). Zaragoza: UPZ.
- Redondo Veintemillas, G. (1984). La enseñanza en Tarazona en los inicios del siglo XVIII. En *Floresta histórica. Homenaje a Fernando Solano Costa* (pp. 387-417). Zaragoza: UPZ.
- Torío de la Riva, T. (1798). *Arte de escribir por reglas y con muestras según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales*. Madrid: Imp. viuda de Joaquín Ibarra.
- Traggia, J. (1793). *Rhetorica filosófica o principios de la verdadera elocuencia que a uso de los discípulos de las Escuelas Pías dispone el padre Joaquín Traggia de Santo Domingo*. Zaragoza: Imp. viuda de Francisco Moreno.

Vicente Guerrero, G. (2011). Ilustración y educación en Aragón en la segunda mitad del siglo XVIII. En G. Vicente Guerrero (Coord.). *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 27-62). Zaragoza: IFC.

UN ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA: LA UTILIZACIÓN DE LA CRONÍSTICA DE CARLOS V EN EL AULA

José Ignacio Ortega Cervigón
(*Universidad Complutense de Madrid*)

Introducción

El recurso a las fuentes primarias en la explicación didáctica de la historia ha quedado reflejado en diversos estudios como una vía altamente recomendable para obtener un rendimiento óptimo en el aprendizaje significativo de los alumnos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Para el caso del periodo moderno, nuestra propuesta se centra en el análisis de unas fuentes primarias empleadas por los especialistas en la investigación histórica, la cronística, cuya utilización puede ofrecer un gran bagaje de conocimiento sobre un reinado o una época concreta.

El análisis y el comentario de textos cronísticos permiten adquirir varias de las competencias básicas recogidas en el currículo actual, en especial la comunicación lingüística, la autonomía e iniciativa personal y la competencia social y ciudadana. Además, la explotación didáctica de las crónicas regias ofrece una información temática variopinta sobre acontecimientos políticos, institucionales, sociales y religiosos. Por último, el uso de estas fuentes primarias puede proporcionar unas herramientas de trabajo que conducen a la creación del pensamiento histórico en los alumnos y alumnas.

Un pensamiento histórico necesariamente crítico, que, como han puesto de relieve otros autores, es fundamental para lograr profundizar en los contenidos conceptuales y asimilar procesos y habilidades para obtener conocimientos en un contexto de aprendizaje significativo. Repasaremos cuestiones importantes relacionadas con la aportación historiográfica de las crónicas, en ocasiones

desdeñadas como fuentes de conocimiento válido por su evidente parcialidad, su utilización como instrumento primordial de propaganda política y su incursión en una interpretación providencialista de la Historia. Aspectos que proporcionarán a los alumnos de la ESO argumentos para crear también debates de amplio aprovechamiento didáctico.

El aprendizaje significativo en Historia y el uso de las fuentes primarias

Una importante línea de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, en especial durante las dos últimas décadas, ha sido la que centra su atención en la forma en cómo los alumnos comprenden y le dan sentido a la historia, bien razonando a partir de textos o bien construyendo textos de historia. Asimismo, algunos investigadores del ámbito anglosajón se han preocupado en la denominada "formación de sentido histórico" de los estudiantes o de la "construcción de la conciencia histórica". Es interesante comprobar cómo varios trabajos orientados a dicho objetivo destacan que algunos estudiantes de secundaria construyen su pensamiento histórico, a través de "competencias narrativas", desechando en parte otras fuentes de información hasta ese momento arraigadas como la familia, el cine y sus experiencias personales (Enríquez y Pagès, 2004: 68-70).

Los docentes de ciencias sociales debemos tener visiones diacrónicas amplias y contextualizar los hechos en tipos de formaciones sociales que, por su estructura económica, ideológica, cultural y política, expliquen estos hechos de manera totalmente diversa según el contexto. Por ello, no es conveniente el recurso a los acontecimientos episódicos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales (Prats, 2001, 78-80). Para conocer los hechos históricos mediante una técnica de investigación, solo disponemos de fuentes (restos arqueológicos, documentos, obras de arte, etc.) que suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que conlleva un conocimiento ciertamente especializado. De hecho, muchos docentes prefieren impartir la historia a través de libros de texto que ofrezcan las informaciones cerradas o mediante

explicaciones magistrales en las que la actividad de los alumnos es pasiva (Prats, 2001: 86).

El trabajo con fuentes primarias facilita al alumno conocer las variables de los social, el concepto abstracto de multicausalidad y el relativismo del propio conocimiento histórico. Otro aspecto didáctico destacable es favorecer la capacidad empática con sociedades alejadas en el tiempo e intentar obtener respuestas sobre el funcionamiento interno de una sociedad, cuya comparación con estructuras anteriores y posteriores ofrece la detección de cambios y permanencias (Fernández Valencia y González Marzo, 2003: 556-557).

La explicación de los procesos sociales ha de tener un sentido crítico. Los trabajos de investigación previos en didáctica de la historia exponen el rendimiento óptimo en el proceso de aprendizaje a partir del aprovechamiento didáctico de las fuentes primarias y la adquisición de competencias básicas (Sáiz, 2013 y 2014): plantear problemas de aprendizaje histórico, analizar e interrogar a las fuentes históricas para construir pruebas del pasado y desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa histórica. La utilización de fuentes en el aula es una forma compleja de transmisión del conocimiento histórico, pero muy completa, al permitir observar las argumentaciones, el planteamiento de relacionar procesos a través de causas y consecuencias y la comprensión de las transformaciones anejas a los hechos expuestos (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). El trabajo con documentos proporciona el contacto con los denominados contenidos de segundo orden, definidos por la posesión o despliegue de diferentes estrategias o capacidades para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado (Gómez, 2014: 134).

La crónica de Carlos V, materia prima

La crónica cumplía durante la Edad Media y la Edad Moderna una función propagandística política evidente. Más allá de la subjetividad inherente de esta tipología documental, que en ocasiones ha sido poco valorada además por la falta de aparato crítico y el amplio contenido literario-legendario de las mismas, las crónicas arrojan multitud de información sobre acontecimientos políticos,

institucionales, fiscales, económicos, sociales, religiosos y mentales que pueden ser utilizados como ilustración fehaciente de la época tratada.

La cronística medieval ya se caracterizaba por el providencialismo como filosofía explicativa del acontecer histórico, visión que heredó la cronística imperial de época moderna. La intercesión de la gracia divina en los procesos históricos acompañó la gestación de una historiografía de tintes nacionalistas en muchos Estados europeos durante los siglos XVI y XVII. La cronística exaltaba de forma propagandística los grandes logros políticos de los reinados y de sus personajes principales, monarcas y guerreros fundamentalmente. En la Baja Edad Media recogen las grandes gestas bélicas de los reyes y emperadores, las reuniones de las Cortes, los enfrentamientos e intrigas palaciegas de los distintos bandos nobiliarios, los itinerarios regiois...

El oficio de cronista, instaurado como funcionario real en el siglo XV, se fue politizando según los éxitos o fracasos políticos de los monarcas. El cronista era la persona que elaboraba el edificio de la historia oficial, con una amplia red de relaciones en la corte y con los linajes de mayor influencia política, por lo que reflejaron la historia de los grupos sociales dominantes. Antes de la unificación territorial de Castilla y Aragón, ya existía un proyecto castellano de escribir una *Historia General de España*, objetivo que intentaron algunos cronistas durante los siglos de la Edad Moderna (García Hernán, 2006).

Realizaremos un breve repaso de las aportaciones de los numerosos cronistas que cubrieron el periodo de reinado de Carlos V, aunque ninguno de ellos logró concretar todos los años del monarca Habsburgo, sino que fueron protagonistas y testigos directos de los hechos durante unos años de ejercicio en sus cargos (García Fuentes, 2001).

Fray Antonio de Guevara (1527-1544) fue un testigo de primera mano y abarcó todo el periodo de gobierno de Carlos V.

Juan Ginés de Sepúlveda tenía un sentido histórico ciceroniano y escribió su obra en latín, editada en el siglo XVIII.

Florián de Ocampo (1539) prosiguió la historiografía fabulosa medieval, no renueva las fuentes.

Pedro Mexía (1548-1551) imita a Salustio y Tito Livio. No era testigo directo sino que redacta con fuentes indirectas pero aporta un modelo metodológico porque interpreta los hechos.

Bernabé de Busto (1546) relata la guerra de Esmalcalda y ofrece una breve historia de la Reforma protestante.

Juan Páez de Castro no elaboró obras, pero sí redactó un Memorial a Carlos V en 1555.

Otros cronistas posteriores fueron Padilla, Alonso de Santa Cruz, Ambrosio Morales y fray Prudencio de Sandoval, que adquirió fama en el siglo XVII y siguió el tratado de Pedro Mexía.

La aportación historiográfica de las fuentes cronísticas

La relación entre la historiografía y la didáctica de la Historia ha quedado recogida de forma fehaciente por algunos trabajos monográficos (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). A través de una selección de textos cronísticos sobre el reinado de Carlos V, se pueden alcanzar varios de los objetivos expuestos en la introducción de las fuentes primarias para alcanzar un adecuado pensamiento histórico. Las crónicas reafirman la idea previa de que están escritas al servicio de la propaganda política –incluso a veces con carácter legitimador– de un monarca determinado. Es muy interesante, asimismo, detenerse a reflexionar en la interpretación providencialista de la Historia que rezuman la mayoría de las crónicas, exentas de una mínima crítica siquiera cercana al método científico del siglo XIX. Las crónicas son una muestra del tiempo corto, inmediato, de los procesos políticos. Son auténticos ejes cronológicos de los hechos históricos, bien ordenados, y en ocasiones arrojan minuciosas y fidedignas descripciones sobre aspectos menores, a pesar de que en ocasiones los testigos no son directos.

Entre los distintos cronistas de Carlos V podemos hallar fragmentos de extracción didáctica para su utilización provechosa en el aula. El primer texto elegido es un pasaje sobre la coronación imperial por el papa, un acto simbólico que igualaba el poder temporal del emperador y el espiritual del papa romano. En él se puede

observar el ceremonial de la coronación de Carlos V, la prelación en la misma del papado –y la evocación de las disputas plenomedievales por el *dominium mundi*– respecto al Imperio alemán, los ropajes y atavíos de los protagonistas que ilustran el funcionamiento de una sociedad desigual basada en los privilegios e, incluso, algunos detalles sobre la alimentación de la época a base de carnes:

Otro día jueves, día de Santo Matías, vinieron a Palacio todos los Príncipes y caballeros que se hallaron en la corte muy bien y ricamente vestidos, y desde que fue hora de misa, salió Su Santidad primero acompañado de Cardenales y de otras gentes y de muchos caballeros, y en una silla sentado, vestido el pontifical, con una mitra muy rica de pedrería y un palio rico, le llevaron en hombros por un pasadizo a la iglesia hasta el altar, y después que el apearon y hubo hecho oración delante del altar mayor se levantó y le llevaron a una silla que estaba puesta cerca del altar, debajo de un dosel, y allí comenzó Su Santidad el oficio, y luego le comenzaron de vestir para la misa. Estaba la iglesia de una parte y de otra muy llena de tablados altos y bajos, cargados de mucha gente, así hombres como mujeres; vino luego de mañana a la plaza, y delante de la iglesia y de Palacio, toda la gente de guerra de pie, alemanes y españoles, muy en orden, y con ellos Antonio de Leyva, armado y sentado en una silla, y los Capitanes alemanes y españoles muy bien aderezados, y estuvieron en guarda de la dicha plaza y de la artillería que en ella estaba todo el día. Estuvo en la dicha plaza una fuente de vino que corría de la mañana hasta la tarde, y allí tenían mucho pan, que no hacían sino echarlo de una cámara donde estaba por unas ventanas. En una parte de la plaza asaron un buey entero, relleno de muchas aves de diversas maneras, y de carneros, cabritos y puercos y otras cosas, porque aquello es ceremonia que se acostumbra en semejantes días. Después que Su Santidad estuvo revestido fueron los Cardenales de Ancona y Sancti-Quattro como más antiguos por Su Majestad, con sus casullas y mitras, para venir con él de Palacio, y antes que Su Majestad viniese a la iglesia, crujió un andamio que estaba a las espaldas del Papa muy lleno de gente, y Su Santidad, pensando que se caía, se levantó muy recio de la silla por no morir por ocasión. Luego Su Majestad vino acompañado de los dichos Cardenales y de todos los Príncipes y grandes y caballeros que le estaban aguardando; trajo puesta la corona de Rey de Romanos y el vestido con que salió de la capilla cuando se la dio (...). Alonso de Santa Cruz (1964: 64-65).

El segundo texto escogido versa sobre una reunión de Cortes en Monzón, en el reino de Aragón. Las Cortes son una buena muestra para ejemplificar la evolución y transformación temporal de una institución, que no ha tenido siempre la misma composición y las funciones que se le atribuyen desde el liberalismo parlamentario de la Edad Contemporánea. Evidentemente, que solo los grupos sociales privilegiados y los representantes de las ciudades tenían derecho a asistir a las mismas, es una idea esencial. Su función, lejos de legislar junto a los monarcas, consistía en el refrendo político de algunas decisiones y en el pago de determinadas cantidades para sufragar conflictos militares en el exterior. Los servicios eran cantidades de dinero que las ciudades y villas de los territorios representados en cortes otorgaban al monarca con fines recaudatorios para sufragar campañas bélicas. Las cortes castellanas tenían la función de jurar a los reyes, aprobar los servicios y formular las peticiones por estamentos, y las cortes aragonesas defendieron su ordenamiento legal, manteniendo una mayor autonomía, pero intervinieron poco en la política general de la monarquía.

Además, los territorios que pertenecían a la Corona de Aragón –los “reynos” de Aragón, Valencia y Cataluña– disponían de sus propias reuniones de Cortes, lo que permite exponer la evolución histórica de la administración territorial del Estado: Carlos V había heredado la división administrativa de sus abuelos, los Reyes Católicos, que habían unificado territorialmente las coronas castellana y aragonesa aunque cada una de ellas mantenía sus propias leyes, usos y costumbres. Por último, la referencia al monarca francés da pie a establecer un comentario sobre las relaciones internacionales de la época y el convulso contexto europeo de enfrentamiento político-religioso: para materializar su idea imperial, Carlos V mantuvo cuatro enfrentamientos con el rey francés Francisco I, en uno de los cuales estaba aliado con el papa, lo que motivó el saqueo de Roma en 1527.

Después que el Emperador fue recebido y jurado por rey en Valençia por los valençianos, se partió dende para la villa de Monçón a tener cortes ende a los tres reynos de Aragón, Valençia e Catalonia, conforme a la costumbre de aquellas naciones y reynos.

Y durante estas cortes otra vez vino el rey d'armas del rey de Francia [...] para hazer el casamiento del rey de Francia con la reyna doña Leonor, hermana del Emperador (...).

Acavado aquellas cortes a sabor y voluntad de los del reyno de Aragón, Valencia y Catalunia, el emperador promulgó muchas leyes neçessarias a ellos y provechosas. En estas cortes aquellos reynos dieron y prometieron a su magestad de muy buena gana e voluntad muy grandes servicios y mucha cantidad de dineros, más que nunca a ningún rey se dio ni prometió. Cortes de Monzón, 1 de junio de 1528 (Nieto Soria, 2015: 225-226).

El tercer ejemplo es un pasaje del enfrentamiento de las guerras de las comunidades castellanas, la quema de Medina del Campo, que puede ilustrar los conflictos políticos del inicio de la Edad Moderna. La interpretación historiográfica de las comunidades ha sido variopinta, en la crónica de Fray Prudencio de Sandoval se constata la revuelta urbana en oposición política a las autoridades regias de las villas. En el documento se describe cómo muchas casas de la ciudad de Medina fueron destruidas y cómo sus ricos —es significativo la detallada descripción al respecto— propietarios fueron saqueados. El contexto de este fragmento puede incluir una explicación de las relaciones entre los gobiernos urbanos y la corona, que tradicionalmente fueron de colaboración mutua y cómo era el funcionamiento de un concejo, acaparado por las oligarquías urbanas.

Y así juntos cinco o seis mil hombres fueron a las casas de Pedro de Portillo a la hora del Avemaría, porque a la sazón era procurador mayor de la villa, para que fuese con ellos al arzobispo de Granada, presidente del Consejo, para que proveyese de ciertas cosas que cumplían a la villa. Pero Pedro de Portillo no les respondió tan bien como ellos quisieran, antes los llamó alborotadores y ladrones, que andaban a robar. Y con estas palabras y el mal propósito que llevaban, se enojaron tanto que le rompieron las puertas y ventanas y entraron la casa; y Pedro de Portillo tuvo bien que hacer en escapar de sus manos escondiéndose de ellos. Y como no lo pudieron haber, tomáronle el aparador de plata que tenía puesto, y caláronle la casa y saquearon la tienda que tenía de riquísimos paños y sedas, y hicieron muy gran fuego delante de su puerta y quemaron muchas piezas de brocados y sedas, paños y tapicerías, mantas y armiños y otras cosas de gran

valor, porque era riquísimo el hombre; hasta las gallinas y otras cosas; todo lo echaron en el fuego o se lo hurtaron. Y sobre el llevar cada uno lo que podía, entre sí mismos se acuchillaban.

Y no contentos con esto, le comenzaron a derribar la casa, y unos muchachos que seguían a sus padres pegaron fuego a la solana, donde había leña y manojos y quemábase a más andar. Pero temiendo que se prenderían las casas vecinas, lo apagaron; que si no, según este lugar es desdichado en fuegos, y los edificios dispuestos para ellos, sin duda ninguna corriera peligro gran parte de él. Esto así hecho, como estaban con aquel furor popular que el demonio había sembrado en España, dando voces fueron a las casas de Antonio de Fonseca, el que quemó a Medina. Y en venganza de aquel daño les pegaron fuego y las echaron por el suelo, saqueándole cuanto en ellas tenía, que ni una teja ni un madero quedó. Sandoval (1955-1956, lib. 6, cap. III, 1520).

Conclusiones

El uso de las fuentes primarias, en primer lugar, conduce a la creación de pensamiento histórico en los alumnos. En segundo término, el pensamiento histórico crítico se profundiza en contenidos conceptuales y a través de la asimilación de procedimientos. Por último, la inclusión de documentos primarios en el proceso de aprendizaje de la historia ayuda a la adquisición de las competencias básicas, cuya interiorización supone una utilización habitual de contenidos procedimentales a través de la variedad de recursos y materiales que permiten su evaluación posterior (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012). Es cierto, no obstante, que el análisis de fuentes requiere una “lectura disciplinar” previa para poder “escribir históricamente”, labor docente más compleja al incluir vínculos intertextuales y explicaciones relacionales (Sáiz, 2014: 88).

El acercamiento de la historiografía a los alumnos que cursan la ESO es igualmente positivo porque les vertebra las distintas interpretaciones que sobre los hechos o procesos históricos existen. Los conceptos problemáticos como los ritmos temporales, la causalidad y la objetividad de la historia (Miralles, Molina y Ortuño, 2011) pueden abordarse desde la interpretación de los textos cronísticos y se pueden añadir cuestiones más cercanas a interpretaciones historiográficas

de las últimas décadas desde el simbolismo o las representaciones del poder o las instituciones hasta el análisis local de los acontecimientos.

A partir del análisis de fuentes cronísticas, como hemos observado, se pueden abordar algunos de las dificultades que concierne la enseñanza de la Historia, como recogía el profesor Prats (2000: 87-97):

- El aprendizaje de conceptos históricos, términos que tienen una utilización corriente en el lenguaje cotidiano, por ejemplo: monarca, absolutismo, protestantismo, etc., de significación diversa y, en ocasiones, muy distinta según el contexto histórico en el que se trate. Hay que relativizar los significados habituales de conceptos como, por ejemplo, estamento, feudalismo, cortes, mercantilismo o revolución burguesa, que se necesitan para construir conocimiento histórico, pero cuya complejidad es notoria al delimitar su carga descriptiva e interpretativa.

- La percepción del tiempo en historia, cuya complicación conlleva la distinción entre los diversos ritmos de cambio. Ya sabemos que la concepción temporal viene condicionada por la consecución del pensamiento formal y que su aprendizaje tiene un carácter constructivo.

- Los temas de causalidad de los procesos históricos: ¿Cuál era el contexto político europeo durante la coronación de Carlos V? ¿Por qué se reúnen las Cortes? ¿Qué originó el movimiento de las comunidades en Castilla?

- La localización e identificación de espacios culturales: la localización geográfica del Imperio alemán, la propia dimensión temporal y territorial del papado o los distintos territorios de España aparecen en los textos propuestos y permiten resolver posibles confusiones entre unidades territoriales actuales y pasadas. Además, son un aspecto importante que puede generar un debate en el que extraer interesantes conclusiones desde un punto de vista didáctico.

Referencias bibliográficas

Alvar Ezquerro, A. (2000). La necesidad de modernización historiográfica y los cronistas de Carlos V. En B. J. García García (Coord.), *El Imperio de*

- Carlos V: procesos de agregación y conflicto* (pp. 301-324). Madrid: Fundación Carlos de Amberes.
- Fernández Valencia, A. y González Marzo, F. (2003): Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Ruiz, J. A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 555-568). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha .
- García Fuentes, J. M. (2001). Bernabé de Busto, cronista de Carlos V. En F. Sánchez-Montes González y J. L. Castellano Castellano (Coords.), *Carlos V: europeísmo y universalidad*, vol. 1 (pp. 177-193). Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V.
- García Hernán, E. (2006). La España de los cronistas reales en los siglos XVI y XVII. *Norba. Revista de Historia*, 19, 125-150.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 7, 63-84.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- Nieto Soria, J. M. (2015). *De Enrique IV al emperador Carlos. Crónica anónima castellana de 1454 a 1536*. Madrid: Sílex.

- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en los libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en Secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sandoval, P. de (1955-1956). *Historia de la vida y hechos del Emperador Carlos V*. Madrid: Atlas.
- Santa Cruz, A. de (1964). *Crónica del Emperador Carlos*. Madrid: CSIC.

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LA EDAD MODERNA EN UNA EDITORIAL. VICENS VIVES

Pablo Henarejos Carrillo

*(Profesor de Educación Secundaria de la Consejería de Educación de la Región
de Murcia)*

Introducción

Los libros de texto son una de las herramientas básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, ya que facilita la labor docente y sirve de guía para el alumnado. En los últimos años el desarrollo de las TICs en el aula ha provocado la aparición de una nueva herramienta que interactúa de forma más directa con el alumnado. Me estoy refiriendo a la preparación personal por parte del docente de páginas webs, blogs personales y otras herramientas que están ligadas a las TIC.

Aún a día de hoy, el libro de texto tiene una preferencia clara en los cursos de la enseñanza secundaria obligatoria, quizás por la menor madurez del alumnado en esta fase educativa. En el Bachillerato el libro de texto está teniendo una fuerte competencia con respecto al blog en las materias pertenecientes al Departamento de Geografía e Historia.

En la ESO debemos facilitar al alumnado la adquisición de los contenidos de la forma más clara y factible para ellos. A partir de esta premisa, el libro de texto cumple con este objetivo de manera primordial.

Es el departamento el que elige la editorial del libro de texto con una vigencia de cuatro años. Esta elección va a depender de las características propias del centro, en cuanto a los recursos que posee y a las propias características del claustro que lo compone.

A estas premisas también tendría que unir las propias características del alumnado del centro, centrándome en las que son de tipo socioeconómico, ya que

si no pueden acceder a un recurso digital por factores económicos o sociales, tendría que modificar la elección del libro de texto en base a esos parámetros.

Las editoriales están continuamente reformándose buscando y analizando las necesidades de los centros educativos. *“El libro de texto ideal sería el que facilitase el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos”*, según Prats (2012).

A este punto añaden Gómez, Ortuño y Molina (2014), que concretamente *“para la historia el objetivo debe ser formar a los alumnos en el pensamiento histórico”*.

Para Prats (2012) las características que debe tener un libro de texto son las siguientes:

- Contenido explícito de las finalidades didácticas.
- Capacidad de motivación.
- Que traten correctamente la información.
- Que permitan estructurar la actividad de la clase.
- Que susciten el crecimiento del conocimiento.
- Que permitan tratar aspectos metodológicos y técnicos.

Cada una de estas características está enfocada hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y facilitar con ello, la adquisición y asimilación de los contenidos.

Características legales de los libros de texto

En España no hay una supervisión directa de los libros de texto, sólo existe una supervisión *a posteriori* que realiza la inspección educativa, y que aparece en el Real Decreto de 1744/1998 de 31 de julio sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular. También se expone que la vigencia mínima del libro de texto debe ser de al menos 4 años, y que las propias editoriales garantizarán el suministro del mismo a los diversos centros.

El encargado de escoger los libros de texto es el órgano de coordinación

pedagógica y los departamentos, a excepción de Andalucía que su legislación obliga a que sea el Consejo Escolar el que apruebe esta resolución.

Análisis del libro de texto de la editorial Vicens Vives de 2.º de ESO, con currículo LOE

El manual que se ha escogido para realizar este estudio es el siguiente:

García San Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Albet Mas, A. y Benejam Arguimbau, P. (2013). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevo Demos 2.2. Región de Murcia*. Barcelona: Vicens Vives.

La editorial Vicens Vives llega a más de la mitad de los centros de secundaria de nuestra región para las materias de nuestro departamento. Por este motivo se ha optado por comenzar en esta publicación analizando esta editorial.

El libro de texto de la editorial Vicens Vives para el segundo curso de la ESO se estructura en un total de tres libros, que hacen referencia a la secuenciación de los contenidos, siendo el 2.2 el que se corresponde con los contenidos de la Edad Moderna.

Los contenidos propios a la Edad Moderna se desarrollan desde la Unidad 7 “El nacimiento del mundo moderno”, hasta la Unidad 12 “El Reino de Murcia en la Edad Moderna”, por lo que ocupan un total de 6 unidades didácticas los contenidos propios de la Edad Moderna.

La editorial Vicens Vives desarrolla los bloques de contenidos del currículo dejando una unidad para el desarrollo de los propiamente autonómicos, mientras que las restantes unidades son las mismas para el resto de las autonomías del país.

En cada uno de las unidades didácticas que se desarrollan en esta editorial, podemos observar cómo destaca, en sus primeras páginas, un eje cronológico junto a un mapa histórico. Además, se acompaña de una introducción que nos presenta los contenidos básicos y numerosas fotografías que nos ilustran algunos de los apartados destacados de la unidad.

También podemos observar diversos recursos, ya que hay textos para ampliar la información de los apartados, referencias a páginas web para ampliar conocimientos y ampliar actividades, textos para completar la información, y numerosas actividades que acompañan el desarrollo de estos contenidos.

La Unidad 7 “El nacimiento del mundo moderno” se estructura, a su vez, en la siguiente serie de bloques de contenidos:

Tabla 1. Secuenciación de contenidos Unidad 7

1- La recuperación del siglo XV	2- El Humanismo
3- La Reforma religiosa	4- La Contrarreforma católica
5- El espíritu del Renacimiento. La arquitectura	6- La escultura y la pintura italianas
7- La difusión del Renacimiento en Europa	

En estos contenidos podemos observar que priman los de carácter social, económico y cultural, por encima de los meramente políticos.

Entre las actividades destacan las de síntesis centradas en los contenidos básicos. Además también se desarrollan otra serie de actividades como las de ampliación, mediante el uso de la red, y se utilizan recursos como imágenes, mapas históricos y textos para desarrollar estas actividades. Esta estructura de las actividades se repite en cada una de las siguientes unidades didácticas.

También aparecen dos secciones denominadas como “Investiga” sobre la imprenta y el renacimiento alemán.

Finaliza con unas actividades para que el alumnado repase los contenidos de la misma y practique las competencias básicas: un mapa conceptual incompleto, preguntas de síntesis, conceptos de carácter histórico y preguntas sobre un texto.

La Unidad 8 “La Monarquía Autoritaria: Los Reyes Católicos” se estructura en esta serie de contenidos:

Tabla 2. Secuenciación de contenidos Unidad 8

1- Unión dinástica y expansión territorial	2- La construcción de la monarquía autoritaria
3- La organización económica y social	4- La difusión del Humanismo y del Renacimiento
5- La escultura y pintura renacentistas	

En esta unidad los contenidos de naturaleza política poseen mayor presencia que en la anterior. A partir de estos contenidos de naturaleza política se estructuran los cambios en la sociedad y en la economía, que también afectan a lo cultural, y que permiten la difusión del Humanismo y del Renacimiento en las artes plásticas.

Al finalizar se desarrolla un apartado sobre la práctica de las competencias básicas en el que destaca un mapa conceptual incompleto, preguntas de síntesis, definición de términos históricos, y preguntas relacionadas con un mapa histórico.

La Unidad 9 “Los grandes descubrimientos geográficos: el Imperio Americano” muestra al alumnado, de manera muy resumida, las principales características del descubrimiento de América, expresado este hecho como uno de los hitos más importantes de nuestra historia y estructurado en los siguientes bloques de contenidos:

Tabla 3. Secuenciación de contenidos Unidad 9

1- Los grandes viajes marítimos	2- Castilla encuentra un nuevo continente
3- Los pueblos precolombinos	4-Conquista y organización del Imperio americano
5- La colonización de la América española	

En ella se inciden en los aspectos políticos y culturales. También destacan grandes biografías de los descubridores como Colón o Cortés, entre otros.

Aparece también un “*Investiga*” sobre el progreso de la navegación y un apartado “*Descubre*” sobre la confirmación de que la Tierra es redonda.

Finaliza con el apartado de “*practica competencias básicas*” con un mapa conceptual incompleto, preguntas de síntesis, conceptos históricos que el alumnado debe definir, una pregunta sobre un texto histórico, y una ilustración de una carabela de la que hay que identificar sus partes.

La Unidad 10 “El Imperio de los Austrias” se adentra en el estudio de la época dorada de la Historia de España, diferenciando el período de los Austrias Mayores del siglo XVI, con los llamados Austrias Menores del XVII. Esta unidad se estructura a partir de los siguientes bloques de contenidos:

Tabla 4. Secuenciación de contenidos Unidad 10

1- El Imperio Universal. Carlos I	2- El Imperio Hispánico. Felipe II
3- Economía y sociedad hispánicas en el siglo XVI	4- El siglo XVII. El declive del Imperio
5- Crisis económica y social del siglo XVII	

En el desarrollo de los contenidos se observa claramente una diferenciación entre ambos siglos. El siglo XVI, de bonanza, correspondiente a los reinados de Carlos I y Felipe II ocupa un total de tres bloques de contenidos, de los que dos son de naturaleza política. El tercer bloque se dedica a los aspectos económicos y sociales mientras que los aspectos culturales quedan relegados.

El siglo XVII ocupa dos de los apartados de esta unidad, diferenciando el primero de carácter político, y el segundo de carácter socioeconómico.

Además también aparece un apartado denominado “*Descubre*”, que muestra al alumnado la vida cotidiana en la época de los Austrias. Al finalizar aparece el “*Practica las competencias básicas*” con su mapa conceptual incompleto, sus preguntas de síntesis, sus conceptos históricos que deben definir, y con una actividad sobre cronología.

La Unidad 11 “La Europa del Barroco” hace alusión al mismo período que la unidad anterior pero a escala europea, clasificando sus bloques de contenidos de la siguiente manera:

Tabla 5. Secuenciación de contenidos Unidad 11

1- Crisis y transformación económica	2- la Europa del Absolutismo
3- La revolución científica del siglo XVII	4- El arte barroco. La arquitectura
5- La pintura y la escultura barrocas	6- El Barroco en la Península Ibérica

Como se puede comprobar se incide en los aspectos sociales, económicos y culturales más que en los estrictamente políticos.

También aparecen el apartado “*sabías que*” para ampliar conocimientos sobre la peste bubónica, el mercantilismo o la monarquía absoluta. Además, en el apartado propio del “*Descubre*” el libro de texto acerca el Siglo de Oro de la pintura española al alumnado con figuras tan importantes como Diego Velázquez.

Como siempre, finaliza con el “*Practica competencias básicas*” con el mapa conceptual incompleto, cinco preguntas de síntesis, la definición de seis conceptos históricos, y el análisis de dos textos históricos a partir de la comparación.

La Unidad 12 “El Reino de Murcia en la Edad Moderna” hace alusión a los apartados más destacados de nuestra historia autonómica durante la Edad Moderna, estructurándose en tres bloques de contenidos:

Tabla 6. Secuenciación de contenidos Unidad 12

1- El Reino de Murcia en la monarquía hispánica	2- Economía y sociedad en la Edad Moderna
3- El arte de los siglos XVI y XVII	

Atendiendo a estos bloques de contenidos podemos observar como los políticos se refieren al primer apartado, los socioeconómicos en el segundo, y los culturales en el tercero, y se desarrollan menos actividades que en las anteriores unidades.

Aparecen algunos apartados de “*sabías que*”, para ampliar conocimientos sobre el Cristo de la Sangre, la piratería berberisca y la diócesis de Cartagena, junto al apartado del “*Descubre*”, que está dirigido a la expulsión de los moriscos del Reino de Murcia.

Finalizando aparece el apartado de “*Practica competencias básicas*” con un mapa conceptual incompleto, preguntas de síntesis, preguntas sobre un mapa histórico, y una actividad para relacionar conceptos cronológicamente a partir de una tabla.

Este libro de texto en la última página de cada una de las unidades desarrolla los contenidos de carácter actitudinal y procedimental, respondiendo así al primer bloque de contenidos que aparece en el decreto. La secuenciación de estas actividades a partir de la primera unidad, sería la siguiente:

- Aprende a analizar una pintura renacentista.
- Aprende a elaborar una síntesis a partir de un eje cronológico.
- Aprende a analizar una recreación histórica.
- Aprende a analizar un gráfico
- Aprende a analizar una pintura: Las Meninas
- Aprende a conocer el patrimonio cultural de la Región de Murcia.

Análisis del libro de 3.º de ESO de la editorial Vicens Vives, con currículo LOMCE

La editorial Vicens Vives ha hecho importantes cambios en la formulación de sus libros de texto, adaptándola a la nueva ley educativa (LOMCE). El libro de texto es el siguiente:

Albet Mas, A., Bosch Mestres, D. y García Ruiz, C. (2015). *Geografía e Historia GH 3 Aula 3D. 3.2. Región de Murcia*. Barcelona: Vicens Vives.

Cada una de sus unidades se configura con una introducción donde se presenta el contenido de la unidad, apoyada con imágenes, un eje cronológico y un mapa histórico sobre los contenidos de la unidad. A esta presentación le acompañan actividades de iniciación que tienen relación con el hilo conductor de la unidad.

Las páginas se estructuran en apartados y subapartados que recogen los contenidos básicos de la unidad, acompañados con textos históricos, imágenes e ilustraciones, mapas históricos, esquemas, gráficos y dibujos con recreaciones. Por lo tanto, mantiene la misma estructuración que la edición de 2013.

Aparecen páginas monográficas en las que el contenido se plantea mediante un problema a resolver. Se muestran en bloques que incluyen documentos de tipología diversa, y contienen actividades para trabajar las competencias y los estándares de aprendizaje, con lo que se facilita la labor docente.

Las unidades se inician con una *pregunta clave* que busca la motivación del alumnado y su interés. Además destaca un apartado denominado "*Viaja al pasado*" relacionado con la vida cotidiana y la sociedad. El apartado denominado "*Enigma*" presenta contenidos a partir de una pregunta planteada como si fuera un misterio, buscando la motivación del alumnado. Aparecen otros elementos como los "*MemoArt*", en donde se describen los grandes rasgos artísticos de la época, junto con los "*Descubre*", que profundizan en un determinado contenido.

El apartado "*Taller de historia*" profundiza en los contenidos procedimentales como la búsqueda de información o el análisis de fuentes primarias, con actividades de razonamiento histórico y de trabajo colaborativo.

El "*Proyecto TIC*" profundiza en la figura de Leonardo da Vinci a partir de las nuevas tecnologías, configurándose un método de trabajo propio. Las enseñanzas a partir de proyectos se están iniciando en Europa.

En cuanto a las actividades destacan las relacionadas con la síntesis, con el repaso al vocabulario y con la cronología

Estas actividades están clasificadas según los procesos cognitivos que trabajan:

- Conocer: El alumnado trabaja directamente el contenido.
- Aplicar: El alumnado relaciona el contenido trabajado con los conocimientos previos, por lo que realiza un aprendizaje significativo.
- Razonar: El alumnado reflexiona, explica y razona los “*por qué*” de sus respuestas.

Además hay una serie de actividades que están diseñadas para evaluar el nivel de logro de los estándares de aprendizaje y las distintas competencias.

A partir de estas premisas previas los contenidos se estructuran en las unidades que van desde la 9 a la 15. En este caso se omite una unidad propia para los contenidos propios de la autonomía. Así quedaría la secuenciación:

La Unidad 9 “El nacimiento del mundo moderno” se corresponde con la unidad 7 del libro de texto anterior, y se estructura en los siguientes apartados³:

- Pregunta clave. ¿Por qué la Edad Moderna se inicia en el siglo XV?
- El Humanismo, una revolución cultural.
- Viaja al pasado. Erasmo de Rotterdam, príncipe de los humanistas.
- El enigma. ¿Cómo se imprimía un libro?
- La Reforma protestante.
- La Contrarreforma católica.

En cuanto a los contenidos se parece mucho a la anterior edición pero eliminando los contenidos propios del arte.

Se desarrollan un total de 44 actividades en esta unidad, de las que quiero destacar las 25 actividades que están diseñadas para evaluar el nivel de logro de asimilación de los estándares de aprendizaje. Destacan también las actividades de síntesis, las relacionadas con textos, mapas históricos y con las TIC, a partir de www.tiching.com. Esta misma diversidad de actividad se refleja en las demás unidades didácticas.

³ Nótese cómo en la secuenciación de los contenidos de esta edición no utilizo la formulación de tablas. Esta actuación responde a un criterio puramente estético, ya que la nomenclatura de los epígrafes de esta edición es más extensa y ocupa más espacio en el interlineado.

La Unidad 10 “El Renacimiento, una nueva concepción del arte” se centra en los contenidos puramente artísticos rompiendo con la edición anterior. Su secuenciación es la siguiente:

- Pregunta clave. El Renacimiento, ¿ruptura o retorno al pasado?
- Viaja al pasado. Los Médici, una familia de mecenas.
- El Renacimiento italiano.
- El enigma. ¿Cómo se consigue la profundidad en la pintura?
- La expansión del Renacimiento en Europa.
- Descubre. El Renacimiento en España.

Esta unidad se compone de un total de 34 actividades de las que 22 están pensadas para evaluar el nivel de logro de los estándares de aprendizaje.

La Unidad 11 “La época de los grandes descubrimientos geográficos” se corresponde con la 9 de la anterior editorial, y su secuenciación es la siguiente:

- Pregunta clave. ¿Qué nueva monarquía crearon los Reyes Católicos?
- Descubre. ¿Cómo se organizó la nueva monarquía?
- Recuperación económica y desigualdad social.
- La llegada a un nuevo continente.
- El enigma. ¿Cuál fue el error de Colón?
- Viaja al pasado. Yoali, un campesino azteca.
- Arte y sociedad. El arte precolombino y las teocracias.

El apartado sobre la monarquía autoritaria se incluye en esta unidad por lo que es más amplia en contenidos que la de la anterior. Aparecen un total de 48 actividades de las que 27 nos sirven para el análisis de los estándares de aprendizaje.

La Unidad 12 “El auge del Imperio de los Austrias” se corresponde con tres apartados de la unidad 10 de la edición de 2013, por lo que se han desarrollado más sus contenidos. Además incorpora un apartado sobre el Imperio indiano y su

secuenciación es la siguiente:

- Pregunta clave: ¿Cómo se formó y gobernó el Imperio hispánico?
- Reacciones ante el poder de los Austrias.
- Los esfuerzos por mantener el Imperio.
- América, un territorio por explorar.
- Viaja al pasado. Diego emprende la conquista del Imperio Inca.
- El Imperio de las Indias Occidentales.
- El enigma. ¿Qué fue la revolución de los precios?

Un aspecto muy positivo es la incorporación de aspectos destacados para la historiografía como la revolución de los precios de Earl Hamilton.

Se desarrollan un total de 38 actividades de las que 24 están relacionadas con los estándares de aprendizaje.

La Unidad 13 “La decadencia del Imperio de los Austrias” hace referencia a los Austrias Menores y al siglo XVII correspondiéndose con los dos últimos apartados de la unidad 10 de la anterior. La estructura de esta unidad es la siguiente:

- Pregunta clave. ¿Por qué entró en declive el Imperio Hispánico?
- Descubre. La pérdida de la hegemonía en Europa.
- La crisis demográfica y económica.
- Privilegio social y mentalidad rentista.
- Viaja al pasado. Mateo, un pícaro en la ciudad de la corte.
- El enigma. ¿Quién mató al gobernador?

En esta unidad aparecen un total de 35 actividades, de las que 23 están dirigidas a asimilar los estándares de aprendizaje. Como en todas las unidades se utilizan diferentes recursos para desarrollar estas actividades como síntesis, mapas, textos históricos, imágenes e ilustraciones, esquemas o tablas.

La Unidad 14 “La Europa del siglo XVII” se corresponde con la parte política de la unidad 11 de la edición anterior, y se asemeja mucho en sus contenidos de

naturaleza política. La estructura de esta unidad es la siguiente:

- Pregunta clave: ¿Fue el siglo XVII una época de crisis en Europa?
- La Europa de los monarcas absolutos.
- Viaja al pasado: María de Molina, una dama en la corte del Rey Sol.
- Los Parlamentos, contra el poder absoluto.
- Conflictos en la Europa del siglo XVII.
- El enigma: ¿Por qué una guerra pudo durar treinta años?

Desde esta estructura se potencia mucho los aspectos políticos y económicos dejando a un lado los sociales y los culturales, y se introduce la última parte de oposición al régimen absoluto y los conflictos, que van a relacionar estos contenidos con la primera parte de los contenidos de cuarto de la ESO.

En esta unidad aparecen un total de 36 actividades de las que 21 están pensadas para la correcta asimilación de los estándares de aprendizaje.

La Unidad 15 “La Ciencia y el Arte del Barroco” se corresponde con la parte cultural de la unidad 11 de la edición anterior y posee la siguiente secuenciación:

- Pregunta clave. ¿Nació la ciencia moderna en el siglo XVII?
- El enigma. ¿Por qué fue juzgado Galileo?
- El espíritu del Barroco.
- La arquitectura y la escultura barrocas
- Viaja al pasado. El padre Francisco descubre el Barroco americano.
- La pintura del barroco.
- Descubre. El Siglo de Oro de la pintura española.

En esta unidad aparecen un total de 36 actividades de las que 22 están diseñadas para la correcta asimilación de los estándares de aprendizaje.

Al final de cada una de las unidades aparecen un apartado, denominado como “*Taller de Historia*”, desde el que los alumnos aprenderán los contenidos procedimentales propios de la Historia, tales como actividades relacionadas con

las fuentes documentales, con el espacio y el tiempo, fuentes gráficas, fuentes materiales, actividades relacionadas con la empatía y con el trabajo colaborativo, y sobre la organización de la información, como técnica de estudio.

La secuencia de estos talleres que aparece en el libro de texto es la siguiente:

- Aprende a analizar una imagen como fuente histórica.
- Aprende a analizar una pintura como obra artística.
- Aprende a comparar distintas representaciones de a tierra.
- Aprende a comentar un gráfico.
- Aprende a comentar una película histórica: Alatriste.
- Aprende a analizar y comparar textos.
- Aprende a analizar una pintura como documento histórico.

Finalmente, en la última página de cada unidad, nos aparece una síntesis de los contenidos básicos de la unidad que se podrán corresponder con los estándares de aprendizaje que hemos ido trabajando a lo largo de la misma, y les servirá al alumnado para desarrollar una técnica de estudio muy útil como es el resumen.

Conclusión

Lo primero que llama la atención es que en el libro de segundo los contenidos de la Edad Moderna se desarrollan a lo largo 6 unidades didácticas, mientras que en el libro de tercero de la ESO ocupa un total de 7 unidades didácticas.

En cuanto a la extensión el libro 2.2 de segundo de la ESO tiene 96 páginas, mientras que el libro 3.2 de tercero de la ESO tiene un total de 135 páginas, por lo que podemos apreciar que se le otorga más carga de contenidos al libro de tercero.

A lo largo de las unidades didácticas en segundo de la ESO aparecen en el libro de texto un total de 228 actividades frente a las 271 actividades del libro de tercero de la ESO. Como se ha señalado anteriormente, entre estas actividades destacan las de síntesis, pero también, en un segundo plano, las de iniciación y

motivación al comenzar cada unidad, las que utilizan fuentes históricas como textos o mapas u otros elementos como gráficos, imágenes o ilustraciones. Un apartado especial también lo ocupa las actividades que se desarrollan para potenciar las TIC.

Como exclusividad del libro de tercero aparecen las actividades indicando qué competencia desarrollan y cuáles son las actividades válidas para la asimilación de los estándares de aprendizaje a través de los que se va a calificar al alumnado. Aparecen un total de 164 actividades relacionadas con estos estándares lo que supone un 62% de las actividades que aparecen en el libro de texto.

Podemos apreciar como el libro de tercero de la ESO es más completo que el anterior, adaptándose de una forma más completa a la nueva base legislativa con una mayor carga de contenidos y de actividades. Además facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la relación de las actividades con los estándares de aprendizaje y con la adquisición de competencias.

Ambos libros de texto responden a las necesidades y características que Prats nos indicó que debían poseer. Esta editorial está confeccionada para que el docente puede realizar diferentes usos del libro de texto, desde una utilización encaminada a ser la guía exclusiva de la materia, a la realización de las actividades. Incluso en el libro de tercero se desarrollan actividades de calificación (competencias y estándares de aprendizaje).

Ambos manuales responden correctamente al proceso de enseñanza basado en las competencias y en los contenidos procedimentales. Además, se observa como la mayoría de los contenidos son de naturaleza política, seguidos de la naturaleza económica, social y finalmente artística y cultural, en ese orden.

Los contenidos referidos a la historia del arte aparecen fundamentalmente de forma descriptiva y siendo subsidiarios de los contenidos propios de la historia, más en la primera edición que en la segunda. Además aparecen con un texto muy amplio adaptado a lo que marca el currículum, con algunas excepciones⁴. Estos

⁴ Que sirva de ejemplo que en el manual de la primera edición no aparecen el apartado de contenidos referentes al arte indiano.

contenidos se relacionan con otras materias destacando su papel de materia transversal.

En cuanto a la confección de las actividades podemos observar como en ambas ediciones hay una gran variedad de ellas, entre las que destacan las de síntesis y de naturaleza conceptual, sobre todo las relacionadas con aspectos de índole política, respondiendo a los propios epígrafes del currículo. Es de destacar que en ambas ediciones presentan una realización sencilla y con una utilidad dirigida a la adquisición de los contenidos básicos.

Como novedad, en la última edición nos relaciona las actividades que van dirigidas a la adquisición de las competencias, a excepción de la social y ciudadana que es la esencial de esta materia, y de los estándares de aprendizaje. De esta forma se facilita aún más la relación de los contenidos del libro con los del currículo, procediendo a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde el punto de vista del docente como del propio alumnado.

Al trabajar por competencias, las destrezas o procedimientos en la realización de actividades han adquirido mayor protagonismo que en años anteriores, aunque aún predominan las actividades de síntesis. Los apartados *“practica las competencias básicas”* y *“el taller de historia”* desarrollan los contenidos procedimentales junto con el proyecto para el tercer curso sobre Leonardo da Vinci.

Una característica que hay que resaltar de ambas ediciones es el uso de sus ilustraciones⁵ que acompañan a todo el texto buscando la motivación del alumnado, y promoviendo que el alumnado sepa encuadrarse en un espacio-tiempo correcto, y que se suelen situar al inicio de las unidades didácticas. Dentro de estas imágenes también destacan algunas de naturaleza artística.

La presentación de los contenidos por diferentes epígrafes como los *“descubre”*, *“investiga”*, *“viaja al pasado”*, *“el enigma”* y *“pregunta clave”* fomentan la

⁵ Esta ilustraciones entendidas a partir de la definición del propio Valls (1999): *aquellas imágenes cuya función es propiamente decorativa y emotiva, pero que no pueden ser consideradas como fuentes básicas de información histórica en cuanto que no son documentos históricos coetáneos de la época estudiada ni son tampoco interpretaciones posteriores realizadas desde una cierta pretensión más o menos arqueologizante. Las ilustraciones serían, por tanto, imágenes dependientes y subordinadas al conjunto del texto escrito.*

motivación en el alumnado y presenta los contenidos de una manera diferente más parecida a un juego, siendo conscientes de la madurez del alumnado al que va dirigido.

Referencias bibliográficas

Albet Mas, A., Bosch Mestres, D. y García Ruiz, C. (2015). *Geografía e Historia GH 3 Aula 3D. 3.2. Región de Murcia*. Barcelona: Vicens Vives Educación Secundaria.

Cuenca, J. M.^a y López, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación, 26(1)*, 1-43.

García San Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Albet Mas, A. y Benejam Arguimbau, P. (2013). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevo Demos 2.2. Región de Murcia*. Barcelona: Vicens Vives.

Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(1)*, 131-158.

Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(1)*, 1-25.

Gómez, C. J., Molina, S. y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la historia del arte en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27*, 69-88.

Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 70*, 7-13.

- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-90.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 69-76.
- Valls, R. (1999). Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío y asociados. La historia enseñada*, 4, 77-100.

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA DE FILIPINAS: ENFOQUES Y SILENCIOS⁶

Juan Antonio Inarejos

(Universidad de Extremadura)

Introducción

En este trabajo se escudriñan algunos de los problemas que conciernen a la enseñanza de la historia y a los contenidos recogidos en los libros de texto, como la difícil permeabilidad de los avances historiográficos procedentes del mundo académico y los silencios que han experimentado en sus páginas determinadas temáticas, protagonistas o enfoques teórico-metodológicos. Sirva como ejemplo la escasa atención que ha recibido el proceso colonizador del archipiélago filipino y los movimientos sociales que aspiraron a reformar o seccionar el vínculo colonial desde finales del siglo XVI hasta el final de la presencia española en el continente asiático. El somero conocimiento de este complejo y singular proceso colonizador en las aulas españolas es más acusado a la hora de intentar comprender el protagonismo de las silenciadas –que no silenciosas- sociedades colonizadas y de la “gente sin historia” que levantó su voz contra las élites locales y los poderes metropolitanos durante los procesos de cambio social que arrancaron en el momento de la conquista y se extendieron hasta el catalogado como “desastre” de 1898.

De la discriminación del proceso colonizador al eclipse de la conflictividad

⁶ Trabajo realizado en el marco del Proyecto Nacional de I+D+I titulado “Imperios, Naciones y Ciudadanos en Asia y el Pacífico (HAR-2012 14099-C02-02)”.

La exclusión del conocimiento de la experiencia colonial en Filipinas se inicia en los libros de texto con el escamoteo de las culturas prehispánicas presentes en las islas antes de la llegada de los europeos. En general, son bien conocidos los rasgos definitorios de culturas precolombinas como los mayas, aztecas o incas. Por el contrario, resulta raquítico el conocimiento de las poblaciones y los modelos de organización social presentes en el archipiélago antes de la llegada de Magallanes: tagalos, bisayas, pampangos, ilocanos o igorotes que tanto interés despertaron a la postre entre los antropólogos al final de la colonización española y comienzos de la presencia norteamericana. En América los peninsulares encontraron centralizadas estructuras de poder. En Filipinas, sin embargo, predominaron las formas de organización de carácter local alejados de las dimensiones de las entidades supralocales a las que se enfrentaron los conquistadores peninsulares. Los barangays y datos controlaron grupos compuestos por unas cien familias de origen malayo o de religión musulmana. Estos modelos de organización sociopolítica también configuraron las primeras formas de resistencia ante la llegada de los europeos a unas islas conectadas por vínculos recaudatorios, migratorios y comerciales con los archipiélagos indonésicos circundantes, China y Japón (Elizalde, 2009).

La llegada en 1521 de Magallanes a las playas asiáticas de la isla de Cebú en el marco de su viaje de circunvalación culminado por Elcano sí suele ser recogida en las páginas de los libros de texto (Inarejos, 2013). También la incorporación simbólica del archipiélago a las crecientes posesiones de la Monarquía Hispánica, en abierta disputa con los portugueses por la delimitación de las respectivas áreas de influencia en Asia y América antes de la concentración de ambas coronas en la figura de Carlos V (Valladares, 2001). En el contexto de esta pugna, dos décadas se demoró la organización de una nueva expedición que intentó evaluar el potencial económico de estas posesiones (oro, especias y recursos). Fueron bautizadas formalmente en 1542 por Ruy López de Villalobos a su llegada a Mindanao como Filipinas en decoro del príncipe heredero: Felipe II. La enorme distancia, los enfrentamientos con los portugueses y las dificultades intrínsecas del viaje de retorno a través de la India y África retrasaron durante otras dos décadas la organización de una nueva expedición que partiese desde Nueva

España con el objetivo de establecer una cabeza de puente estable y permanente.

En los manuales escolares figuran bien descritas las rutas y expediciones descritas por territorio americano, pero generalmente no tienen la misma presencia los mapas que analizan estas decisivas expediciones por el Pacífico. Fue el caso de la empresa liderada por Legazpi y Urdaneta que en 1565 logró encontrar el tornaviaje o camino de vuelta a través del Pacífico. En este sentido, Benedict Anderson enfatizó la trascendencia de los mapas para difundir y consolidar la imagen mental de espacios territoriales limitados, naciones o imperios (1993: 238). No obstante, el inicio del asentamiento y comienzo de la colonización en el enclave asiático es tan interesante como desconocido en relación al proceso americano. Las dificultades que encontró Miguel López de Legazpi para establecerse en Filipinas y la respuesta de las sociedades locales ante la llegada de los europeos constituyen procesos tradicionalmente obviados en la historia colonial de la etapa moderna.

Manila era el principal enclave comercial de la zona en el siglo XVI. En este enclave los peninsulares encontraron mayores facilidades para abastecerse por la presencia de comerciantes chinos y japoneses. Previamente habían sufrido el rechazo local en las islas de Cebú y Panay. La determinación de Legazpi de establecerse en Manila también vino marcada por la amenaza de los portugueses previa a la unificación en 1581. El enclave estaba controlado por autoridades locales musulmanes. Si bien tuvo lugar alguna escaramuza armada inicial se firmó un tratado de paz y el rajá Solimán les permitió instalarse en las cercanías de la ciudad. De nuevo las diferencias respecto a la conquista americana fueron evidentes. La compra de víveres a las poblaciones locales permitieron salvar la inicial animadversión encontrada en Cebú y permitieron sustituir los mecanismos coercitivos empleados en Nueva España o Perú (Alonso, 2000: 190-191). Las sociedades y estructuras de poder prehispánicas no sufrieron ese acentuado proceso de disolución que sí había tenido lugar en América.

El proceso de colonización comenzó en la isla de Luzón y de su *hinterland*. El núcleo embrionario de Manila recibió el rango oficial de ciudad de manos de

Legazpi a partir de 1571. El gobernador y capitán general de las islas comenzó la construcción de las estancias administrativas y militares que sirvieron como punta de lanza comercial y evangelizadora en el enclave asiático. Desde el punto de vista económico, la decepción que siguió a las iniciales expectativas puestas en la posibilidad de encontrar los anhelados recursos mineros y las deseadas especias fue superada por la reconversión de la colonia como enclave defensivo, comercial y cabeza de puente frente a una posible penetración económica y religiosa en China.

Finalmente la expansión asiática se detuvo a finales del siglo XVI y Filipinas quedó configurada como un lejano confín defensivo de las pujantes posesiones americanas. Pero no exclusivamente. Paralelamente, la peculiar colonización interior del rosario de islas adquirió un nuevo vigor. De nuevo las disimilitudes respecto a las características del desembarco en tierras americanas resultan visibles. La distancia, la escasez de recursos, las dificultades de la navegación y el atractivo de las colonias americanas motivaron que el territorio insular no recibiese similares contingentes de población peninsular. Esta escasa afluencia de toledanos, sevillanos o extremeños que pusieron preferentemente sus miras en Nueva España y el virreinato del Perú influyó poderosamente en los peculiares perfiles que describió el proceso colonizador, pero también en la menor presencia del fenómeno del mestizaje y de la difusión del castellano.

La poderosa administración tejida en las posesiones americanas no tuvo su correlato en el enclave asiático. En Filipinas, las clases dirigentes locales, los *principales*, *governadorcillos* y cabezas de *barangay*, cargos inicialmente hereditarios y posteriormente electivos -asimilables con muchas salvedades a los alcaldes y corregidores peninsulares-, fueron incorporados al armazón administrativo y político de la colonia. Constituyeron uno de los pilares de la longeva presencia colonial española en Asia, cuyas raíces hay que rastrearlas en estos inicios de la conquista emprendida durante la etapa moderna (Inarejos, 2015). En la cúspide de la colonia se situaron los escasos militares, funcionarios civiles, encomenderos y los influyentes miembros de las órdenes religiosas dispersados por el rosario de islas. Estos últimos pronto acapararían importantes parcelas de poder político, administrativo, económico y social gracias a su manejo

de las lenguas nativas, la raquítica administración civil y la escasa presencia de peninsulares y encomenderos, mucho más atraídos por las riquezas americanas.

En definitiva se articuló un modelo colonizador muy peculiar y singular, con perfiles distintivos respecto a su análoga americana pero particularmente respecto a otras experiencias coloniales desplegadas en Asia por otras potencias europeas (Bayly, 2000). En el plano administrativo la colonia pasó a depender del virreinato de Nueva España, a la que estuvo vinculada comercial y económicamente por el Galeón de Manila y el soporte financiero enviado desde México para hacer frente a los costes de la puesta en marcha del esqueleto colonial, gastos sufragados mayoritariamente por los impuestos que recayeron sobre los campesinos indígenas (Alonso, 2009). Esta dependencia administrativa de Nueva España durante la etapa moderna tal vez contribuye a explicar la discriminación que ha sufrido Filipinas en los planes de estudio y en la organización de los departamentos de Historia. Los grados y licenciaturas de Historia sí incluyen, y han incluido, asignaturas específicas de Historia de América, Moderna y Contemporánea, pero no así de Historia de Filipinas o de la presencia española en Asia-Pacífico, generalmente silenciada o diluida en estas asignaturas como un mero apéndice.

Las particularidades respecto a las posesiones americanas también fueron evidentes en el plano económico. En esta primera etapa la minería tuvo una presencia testimonial. Las plantaciones de arroz orientadas al autoabastecimiento con técnicas de riego constituyeron uno de los pilares de la agricultura filipina antes de su extraordinaria transformación en una economía agroexportadora durante el siglo XIX. Las tierras dedicadas al cultivo del arroz pasaron a manos de encomenderos peninsulares, quienes se encargaron de recaudar las exacciones impuestas a una población local también atezada por unas ventas obligatorias de alimentos y prestaciones de trabajo forzosas. Estas pervivencias feudales se mantuvieron hasta el final de la dominación española y contribuyen a diluir, junto a otros condicionantes, las fronteras entre la etapa moderna y la época contemporánea. Unas formas de semiesclavitud encubierta que no plantearon los debates y los problemas del tráfico masivo de esclavos africanos (Piqueras, 2012). Estos trabajos forzosos (Sánchez Gómez, 2000), o su redención en

metálico, generaron enormes entramados corruptos (Huetz de Lempis, 2006) y también un tremendo malestar social menos conocido que los motines de esclavos americanos recientemente sintetizados por Pérez Garzón (2015). Una explotación que fue minada o sorteada a través de la huida y formas cotidianas de resistencia que también afectaron al funcionamiento de la recaudación y del reclutamiento militar (Inarejos Muñoz, 2015b). Los frailes acapararon grandes haciendas desde los inicios de la conquista. Esta circunstancia motivó que muchas de las protestas fiscales adquiriesen también tintes anticlericales cuando los religiosos incrementaron sensiblemente los tributos sobre los inquilinos que arrendaron y trabajaron sus tierras (Delgado Ribas, 2009).

Paralelamente, el Galeón de Manila que conectó la capital filipina con Acapulco se configuró hasta el periodo de las independencias continentales americanas como otro de los dinamizadores económicos de las islas. Sedas, productos agrícolas, porcelanas, algodones, lacas y especias procedentes del Sudeste asiático fueron transportadas hacia Europa a través de Nueva España (Gruzinsky, 2011). En contrapartida, los navíos procedentes de las costas mejicanas irrigaron de plata Filipinas y China en una experiencia comercial de intermediación tan compleja como generalmente desconocida en los manuales escolares que sí suelen recoger el trasiego a través del Atlántico de galeones cargados de metales preciosos con destino a los puertos peninsulares hostigados por corsarios.

Hasta el siglo XVIII y la implementación de las reformas borbónicas (Delgado Ribas, 2007), este andamiaje político, económico y administrativo sufrió escasas variaciones. Sus efectos son ponderados en los libros de texto en relación al escenario peninsular y americano sin mencionar las consecuencias de su aplicación en Oriente. En el terreno político se reforzaron los tentáculos administrativos que apuntalaron la autoridad de la Corona. Este afianzamiento tuvo su correlato en el terreno económico, donde la multiplicidad de poderes existentes en la colonia había mermado su capacidad recaudatoria. Se rearmaron las atribuciones del gobernador general, se creó la Intendencia de Hacienda y se planteó una reorganización militar del archipiélago tras las evidentes debilidades explicitadas tras la toma de Manila en 1762 por los ingleses. Esta ocupación actuó como un auténtico catalizador de conflictos soterrados. Un sector del clero secular

y la comunidad china no dejaron pasar esta oportunidad para mostrar su descontento y apoyar a los invasores ingleses. El clero secular había sido relegado y discriminado por las órdenes regulares a un papel residual y secundario (Blanco, 2012). Por su parte, la numerosa comunidad china –invisible en los libros de texto- sufría fuertes cargas tributarias (Chu, 2010).

Las imposiciones tributarias también contribuyen a explicar el abanico de causas que motivaron la paralela sublevación campesina en la isla de Luzón, donde la presencia de peninsulares y haciendas de las órdenes regulares se mostró con mayor aplomo. Estos levantamientos tampoco fueron excusa para que las exacciones fiscales sobre las comunidades locales se dilatasen sustancialmente y se estableciesen estancos sobre el tabaco y licores para financiar las reformas borbónicas, incrementar la riqueza del archipiélago y atenuar la dependencia financiera del exterior. La puesta en marcha de esta política se tradujo en la reactivación de una colonización interior del archipiélago que se alargaría hasta el siglo XIX y el intento de someter aquellas zonas atractivas para poner en cultivo nuevas explotaciones o reacias al control peninsular, como el sur musulmán. Los beneficios comerciales del Galeón se vieron complementados con la creación de la Real Compañía de Filipinas. Esta empresa, secularmente olvidada en libros de texto y programas de estudios, fue diseñada para articular redes comerciales directas con la metrópoli e impulsar el desarrollo agrícola de las islas.

En general, los manuales escolares coinciden en señalar la decisiva ascendencia de las consecuencias de la Guerra de los Siete Años y de las reformas borbónicas dentro de las causas que explican la independencia de las colonias norteamericanas y del imperio continental español. Se suele subrayar el impacto de las redobladas exacciones tributarias sobre colonos norteamericanos y criollos sudamericanos. No obstante, apenas son mencionadas las respuestas locales a esta nueva política financiera y administrativa en un archipiélago que no alcanzó la independencia durante el ciclo revolucionario propiciado por la entrada de las tropas napoleónicas en la Península Ibérica. Este hecho ayuda a comprender la escasa atención que se ha prestado al ciclo de conflictividad que se prolongó hasta mediados del siglo XIX, particularmente si se traza una comparativa con el tratamiento que han recibido las coetáneas sublevaciones americanas que

arrancaron durante el último tercio del siglo XVIII (Pérez Garzón, 2015). Apenas son mencionados los levantamientos campesinos de Ilocos y Pangasinán, la revuelta que estalló en la capital insular en 1820, los amotinamientos militares que denotaron malestar por la reorganización del ejército o las insurrecciones de distinto cuño –sociales, económicas y políticas- amalgamadas y espoleadas por “desviaciones” religiosas vinculadas a un cristianismo revolucionario y popular que pusieron en tela de juicio el ejercicio del poder en el archipiélago (Ileto, 2003).

El incremento de la conflictividad en Filipinas en el tránsito del siglo XVIII al XIX respondió en gran medida a los efectos de las reformas borbónicas. Esta realidad también ejerció un influjo decisivo en el mantenimiento de la soberanía española en el archipiélago durante el establecimiento del Estado liberal en la metrópoli. El comportamiento de las élites insulares, la relativa solvencia económica y la lejanía de los principales focos independentistas permitieron apuntalar el mantenimiento de la soberanía española durante las primeras décadas del Ochocientos. Las esperanzas generadas con la llegada del liberalismo tras los volátiles paréntesis de vigencia de la Constitución de Cádiz en el archipiélago se cerraron definitivamente con la aplicación de las *Leyes especiales* que cercenaron la representación política insular. Una fractura que difumina las fronteras establecidas entre las etapas moderna y contemporánea en la historia filipina.

En el terreno económico, el impacto ocasionado por el fin del trasiego comercial impulsado por el Galeón de Manila tras la independencia de Nueva España fue solventado gracias a los recursos generados por los tributos indígenas y los estancos hasta su desaparición durante la segunda mitad del siglo XIX, motivada en último término por su rigidez y las dificultades organizativas y financieras en un momento donde la economía colonial se había transformado y orientado a la producción y comercio de cultivos tropicales. Este filón reemplazó a los estancos como pilar económico de la Hacienda (Fradera, 2005). Pero también enriqueció a una pujante burguesía filipina que abrazó las reivindicaciones nacionalistas y participó en nuevos movimientos sociales que lucharon por acabar con las principales ataduras políticas, económicas y religiosas con la metrópoli apoyada por la expansión imperialista internacional.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (2000). Repartimientos forzosos y economía en las Islas Filipinas bajo dominio español, 1565-1815. En *El repartimiento forzoso de mercancías en México, Perú y Filipinas* (pp. 170-216). México: UAM.
- Alonso, L. (2009). La administración española en las islas Filipinas, 1565-1816. Algunas notas explicativas acerca de su prolongada situación. En M.^a D. Elizalde (Ed.), *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina* (pp. 79-117). Barcelona: Bellaterra.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco Andrés, R. (2012). *Entre frailes y clérigos. Las claves de la cuestión clerical en Filipinas (1776-1872)*. Madrid: CSIC.
- Bayly, C. A. (2010). *El nacimiento del mundo moderno, 1780-1914: conexiones y comparaciones globales*. Madrid: Siglo XXI.
- Chu, R. (2010). *Chinese and Chinese Mestizos of Manila*. Leiden/Boston: Brill.
- Delgado Ribas, J. M. (2007). *Dinámicas imperiales (1650-1796): España, América y Europa en el cambio institucional del sistema colonial español*. Barcelona: Bellaterra.
- Delgado Ribas, J. M. (2009). Entre el rumor y el hecho: el poder económico del clero regular en Filipinas (1600-1898). En M.^a D. Elizalde (Ed.), *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina* (pp. 233-254). Barcelona: Bellaterra.
- Elizalde Pérez-Grueso, M.^a D. (2009). Sentido y rentabilidad. Filipinas en el marco del Imperio Español. En M.^a D. Elizalde (Ed.), *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina* (pp. 45-78). Barcelona: Bellaterra.

- Elizalde Pérez-Grueso, M.^a D. (Ed.) (2011). *Entre España y Filipinas: José Rizal, escritor*. Madrid: AECID.
- Fradera, J. M. (2005). *Colonias para después de un imperio*. Barcelona: Bellaterra.
- Gruzinsky, S. (2011). *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huetz de Lemp, X. (2006). *L'Archipel des épices. La corruption de l'Administration espagnole aux Philippines (fin XVIIIe-fin XIXe Siècle)*. Madrid: Casa de Velázquez.
- Ileto, R. (2003). *Pasyon and Revolution. Popular Movements in the Philippines, 1840-1910*. Quezon City: Ateneo de Manila (6^a ed.).
- Ileto, R. (2011). El debate sobre el "Proyecto de Ley Rizal" de 1956 y la influencia de los tres imperios en Filipinas. En M.^a D. Elizalde y J.. M. Delgado (Eds.), *Filipinas, un país entre dos imperios*. Barcelona: Bellaterra.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2013). La pérdida de Filipinas en los manuales escolares. A vueltas con los contenidos en la enseñanza de la historia de España, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 75-85.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2015a). *Los (últimos) caciques de Filipinas. Las élites coloniales antes del desastre del 98*. Granada: Comares.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2015b). Bajo la lupa del fisco. La intervención de la Hacienda colonial en la estructuración del poder local en Filipinas a finales del siglo XIX. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 45(1), 179-198.
- Pérez Garzón, J. S. (2015). *Contra el poder. Conflictos y movimientos sociales en la Historia de España. De la Prehistoria al Tiempo presente*. Granada: Comares.
- Piqueras, J. A. (2012). *La esclavitud en las Españas: un lazo transatlántico*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Valladares, R. (2001). *Castilla y Portugal en Asia (1580-1680). Declive imperial y adaptación*. Lovaina: Leuven University Press.

¿PUEDEN SER LOS CENSOS Y CATASTROS DEL S. XVIII UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO? EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN HISTORIA MODERNA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Felipe Molina Carrión

(IES Pando de Oviedo)

Introducción

Cuando me decidí a participar en esta iniciativa del II Congreso La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria. Perspectivas Didácticas e Investigación, que se ha celebrado en Murcia los días 4 y 5 de noviembre del 2016, pensé que podría ser un buen foro para exponer un conjunto de experiencias didácticas que he podido llevar a cabo con mis alumnos/as desde el año 1996 que comencé en esta bendita profesión que es la “docente”. Siempre tuve bastante claro que la mejor forma de aprender historia era la experimentación directa a través de las fuentes primarias. Por ello me decidí a llevar a cabo un conjunto de investigaciones y proyectos didácticos que han recorrido la Historia Antigua, Media, Moderna y Contemporánea, y últimamente, el mundo de la Historia del Arte y que han tenido como columna vertebral el intentar dar a conocer a nuestros educandos como es el trabajo del historiador.

Además desde el año 2011 he podido colaborar en una serie de jornadas, reuniones y foros del máximo interés con un eje común como punto de partida: la Didáctica de la Historia y el intento de abrir vías de diálogo entre el mundo universitario y el de las enseñanzas medias y el bachillerato. De ahí que haya estado presente en reuniones académicas como el Curso de Didáctica de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte. Propuestas de Formación e

Innovación Docente, celebrado en el Campus de Albacete, entre el 4 y el 11 de abril del 2011, y organizado por la Universidad de Castilla-La Mancha.

En el año 2014, pude intervenir en dos foros relevantes como fueron el Congreso Posguerra 75 años del Fin de la Guerra Civil, patrocinado por Universidad Complutense de Madrid, Fundación Pablo Iglesias y Biblioteca Nacional de España, los días 3, 4 y 5 de abril del 2014, en la mesa dedicada a la Didáctica de la Guerra Civil, en el marco incomparable de la Biblioteca Nacional. En ese mismo año tuvo lugar la Jornada “La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria. Propuestas de Renovación y Retos del Futuro”, el 29 de mayo de 2014, en el Campus de Albacete, organizado por la Universidad de Castilla-La Mancha, la Fundación Española de Historia Moderna y Ministerio de Educación y Ciencia participando en la Mesa Redonda I: “La enseñanza de la Historia Moderna en los Institutos de Educación Secundaria. Experiencias y problemática”.

Ya en el año 2015 y centradas en la Historia Moderna he asistido a las XII Jornadas de Castilla-La Mancha sobre investigación en Archivos “El Siglo de Oro. Historia y Archivos”, celebradas en Guadalajara, del 27 al 30 de octubre del 2015. Tras este encuentro en Murcia, voy a presentar algunos de los proyectos didácticos más centrados en Historia Contemporánea en las I Jornadas de innovación docente y enseñanza de la Historia en la Educación, que van a tener lugar a lo largo de los días 10,11 y 12 de noviembre, fechas de su celebración, en el paraninfo de la Facultad de Letras de Ciudad Real, en la Universidad de Castilla-La Mancha. Finalmente tendré la oportunidad de presentar a la comunidad educativa el proyecto “Miradas” centrado en la escultura urbana de la Ciudad de Oviedo que hemos desarrollado en el IES Pando de Oviedo durante el curso 2014 – 2015, en el IV Internacional Congress of Educational Sciences and Development, que se va a celebrar en Santiago de Compostela, del 23 al 25 de junio del 2016.

De igual forma, mi asistencia al II Congreso La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria. Perspectivas Didácticas e Investigación me va a permitir conocer muchas otras experiencias didácticas que pueden ser aplicables en el aula y que van a hacer enriquecer mi trabajo. Además puede ser un buen lugar para el

debate y diálogo del máximo interés sobre las nuevas perspectivas de aprendizaje de la enseñanza de la Historia Moderna.

¿Pueden ser los censos y los catastros del s. XVIII un instrumento didáctico?

Como cualquier otra fuente primaria, los censos y catastros del S. XVIII pueden ser buenos instrumentos didácticos, sirviendo de base para nuestros pequeños proyectos e investigaciones. En los dos estudios que ahora me dispongo a presentar en esta comunicación han sido el soporte documental prioritario por ser fuentes históricas que nos permiten hacer una radiografía de la economía, la sociedad y la administración de los espacios geográficos que hemos querido estudiar.

Del mismo modo, alguno de ellos, como las Respuestas Generales del Catastro del Marqués de la Ensenada, nos proporciona un enorme caudal de información y presentan un fácil acceso gracias a su proceso de digitalización. El proyecto de microfilmación del Catastro de Ensenada en los Archivos Históricos Provinciales data del 2006 y por tanto la mayoría de la información es accesible desde la página <http://pares.mcu.es/Catastro/>. Nosotros pudimos utilizar este recurso en el segundo proyecto. En el primero nos costó mucho más esfuerzo porque debíamos acudir constantemente al Archivo para consultarlo.

Introducción a la Historia de Alcázar de San Juan en el S. XVIII, a través de sus censos y catastros. Premio Jesús De Haro de Investigación Histórica de Castilla-La Mancha

Esta síntesis forma parte del proyecto “Introducción a la Historia de Alcázar de San Juan en el S. XVIII a través de sus censos y catastros”, que desarrollamos en el curso 2004-2005, que fue merecedor del IV Premio Regional de Investigación Histórica “Jesús de Haro”.

El estudio plantea un acercamiento al S. XVIII en la villa de Alcázar de San Juan, a través de los Censos y Catastros en concreto los del Catastro del Marqués de la

Ensenada, el Conde de Aranda y Floridablanca. El grupo de trabajo estaba formada por seis alumnas de 4.º de ESO del IES “Miguel de Cervantes” de Alcázar de San Juan: Sara María Camacho Velasco, Raquel Cañego Montealegre, Sandra Fernández Sánchez, Tamara Martínez Maroto, Nuria Medina Ríos y María Tejado Moral.

Una vez seleccionado el grupo de trabajo, el tema y el ámbito geográfico a investigar, nos dispusimos a realizar la tarea de llevar a cabo nuestra propuesta.

Objetivos

Los objetivos planteados fueron:

- Conocer y tener acceso a toda la información posible para elaborar nuestra investigación.
- Situar en el tiempo y en el espacio los períodos y hechos trascendentes y procesos históricos relevantes que se estudian en este curso identificando el tiempo histórico en el mundo, en Europa y en España, aplicando las convenciones y conceptos habituales en el estudio de la Historia.
- Identificar las causas y las consecuencias de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellos y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales.
- Enumerar las transformaciones que se producen en Europa en el siglo XVIII, tomando como referencia las características sociales, económicas y políticas del Antiguo Régimen, y explicar los rasgos propios del reformismo borbónico en España.
- Realizar trabajos individuales y en grupo, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho.

- Repasar los caracteres básicos del Antiguo Régimen en Europa, y comprender la Ilustración.
- Diferenciar los cambios políticos y en las relaciones internacionales.
- Explicar las transformaciones económicas ocurridas en el siglo XVIII.
- Identificar las transformaciones sociales y en la vida cotidiana características del Siglo de las Luces.
- Apreciar la singularidad del siglo XVIII en España, Castilla-La Mancha y Alcázar de San Juan.
- Mostrar la importancia del reformismo borbónico en la comunidad autónoma.
- Reconocer la cultura y el arte del siglo XVIII, especialmente en las manifestaciones dentro del municipio de Alcázar de San Juan.
- Promover el desarrollo de destrezas básicas y de estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información.

Estos objetivos estaban integrados en los de la Programación Didáctica del Departamento del Historia del IES “Miguel de Cervantes” de Alcázar de San Juan (Ciudad Real).

Contenidos:

Los contenidos esenciales fueron:

- El siglo XVIII, una época de cambio. España, Castilla-La Mancha y Alcázar de San Juan.
- Los cambios políticos.
- Las transformaciones económicas. Las actividades agrarias y la artesanía. El comercio y las nuevas políticas económicas.
- Las transformaciones sociales y la vida cotidiana.
- Los Borbones y la Ilustración en España.

- El reformismo borbónico en España.
- El reformismo borbónico en la comunidad autónoma.
- La cultura y el arte.

Evidentemente estos contenidos estaban integrados en los de la Programación Didáctica del Departamento del Historia del IES “Miguel de Cervantes” de Alcázar de San Juan.

Metodología y secuenciación

El primer paso era recopilar toda la bibliografía que pudimos para conocer lo que se había escrito sobre Alcázar de San Juan durante el S. XVIII. Encontramos estudios interesantes que hemos incluido en nuestra síntesis. Después nos dispusimos a buscar los fondos documentales que nos correspondían. Nuestra prioridad era localizar el Catastro del Marqués de la Ensenada, el Censo de Aranda, el de Floridablanca, quizás porque son de los más importantes del S. XVIII. Estos documentos históricos se iban a convertir en la columna vertebral de nuestra investigación. Conseguirlos no fue tarea fácil ya que en aquel momento los fondos no estaban digitalizados.

En el Archivo Histórico Municipal de Alcázar de San Juan solo disponían del Catastro del Marqués de la Ensenada. que nos fue facilitado con total disponibilidad. Sí que es cierto que contamos con la ventaja de la enorme riqueza documental que posee el Archivo Municipal de Alcázar de San Juan, que cuenta con un conjunto de documentos del S. XVIII de indudable valor. A través de ellos pudimos hacer una radiografía bastante completa del poder municipal, la economía y la sociedad del municipio en aquel momento. Recordemos que por aquel entonces muchos de estos fondos no estaban digitalizados y no podían ser accesibles a través de bases de datos como en la actualidad, con la dificultad que eso planteaba.

Tras subsanar las dificultades encontradas nos dispusimos a acudir al Archivo Histórico Provincial de Ciudad Real. Allí encontramos una documentación valiosa: el Censo de Floridablanca y los Boletines de Bienes Desamortizados, que nos

servirían para reconstruir estados de edificios emblemáticos y planos de lo que fueron casi en su época.

EN EL MARCO DE LOS PREMIOS "JESÚS DE HARO"

El PMC edita un trabajo de investigación de cinco alumnas del IES Cervantes

LANZA/P.A. / ALCÁZAR S. JUAN

El Patronato Municipal de Cultura (PMC) de Alcázar de San Juan ha publicado el libro "Introducción a la Historia de Alcázar de San Juan en el Siglo XVIII a través de sus censos y catastrós", que es el resultado de la investigación realizada por un grupo de alumnas del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Miguel de Cervantes de esta ciudad.

Premios Jesús de Haro

El libro es el fruto editorial de la IV Edición de los premios de investigación histórica, "Jesús de Haro", que convoca este instituto, con la colaboración financiera de la Consejería de Educación y el Ayuntamiento de Alcázar de San Juan.

El profesor Felipe Molina Carrión ha sido el encargado de dirigir este trabajo, realizado por cinco alumnas de 4.º de la ESO.

La investigación que han hecho

hace referencia a la historia de Alcázar de San Juan, durante el siglo XVIII, a través del análisis de los catastros y censos.

Según el concejal de Cultura, Ángel Parreño, este documento ha merecido el interés del Patronato de Cultura, "porque se sitúa en la línea de los trabajos de investigación y de recuperación del patrimonio documental, que viene realizando el Ayuntamiento de Alcázar", ya que su juicio, los resultados trascienden lo que es un mero trabajo de clase y se convierten, en un verdadero documento de estudio y trabajo sobre la historia local, motivo por el que se ha decidido editar la obra.

Sin novedades

Aunque este estudio "no aporta novedades", señaló Parreño, sistematiza y reúne la información que se encontraba dispersa, sobre aspectos históricos importantes en la ciudad. De este modo, sitúa la línea de pro-



Las autoras del trabajo de investigación presentaron el libro en el Museo Municipal

pieidad sobre la Casa del Hidalgo, el edificio de la calle Cautivo, que está recuperando una Escuela-Taller, para convertirlo en un centro de inter-

pretación sobre los hidalgos en la época cervantina.

También existe un estudio "muy interesante sobre los hidalgos en

Alcázar de San Juan, quienes gozaban de esta condición y cómo se estructuraban sus propiedades, entre otros detalles". □

Recorte del Diario Lanza de Ciudad Real, del 21 de noviembre del 2006, donde se informaba de la presentación del libro *Introducción a la Historia de Alcázar de San Juan en el Siglo XVIII a través de sus censos y catastros*, publicado por el Ayuntamiento de Alcázar y la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Después la Real Academia de la Historia nos proporcionó el Censo de Aranda, con datos sobre las dos grandes parroquias alcázareñas: Santa María y Santa Quiteria. Es una pena no haber tenido acceso al Censo de Godoy que nos hubiese aportado una visión completa del estado de la villa a final del siglo.

De la misma forma pudimos recuperar fotografías antiguas e imágenes que nos sirvieron como ilustraciones, que hemos incluido en diferentes partes de la actual publicación. En esta parte tenemos que destacar el trabajo de recorrer las calles de Alcázar en busca de las huellas de la época, fotografiando portadas de monumentos emblemáticos. Así las alumnas pudieron disfrutar y conocer nuestro patrimonio artístico. Esta debe ser otra de nuestras funciones como historiadores. Igualmente realizamos una tarea de recuperación de palabras perdidas o en desuso, que despertó mucho interés y que expusieron al resto de las clases y grupos de 4.º de ESO del IES "Miguel de Cervantes".

Una vez recopilada, elaboraron la información y redactaron el texto, siempre con la supervisión del profesor coordinador. Además la gran profusión de datos que proporcionan estos legajos nos sirvieron para construir gráficas con datos estadísticos. Finalmente llegaron a unas conclusiones comunes y la evaluación tanto de la época histórica como de la investigación, que fueron consensuadas por todos los miembros del grupo.

En cuanto a la estructura de la investigación constaba de cuatro puntos centrales:

- Alcázar de San Juan en 1752 a través del Catastro del Marqués de la Ensenada.
- Un estudio de la población por Parroquias: Santa Quiteria y Santa María, a partir del Censo de Aranda.
- Un análisis demográfico y social utilizando el Censo de Floridablanca (1787).
- El análisis de las Sociedades de Amigos del País, incidiendo especialmente en la de Alcázar de San Juan, partiendo de la documentación del Archivo Municipal de esta villa.
- Finalmente se presentaban unas conclusiones tanto del planteamiento de la investigación como de la situación del municipio en el S. XVIII (Molina, 2006).

Proyecto “El Concejo de Corvero en el Tiempo de Jovellanos, realizado por alumnos/as de 1.º de ESO B. Premiado con primer premio de Humanidades y Ciencias Sociales del nivel 2 en la XVIII edición de los Premios San Viátor

La segunda de las investigaciones que incluyo en esta comunicación es “El Concejo de Corvera en el Tiempo de Jovellanos”. El proyecto se gestó a principios del mes de septiembre del 2011 cuando a planteé a mis alumnos/as de 1.º de ESO la posibilidad de introducirse en la investigación histórica, como método para reforzar los contenidos de la segunda parte del temario dedicado a la historia. Se trataba de conocer las fuentes primarias y manejarlas aunque fuese de manera muy sencilla. Y explicar el trabajo del historiador usando el símil del

detective que busca huellas, pistas y señales que le llevan a reconstruir la verdad. Con ello se despertó el interés de un grupo muy entusiasta de alumnos/as formado por: Celia Gómez Florez, Claudia Fernández Vega, Alejandro Méndez Mántaras, Gabriel García Millán, Sara Pérez Pérez y Raquel del Rivero Solares.

Avilés y comarca

Domingo, 23 de septiembre de 2012

Corvera

Cantera de historiadores

Un grupo de alumnos del IES Los Campos gana un premio estatal gracias a una investigación sobre el concejo durante la Ilustración

Los Campos, Illán GARCÍA
Seis alumnos de primer curso de ESO se pasaron el último año jugando a ser historiadores. Acudieron al archivo municipal, consultaron libros y realizaron entrevistas, incluso sacrificando sus horas de recreo, y comprobaron que internet no es la única fuente de información. Ese esfuerzo ha tenido su premio. Este grupo dirigido por el profesor Felipe Molina se ha hecho con un premio estatal de investigación para institutos. Los jóvenes historiadores corveranos presentaron un trabajo titulado «Corvera en el tiempo de Jovellanos», en el que analizaron los pormenores del concejo entre los siglos XVII y XIX. «Corvera era muy distinta a la actual, era zona rural en la que las casas estaban más separadas entre sí y los corveranos se dedicaban al cultivo y al ganado», señalaron los alumnos, que destacaron, a su vez, que por aquel entonces había minas de cobre en Solís, Cancienes y Trasona, así como herrerías en Solís y Villa, entre otras labores profesionales.

Poco queda de aquel concejo eminentemente rural. «Se mantienen las iglesias y las capillas, el palacio de Solís, el de Trasona y las fuentes, poco más», explican los alumnos, que llegaron a ponerse en contacto con la Biblioteca Nacional de Madrid para conseguir un mapa de Cancienes datado en el siglo XVIII que utilizaron para la portada del trabajo.

Los alumnos están satisfechos no sólo por el premio, sino porque han aprendido cuestiones del concejo que, hasta el momento, desconocían. Alguno de los firmantes de la investigación, de hecho, no descartaría estudiar Historia en un futuro para seguir investigando sobre el concejo o lo que se tercié. Esta Corvera rural dista bastante de la industrial surgida a mediados del siglo XX y que derivó en el nacimiento de Las Vegas y Los Campos, principalmente. En aquellos tiempos, el concejo contaba con poco más de 3.000 vecinos, nada que ver con los casi 16.000 que habitan en la actualidad en Corvera.

Los ganadores de este concurso acudirán a Madrid el próximo 6 de octubre a recoger su premio, valorado en 500 euros. «Ese galardón sirve, sobre todo, para demostrar que hay alumnos con compromiso», indicó Molina, ante la atenta mirada de la cantera de historiadores corveranos.

RICARDO RE



Los alumnos del IES Los Campos premiados, con su profesor.



RICARDO RE

El palacio de Trasona, una de las joyas arquitectónicas del siglo XVIII.

Fotografía del Artículo de Illán García "Cantera de Historiadores", donde aparece el equipo de alumnos/as y profesor coordinador que realizó el trabajo "El Concejo de Corvera en Tiempos de Jovellanos". Publicado en *La Nueva España*, sección Avilés y Comarca, del domingo 23 de septiembre de 2012.

En cuanto al planteamiento de la investigación necesitaba presentarles un tema que les atrajera y que fuera cercano. Qué mejor que el entorno y la historia de su propia localidad. Sin embargo teníamos un impedimento. El temario de 1.º de ESO comienza en la Prehistoria y llega a la Edad Media. Son dos partes de nuestro pasado realmente complejas para introducirse e investigar. La arqueología es demasiado compleja para poder hacer una investigación con garantías y las fuentes medievales requieren una gran capacidad en el dominio de la paleografía, y resultaba inviable en tan poco tiempo poder tener éxito en una

iniciativa de este estilo. Además las fuentes primarias que quedaban del Concejo de Corvera eran muy escasas para estos periodos históricos y era muy complicado acceder a ellas. Por tanto debimos adecuar nuestros objetivos a los de la asignatura buscando más los aspectos comparativos y retrocediendo a la información que nos proporcionaban las fuentes para poder entender cómo fue Corvera en esos tiempos pretéritos.

A partir de aquí quedaba la tarea de seleccionar un tema. Nos atraía la idea del reciente bicentenario de la muerte del gran ilustrado asturiano Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). Les hablé de esa posibilidad y del tiempo de la Ilustración, fundamental en la transición entre la Historia Moderna y Contemporánea. Por ello nos decantamos por investigar un tiempo histórico más cercano, el S. XVIII y un entorno geográfico concreto: el Concejo de Corvera.

Otro aspecto básico que quería que aprendiesen era el tema trabajar en el archivo, de palpar el documento, de buscar las fuentes. Los censos y catastros del S. XVIII nos podrían servir como instrumentos propicios para reconstruir la población, fisonomía urbana, la economía, sociedad y cultura de un concejo de realengo asturiano, como es el Concejo de Corvera. A este cometido nos podía ayudar la digitalización del Catastro del Marqués de la Ensenada en PARES (Portal de Archivos Españoles) del Ministerio de Educación y Cultura, un instrumento fácilmente accesible y desconocido para ellos.

Objetivos

Los objetivos fundamentales abordados en este trabajo fueron:

- Comprender el valor del documento en nuestro trabajo, la objetividad de la fuente, y el espíritu crítico y el rigor científico que tienen las ciencias sociales.
- Conocer Corvera en su evolución histórica.
- Hacer un homenaje a la figura del gran Gaspar Melchor de Jovellanos.

- Utilizar la entrevista como recurso: así se recoge unas entrevistas a la personas con mayor responsabilidad para lo que nosotros pretendíamos abordar: el alcalde del Concejo de Corvera y la archivera municipal.
- Localizar lugares o espacios en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas y obtener información sobre el entorno representado a partir de la leyenda y la simbología; comunicar las conclusiones de forma oral o escrita.
- Identificar y explicar algunos ejemplos de los impactos que la acción humana tiene sobre el medio natural, analizando sus causas y efectos, y aportando medidas y conductas que serían necesarias para limitarlos.
- Utilizar las convenciones y unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio aplicándolas a los hechos y procesos de la Historia la Península Ibérica, Asturias y el Concejo de Asturias.
- Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información escrita de contenido geográfico o histórico y comunicar la información obtenida de forma correcta por escrito.

Se ajustaban plenamente al Programación de 1.º de ESO del Departamento de Historia del IES “Los Campos” de Corvera de dicho curso.

La elaboración del proyecto: metodología y secuenciación

Lo prioritario a la hora de enfrentarnos a la investigación era establecer una metodología de trabajo y una secuenciación en fases del estudio. A grandes rasgos podemos resumir estos dos aspectos en los siguientes puntos clave:

- 1.- Conocer y tener acceso a toda la información posible para elaborar nuestra investigación. Recopilamos toda la bibliografía que pudimos para conocer lo que se había escrito sobre el Principado de Asturias y Corvera durante el S. XVIII. Encontramos estudios interesantes que hemos incluido en nuestra bibliografía.
- 2.- Después nos dispusimos a localizar los fondos documentales que nos interesaban. Nuestra prioridad era localizar el Censo de Campoflorido, el Catastro

del Marqués de la Ensenada, el Censo de Aranda, el de Floridablanca y el de Godoy porque estos documentos históricos se iban a convertir en la columna vertebral de nuestra investigación. Pero también necesitábamos saber de qué fondos disponíamos y si el volumen de información recopilada podría ser sustancial. Conseguirlos no fue tarea sencilla porque en el Archivo Histórico Municipal de Corvera solo disponían de alguna documentación histórica que nos fue facilitada con total disponibilidad.

Los fondos relacionados con la época de Jovellanos (1744-1811) que se conservan en el Archivo de Corvera de Asturias son Expedientes de Hidalguía, Padrones de Calle Hita, Testimonio de Amparo de 1775, de 96 hojas manuscritas encuadernadas, y un expediente sobre heredades de 1798. Igualmente, una Real Orden de 1700, sobre convocatoria a la Junta General con el objeto de nombrar y dar posesión al gobernador del Principado y efectuar elecciones a diputados y procurador general.

Finalmente visitamos el Archivo Histórico Provincial de Asturias. Sin embargo allí no encontramos ninguna información al respecto, aunque pudimos conversar con su archivero, que nos trató con una gran amabilidad y diligencia, aclarándonos algunas dudas. Posteriormente acudimos a la Biblioteca Nacional de España; en ella localizamos un plano que nos ha servido para el estudio, después de solicitarlo y de cumplir con todos los trámites que necesitábamos para poderlo incluir en el trabajo.

3.- Recogimos fotografías antiguas e imágenes para las ilustraciones que hemos incluido en diferentes partes y que sirven para visualizar realidades o personajes citados. En esta labor de recogida de imágenes tenemos que destacar el trabajo de “patear” el amplio Concejo de Corvera en busca de las huellas de la época, fotografiando portadas de monumentos emblemáticos, paisajes, incluso animales que nos han servido para distinguir la multiplicidad de dimensiones que queríamos dar a conocer para saber cómo era este espacio en el siglo de Jovellanos. Al tener el Concejo de Corvera un caserío disperso con numerosas parroquias tuvimos que contar con la ayuda de los padres y madres de los chicos/as que durante los fines de semana les llevaron a conocerlas, a tomar

fotografías y a localizar los paisajes naturales y patrimonio que aparecen en el trabajo. Su grado de implicación fue muy positivo.

Creo que ese aspecto nos ha ayudado a visualizar la época y los cambios que se han producido en el paisaje y el entorno hasta llegar a la nuestra. De igual forma hemos visto como se ha conservado el patrimonio histórico y artístico y cuál es el grado de implicación de las distintas administraciones en ello.

4.- Una vez recopilada toda la información entramos en las fases decisivas de elaboración y redacción. Es una tarea difícil, porque la documentación incluye un vocabulario complejo, con palabras que han desaparecido y que actualmente tienen un uso distinto. Para mí fue un reto personal porque al no tener orígenes asturianos me costaba entender algunas palabras coloquiales que aparecen repetidamente en los textos históricos. Para subsanar este aspecto hemos contado con la colaboración de otros docentes del centro en especial con el profesor de asturiano y al profesor de Matemáticas. Asimismo al Concejal de Cultura de Avilés por toda su colaboración sobre la Historia de esta villa tan ligada a la nuestra. En esta fase también incluimos la elaboración de gráficas y unos dibujos e ilustraciones propios del equipo de trabajo. Finalmente quedaba llegar a unas conclusiones comunes en cuanto a la época histórica y a la investigación, con el consenso de todos.

La investigación se estructura en varios ejes: el espacio geográfico, el análisis demográfico, un análisis de la economía a través de la agricultura, la ganadería y un capítulo dedicado a las incipientes manufactura, la estructura social y la gestión de la administración local. No olvidamos en el estudio un capítulo dedicado a la cultura y el patrimonio (Molina, 2014).

El resultado final es una reconstrucción la economía, sociedad y cultura de la Corvera del S XVIII y principios del XIX, donde los alumnos han podido analizar los cambios que ha experimentado su concejo desde la industrialización a la actualidad y el impacto que ha tenido la acción del hombre en el paisaje, que lo ha modificado profundamente.

Competencias desarrolladas en este tipo de proyectos

Con este tipo de proyectos podemos desarrollar un conjunto de competencias básicas, necesarias en nuestra acción docente:

Competencia social y ciudadana:

- Comprender el concepto de tiempo histórico.
- Identificar la relación multicausal de un hecho histórico y sus consecuencias.
- Conocer las grandes etapas de la Historia Moderna.
- Comprender el funcionamiento de las sociedades, su pasado histórico, su evolución y transformaciones.
- Desarrollar la empatía mediante la comprensión de las acciones humanas del pasado.
- Expresarse de forma asertiva y mostrar una actitud favorable al diálogo y al trabajo cooperativo.

Conocimiento e interacción con el mundo físico:

- Identificar y localizar los ámbitos geopolíticos, económicos y culturales de la Historia Moderna.
- Conocer los distintos usos del espacio y de los recursos que han hecho las sociedades a lo largo de los periodos históricos estudiados.

Competencia cultural y artística:

- Comprender la función que las artes han tenido y tienen en la vida de los seres humanos.
- Reconocer los diferentes estilos del arte moderno y los valores estéticos que expresan.
- Analizar obras de arte de manera técnica e identificar el contexto histórico que explica su aparición.
- Desarrollar una actitud activa en relación con la conservación y la protección del patrimonio histórico.

Tratamiento de la información y competencia digital

- Relacionar y comparar la información procedente de diversas fuentes: escritas, gráficas, audiovisuales, etc.
- Contrastar la información obtenida y desarrollar un pensamiento crítico y creativo.
- Elaborar la información transformando los datos recogidos y traduciéndolos a otro formato o lenguaje.
- Emplear las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda y el procesamiento de la información.

Competencia en comunicación lingüística

- Utilizar adecuadamente el vocabulario propio de las ciencias sociales para construir un discurso preciso.
- Desarrollar la empatía e interesarse por conocer y escuchar opiniones distintas a la propia.
- Utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción y la argumentación.
- Leer e interpretar textos de tipología diversa, lenguajes icónicos, simbólicos y de representación.

Competencia matemática

- Elaborar e interpretar ejes cronológicos.
- Analizar y comprender los datos cuantitativos recogidos en tablas, gráficos y diagramas.
- Hacer cálculos matemáticos de números enteros y porcentajes para llegar a conclusiones cuantitativas.

Competencia para aprender a aprender

- Desarrollar una visión estratégica de los problemas, anticipar posibles escenarios y consecuencias futuras de las acciones individuales y/o sociales.

- Buscar explicaciones multicausales para comprender los fenómenos sociales y evaluar sus consecuencias.
- Desarrollar el gusto por el aprendizaje continuo y la actualización permanente.

Autonomía e iniciativa personal.

- Asumir responsabilidades y tomar decisiones con respecto a la planificación del proceso de resolución de las actividades propuestas.
- Interpretar adecuadamente las particularidades de cada situación y de cada problema estudiado.
- Saber argumentar de forma lógica y coherente las explicaciones de los conceptos y fenómenos estudiados.

Diferencias entre los dos proyectos

Pese a que las dos investigaciones comparten, como hemos visto, similitudes, especialmente en el desarrollo de competencias, la metodología de trabajo, en las fuentes a analizar y en el tiempo histórico en la que se encuadran, si podemos afirmar que presentan diferencias ostensibles. Entre ellas destacarían:

a.- Dos ámbitos geográficos totalmente distintos en un mismo momento histórico. Corvera de Asturias es un concejo enclavado en el área central asturiana, entre los concejos de Gijón; Carreño, Gozón, Avilés, Castrillón, Illas y Llanera. En la actualidad cuenta con 46,01 kilómetros cuadrados, unos 15.955 habitantes y una altísima densidad de población, que supera los 346 habitantes por kilómetro cuadrado⁷. Actualmente Corvera se divide en siete parroquias: San Esteban de Molleda, San Juan de Villa, Sagrada Familia de Las Vegas, Santa Cruz de Los Campos, San Vicente de Trasona, Santa María de Cancienes y Santa María de Solís. La actual capital se sitúa en Nubledo, dentro de la parroquia de Cancienes. En el S. XVIII se organizaban en cinco parroquias: Solís, Cancienes, Trasona, Molleda y Villa, con un caserío muy disperso: *las casas están esparcidas por el*

⁷ Datos de la página web del Instituto Nacional de Estadística para el año 2008.

término sin haber en ningún lugar de dos a tres casas arriba unidas (Molina , 2014).

Era una Corvera mucho más agraria, alejada de la actual Corvera industrial del S. XXI, algo que pudimos poner de manifiesto a través del contraste de fuentes y de recorrer y fotografiar las transformaciones en el espacio geográfico actual.

Alcázar de San Juan era una villa de primer orden durante el S. XVIII. Sede central, cabecera del Gran Priorato de San Juan, se convirtió en un punto central para los pueblos pertenecientes al priorato. Además el cargo de Gran Prior de la Orden se reservó para la élite dirigente del país, en concreto para los miembros de la Familia Real, los infantes de España.

En su economía, aunque el peso del sector primario era evidente, contaba con la Real Fábrica de Salitre, que tenía una importancia singular como complemento a la agricultura y la ganadería. De la misma forma detectamos una gran actividad comercial y artesanal para cubrir la demanda de los pueblos limítrofes. Incluso pudimos constatar el proyecto de creación de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Alcázar de San Juan.

b.- La edad y madurez del grupo de alumno/as. Fue mucho más complicado dirigir y coordinar al equipo de 1.º de ESO que al de 4.º, pues el grado de madurez de este último era mucho mayor . Eso les permitía tener un mayor grado de autonomía. Lo que sí compartían era gran entusiasmo y un fuerte compromiso con lo que estaban haciendo.

c.- La digitalización de las fuentes. Cuando abordamos el proyecto de Alcázar de San Juan en el proceso de digitalización de las fuentes no había comenzado y por tanto tuvimos que dedicar muchísimas horas a rebuscar, ojear y analizar los documentos del Archivo Histórico Municipal de Alcázar de San Juan. Fue una labor de contacto mucho más directa con las fuentes. Era trabajo del historiador a “la vieja usanza”, mucho más laborioso.

En el caso de Corvera la digitalización del Catastro de Ensenada era ya un hecho. Eso nos facilitó mucho el poder utilizar los equipos informáticos del centro para las consultas. Fue un elemento que nos ayudó notablemente porque con alumnos de 12 y 13 años la autonomía es mucho menor y las dificultades para poder ir al

Archivos eran más complejas. Como vemos este proceso de accesibilidad del documento ayuda muchísimo a la labor del historiador y de los que realizamos este tipo de iniciativas de introducción a la investigación histórica. De todas formas he de decir que, en ambos casos, tanto los centros educativos y sus directores/as, los padres de los alumnos/as participantes, como las autoridades municipales, y los profesionales de los archivos y bibliotecas consultadas nos pusieron las máximas facilidades para poder desempeñar nuestra labor con éxito.

d.- El uso de la entrevista como recurso. En el trabajo de Corvera incluimos la entrevista como recurso didáctico y método de incorporación de fuentes orales. Para ellos fue un día muy especial cuando entrevistamos al alcalde de su municipio y a la archivera municipal, que nos pusieron las máximas comodidades y la mejor de las atenciones. Fue una actividad didáctica muy interesante y que tuvo un alto grado de satisfacción para todo el grupo.

Conclusiones y evaluación

En cuanto a las conclusiones más significativas que he podido extraer de estas experiencias didácticas es que podemos afirmar el Siglo de las Luces puede ser un momento histórico apasionante para nuestros alumnos/as: siglo de cambio de dinastía, de evolución en el modelo de estado y de forma de entender la política. Es un siglo de transición donde poco a poco la sociedad está experimentando cambios, que no son perceptibles a simple vista, pero que cristalizarán en el S. XIX con la Revolución Liberal.

En segundo lugar, manejando fuentes primarias hemos podido regresar al documento histórico a través de los censos y catastros del S. XVIII. Los Censos de Ensenada, Aranda y Floridablanca son instrumentos de primer orden para intentar reconstruir la Historia de un lugar determinado. En el caso de dos espacios geográficos tan diferentes como Alcázar de San Juan (Ciudad Real) o el Concejo de Corvera (Asturias), nos han servido como base para elaborar proyectos docentes que hemos complementado con otros textos históricos y con la bibliografía disponible. De igual forma hemos aprendido que con este tipo de iniciativas podemos introducirnos en el oficio de historiador a través de la

reconstrucción del pasado histórico. Recopilar documentos, recoger imágenes, buscar fuentes orales, contrastar la información, elaborarla y organizarla, acudir a los lugares del pasado nos han servido para valorar mucho más la Historia y conocerla con una mayor profundidad.

Además tuvimos la gran satisfacción de que ambos proyectos fueron publicados y son accesibles a todas las personas que los quieran consultar. Desde esta comunicación me gustaría agradecer a todas las personas e instituciones que colaboraron con nosotros todo su apoyo, tanto en el acceso a la documentación, como en la edición definitiva de ambos estudios.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (1989). *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio*. Madrid: Istmo.

AA.VV. (2009). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana*. Madrid: CEP.

Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (Coords.) (1994). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Molina Carrión, F. (Coord.) (2006). *Introducción a la Historia de Alcázar de San Juan en el S. XVIII a través de sus censos y catastros*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha y Ayuntamiento de Alcázar de San Juan.

Molina Carrión, F. (Coord.) (2014). *El Concejo de Corvera en tiempos de Jovellanos*. Oviedo: Ayuntamiento de Corvera.

DE LA INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA MODERNA A LA EVALUACIÓN POR ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE⁸

Víctor Alberto García Heras

(Seminario de Historia Social de la Población SEHISP

Universidad de Castilla-La Mancha)

Introducción

El conocimiento histórico contribuye a formar personas competentes y capaces de aplicar esos conocimientos a los problemas de la vida real por lo que resulta de especial interés la enseñanza y la evaluación de la Historia en la educación secundaria.

Entre los investigadores y especialistas en didáctica de la Historia desde posicionamientos diversos existe un cierto consenso al señalar que es preferible aquella enseñanza de la Historia que apela al desarrollo conjunto de contenidos y narrativas sobre el pasado (conocimientos *de* Historia) y de habilidades para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre* Historia) debiendo combinar así, el aprendizaje de conocimientos e información histórica con el de destrezas o competencias históricas (Sáiz, 2014).

La Historia puede contribuir a desarrollar un tipo de comprensión similar a la que en PISA se identifica como competencia científica -Scientific literacy- (López Facal, 2015: 12), A partir de la adopción de la evaluación por competencias básicas los departamentos didácticos tuvieron que modificar las programaciones didácticas diseñando y estableciendo una serie de indicadores competenciales que les permitiese llevar a cabo la evaluación del alumnado. La elaboración y estructuración de esos indicadores referenciados a los distintos criterios de evaluación establecidos por la administración educativa permitía a los

⁸ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación: “Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, 1700-1900” HAR2013-48901-C6-6-R, del que es Investigador Principal el Dr. Francisco García González y ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad.

departamentos el diseño de unos indicadores más o menos flexibles y adaptados al entorno socioeducativo de cada uno de los centros y de su alumnado.

Con la entrada en vigor de la LOMCE a partir de 2013 y el desarrollo del decreto 40/2015 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para la región, los indicadores de evaluación que establecían los departamentos didácticos pasan a ser sustituidos por los estándares de aprendizaje evaluables dispuestos en el mencionado decreto sin posibilidad de ser modificados por los departamentos didácticos y comunes a todos los centros de la comunidad autónoma independientemente de las características del alumnado, del entorno o del centro educativo.

Investigar Historia Moderna

Comprender Historia es comprender experiencias y universos diferentes de los que conocemos, experiencias y mundos ausentes. La lectura de textos es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, puesto que se trata de un medio esencial para reconstruir esos “mundos ausentes” presentados en los textos (Benchimol, 2010).

El conocimiento científico de la Historia se basa en el análisis, valoración e interpretación de las fuentes, el trabajo sobre fuentes resulta de especial importancia cuando se centra en las fuentes primarias, pero existe una doble incompreensión o una disfunción de ignorancia mutua entre archivos e instituciones de enseñanza-aprendizaje (Hernández Cardona y Serrat Antolí, 2002). Si bien, la función didáctica de los archivos y su utilidad como recurso didáctico es incuestionable y una prueba de ello es que el uso de documentos en la enseñanza de Historia es una práctica educativa bastante extendida (Vela, 2002).

Los destinatarios de la enseñanza de Historia durante la etapa secundaria son personas que se hallan en su etapa adolescente y al adolescente, en general no suele gustarle la Historia, y ello es así porque se siente excluido de ella por lo que para hacerle participe son necesarios los documentos y el método para analizarlos críticamente para introducirlos en los enigmas de la cultura propia y

ajena (Santacana, 2002) a través de la utilización de documentos que puedan “tocar” y que generalmente quedan fuera de su alcance.

Los archivos públicos municipales próximos al centro educativo son los que tienen más posibilidades de acceso y consulta por parte del alumnado. Los fondos de estos archivos pueden contener gran cantidad de fuentes con carga socio-afectiva que potencie la capacidad motivadora (Tribó, 2002). En el caso de la documentación contenida en los archivos regionales o nacionales su consulta se puede realizar a través de los portales digitales habilitados por los distintos archivos y especialmente a través del portal PARES del Ministerio de Educación y Cultura, aunque en este caso la principal ventaja es el rápido acceso al documento y que ayuda a desarrollar la competencia digital del alumnado de secundaria, como contrapartida nos encontramos con que provoca la pérdida, en parte, del carácter empático del manejo del documento (Sannicolàs, 2002).

El valor de los nuevos medios de comunicación como internet es incuestionable, pues acceder más rápidamente a más datos debería mejorar los resultados de la actividad humana, sin embargo, la transmisión de conocimiento sólo puede alcanzarse tras la lectura pausada de materiales selectos, la reflexión sobre su contenido, y la síntesis destilada a partir de la cosecha recogida en un bosque de información cada vez más espeso, intrincado e inabarcable (Fernández Izquierdo, 2006) por lo que resulta de especial importancia la formación tanto del docente como del alumno en la búsqueda y localización de documentos (Gudín, 2014).

Partiendo de que no se puede comprender la Historia (*pensar históricamente*) sin una explicación del pasado (Domínguez Castillo, 2015: 101), la mejor teoría nace de la reflexión sobre la práctica, y la mejor práctica es la que nace de una buena reflexión teórica (López Facal, 2015: 13), por lo que habremos de procurar enseñar a nuestros alumnos en el conocimiento reflexivo y la consecución de conclusiones teóricas a través de la interpretación de las fuentes primarias adaptadas a cada uno de los niveles académicos, poniendo de manifiesto que la aplicación de las competencias a una determinada situación requiere necesariamente haber adquirido ciertos conocimientos científico-teóricos (Domínguez Castillo, 2015: 25).

El objetivo es captar el interés de los alumnos por aprender de la Historia y ayudarles a encontrar el sentido de causalidad del saber histórico en su vida cotidiana, que de acuerdo con Voss (2011: 273) se representa en una gran cantidad de acciones y acontecimientos a lo largo del tiempo, que pueden desempeñar un papel en la generación de los acontecimientos históricos.

Como indica Arteaga (2013), los conceptos históricos de segundo orden como el *tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía*, suministran las herramientas necesarias para hacer Historia, para pensar históricamente, pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos. La utilización de conceptos de segundo orden conlleva que en las aulas los estudiantes deben trabajar con fuentes históricas primarias y secundarias para:

- Reconocer a la Historia como una disciplina que permite conocer y explicar procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales) así como sus relaciones con el presente;

- formular interrogantes, plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente empleando conceptos históricos de primer y segundo orden;

- discernir de manera reflexiva, es decir, a partir de conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en comunidad, la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos;

- debatir, a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos del pasado.

Todo ello con el objetivo de que la Historia sea útil para la formación del alumnado, desarrolle su pensamiento y subjetividad; y consiga explicar y comprender el presente desde los precedentes, anudándolo a un proyecto de futuro (Duarte, 2015: 477).

Evaluar Historia Moderna

Es imprescindible alejarse de enfoques que convierten el aula en un espacio uniforme y homogéneo organizado para dar respuesta al alumnado “tipo”. La construcción del aprendizaje se produce cuando la enseñanza facilita que el alumnado establezca relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya establecidos o con las experiencias previas del alumnado, por lo que nuestra labor docente debe propiciar la relación de los conocimientos previos del alumno y la comprensión de los aportados a través de la interpretación de fuentes.

El profesor de Historia además de facilitador del aprendizaje, es mediador en el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, orientando y guiando la actividad de construir saber (Gómez Bonilla, 2013), ese saber habrá de ser evaluado por el docente a través de distintos instrumentos de evaluación que le permitan comprobar el grado de consecución de los distintos estándares de aprendizaje por parte del alumno.

Se habrá de potenciar la evaluación a través de la interpretación y análisis de fuentes para evitar el olvido de los contenidos procedimentales y de las habilidades estratégicas a la hora de abordar el pasado en la evaluación del alumnado puesto que supone un menoscabo en su formación. No hay que olvidar que conocemos el pasado a partir de evidencias y que los conocimientos en historia provienen del análisis de diferentes tipos de fuentes de información (VanSledright, 2011).

Para el desarrollo de las habilidades históricas del alumnado se debe conjugar el uso de fuentes con la transmisión del conocimiento histórico de una forma compleja: la relación entre una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Dentro de los contenidos históricos podemos diferenciar dos tipos. Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a interrogantes del pasado a través de las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? y ¿Dónde? Por otro lado los contenidos denominados como estratégicos,

metahistóricos o de segundo orden. Estos últimos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de contenidos históricos están relacionados con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica. El desarrollo de las competencias básicas en la materia de Historia, que implican la movilización de capacidades y habilidades de pensamiento complejas, debe tener en cuenta estos metaconceptos históricos (Gómez Carrasco, 2014).

Además de cambiar el diseño de las pruebas objetivas para aumentar el peso que ostenten las cuestiones relacionadas directamente con la interpretación y análisis de fuentes, otro gran paso sería introducir ensayos que requieran del alumnado interpretación histórica y el uso de narraciones, donde el docente pueda analizar si el alumno posee habilidades relacionadas con el pensamiento histórico. Es necesario que los ejercicios de los exámenes demanden del alumnado la capacidad de construir o representar las narrativas del pasado, además de poner en duda las narrativas ya construidas en libros de texto y otros medios de divulgación (Gómez y Miralles, 2015).

El decreto 40/2015 de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, por el que se establece el currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, impone los estándares de aprendizaje a través de los cuales se ha de evaluar al alumnado. Por lo que respecta a Geografía e Historia, la establece como materia obligatoria en todos los cursos de la ESO para cuya evaluación establece un bloque de estándares común para los cuatro cursos en el que aparecen distintos estándares para cuya evaluación se requiere, en mayor o menor medida, el uso de fuentes históricas por parte del alumnado:

- 3.1. Define el objeto de estudio de la Historia.
- 3.2. Identifica, nombra y clasifica tipos de fuentes históricas.
- 3.3. Valora el trabajo del historiador y comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales.

4.1. Obtiene información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, utilizando fuentes históricas e historiográficas.

4.2. Entiende y comenta textos y mapas históricos adaptados a su nivel.

5.1. Ordena hechos históricos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.

5.2. Trabaja y entiende las distintas unidades temporales utilizadas en historia y realiza diversos tipos de ejes cronológicos.

6.1. Analiza e interpreta obras de arte, refiriéndose a sus elementos y temática y contextualizándolas en el momento histórico y cultural al que pertenecen.

8.1. Utiliza mapas digitales para localizar puntos geográficos y solucionar problemas tanto de tipo geográfico como histórico.

8.2. Investiga utilizando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación sobre un tema histórico o geográfico siguiendo el método científico.

9.1. Realiza trabajos y presentaciones a nivel individual y grupal que suponen la búsqueda, selección y organización de textos o herramientas de carácter geográfico, social e histórico.

Para la cultura escolar al uso el aprendizaje se trata en gran medida de conocer para ser cultos, para aprobar o titular, por lo que a través del trabajo con fuentes intentamos recuperar la capacidad de asombro ante el conocimiento por parte de nuestro alumnado (Pineda y Rivero, 2011).

La construcción y utilización de métodos hipotético-deductivos con nuestros alumnos no deben limitarse al planteamiento de una “gran investigación” sobre “un” tema en particular. En el aula, podemos avanzar en el desarrollo del pensamiento formal a partir de simples ejercicios que sitúen a nuestros alumnos frente a actividades de inferencia, contrastación, comparación e indagación, entre otras (González, Massone y Román, 2002), a través del trabajo con fuentes primarias.

El aprendizaje por descubrimiento es la primera concepción constructivista que sustenta didácticamente las habilidades docentes porque se parte del razonamiento inductivo, estableciendo en el alumno de secundaria una participación activa (Garza, 2005).

Conclusión

Nuestra pretensión es aplicar una metodología constructiva motivando a los alumnos a la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales propios de la etapa de Secundaria Obligatoria en la que los adolescentes desarrollan un pensamiento abstracto-formal, comienzan a tener un racionamiento moral y comienza también su inserción de forma más plena en la sociedad como ciudadanos.

En esta etapa comienzan, pues, a conformar sus propios valores, reflexiones y argumentaciones y nuestra intervención educativa no puede limitarse a una mera transmisión de informaciones sino que debe incidir en el desarrollo de otras capacidades. Ambos procesos deben redundar en la conformación de su propia autonomía e identidad que se manifestará en la asunción de una actitud responsable y crítica ante la sociedad en la que vive.

Los departamentos didácticos de cada uno de los institutos de Educación Secundaria a través de la valoración de los estándares de aprendizaje relacionados con la investigación histórica habrán de potenciar su impulso en los centros e incentivar a los alumnos a que desarrollen las habilidades investigadoras. Para llegar a este objetivo, hacen falta algunos pasos previos como aprender a formular hipótesis de trabajo, aprender a clasificar las fuentes históricas, aprender a analizar las fuentes históricas y aprender a valorarlas críticamente (Serrat, 2002).

En definitiva, el trabajo con fuentes en las clases de Historia, su evaluación y calificación a través de los distintos estándares de aprendizaje establecidos por la autoridad educativa ha de conducir a lograr el objetivo de que enseñar Historia en Secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con

conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico (Pagès, 2004).

Referencias bibliográficas

Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En *V Encuentro internacional de investigadores de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*. Barcelona: UB.

Benchimol, K. (2010). Los profesores de Historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados*, 14, 57-71.

Domínguez Castillo, J. (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Duarte Piña, O. M.^a (2015). *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Fernández Izquierdo, F. (2006). Investigar, escribir y enseñar Historia en la era de internet. *Hispania*, 66(222), 11-30.

Garza, R. (2005). *Aprender como Aprender*. México: Trillas.

González, M.^a P., Massone, M. y Román, V. (2002). Investigar en la clase de Historia: ¿posible, deseable o quimérico? *Clío & Asociados*, 6, 38-49.

Gómez Bonilla, E. (2013). Lo que el historiador enseñante sabe y hace: Identificando habilidades docentes en practicantes de la Licenciatura en Historia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 16.

Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gudín de la Lama, E. (2014). Enseñar Historia y enseñar a investigar en Historia en el mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Revista Internacional de Humanidades*, 3(2).
- Hernández Cardona, F. X. y Serrat Antolí, N. (2002). Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 5-6.
- López Facal, R. (2015). Prólogo. En J. Domínguez Castillo, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 11-13). Barcelona: Graó.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En J. A. Gómez Hernández y M.^a E. Nicolás Marín (Coords.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pineda Alfonso, J. A. y Rivero García, A. (2011). Para enseñar a investigar hay que comenzar investigando: una experiencia en formación inicial de maestros. En *I Jornadas de Innovación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Sevilla: US.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en Secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sannicolàs, M. (2002). Archivos digitales: las tecnologías de la información al servicio de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 58-64.
- Santacana, J. (2002). La investigación en archivo: Pautas y propuestas para la escuela secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 7-20.

- Serrat Antolí, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 27-36.
- Tribó, G. (2002). Archivos municipales y comarcales y didáctica de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 46-57.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Nueva York: Routledge.
- Vela, S. (2002). Archivos y didáctica: un estado de la cuestión. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 21-26.
- Voss, J. F. (2011). La causalidad histórica: acerca de la comprensión intuitiva de los conceptos de suficiencia y necesidad. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la Historia* (pp. 273-293). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y LA EDAD MODERNA EN LOS LIBROS DE TEXTO ANTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Martínez-Hita

(Universidad de Murcia)

Introducción

El principal recurso utilizado para la enseñanza de los contenidos sociales es el libro de texto, en unas clases donde suele predominar una metodología transmisiva y descontextualizada (Levstik, 2008). El manual escolar se convierte en el material curricular que mayor influencia tiene sobre los aprendizajes del alumnado (Parcerisa, 1996).

Esta hegemonía de los libros de texto en las aulas explica la necesidad de un análisis de los mismos, ya que la práctica escolar está más determinada por su uso que por las leyes educativas o decretos.

Con la entrada en vigor de la LOE en el año 2006 se introdujeron por primera vez las competencias básicas en el currículum español. Esto supone que las actividades de los libros de texto deben favorecer la adquisición de dichas competencias. Sin embargo, los resultados obtenidos en diversas investigaciones sobre las actividades de los manuales escolares (Gómez, 2014; Romero, Rodríguez y De las Heras, 2013; Saíz, 2011 y 2013) muestran que no favorecen el trabajo por competencias.

Siguiendo en esta línea, esta investigación analiza las actividades sobre la Edad Moderna en los libros de texto antes de la Educación Secundaria. Se trata de un estudio exploratorio y comparativo de los manuales de sexto de Primaria de dos leyes educativas distintas (LOGSE y LOE), para comprobar su adaptación a la legislación y conocer cómo se ha abordado el estudio de esta época histórica antes del inicio de la etapa de Secundaria

Los docentes somos conscientes de la importancia de saber cuáles son los conocimientos previos de nuestro alumnado y tenerlos en cuenta antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, este estudio analiza las actividades de libros de texto antes del comienzo de Secundaria, ya que debemos conocer los saberes previos que nuestro alumnado ha adquirido en Primaria para posibilitar un aprendizaje significativo de los contenidos en la siguiente etapa educativa.

Metodología

Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo principal la realización de un análisis exploratorio comparativo de las actividades de historia sobre la Edad Moderna en los libros de texto utilizados bajo la LOGSE y la LOE antes del inicio de la Educación Secundaria, esto es, del último curso de Primaria. Se han utilizado libros de texto de dos editoriales de frecuente uso en la Región de Murcia: Anaya y Santillana. El propósito de esta investigación se concreta en los siguientes objetivos:

- Conocer la ubicación de las actividades dentro de las unidades didácticas sobre la Edad Moderna en el manual diferenciando ley educativa.
- Analizar la tipología de actividades de historia existentes en los manuales diferenciando por ley educativa.

Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por las actividades de historia sobre la Edad Moderna en los libros de texto de Conocimiento del Medio de 6º de Educación Primaria de dos leyes educativas distintas, LOGSE y LOE.

La muestra tuvo un carácter no probabilístico y se realizó de forma incidental. Sin embargo, se seleccionaron dos de las editoriales más utilizadas en la Región de Murcia (Anaya y Santillana) con el objetivo de que la muestra fuera significativa. Las actividades analizadas fueron las contenidas en las unidades didácticas sobre

la Edad Moderna de cuatro manuales, dos de la LOGSE y dos de la LOE. El total de la muestra recoge 132 actividades de cuatro temas sobre esta época histórica.

Métodos, técnicas e instrumentos

El diseño metodológico de este estudio se sitúa dentro de los denominados métodos no experimentales. Se han analizado de una forma comparativa las actividades de historia sobre la Edad Moderna en dos leyes educativas diferentes (LOGSE-LOE) con el objetivo de conocer sus características (ubicación y tipología de actividades) y así poder constatar si se han producido modificaciones en estos ejercicios de historia debido al cambio de ley educativa.

La información sobre las características de las actividades analizadas ha sido recogida en una tabla de registro en una base de datos Access. Las 132 actividades analizadas de los libros de texto se han sistematizado en torno a dos categorías: ubicación y tipo de actividad.

En la primera de las categorías, se definió el lugar que ocupaba cada una de las actividades dentro de la unidad didáctica: inicio, desarrollo o final.

En la segunda categoría, atendiendo al tipo de actividad, se definió la tipología del ejercicio (véase Tabla 1), en el que podemos diferenciar: pregunta corta, ejercicios con figuras/imágenes, pruebas objetivas, comentarios de texto, ensayo, creación, búsqueda de información y de copia. Esta tipología ha sido utilizada también en otros trabajos de análisis de libros de texto y exámenes (Gómez, 2014; Gómez y Martínez-Hita, 2015; Gómez y Miralles, 2013).

Tabla 1. Tipología de las actividades de los libros de texto

Tipo de actividad	Ejemplo
Pregunta corta	Cita tres causas de la decadencia de España en el siglo XVII. Nombra los principales acontecimientos ocurridos en la edad moderna.

Tipo de actividad	Ejemplo
Figuras/imágenes	En el mapa de la derecha aparecen los territorios heredados por el rey Carlos I. ¿Qué territorios recibió de su abuela materna? ¿Y de su abuelo materno? ¿Y de su abuela paterna? ¿Y de su abuelo paterno?
Prueba objetiva	Indica si estas frases son verdaderas o falsas (sobre Felipe II, Siglo XVII, Siglo XVIII, Felipe V, la Ilustración, Carlos III).
Comentario de texto	Comenta la lectura. ¿Cuál era la teoría de Colón acerca de la forma de la Tierra? ¿Cómo quería demostrarla? ¿Qué se conocía en la Edad Moderna como las Indias? ¿Por qué Cristóbal Colón llamó indios a los habitantes del continente americano?
Ensayo	¿Qué importancia crees que tuvo para España el descubrimiento de América?
Creación	Haz una ficha similar a la de la actividad anterior sobre la época en la que se fragmentó el Imperio Hispánico. Procura que tenga estos tres apartados: el Siglo XVII, la Guerra de Sucesión y la Época de los Borbones.
Búsqueda de información	Busca información en una enciclopedia y anota los nombres de: su abuela materna, su abuelo materno, su abuela paterna y su abuelo paterno. (Sobre Carlos I).
Copiar	Copia los resúmenes de las páginas 183, 185, 187 y 189. Subraya en ellos las palabras que te parecen fundamentales para explicar la Edad Moderna.

Resultados

En cada uno de los libros de texto analizados se dedica un tema a la Edad Moderna. Por tanto, se han analizado cuatro unidades didácticas de cuatro manuales y un total de 132 actividades de historia sobre la Edad Moderna.

Al analizar las actividades según su ubicación dentro de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo o final), vemos que prácticamente no hay diferencia entre los manuales analizados de la LOGSE y la LOE (Tabla 2 y 3). Observamos que con la LOGSE la mitad de las actividades se encuentran en el desarrollo de la unidad (47.69%), las que aparecen con menor frecuencia son las clasificadas como iniciales (18.46%) y los ejercicios del final representan un 33.85% del total. En los manuales pertenecientes a la LOE estos datos son muy similares, con escasas variaciones en los resultados. El porcentaje de actividades ubicadas en el desarrollo de la unidad didáctica disminuye levemente hasta un 43.28% de los

ejercicios, mientras que las actividades para finalizar la unidad didáctica ascienden al 38.81% y los ejercicios de inicio de la unidad no varían apenas, con un 17.91%.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de actividades de historia por ubicación dentro del manual (LOGSE)

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	12	18.46
Desarrollo	31	47.69
Final	22	33.85
Total	65	100

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de actividades de historia por ubicación dentro del manual (LOE)

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	12	17.91
Desarrollo	29	43.28
Final	26	38.81
Total	67	100

Otro aspecto que ha sido objeto de análisis es la tipología de actividad. Existe un claro predominio de las preguntas cortas, más del 50% de las actividades son de este tipo (véase Tabla 4), las cuales se pueden responder en una o pocas palabras.

La siguiente tipología con mayor peso, aunque muy lejos del porcentaje que representan respecto al total las preguntas cortas, son los ejercicios con figuras/imágenes (16.67%). Estas reciben tal denominación porque tienen como base para desarrollar la pregunta un icono, sin embargo, en líneas generales,

serían muy similares a las preguntas cortas ya que se pueden responder en una o pocas palabras.

Las pruebas objetivas (verdadero o falso, rellenar tablas o unir elementos) tienen un peso relativo (10.61%), mismo porcentaje que los comentarios de texto. Sin embargo, son escasas las actividades de búsqueda de información (3.03%), creación (2.27%) o ensayo (1.52%).

En el caso concreto de las actividades sobre el descubrimiento de América, observamos que las cuestiones más comunes en los manuales, tanto de la LOGSE como de la LOE, son las preguntas cortas sobre quién descubrió América, en qué año fue o quiénes reinaban en España en esa fecha y ejercicios con figuras e imágenes, en este caso, mapas sobre la ruta que siguió Colón y los territorios que fueron descubiertos.

Tabla 4. Tipología de actividades en los cuatro manuales analizados (LOGSE-LOE)

Tipo de actividad	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta corta	72	54.55
Figuras/imágenes	22	16.67
Prueba objetiva	14	10.61
Comentario de texto	14	10.61
Ensayo	2	1.52
Creación	3	2.27
Búsqueda de información	4	3.03
Copiar	1	0.76
Total	132	100

Al comparar las Tablas 5 y 6, sobre la tipología de actividades de historia en los manuales de la LOGSE y la LOE, podemos comprobar que no existen diferencias significativas. Los distintos tipos de actividades mantienen un porcentaje muy similar en las dos leyes educativas. La principal modificación que se observa es el

mayor número de ejercicios con figuras e imágenes que pasa de un 12.31% en la LOGSE a un 20.90% en la LOE. Este aumento supone una disminución de las pruebas objetivas, cuyo porcentaje con la LOGSE era de un 13.85% y con la LOE un 7.46%.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de actividades sobre historia según su tipología en los manuales de la LOGSE

Tipo de actividad	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta corta	35	53.85
Figuras/imágenes	8	12.31
Prueba objetiva	9	13.85
Comentario de texto	7	10.77
Ensayo	2	3.08
Creación	2	3.08
Búsqueda de información	2	3.08
Copiar	0	0
Total	65	100

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de actividades sobre historia según su tipología en los manuales de la LOE

Tipo de actividad	Frecuencia	Porcentaje
Pregunta corta	37	55.22
Figuras/imágenes	14	20.90
Prueba objetiva	5	7.46
Comentario de texto	7	10.45
Ensayo	0	0
Creación	1	1.49

Tipo de actividad	Frecuencia	Porcentaje
Búsqueda de información	2	2.99
Copiar	1	1.49
Total	67	100

Discusión y conclusiones

Antes de iniciar el análisis de los resultados, es necesario indicar que las conclusiones que se obtienen en este estudio deben ser consideradas como provisionales y parciales dadas las características de la muestra.

A lo largo de este trabajo hemos observado que, a pesar de los cambios legislativos, las actividades de historia siguen presentando unas características muy similares.

En primer lugar, respecto a la ubicación de las actividades, las variaciones en los resultados de la LOGSE y la LOE eran insignificantes. Sin embargo, podríamos señalar el ligero aumento de las actividades que se encuentran al final de la unidad, un 33.85% de los ejercicios en los libros de texto de la LOGSE y un 38.81% en la LOE. Estos datos tienen su explicación en la introducción en los manuales escolares a partir de la LOE de unas páginas al final del tema que se titulan “Práctica tus competencias”. Aunque analizando las actividades de esta sección final se observa que no suponen un trabajo por competencias, ya que, en vez de actividades del tipo creación o búsqueda de información, se repiten preguntas cortas, ejercicios con figuras, imágenes o de ordenar cronológicamente sucesos, entre otros.

En segundo lugar, atendiendo al tipo de actividades, existe un predominio claro de las preguntas cortas, ya que más de la mitad, un 54.55%, son de este tipo. A continuación, aunque a gran distancia, encontramos los ejercicios con figuras/imágenes que representan un 16.67% del total. Por consiguiente, la mayoría de los ejercicios son de “recortar y pegar”, es decir, actividades que demandan respuestas reproductivas que pueden encontrarse literalmente o visualmente en el propio manual, básicamente en el texto académico o en los

mapas o imágenes que lo acompaña (Sáiz, 2011). Estos resultados son parecidos a los analizados en los manuales de 2.º de la ESO (Gómez, 2014).

Tras estos dos tipos de actividades, estarían las pruebas objetivas (10.61%) y los comentarios de texto (10.61%). Sin embargo, las actividades más complejas que se orientan a formar en el alumnado su propio pensamiento, con un aprendizaje significativo y construyendo su propio conocimiento son escasas. Es el caso de las preguntas de búsqueda de información (3.03%), creación (2.27%) o ensayo (1.52%), las cuales se podrían asociar con un nivel cognitivo mayor y, por consiguiente, con el desarrollo de las competencias básicas.

Por tanto, la mayoría de las actividades hacen referencia directa a los contenidos que aparecen en el manual escolar, ya sea en el texto o en los iconos en él incluidos. Suelen exigir al alumnado una respuesta precisa, la cual no da lugar a interpretaciones, razonamientos o argumentaciones sobre los fenómenos o hechos históricos presentados. Son preguntas que potencian el aspecto memorístico en vez de comprensión y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Se trataría de un nivel de conocimiento esencial, lo que impide el desarrollo de competencias de alto nivel cognitivo.

Otras investigaciones que sí analizan el nivel cognitivo de las actividades de los libros de textos tanto de Secundaria como de Primaria (Gómez, 2014; Sáiz, 2011; 2013; Sáiz y Colomer, 2014) coinciden con esta interpretación de los resultados. En todas ellas, las actividades de bajo nivel cognitivo suponen más de la mitad del total, e incluso en Sáiz (2011) tienen un porcentaje cercano al 80%.

Llama la atención que, con la entrada de la LOE y la introducción de las competencias básicas, el porcentaje de los distintos tipos de actividades no cambia significativamente. Incluso, aunque se introduce un apartado al final de cada tema titulado “Practica tus competencias”, la tipología de ejercicios no se modifica en exceso e incluso supone un retroceso para la adquisición de las competencias. No obstante, podemos señalar un ligero cambio, un mayor número de ejercicios con figuras e imágenes en la LOE, cuya explicación puede encontrarse en la importancia del lenguaje visual en la sociedad actual. Sin embargo, las actividades que pueden fomentar la adquisición de competencias,

como la búsqueda de información o actividades de creación, tienen un escaso peso en los manuales de una y otra ley, incluso es menor en los libros de texto de la LOE.

En conclusión, estos resultados muestran que la historia, en nuestro caso el estudio del descubrimiento de América y la Edad Moderna, sigue basándose en la memorización de datos y fechas. Los contenidos históricos se transmiten de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido (Laville, 2003). Todo esto dificulta el trabajo por competencias y la alfabetización histórica del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y Martínez-Hita, M. (2015). Las actividades de historia en los libros de texto de 5.º y 6.º de primaria. Un estudio exploratorio LOGSE-LOE. En J. I. Alonso, P. Miralles y A. Escarbajal (Eds.), *Investigación en Educación Primaria desde y para el aula* (pp. 283-296). Murcia: Editum.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Laville, C. (2003). Histoire et education civique constat d'échec , propos de remediation. En M. C. Baques, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon, (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 225-240). París: L'Harmattan.
- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 50-64). New York: Routledge.

- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Romero, R., Rodríguez, F. P. y De las Heras, M. A. (2013). ¿Se trabaja por competencias el conocimiento del medio natural en primaria? Análisis del pensamiento del maestro y de los manuales escolares. *Investigación en la Escuela*, 81, 43-56.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de las actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History Teaching*, 40, 1-19. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>

EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA MODERNA EN LOS EXÁMENES DE ESO: EJERCICIOS, CAPACIDADES COGNITIVAS Y COMPETENCIAS. EL CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA

José Monteagudo Fernández

(Universidad de Murcia - IES Villa de Abarán)

Introducción

En opinión de Burke e Inalcik (2004), el periodo conocido como Edad Moderna, que en la historiografía europea abarca los siglos XVI, XVII y XVIII, grosso modo, presenta una serie de cambios significativos para la historia de la humanidad, tales como la revolución científica y tecnológica, la centralización del gobierno (lo que en Europa se conoce como autoritarismo monárquico), la *ascensión de Occidente*, es decir, el alcance de la primacía económica, tecnológica, militar, política o cultural de Europa (o de algunas regiones de Europa occidental) sobre el resto del mundo, una primacía que derivó finalmente en dominación; o, asimismo, el surgimiento de la economía-mundo actual, iniciada con el capitalismo comercial de la época, que permitió una relación más estrecha entre las diferentes partes del globo. Por último, también cabe destacar la intensificación de los contactos culturales de diferentes partes del mundo como consecuencia de la era de los descubrimientos, el papel de la imprenta, al menos en Europa, y la intensificación de las migraciones, ya fuesen voluntarias (europeos emigrados a América) o forzada (esclavos africanos).

Todas estas razones hacen necesaria la inclusión del periodo moderno en los currículos educativos y su tratamiento en las aulas. En el caso español, la todavía legislación vigente de la LOE (Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre) para el curso 2015-2016 en 2.º y 4.º de ESO en la Región de Murcia, reserva precisamente para estos dos cursos los contenidos de Historia Moderna en la etapa de Educación Secundaria.

Concretamente, en 2.º de ESO se abordan los siglos XVI y XVII, mientras que en el caso del 4.º curso se desarrolla el siglo XVIII, tanto a nivel europeo y español como a nivel regional, al menos en 4.º de ESO.

Como han demostrado otras investigaciones (Monteagudo y Villa, 2011), el examen es el instrumento más importante a la hora de calificar al alumnado, ya que su peso en los criterios de calificación es el más elevado de todas las herramientas que se emplean para obtener las notas de los discentes. Es por ello por lo que la indagación realizada se ha centrado en los exámenes como objeto de análisis de los contenidos de Historia Moderna en ESO, pues los temas objeto de examen, las capacidades cognitivas que se les exijan a los alumnos para abordarlos correctamente y las competencias básicas que pongan en juego, no solamente tendrán un peso decisivo en sus calificaciones finales, sino que nos darán información de cómo son enseñados y evaluados los contenidos de la Edad Moderna.

Metodología

La finalidad de esta investigación se centra en averiguar la presencia y naturaleza de los contenidos de Historia Moderna en la ESO a través del análisis de los exámenes de los cursos de 2.º y 4.º de secundaria en varios institutos de la Región de Murcia.

Para ello nos hemos centrado en cuatro objetivos de investigación:

1. Saber qué tipología de ejercicios son los más comunes en estos exámenes.
2. Comprobar las capacidades cognitivas más solicitadas al alumnado para la superación de los exámenes.
3. Conocer qué contenidos de la Historia Moderna son objeto de evaluación mediante los exámenes de ESO.
4. Averiguar las competencias básicas que se desarrollan y evalúan en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna en 2.º y 4.º de ESO.

La realización de esta investigación se ha diseñado siguiendo el procedimiento de un estudio exploratorio-descriptivo a través de una metodología cuantitativa, ya que nuestro interés es medir un fenómeno escasamente estudiado de una manera objetiva y precisa, analizando los datos estadísticamente y facilitando una imagen lo más amplia posible de la realidad que nos interesa conocer.

El conjunto total de exámenes con los que se ha trabajado es de 36 pruebas escritas pertenecientes a 9 IES de la Región de Murcia, todos ellos de titularidad pública, que han arrojado un montante de 183 ejercicios. Los centros educativos fueron seleccionados por su diversidad de entornos tanto a nivel socioeconómico como geográfico, la variedad de enseñanzas ofertadas y la disponibilidad. La relación de exámenes, ejercicios y cursos puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Relación total de exámenes y ejercicios por cursos

Curso	Número de exámenes	Cantidad de ejercicios
2.º	9	78
4.º	27	105
Total	36	183

Asimismo cabe mencionar el hecho de que los contenidos de la Edad Moderna se hallan presentes en varias categorías de exámenes en función del tipo y según el momento o período dentro de cada evaluación en el que se realizó el examen. Así se han observado contenidos de los siglos XVI a XVIII en pruebas iniciales, exámenes parciales de evaluación, exámenes finales de evaluación, exámenes de recuperación de evaluación y examen final de junio.

Para analizar los exámenes se elaboró una parrilla de registro con la que poder codificar los datos resultantes (Tabla 2). Ésta permite analizar cada uno de los ejercicios, tratando de identificar tanto los contenidos o hechos históricos como la tipología de actividades y las capacidades que se demandaban del alumnado mediante una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007). Los

datos recogidos han sido procesados a través del programa informático Access mediante la creación de tablas relacionales. Posteriormente los datos fueron analizados con el programa estadístico para ciencias sociales SPSS.

Tabla 2. Instrumento de recogida de preguntas de examen

1. Código de la prueba.
2. Enunciado del ejercicio.
3. Tipo de ejercicio (ensayo, pregunta corta, prueba objetiva, comentario de texto, etc.).
4. Tipo de capacidad que exige el ejercicio (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración, hechos, conceptos o procedimientos).
5. Hecho histórico al que se refiere el enunciado.
6. Competencias desarrolladas.

Resultados

Iniciando el estudio de las características de los exámenes sobre contenidos de la Edad Moderna que realizan los alumnos de ESO de la Región de Murcia, es interesante destacar el tipo de ejercicios incluidos en cada examen según el formato de cada uno de ellos. Como se observa en el gráfico 1, destacan sobre todo los ensayos (82 casos de 183), del tipo: “Explica las características principales de la arquitectura renacentista” o “La Guerra de Sucesión (1700-1713)”; y las preguntas cortas (74 casos), como por ejemplo: “¿Quién era el virrey? ¿Y el corregidor?” o “¿En qué se diferenciaba la monarquía absoluta de la monarquía parlamentaria?”. Por debajo se encuentran otras tipologías de ejercicios: pruebas objetivas (24 casos), del tipo: “Señala con verdadero o falso”; comentarios de textos históricos (3 casos) y comentarios de tablas demográficas (1 caso). Es interesante destacar que los comentarios de textos encontrados no son los ejercicios de comentario de textos tradicionales en historia, sino que son

ejercicios en los que se le pide al alumnado que explique y contextualice el significado de los textos que ha leído.

En el caso de 4.º de ESO, la superioridad de los ensayos y las preguntas cortas se mantiene a lo largo de todo el curso con todos los contenidos curriculares (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014).

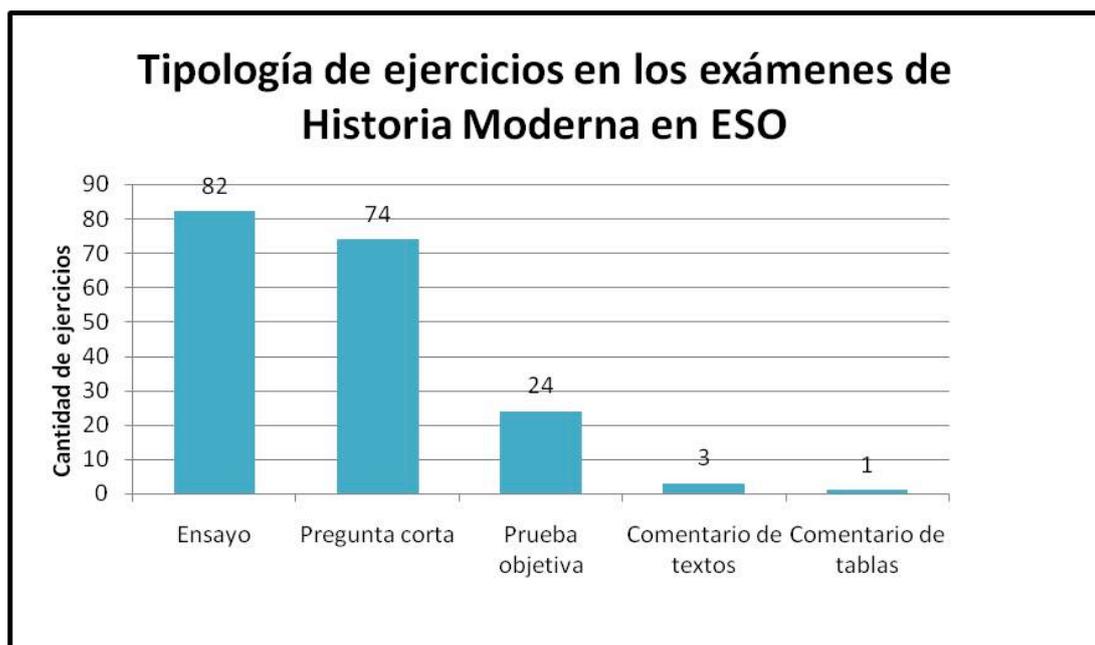


Gráfico 1. Tipos de ejercicios existentes en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna

Otra de las características fundamentales de los exámenes son las tareas cognitivas que los alumnos deben realizar y el tipo de conocimientos que deben poner en práctica para responder las preguntas incluidas en el examen. Entre estas tareas cognitivas se encuentran el recuerdo, la comprensión, la aplicación, la predicción y la valoración de algunos de los componentes de los contenidos del currículo, es decir, hechos, conceptos, principios y procedimientos.

A tenor de los resultados que se observan en el gráfico número 2, las capacidades más demandadas a los alumnos de la Región de Murcia de educación secundaria en los exámenes sobre contenidos de los siglos XVI a XVIII son, por este orden: el recuerdo de hechos (110 casos, un 58%), manifestado en ejercicios como los siguientes: “La sociedad del Antiguo Régimen” o “¿Quiénes

eran las clases privilegiadas?"; la comprensión de hechos (41 casos, un 29%), ejemplificado en cuestiones como: "Resume en un máximo de diez a doce líneas las principales ideas de los ilustrados" o "Explica qué era la Mesta"; y el recuerdo de conceptos (39 casos, un 28%), evaluado fundamentalmente en base a ejercicios de definición de conceptos. A ellas les siguen a mucha distancia la aplicación de procedimientos (2 casos), presente en el comentario de una tabla y en la realización de un esquema sobre el parlamentarismo inglés, y la aplicación y predicción de hechos (1 caso cada una), presentes en los ejercicios "Explica según el siguiente esquema la teoría de la separación de poderes" y "Si hubieras sido rey en la Francia del siglo XVIII, habrías...".

No se trata, sin embargo, de algo propio de la materia de Historia. En el caso de Geografía de 3.º de ESO ocurre lo mismo en cuanto a la supremacía del recuerdo de hechos y conceptos (Monteagudo, Sánchez, Molina y Miralles, 2011).

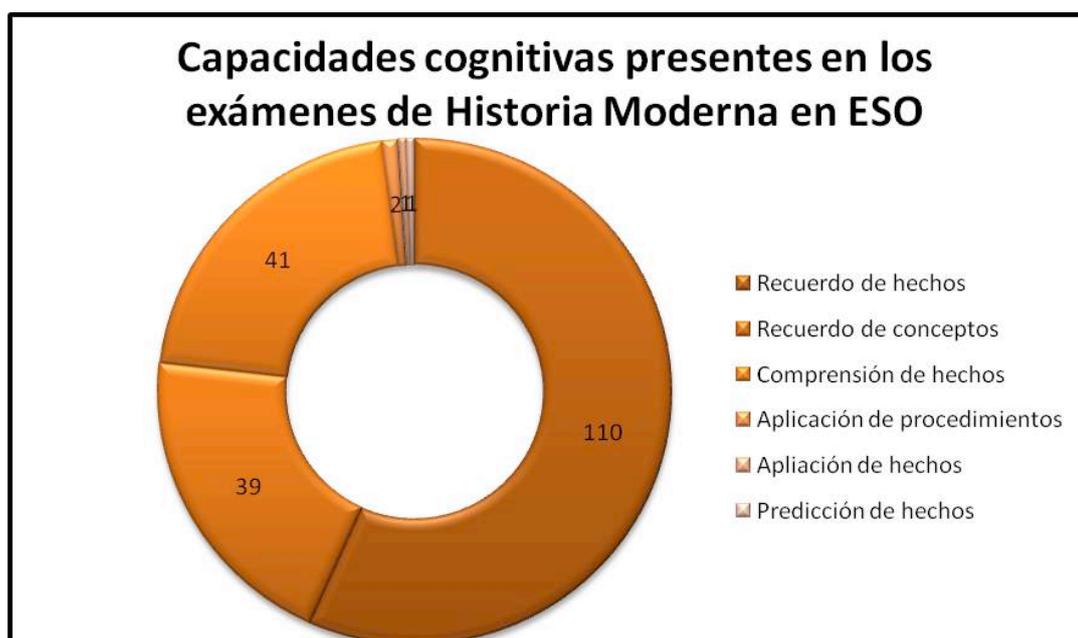


Gráfico 2. Capacidades cognitivas demandadas al alumnado en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna

En un análisis más pormenorizado por cursos puede apreciarse (Gráfico 3) que en 2.º de ESO, donde son tratados los siglos XVI y XVII, el tipo de ejercicio con

mayor presencia en los exámenes es el ensayo (43 casos de 78), le sigue la pregunta corta (28 casos), las pruebas objetivas (6 casos) y el comentario de tablas (1 caso). Es interesante destacar que no se ha encontrado ningún comentario de texto histórico en este curso, el procedimiento por excelencia de la materia de Historia.

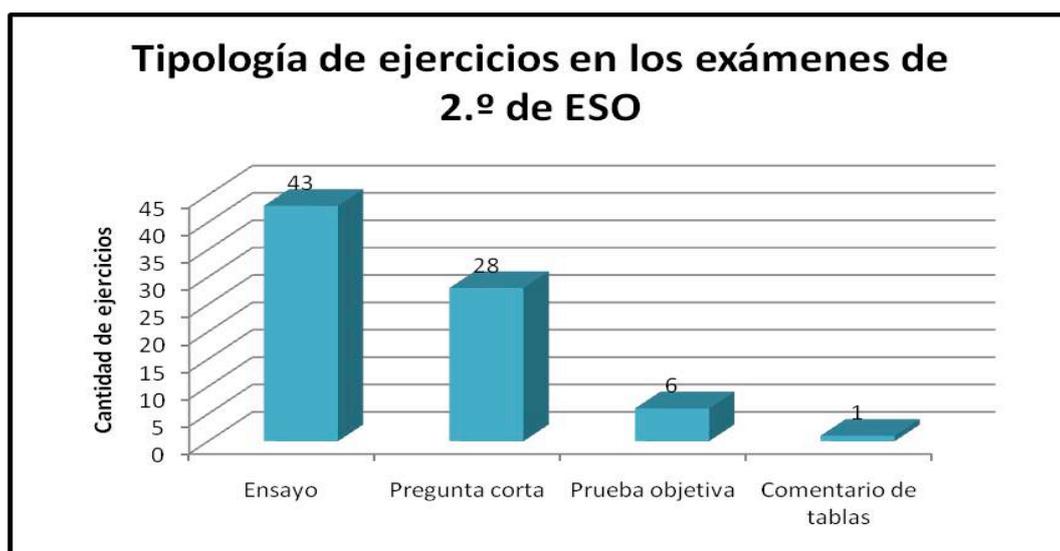


Gráfico 3. Tipos de ejercicios existentes en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna en 2.º de ESO

Pasando al tipo de ejercicio, el alumnado de 2.º de ESO debe de utilizar su capacidad de recuerdo el 64% de las ocasiones (Gráfico 4), ya sea para recordar hechos, fundamentalmente, o conceptos. El 36% de veces restante ha de emplear capacidades superiores, como la comprensión, nuevamente de hechos, o aplicar procedimientos (comentario de tablas).

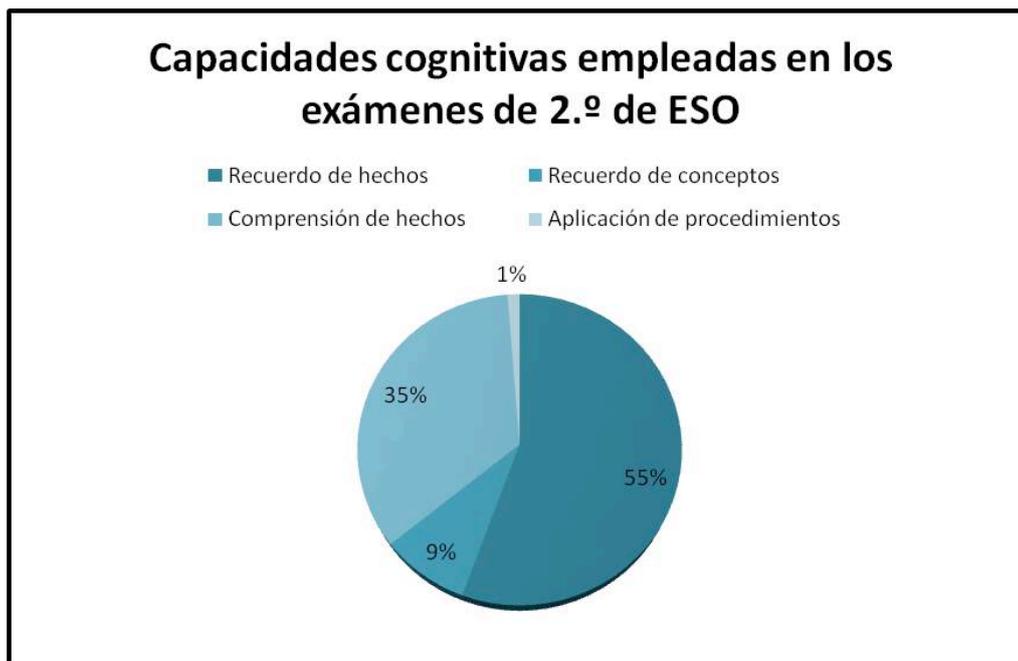


Gráfico 4. Capacidades cognitivas demandadas en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna en 2.º de ESO

Para finalizar el análisis de 2.º de ESO se ha realizado un estudio de los contenidos de Historia Moderna que aparecen en los exámenes. Como ya se ha señalado, en este curso se abordan los siglos XVI y XVII, aunque en el caso de España comienza con el reinado de los Reyes Católicos. Es precisamente éste el contenido que más se repite en los exámenes de 2.º de ESO (7 casos), seguido de la conquista y colonización de América, la Reforma o ejercicios relativos al arte renacentista (6 casos cada uno).

Todos estos contenidos son propios del siglo XVI, el que más presencia tiene en los exámenes de 2.º de ESO por encima de la centuria del Barroco, probablemente por cuestiones de disponibilidad temporal de la propia materia. Sin embargo, los contenidos del siglo XVII tienen una aparición más homogénea en los exámenes (Gráfico 5), con dos ejercicios sobre la situación de crisis española en dicho siglo, la Paz de Westfalia o la Unión de Armas, entre otros.



Gráfico 5. Temas tratados en los exámenes de Historia Moderna en 2.º de ESO

Entrando ahora con el caso del curso de 4.º de ESO, en lo que a tipos de ejercicios concierne, el gráfico 6 muestra que el alumnado de este nivel se enfrenta a un 44 % de las veces a ejercicios de ensayo (46 casos de 105) y un 37% a preguntas cortas (39 casos). Ya quedan a mucha distancia las pruebas objetivas (18 casos) y los comentarios de textos históricos (3 casos).

Apreciamos en este ámbito que no existen diferencias entre los dos cursos de ESO en los que se abordan los contenidos propios de la Edad Moderna, pues tanto en 2.º como en 4.º de ESO el protagonismo de los diferentes tipos de ejercicios es el mismo, diferenciándose únicamente en el objeto fruto de comentario: tablas o textos.

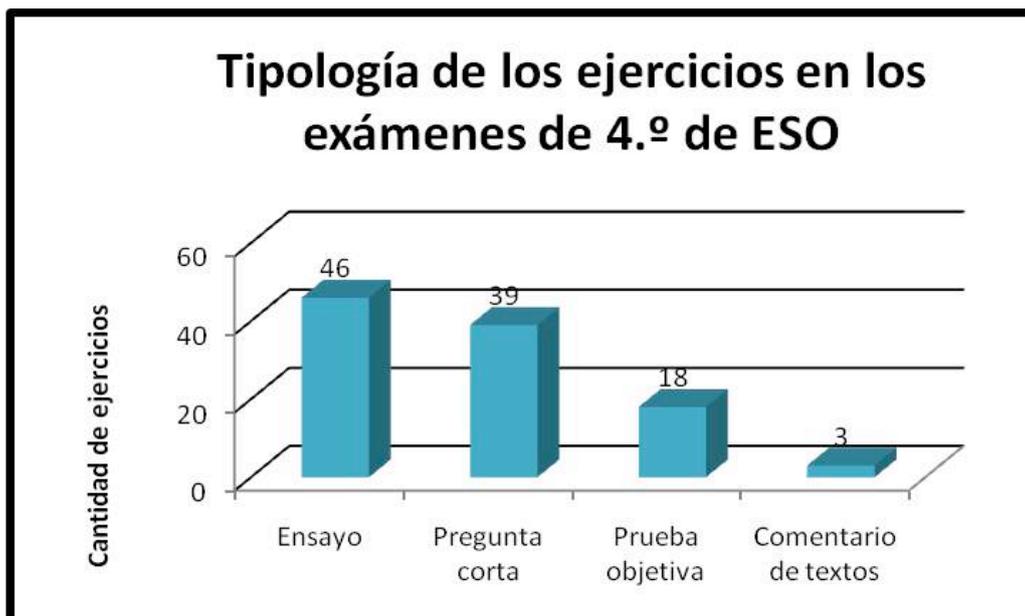


Gráfico 6. Tipos de ejercicios existentes en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna en 4.º de ESO

En relación a las capacidades cognitivas demandadas al alumnado para superar los ejercicios propuestos, en 4.º de ESO vuelve a sobresalir el recuerdo por encima de las demás (Gráfico 7), con un 86% de las ocasiones, ya sea para recuerdo de hechos, mayoritario, o conceptos. Muy lejos queda la comprensión de hechos (11%), nuevamente, y la aplicación, bien sea de procedimientos o hechos, y la predicción de hechos, todas ellas con un testimonial 1%.

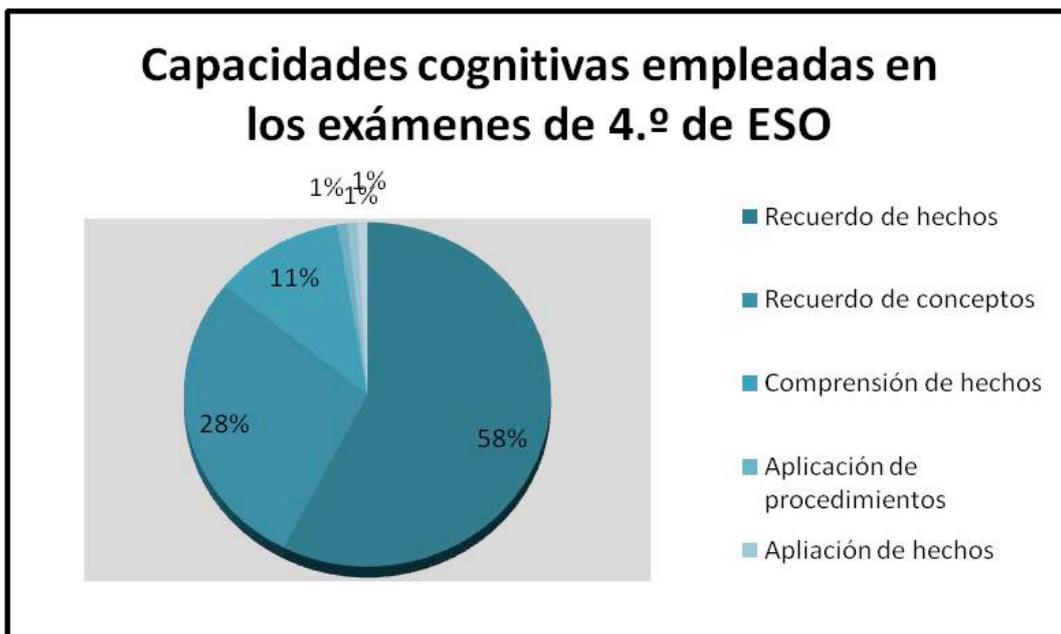


Gráfico 7. Capacidades cognitivas demandadas en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna en 4.º de ESO

Finalmente, en lo que a los temas aparecidos en los exámenes se refiere, el siglo XVIII en los exámenes de 4.º de ESO en la Región de Murcia presenta los temas del absolutismo monárquico (21 casos), la Ilustración (19 casos) y el sistema parlamentario y/o liberal (14 casos) como los más frecuentes (Gráfico 8). En lo que a la parte de historia de España concierne, la Guerra de Sucesión (10 casos) y las reformas de los Borbones (6 casos) son los temas más repetidos. También cabe destacar que los ejercicios relativos al entonces Reino de Murcia solamente cuentan con tres apariciones, situación llamativa cuando es una época de relevancia positiva del territorio, lo que lo lleva a ser mencionado tanto en los contenidos como en los criterios de evaluación del currículo regional.



Gráfico 8. Temas tratados en los exámenes de Historia Moderna en 4.º de ESO

Una vez llevada a cabo la investigación sobre los contenidos, la tipología de ejercicios y las capacidades cognitivas solamente resta señalar, en último lugar, las competencias básicas en las que inciden los exámenes de 2.º y 4.º de ESO de Historia Moderna en la Región de Murcia. Los propios contenidos sobre los que se construyen los exámenes ponen de relieve que la competencia social y ciudadana es la que cuenta con una mayor presencia en dichas pruebas, pues busca el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, la comprensión de las acciones humanas del pasado o el acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales o históricas. Por otro lado, el hecho de que los ensayos y las preguntas cortas sean las tipologías de ejercicios mayoritarias en los exámenes demuestra que la competencia lingüística también adquiere una gran importancia, pues trabaja con la utilización de diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación de ideas.

En un segundo plano encontraríamos la competencia cultural y artística, pues son varios, aunque escasos en porcentaje, los ejercicios que abordan etapas, obras y artistas de los diferentes estilos artísticos durante la Edad Moderna.

En último lugar se situarían la competencia en el tratamiento de la información, la matemática y la competencia en la interacción con el mundo físico. En relación a la primera se ha visto que los ejercicios basados en comentarios de textos son prácticamente inexistentes, por lo que los discentes no tienen oportunidad de conseguir y procesar la información que obtengan de ellos y transformarla en el conocimiento necesario para realizar correctamente el ejercicio. Del mismo modo, el hecho de que el recuerdo sea la capacidad cognitiva más importante revela que el alumnado no necesita, la mayoría de ocasiones, comprender y elaborar su propia información para superar los exámenes, pues con repetir los apuntes o lo que dice el manual es suficiente. En lo que a la competencia matemática se refiere, ésta podría trabajarse con ejercicios relativos a comentarios de tablas o gráficos, pero se ha comprobado que su presencia en los exámenes es todavía menor que los comentarios de texto. Para concluir, la competencia en la interacción con el mundo físico no se aborda en los exámenes sobre contenidos de Historia Moderna en la ESO en la Región de Murcia, ya que no se ha encontrado ningún ejercicio relativo al comentario o realización de mapas.

Discusión y conclusiones

A través del análisis de los exámenes de 2.º y 4.º de ESO sobre los contenidos de Historia Moderna en la Región de Murcia, se ha comprobado que a la hora de enseñar y evaluar los temas propios de este periodo histórico se hace desde una perspectiva en la que abunda fundamentalmente el recuerdo, la rememoración de datos, sucesos, definiciones, etc.; sin necesidad de entendimiento, pues la comprensión ocupa un segundo lugar. Además, es una enseñanza-aprendizaje de la historia muy elemental, pues se estanca, en la mayoría de los casos, en el trabajo de contenidos de tipo conceptual y apenas avanza hacia otro tipo de contenidos como habilidades y destrezas. Aunque en ambos casos el recuerdo ocupa más de la mitad de los ejercicios de los exámenes, comprobamos, sin embargo, cómo es en el curso superior, 4.º, donde la memoria tiene más peso, produciéndose una involución en este sentido, pues el alumnado del último curso de secundaria debería de enfrentarse a ejercicios mentales más complejos dada

su madurez y la previsión de continuar con estudios superiores, aunque sí es cierto que cuenta con mayor cantidad de ejemplos de aplicación, incluso predicción, que los dicentes de 2.º de ESO.

Las capacidades cognitivas presentes en los exámenes están en directa relación con la tipología de preguntas que encontramos en los mismos, donde hemos visto que la mayoría es de tipo ensayo y pregunta corta, y en las que entra en juego directamente el recuerdo de contenidos, relegando a otras tareas de mayor complejidad, tales como la predicción, la aplicación o la valoración.

Por otro lado, hemos constatado que hay una desigualdad en el tratamiento de los temas objeto de examen, sobre todo a la hora de abordar los siglos XVI y XVIII, donde hay contenidos que cuentan con mucha más atención que otros, a pesar de ser épocas o sucesos relevantes, como el caso del Reino de Murcia en el siglo XVIII.

En relación a las competencias, el análisis de los exámenes revela que la competencia más evaluada es la competencia social y ciudadana, es decir, la relativa al conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades. En un segundo lugar encontraríamos la competencia en comunicación lingüística, relacionada con la expresión y comprensión oral y escrita, puesta en juego con los ejercicios de ensayo o preguntas cortas. Sin embargo, sorprende que algunas competencias que están directamente relacionadas con la materia, como la cultural y artística y el conocimiento e interacción con el mundo físico, apenas son evaluadas en los exámenes con contenidos de Historia Moderna de ESO.

Por todo ello consideramos que la enseñanza de los contenidos de Historia Moderna en los cursos de ESO en la Región de Murcia es una enseñanza de corte tradicional, muy básica, de tipo cronológico, memorístico y conceptual.

Referencias bibliográficas

Burke, P. e Inalcik, H. (2004). Introducción. En P. Burke y H. Inalcik (Dir.), *Del siglo XVI al siglo XVIII. Los grandes navegantes y los primeros imperios coloniales* (pp. 11-15). Barcelona: Planeta.

- Monteagudo, J. y Villa, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 317-325). Murcia: AUPDCS.
- Monteagudo, J., Miralles, P. y Villa, J.L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.
- Monteagudo, J., Sánchez, R., Miralles, P. y Molina, J. (2011). Estudio sobre los criterios e instrumentos de evaluación de la materia de Geografía en Educación Secundaria. En I. Barca (Org.), *Actas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp.527-538). Braga: CIEd, Universidade do Minho. [CD/ROM]
- Villa Arocena, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

IMÁGENES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DEL SIGLO XVIII Y XIX

Sergio Gallego Herrera, Cosme J. Gómez Carrasco

(Universidad de Murcia)

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo el estudio de la presencia, silencios y estereotipos sobre la mujer en las unidades didácticas del siglo XVIII y XIX. Para conseguir este objetivo se han analizado las imágenes en libros de texto de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en España (en adelante ESO) desde una perspectiva de género, y la percepción sobre esta temática del alumnado de este curso escolar a través de un cuestionario. Este trabajo aborda diferentes fuentes iconográficas encontradas en los distintos libros de textos de tres grandes editoriales de uso frecuente en los diferentes centros educativos de la Región de Murcia (Oxford, Santillana y Vicens Vives).

La legislación española ha optado a lo largo de estos últimos 25 años de formular varias leyes que abogan por la igualdad de género dentro de la educación. Tomando como punto de partida la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990 para aportar datos y esclarecer este ámbito, se señala el carácter novedoso de esta ley desde el punto de vista de la igualdad de género, ya que por primera vez se reconoce expresamente la igualdad entre el sexo femenino y masculino. Además, dicha ley remarca que se deberá respetar: *“La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”* (Art. 2.3C. LOGSE).

Del mismo modo, existe en el estado español un marco legal que en los últimos años ha reforzado la lucha contra la violencia de género y contra cualquier manifestación de discriminación por razón de sexo, orientación sexual, etnia o discapacidad, lo cual ha tenido importantes consecuencias en la normativa curricular derivada de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta Ley establece el

marco normativo en materia de educación para todos los niveles educativos excepto el universitario. El primero de los principios inspiradores de esta Ley, según se declara en el Preámbulo, es la “*exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo*”. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, Jueves 4 mayo 2006).

Es cierto que durante las últimas décadas se ha avanzado mucho sobre el tema, pero sólo en parcelas concretas. Culturalmente el modelo educativo ha variado poco pues los libros de texto siguen siendo androcéntricos (Peñaver, 2003). Sin embargo algunos autores indican que lo que ha ocurrido es que se ha incluido a las mujeres en un sistema educativo que sigue un modelo meramente masculino, un sistema elaborado sólo para ellos y no preparado ni modificado para recibir la inclusión de éstas (Subirats, 2007). En efecto, la imagen de los escolares sobre la mujer se encuentra distorsionada por las corrientes estereotipadas de una sociedad machista, que inculca valores sexistas dando cabida a unas conclusiones y formas de actuar y pensar que no se adecúan y adaptan a una sociedad del siglo XXI marcada con tendencias modernas y en desigualdad de condiciones y derechos para ambos sexos. De hecho y por razones de esta índole en las aulas y en los centros educativos se pueden observar a diario actitudes y comportamientos que denotan que el alumnado está siendo educado en los patrones tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres.

Libros de texto, estereotipos de género y enseñanza de la historia.

Aunque en numerosos centros se alterne con otro tipo de recursos, el libro de texto sigue teniendo una notable hegemonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia (Gómez, Miralles y Cózar, 2014). Este material es el encargado de recoger una serie de contenidos que el alumnado suele asumir como neutrales, objetivos e incuestionables. De ahí la importancia de investigar estos materiales, ya que pueden llevar intrínsecos toda una simbología que pueden filtrarse de una forma sutil e indirecta al alumnado (Gómez y Tenza, 2015). Es decir, los libros de texto no recogen únicamente

contenidos disciplinares, sino que son portadores de modelos sociales y cumplen una evidente función ideológica e identitaria (Carretero, Rosa y González, 2006; Lomas, 2002). El papel de la iconografía y la imagen en estos manuales escolares es fundamental. La función educativa de la historia como clave para el análisis de la sociedad y como materia crítica (Prats, 2010; Prats y Santacana, 2011) obliga a replantear el uso de la imagen para una buena formación histórica y enseñar al alumnado a tratar la información iconográfica y convertirla en conocimiento (Gómez y López, 2014). Los libros de texto deben adaptar sus contenidos, estructura y actividades al marco legislativo. En el caso de España, y a partir de la LOE (2006), se introdujeron las competencias educativas como un elemento básico para el desarrollo del currículo. Entre todas las competencias que deben implementarse en Secundaria, para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia predomina la competencia social y ciudadana (redefinida en la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa en 2013 como “competencias sociales y cívicas”). Si consideramos que la adquisición de esta competencia consiste en que los estudiantes tengan la capacidad, habilidad o destreza de vivir en sociedad, comprender su realidad social y ejercer una ciudadanía democrática, la enseñanza de la historia se convierte en una gran plataforma de trabajo (López Facal, 2013). Pero además, una de las temáticas más importantes en el desarrollo de la competencia social y ciudadana es la igualdad de género.

Para el desarrollo de este artículo han sido de gran ayuda los trabajos realizados por Peñalver (2003) o López-Navajas (2014). Ambas autoras han llevado a cabo un análisis exhaustivo sobre una muestra amplia de libros de texto de Educación Secundaria de numerosas asignaturas y a lo largo de todos los cursos que la etapa comprende. Más concretamente, Peñalver (2003) realizó un análisis sobre 24 libros de texto que abarcan la totalidad de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, López-Navajas (2014), analizó 115 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO. De gran ayuda para el desarrollo de este trabajo ha sido el clásico estudio llevado a cabo por Cerezo y Rivas (1992). Otro tipo de trabajos que también han sido de gran ayuda y que aportan información y esclarecen la visión acerca del sexismo en los libros y de la importancia del papel de la escuela a la hora de la transmisión

del androcentrismo, son los realizados por Ballarín (2008), Lopo (2005) y Sánchez (2002), así como el informe final elaborado por el Instituto de la Mujer (2004). De gran ayuda también ha sido el trabajo publicado por Martín (2006), en el cual se realizó un análisis del sexismo en los libros de textos, a través del género en las ilustraciones, los contenidos y el lenguaje utilizado. Así mismo Gutiérrez e Ibañez (2013) conocedores de la importancia que van adquiriendo las TIC en la educación, dan un paso más y se adentran en el estudio de la transmisión de los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto. Importante han sido también las investigaciones llevadas a cabo por Subirats (1994) que abarcan los debates actuales concernientes a la coeducación.

Metodología

Objetivos

El objetivo de esta investigación ha sido analizar las imágenes sobre la mujer en las unidades didácticas de los siglos XVIII y XIX a través de la pervivencia de estereotipos de género en los libros de texto en Historia. Para ello se ha planteado un objetivo general del trabajo: analizar la presencia de las mujeres en los libros de textos de Ciencias Sociales de 4.º curso de ESO. Más concretamente se ha analizado la temática correspondiente a las bases históricas de la sociedad actual. Para desarrollar este objetivo ha sido necesario:

- Contabilizar la totalidad de las ilustraciones que hay en el bloque correspondiente a las bases históricas de la sociedad actual de los tres libros de texto de Ciencias Sociales, Historia de 4.º de ESO.
- Diferenciar las ilustraciones por editorial y por temas.
- Catalogar las ilustraciones atendiendo a la presencia de los personajes que en ellas aparecen, si son mujeres o varones con nombre propio, si aparecen solas o en colectividad, etc.
- Señalar la actitud en la que se representa los personajes que aparecen en los libros de texto

- Analizar el ámbito en el que se a estos personajes, ya sea político, familiar, etc.

Población y muestra

Esta investigación se ha llevado a cabo a través del estudio de tres libros de textos de la materia de Historia del 4.º curso de la ESO, perteneciente a tres editoriales como son Oxford (2008), Santillana (2010) y Vicens Vives (2014).

Para hacer más concreta nuestra investigación, se ha seleccionado una de las partes en las que se divide la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para el último nivel de la etapa educativa obligatoria. Como señala el Decreto número 291/2007, del 4 de septiembre, de la Región de Murcia, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria, se corresponde con la última parte del *Bloque II: Bases históricas de la sociedad actual*. Desglosados, los contenidos analizados son:

- Transformaciones políticas y económicas en la Europa del Antiguo Régimen. La independencia de EEUU. La Revolución Francesa.
- Transformaciones políticas y socioeconómicas en el siglo XIX. Liberalismo y nacionalismo: Restauración y revoluciones liberales. La emancipación de la América hispana. El auge de la Revolución industrial. Transformaciones económicas y tecnológicas. La nueva sociedad: viejas y nuevas élites; las clases populares. Formas de vida en la ciudad industrial.
- Crisis del Antiguo Régimen y construcción del Estado liberal en la España del siglo XIX. La Guerra de la Independencia y la revolución de Cádiz: la Constitución de 1812. Absolutistas y liberales. Primera República y revolución federal: el Cantón de Cartagena. Arte y cultura en el siglo XIX.
- La época del Imperialismo y la expansión colonial en los finales del siglo XIX.

Métodos, técnicas y categorización de datos

Respecto al análisis de los datos que proporcionan los libros de texto se ha utilizado un método que alterna lo cualitativo y lo cuantitativo, tal y como se ha propuesto en múltiples investigaciones en ciencias sociales (Ashby, 2004; Barca, 2005; Barton, 2005 y 2012). Los datos cualitativos aparecen en el análisis de dos formas: para titular la imagen que se analiza (normalmente reproducimos el pie de foto que la acompaña donde se emplea habitualmente el masculino genérico); y para describir las situaciones que reflejan las imágenes y de esta forma llevar a cabo una clasificación. Las imágenes se han clasificado siguiendo las pautas del trabajo de Gómez y Tenza (2015), que a su vez adaptaron las propuestas de Peñalver (2003). Estos ítems son utilizados para describir la presencia de hombres y mujeres en las imágenes, conocidas o anónimas, de forma individual o colectiva, etc., así como para describir la actitud y el ámbito en el que se dan las imágenes. Una vez descritas las imágenes, se procedió al análisis cuantitativo para poder analizar la presencia contextualizada de mujeres en los libros de texto, en proporción a las que reflejan el género masculino.

Para la recogida de datos procedentes de los libros de textos se creó una base de datos en el programa Microsoft Access, atribuyendo un primer apartado que hace referencia mediante un código numérico a la información del libro de texto, seguidamente se atribuyó un segundo código que hace referencia a la temática con que se está trabajando y un tercer apartado donde se analizan las imágenes contenidas en los tres libros de texto. Tras haber señalado el código de libro y el código de tema, se le da un título a la imagen que se analiza (normalmente el pie de foto que la acompaña). Tras esto, comienza la descripción analítica de la imagen observada, siguiendo la categorización que reúne una serie de parámetros esenciales para abordar este tipo de análisis.

Se analiza en primer lugar la presencia de mujeres y hombres en las ilustraciones, ya sea: Varón con nombre propio; Varón sin nombre propio; Colectivo de varones con nombre propio; Colectivo de varones sin nombre propio; Mujer con nombre propio; Mujer sin nombre propio; Colectivo de mujeres con nombre propio;

Colectivo de mujeres sin nombre propio y por último Mixto (aparecen tanto hombres como mujeres).

En segundo lugar, la actitud en la que aparecen los hombres y las mujeres. Los ítems que se han establecido para describir la actitud son: pasiva, cuando el personaje aparece sin mostrar ninguna actividad, mayoritariamente posando para un retrato; en actitud activa, donde la persona es la protagonista de la acción que refleja la imagen, aquel o aquella que tiene la predisposición a actuar; de liderazgo, aquellos dirigentes que están al frente o a la cabeza de una acción tanto política, como militar; valentía, donde los personaje aparecen en la escena están protagonizando un acto de rebeldía o reclamando sus derechos ante cualquier acto de injusticia; e imagen de poder, donde el personaje aparece con dotes de superioridad ya sea económico, político, etc.

Finalmente se categorizó el ámbito o el contexto en el que se dan o que se quiere reflejar en las imágenes, donde se ha señalado los ítems: militar (ejército, milicias, etc.), político (líderes políticos, fotos oficiales, etc.), oficios o profesiones (en la que hemos incluido a intelectuales, músicos, poetas, etc.), casa y finalmente familiar.

Resultados

A continuación, se muestra de forma gráfica los resultados obtenidos que se analizarán en profundidad en el siguiente apartado.

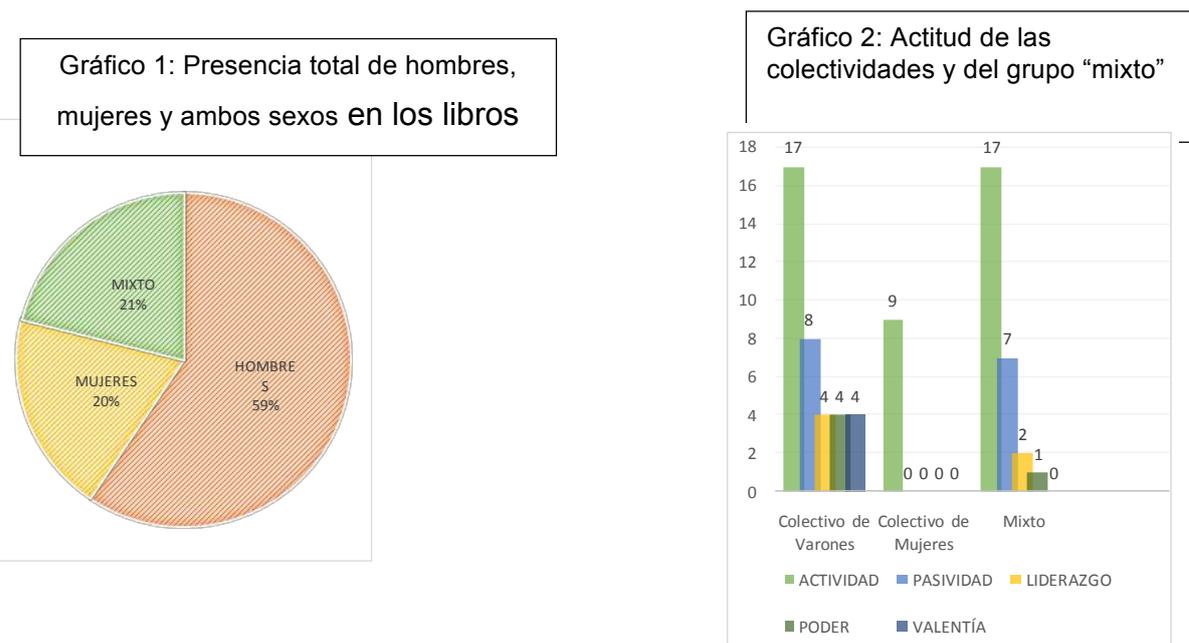


Gráfico 3: Actitud en la que aparecen hombres y mujeres

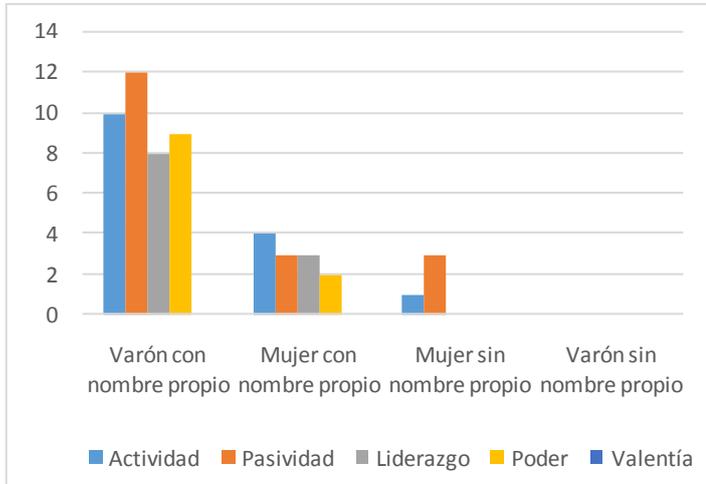


Gráfico 4: Ámbito en el que aparecen hombres y mujeres

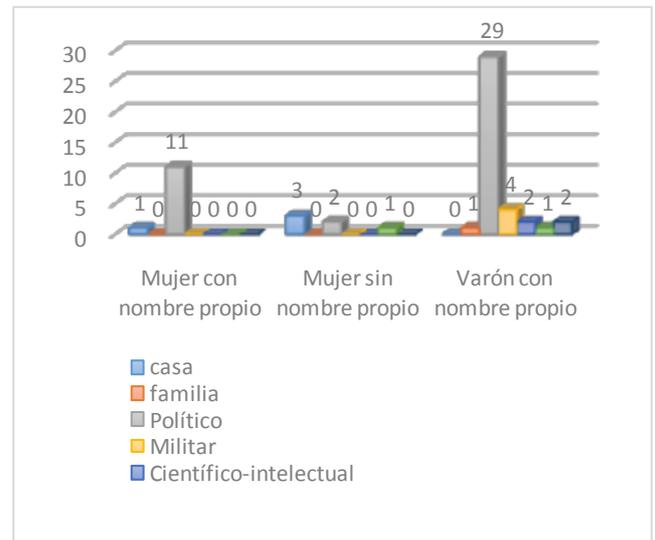
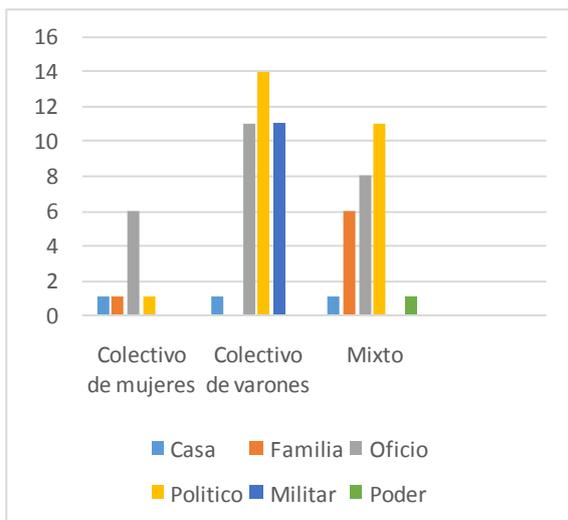


Gráfico 5: Ámbito en el que se representa a la colectividad y al grupo denominado mixto



En respuesta al segundo objetivo específico se ha analizado la percepción de estereotipos de género que tiene el alumnado de 4.º de ESO, utilizando el cuestionario como instrumento para evaluar dicha percepción.

Discusión y conclusiones

Tras la investigación llevada a cabo, se puede afirmar que a lo largo de los

últimos años se ha producido un pequeño avance con respecto a la perspectiva de género que tiene lugar dentro de los centros educativos, si bien es cierto que en ello ha tenido mucho que ver las distintas medidas legislativas que se han venido tomando por parte de los diferentes gobiernos de España. Sin embargo aún queda mucho que hacer en el ámbito de igualdad, sobre todo en lo que respecta a la equidad reflejada en los distintos manuales utilizados como recurso didáctico dentro de cualquier aula. Basándonos en los datos obtenidos en la

presente investigación, podemos vislumbrar una cierta mejora en comparación con los resultados de los trabajos de Rosa Peñalver y Ana López-Navajas.

En la presente investigación, se aprecia como de 128 imágenes analizadas únicamente el 19,5% reflejan la figura femenina del cómputo global de las imágenes. Mientras que en el género masculino representan un 59,4% del total de las imágenes. Por último, dentro del grupo denominado como mixtos representan un 21,1% del total, lo que analizando estos datos nos indica primeramente que la mujeres aparece más veces reflejada en compañía de un varón que por sí sola, hecho que realmente es lamentable y enmarca a la mujer, claramente, a un segundo plano dentro de la historia. Igualmente relevante es el hecho que todos los varones que aparecen en las distintas imágenes están totalmente identificados, mientras que es únicamente en el género femenino donde podemos encontrar imágenes sin identificar bajo el ítem de mujer sin nombre propio.

Si nos quedamos con un análisis meramente superficial podemos deducir que sí que se ha avanzado en el tema puesto que aparecen más mujeres representadas en nuestros libros de textos de hace unas décadas, pero hemos de realizar un análisis más profundo para darnos cuenta que aún queda mucho camino por recorrer y que todavía los libros de textos reproducen un mundo meramente masculino. Indagando en las imágenes analizadas, se divisa como la actitud en la que aparecen ambos sexos proyecta una clara desigualdad, atribuyendo al género masculino connotaciones de valentía, liderazgo, actividad, poder... y relegando al femenino principalmente a la pasividad. Igualmente, destacable es apreciar el ámbito donde aparecen reflejados uno y otro sexo, dónde es únicamente el sexo femenino el que ésta relacionado con la casa y la familia, mientras que el masculino ésta representado en el ámbito político, militar, científico-intelectual... lo que significa que se sigue relegando a la mujer del ámbito público acaparado únicamente por el género masculino, y confinando a la mujer al ámbito privado.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran un desequilibrio en las imágenes masculinas y femeninas en los libros de texto de Historia, y ciertas pervivencias de estereotipos de género en el alumnado de 4.º de la ESO. Por ello

es urgente un cambio significativo de los materiales utilizados en el aula que apuesten por la igualdad de género.

Sin duda, es una de las tareas a conseguir en este siglo XXI, puesto que, siguiendo a Moreno (2007), si la escuela continúa usando libros sexistas, difícilmente podrá erradicarse ese pensamiento sexista y esos estereotipos de género del alumnado que forma parte de la misma.

Referencias bibliográficas

- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44-55
- Barca, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students'ideas about objectivity in history. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *International review of history education. Vol. 4: Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Barton, K. C. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.
- Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. En A. McCully, G. Mills, C. van Boxtel (Eds.), *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (pp. 1-15). Coleraine: History Teacher Education Network.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.^a F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M.^a F. González (Comps.), *La enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Paidós.
- Cerezo, C. y Rivas, A. (2002). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: COENS.

- De Sola, A. y Martínez, I. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, vol. 34, núm. 1, pp. 101-123.
- Gómez, C. J. y López, A. M.^a (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 17-29.
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Cózar, R. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez, C. J. y Tenza, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4.º de la ESO. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: AUPDCS.
- González, P. (2008) Estereotipos de género y actitudes sexistas de la población escolar extremeña. *Baratía, Revista Castellano-Manchega de ciencias Sociales*, 9, 37-61.
- Gutiérrez, P. e Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las Tic en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31, 109-125.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 196 - 222). Barcelona: Graó.
- López, E. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Revista Intralingüística*, 17, 630-639.

- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Lopo, M. (2005). Sexismo y coeducación: discriminación genérica en los manuales de lengua francesa. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 15, 55- 65.
- Martín, R. (2006). *El sexismo en los contenidos de los libros de texto*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Moreno, M. A. (2007). *Coeducamos. Sensibilización y Formación del Profesorado. Analizar el sexismo es un paso hacia una sociedad más justa*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia.
- Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- Pérez, C. y Gargallo, B. (s. f.). *Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares*. Addenda a la ponencia IV Lectura y Género: Leyendo la Invisibilidad. Recuperado de http://www.uv.es/genero/_docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 8-17.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de Historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.
- Puche, L. (2010). La perspectiva de género en “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. Aspectos teóricos y propuesta didáctica para 1º de ESO: La

Antigua Grecia: hombres, mujeres, democracia y desigualdad. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*, 3, 86-92.

Red2Red Consultores (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la Educación para la Igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
Recuperado en:
http://www.oei.es/genero/documentos/esp/Situacion_Igualdad_Espana_2004.pdf

Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la actualidad. *Revista Educar*, 29, 91- 102.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamérica de Educación*, 6, 49-78.

Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 137-148). Málaga: Aljibe.

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *RASE*, 3(1), 143-158.

LA EDAD MODERNA A TRAVÉS DE LA LOE Y LA LOMCE

Pablo Henarejos Carrillo

(Profesor de la Consejería de Educación de la Región de Murcia)

Introducción

Las Ciencias Sociales se desarrollan a lo largo del currículo de la enseñanza obligatoria de nuestro país, ya que la asimilación de sus contenidos es primordial para el correcto desarrollo académico del alumnado.

Con la LOE había perdido presencia en el currículo de primaria ya que sus contenidos se mezclaban en la materia de Ciencias Naturales, pero en secundaria se desarrollaba de forma independiente desde su primer curso.

La nueva ley educativa para la mejora de la calidad educativa o LOMCE ha variado alguna de las condiciones de esta materia. En primaria se recupera su protagonismo como una única materia desde el tercer curso, y en secundaria varía la distribución de sus contenidos. Hay que resaltar que en el cuarto curso se pierde la condición de materia troncal para todo el alumnado porque sólo afecta a los que escojan el itinerario académico.

Otro cambio que aporta la LOMCE es en relación con la carga horaria de los cursos de segundo y cuarto de la ESO: en cuarto se pasa de tres a cuatro sesiones lectivas semanales y en segundo se reducen de cuatro a tres, lo que dificulta la asimilación de los contenidos propios de la Edad Moderna con respecto a la situación anterior.

Concretando a los contenidos propios a la Edad Moderna podemos observar un cambio en la distribución por cursos, ya que se traslada sus contenidos desde segundo a tercero en su mayor parte, dejando el siglo XVIII para el cuarto curso, que posee la salvedad antes mencionada. En la práctica se pierde una sesión lectiva para la asimilación de los contenidos propios de la Edad Moderna en el desarrollo curricular de secundaria.

Esta situación provoca que en este curso 2015-2016 se vaya a producir la paradoja de que el alumnado que está cursando tanto el segundo curso LOMCE como el tercer curso LOE, van a asimilar los mismos contenidos propios a la Edad Moderna por partida doble en dos años sucesivos.

¿Qué papel desempeña la historia en la actualidad?

El profesor Jaume Aurell Cardona, profesor de Historia Medieval de las universidades de Navarra y Barcelona, nos mostraba que la misma historia se halla en el mismo corazón del debate de las ciencias sociales superando a sus hermanas, la geografía o la sociología.

Con el desarrollo de la Escuela de los Annales en la década de los 30 del siglo XX se organizaron las ciencias sociales a partir de la Historia. En la década de los 50 de dicha centuria la economía cogió el relevo hasta los años 70 y se desarrolló la cliometría como vertiente historiográfica propia.

A partir de los 70 del siglo pasado se produce un nuevo repunte de la filosofía, con figuras como Lévi-Strauss bajo el abanico del *postmodernismo* y de la *hermenéutica*, que impulsaron de nuevo a la historia dentro del marco de las ciencias sociales, que pasó a centrarse en los aspectos socioculturales dejando a un lado los aspectos económicos, gestando lo que se conoce como la Nueva Historia: una vuelta al *narrativismo* y a la *microhistoria* mostrada con maestría en el molinero de Carlo Ginzburg, donde se consolidan las mentalidades superando los nihilismos y la denominada “*crisis de la historia*” con autores como Fukuyama.

Este “*giro lingüístico*” como lo denominó Richard Rorty en 1967 o “*giro histórico*” como se denomina en la actualidad, ha provocado el triunfo de la historia sociocultural como disciplina con *el narrativismo* y *el conceptismo*, y del que se hacen eco las distintas editoriales que llevan los contenidos de la materia de Ciencias Sociales a las aulas.

A partir del desarrollo de las Ciencias Sociales en el aula, el alumnado adquiere con esta materia un *pensamiento crítico* como nos mostraba Pagés y Asensio. Este pensamiento crítico se adquiere gracias a los procedimientos propios de la

historia, como la realización de comentarios de textos, la reflexión multicausal o la acción comparativa del presente con sus bases en el pasado.

Por lo tanto, la adquisición de este pensamiento crítico es una de las principales aportaciones que la historia lega al alumnado y que fomentará la adquisición de las distintas competencias y objetivos que se desarrollan en el currículo de secundaria.

¿Qué importancia tienen los contenidos de la Edad Moderna para el desarrollo académico del alumnado?

La Edad Moderna es un período de nuestra historia en el que aparecen aspectos tan destacados como el Estado Moderno y el paso de las monarquías autoritarias a las monarquías absolutas en lo político; el mercantilismo o primer capitalismo en lo económico; el humanismo y la contrarreforma en lo cultural, y un largo etcétera. Es un período en el que el hombre se vuelve a reencontrar así mismo, y en el que aparecen el germen de las naciones que se desarrollan en el continente europeo, es decir, un período clave para entender el presente y la formación de las bases del mundo contemporáneo.

Además, si nos referimos a la historia de España, es un período clave en el que se desarrolla el concepto de monarquía hispánica y en el que se produce un cambio dinástico con la llegada de los borbones.

En lo cultural se desarrolla el llamado *Siglo de Oro* con figuras tan destacadas como El Greco, Cervantes, Velázquez o Murillo, con las que España impone su sello en la historia del arte y en la literatura universal.

Los contenidos

Los contenidos son definidos en el nuevo currículo de la LOMCE, por lo que se mantienen como un elemento curricular básico:

el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen a

la adquisición de las competencias y al logro de los objetivos de la etapa educativa. En esta etapa educativa los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos.

A partir de esta definición podemos observar como los contenidos mantienen su triple tipología de *conceptuales, procedimentales y actitudinales* en cuanto a su definición, y que constituyen el medio por el que el alumnado llega a adquirir las competencias y los objetivos propios de la etapa, por lo que no se observa una diferencia notable con el currículo de la LOE.

La diferencia estriba en la organización y secuenciación de estos contenidos ya que se trasladan del segundo curso académico al tercer curso de la enseñanza secundaria, perdiendo una sesión lectiva semanal.

Como ya expuso Cosme J. Gómez Carrasco (2014) sobre esta materia, los manuales de enseñanza secundaria destacan en la metodología, en la planificación y en el desarrollo de gran parte de las asignaturas. El docente utiliza el libro de texto como base de su exposición de contenidos.

Cosme J. Gómez Carrasco, en la misma publicación, nos diferencia los contenidos en dos categorías: los de primer orden, que responden al interés directamente histórico y a la naturaleza propia del contenido conceptual; y los contenidos de segundo orden, que hacen referencia a esas estrategias que el alumnado debe asimilar por lo que ejercen de bisagra entre el conocimiento conceptual y el procedimental, como el contexto histórico, la fiabilidad de las fuentes o la causación.

Distribución de los contenidos en el currículo de la LOE

La distribución de los contenidos que hacen referencia a los aspectos propios de la Edad Moderna quedan recogidos en el Decreto de 291/2007 para nuestra región, y dejan al siglo XVIII para el desarrollo de cuarto de la ESO, de una manera mucho más difusa.

a) 2.º de ESO

Cabe recordar que en este curso también se establecen contenidos propios de la Geografía y otros de la Edad Media, por lo que podemos concluir que el espacio temporal que el docente posee para desarrollar los contenidos de la Edad Moderna es muy escaso. En la propia exposición de los bloques de contenidos podemos apreciar que priman los aspectos políticos sobre cualquier otro aspecto.

A continuación se exponen los *contenidos conceptuales* que aparecen en el Decreto 291/2007 de la Región de Murcia en una tabla diferenciando entre los contenidos de naturaleza política, económica, y cultural-social. Destacan los conceptos de primer orden sobre los de segundo orden.

Tabla 1. Distribución de contenidos conceptuales de 2.º de ESO DL 291/2007

BLOQUE 3. Las sociedades preindustriales		
Edad Moderna		
Aspectos políticos	Aspectos económicos	Aspectos sociales y culturales
-El Estado moderno en Europa -El fortalecimiento del poder real -Evolución política y económica en España -La monarquía de los Reyes Católicos -La expansión europea: las Islas Canarias. -El descubrimiento de América y su impacto económico. -La España del siglo XVI. -La Europa de Carlos V. -La Monarquía Hispánica de Felipe II -La lucha por la hegemonía y el relevo del	- Evolución política y económica en España -El descubrimiento de América y su impacto económico - La lucha por la hegemonía y el relevo del poder político: La Europa del Barroco. Transformaciones políticas y económicas - La expansión americana: organización territorial, transformaciones económicas y sociales. Arte y cultura en la América hispana	- Renacimiento y Reforma - Humanismo y crisis religiosa - Arte y cultura en el siglo XVI - El Siglo de Oro: arte y cultura - La expansión americana: organización territorial, transformaciones económicas y sociales.

poder político: La Europa del Barroco. Transformaciones políticas y económicas. -La Europa de Westfalia. -La crisis de la monarquía de los Austrias - La expansión americana: organización territorial, transformaciones económicas y sociales. Arte y cultura en la América hispana	Arte y cultura en la América hispana
--	--------------------------------------

En cuanto a los contenidos procedimentales se desarrollan en el primer bloque de contenidos con un marcado carácter procedimental. Inciden en la relación entre el pasado y el presente como un principio de la metodología propia de la enseñanza de la historia favoreciendo la adquisición de las bases del método histórico. Con las herramientas anteriores se acerca al alumnado a la adquisición de los valores de naturaleza histórica.

Tabla 2. Distribución de contenidos procedimentales. 2.º de ESO DL 291/2007

BLOQUE 1. Contenidos comunes a todos los bloques.		
Relación entre el pasado y el presente	Adquisición de las bases del método histórico	Adquisición de valores de naturaleza histórica
- Interpretación de los factores que explican las dinámicas demográficas a lo largo del tiempo, su diversidad espacial, los contrastes estructurales y los procesos de integración socio-cultural	-Representación gráfica de secuencias temporales. - Estudio de causas y consecuencias en los hechos y procesos históricos distinguiendo la naturaleza de las mismas.	-Análisis del papel social de los hombres y de las mujeres en la historia. -Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación
- Localización en el tiempo y en el espacio de periodos y acontecimientos históricos. Identificación de nociones de	-Identificación de la multiplicidad causal en los hechos sociales -Obtención de información de fuentes documentales	- La importancia del patrimonio documental para el estudio de la Historia: los

simultaneidad y evolución - Búsqueda de la relación entre procesos históricos de la época medieval o moderna y el tiempo presente	iconográficas y elaboración escrita de la información obtenida. - Conocimiento de elementos básicos que configuran los estilos artísticos e interpretación de obras significativas	grandes archivos históricos nacionales
--	---	--

b) 4.º de ESO

En 4.º de ESO se establece de forma más difusa los contenidos propios al final de la Edad Moderna y que se corresponden con el siglo XVIII, desarrollados como antesala a la Edad Contemporánea, en donde se acentúan algunos conceptos como: monarquía absoluta, sociedad estamental, economía agraria, o Ilustración. Suelen configurar una única unidad didáctica que utilizará el docente para situar los nuevos contenidos que se van a desarrollar a lo largo del curso.

Estos contenidos se desarrollan en el mismo Decreto 291 y se configuran de la misma forma, por lo que al estar descritos de una forma más difusa, sólo los expondré a partir de los dos bloques de contenidos en los que se estructuran.

Como se puede observar en la siguiente tabla existen dos bloques de contenidos que hacen referencia a aspectos propios de la Edad Moderna: uno directamente como es el bloque 2, y otro indirectamente que es el bloque 1, ya que hace referencia a esos contenidos procedimentales que en 4.º de ESO se desarrollarán tanto en la unidad propia de la Edad Moderna como en las demás de la Edad Contemporánea.

En este Bloque 1 de contenidos comunes, se desarrolla el método histórico, la explicación multicasual, el análisis de las manifestaciones artísticas, la interacción entre el espacio y el tiempo, y la relación existente entre el pasado y el presente como ocurría en los contenidos de 2.º de ESO, al igual que contenidos de naturaleza actitudinal.

Una vez expuesto estas premisas, los contenidos propios a 4.º de ESO

relacionados con la Edad Moderna son los siguientes:

Tabla 3. Distribución de contenidos de 4.º de ESO DL 291/2007

BLOQUE 1. Contenidos comunes a todos los bloques.	BLOQUE 2. Bases históricas de la sociedad actual.
<p>-Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes. -Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia.</p> <p>-Identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, que intervienen en los procesos históricos y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos.</p> <p>-Búsqueda y selección de información de fuentes escritas, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias.</p> <p>-Contraste de informaciones contradictorias o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. -Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia, valorando la importancia del patrimonio documental para el estudio de la Historia y el significado de los grandes archivos históricos.</p> <p>-Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.</p> <p>-Valoración de los derechos humanos y rechazo de la injusticia y de cualquier forma de discriminación o de dominio, considerando el diálogo y el acuerdo como las vías prioritarias para la resolución de los conflictos.</p> <p>-Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos y el trabajo de los artistas más relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época. - Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras</p>	<p>-El Estado absoluto. Despotismo ilustrado y parlamentarismo inglés.</p> <p>-La Ilustración. Reformismo borbónico en España y América.</p> <p>-El Reino de Murcia en el siglo XVIII: Belluga y Floridablanca.</p> <p>-El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Salzillo.</p> <p>-La Catedral de Murcia. Otras manifestaciones del Barroco en la Región de Murcia.</p>

importantes.

Distribución de los contenidos en el currículo de la LOMCE

La LOMCE es la nueva ley educativa que comenzó su desarrollo legislativo en primaria el curso pasado y que ha dado el salto a secundaria y bachillerato en este curso 2015/2016. Nosotros nos centraremos en el curso de tercero de la ESO, que es en el que se desarrollan los contenidos propios a la Edad Moderna, aunque mostraremos también la alusión que se hacen en cuarto de la ESO, que ocurre una situación parecida al currículo de la LOE, en el que se desarrollan de manera difusa correspondiéndose al siglo XVIII.

La base legal donde se desarrolla el currículo de secundaria en la Región de Murcia tras la aprobación de la LOMCE, es el Decreto 220/2015 de 2 de septiembre de 2015, y que fue publicado al día siguiente en el BORM con el curso ya iniciado.

a) Características del currículo de la LOMCE en la Región de Murcia

En la lectura del Decreto 220/2015 observamos y destacamos una mayor importancia a la autonomía pedagógica de los centros educativos, que permite una suficiente flexibilidad para desarrollar y cumplimentar el propio currículo.

Tenemos que tener en cuenta la definición de los contenidos que parecen reflejados en el propio decreto:

-Contenidos: Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen a la adquisición de las competencias y al logro de los objetivos de la etapa educativa. En esta etapa educativa los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos.

En esta definición podemos observar que ese conjunto de conocimientos hacen alusión a los contenidos dentro de los cuáles debemos diferenciar los conceptos de primer orden y los de segundo orden. A la vez esas *habilidades, destrezas y actitudes* harían referencia a los contenidos procedimentales, como en la LOE.

b) Los contenidos de 3.º de ESO

Aparecen en el segundo bloque de contenidos los referidos a la Edad Moderna y los presento usando la misma metodología que he utilizado anteriormente:

Tabla 4. Distribución de contenidos de 3.º de ESO. DL 220/2015

Bloque 2, Historia: la Edad Moderna (hasta el siglo XVII)		
Conocimientos		
-La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte Renacentista		
-Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal.		
-Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón		
-Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las “guerras de religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica		
-El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.		
El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII ⁹		

De manera explícita no aparecen los contenidos de carácter procedimental y los relacionados con los valores en esta tabla, pero sí aparecen a partir del desarrollo de los criterios de evaluación y de los estándares de evaluación que están relacionados mediante una tabla con estos contenidos en el decreto. Esto demuestra que la adquisición de estas *destrezas, habilidades y actitudes* quedan en un segundo plano en la LOMCE, al menos en la secuenciación de contenidos.

La diferencia fundamental en el tratamiento de estos contenidos con respecto a la

⁹ He querido realizar esta tabla dividiéndola en esta triple tipología que responde a la definición de contenido que nos da el currículo LOMCE para que se muestre únicamente su naturaleza conceptual, propia de los contenidos de primer orden.

LOE se produce en el momento de la evaluación, ya que los estándares marcan de forma más directa la calificación del alumnado. Por lo tanto ya no se divide la calificación entre la conceptual, la procedimental y la actitudinal.

Además, hay que añadir que mayoritariamente estos conceptos de primer orden que aparecen expresados en el currículo son de naturaleza política y económica, dejando en un segundo plano los aspectos culturales y los sociales, de la misma forma que ocurría con el currículo LOE, como ya hemos apuntado más arriba.

c) Los contenidos de 4.º de ESO

En lo referente al cuarto curso de la ESO bajo la LOMCE hay que empezar recordando que aumenta su carga lectiva en una sesión más, pasando de tres a cuatro sesiones, y que pierde su carácter de materia troncal para todo el alumnado, ya que se incluye únicamente en el itinerario académico

Ocurre una situación parecida al tratamiento que se daba con la LOE, es decir, se desarrollan los contenidos del siglo XVIII de una manera difusa y como antesala de los contenidos propios a la Edad Contemporánea, estructurados en un único y primer bloque de contenidos denominado *“El Siglo XVIII en Europa hasta 1789”*, en el que aparecen los siguientes contenidos:

-El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.

-El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.

Como se puede observar en ambos contenidos, vuelven a primar los conceptos de primer orden o de naturaleza puramente conceptual, y los de ámbito político y económico en el primero, y de ámbito cultural en el segundo.

Conclusiones

Los contenidos propios de la Edad Moderna en el currículo se desarrollan de diferentes formas con ambas leyes educativas.

Con la LOE se situaban fundamentalmente en el 2.º de ESO destacando los

contenidos de primer orden, sobre todo los de índole política, y se trataban de una forma muy difusa debido a la amplitud del currículo en ese curso con contenidos propios de la Edad Media y de Geografía, a pesar de que poseía una carga horaria de cuatro sesiones semanales.

Con la LOMCE se sitúan en el tercer curso y permiten una línea de continuidad con el cuarto curso, situación que no ocurría en la LOE. En este tercer curso además de desarrollar los contenidos de la Edad Moderna, el alumnado debe de adquirir los contenidos propios de la Geografía Económica y la configuración política del Estado, con sólo tres sesiones semanales, lo que dificulta el correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguen primando los contenidos de primer orden de naturaleza política por encima de los demás, seguidos de los económicos, y en este sentido, hay que destacar también cómo los contenidos de segundo orden o procedimentales han quedado relegados en la secuenciación del currículo.

La correcta asimilación de los contenidos de la Edad Moderna dentro de la materia de Ciencias Sociales debería tener más carga horaria y más continuidad en el desarrollo curricular de la etapa ya que es una etapa histórica para conocer las bases de la sociedad en la que vive nuestro alumnado.

Intentar condensar todos los contenidos de las Ciencias Sociales en unas pocas sesiones semanales provoca que el alumnado sólo asimile de manera muy parcial esos contenidos, e incluso, que no asimile gran parte de ellos al no tener tiempo material para su correcto desarrollo en el aula. Es el principal mal que acompaña a nuestra materia en el desarrollo curricular de las últimas leyes educativas.

Los contenidos deben primar más la parte procedimental ya que tratamos con preadolescentes y les cuesta entender los procesos políticos, sólo de forma teórica, cuando aún no han aprendido la propia configuración de un Estado.

Las Ciencias Sociales es una materia esencial para el correcto desarrollo del alumnado (Prats y Santacana, 2011) pero no se le da un tratamiento favorable que debería ser equiparable a la materia de lengua castellana y a las matemáticas, porque el alumno adquiere desde nuestra materia el conocimiento directo de las bases de la sociedad en la que vive, lo que le permite convertirse o

desarrollarse en un ciudadano responsable y beneficioso para la sociedad. Negar esta afirmación, es negar la propia naturaleza de las Ciencias Sociales.

Referencias bibliográficas

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto 291/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO". *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.

Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clio, History and History teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>.

Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 89-99.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.

LA HISTORIA MODERNA PENINSULAR EN NARRATIVAS DE ESTUDIANTES AL FINALIZAR LA ESO¹⁰

Jorge Sáiz Serrano, Neus Colomer Perpiñá

(Universitat de València)

Introducción

Este trabajo pretende aproximarnos a la “Historia de España” que el alumnado conoce y es capaz de representar por escrito al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello se analiza una muestra incidental de narrativas históricas realizadas por estudiantes de 1º de Bachillerato en centros de secundaria valencianos. De dichos relatos se estudian aquellos contenidos históricos del periodo comprendido entre el siglo XV y el XVIII. Se busca documentar qué representaciones de la historia peninsular de la Edad Moderna (entre el reinado de los Reyes Católicos y los Borbones) recuerdan y relatan los estudiantes. El estudio deriva de un proyecto más amplio donde participa el primer autor así como de parte de un Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizado por la segunda autora bajo dirección del primero.

Fundamentos teóricos

Recientes investigaciones sobre educación histórica en España, de Primaria a Secundaria, vienen confirmando, desde el estudio de libros de texto, exámenes y narrativas de estudiantes (Gómez y Miralles, 2015; Gómez et al., 2015; Sáiz y Fuster, 2014; Sáiz y López Facal, 2015; Sáiz, 2015), que la historia escolar enseñada y aprendida no deriva de una introducción gradual a competencias

¹⁰ El presente estudio forma parte del proyecto EDU2015-65621-C3-1-R.

metodológicas o competencias de pensamiento histórico. El protagonismo de los aprendizajes de historia escolar todavía deriva de la memorización de contenidos factuales o sustantivos vinculados, en gran medida, de una gran narrativa maestra. Se trata de una narrativa eurocéntrica y nacional, un relato sobre el origen y evolución histórica occidental, europea y, en paralelo y de forma privilegiada, de la historia de España. Dichos contenidos se abordan en la ESO en los cursos de 1.º (Edad Antigua), 2.º y 4.º (Edades Media, Moderna y Contemporánea) y reproducen la clásica estructura de las historias generales enciclopedistas heredada del siglo XIX. Las prácticas docentes predominantes privilegian el aprendizaje de síntesis de contenidos factuales antes que la introducción a la comprensión histórica. De esta forma el alumnado acaba aprendiendo una secuencia lineal de etapas donde incluye personajes, hechos, etc. Ello condiciona claramente las representaciones históricas del pasado que pudieran realizar los alumnos *a posteriori* de su aprendizaje escolar, limitándonos los contenidos que puedan recordar así como las destrezas narrativas a la hora de presentarlos.

Partiendo de estos condicionantes, en el presente estudio buscamos conocer qué imagen de la historia moderna peninsular recuerda y es capaz de resumir el alumnado que ha finalizado la ESO. Y para ello se analizan *narrativas* sobre historia de España de estudiantes de 1º de Bachillerato. Las narrativas o relatos históricos constituyen una fuente excepcional para investigar el conocimiento histórico y la capacidad del alumnado de interpretar el pasado. Lo vienen confirmando recientes investigaciones en didáctica de la historia que han recurrido a las mismas en Portugal y Brasil (Barca y Schmidt, 2013), Canadá (Létorneau y Caritey, 2008; Lévesque y Létorneau, 2013; Lévesque et. al. 2015) y España (González et. al. 2015; Prego y Armas, 2014; Sáiz y López Facal, 2015; Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz, 2015; Sant et al. 2014a y 2014b). Buena parte de dichos estudios se fundamentan teóricamente en los trabajos de Werstch (2002 y 2004) y Rüsen (2005) que consideran las narrativas como excelentes herramientas culturales para conocer las formas de representar, organizar y comprender el pasado histórico pero también, y sobre todo, para identificar la

consciencia histórica a la hora de relacionar globalmente la categoría temporal (presente, pasado y futuro) como competencia narrativa.

En este trabajo partimos de dichos presupuestos a la hora de interpretar qué representación del pasado histórico de la península ibérica entre los siglos XV y XVIII reproducen estudiantes que han finalizado la ESO. Nos interesa específicamente identificar qué retrato sustantivo del pasado ofrecen (qué conocen y qué silencian) y a partir del mismo intentar establecer el grado de influencia de una *narrativa nacional española* como narrativa maestra. Ello lo podemos desde dos perspectivas (Sáiz, 2015). Por un lado determinando la presencia en sus escritos de contenidos sustantivos (hechos, términos, personajes, etc.) propios de dicha narrativa nacional. Pero también examinando el uso de marcadores discursivos que revelen identificación con una nación española como comunidad imaginada en el presente y en el pasado: entre ellos nos interesa la modalización discursiva como uso de la segunda persona del plural (nosotros, nuestro) o el uso de “España” y de “españoles” como proyección al pasado desde el presente.

La narrativa nacional española se codificó a finales del siglo XIX y llegó a su mayor difusión durante la dictadura franquista. Se trata de un relato que reproduce estereotipos esencialistas que remontan la unidad política nacional o el origen de los españoles a periodos pre-contemporáneos (López Facal, 2008 y 2009; López Facal y Sáiz, 2016). Entre los hitos específicos de dicha narrativa nacional tienen particular relevancia contenidos de la Edad Moderna peninsular. Se trata, especialmente, del logro de la unidad de España con los Reyes Católicos, su esplendor y apogeo con los Austrias así como una valoración positiva tanto de la conquista y expansión en América como del imperio español en los siglos XVI y XVII. Las dimensiones esencialistas de dicha narrativa nacional más tradicional quedaron ocultas durante la Transición democrática al tiempo que la historiografía académica impugnaba buena parte de dichos mitos nacionales. No obstante desde finales de los 90 habría recobrado protagonismo público de la mano de un nacionalismo español preocupado por difundir un relato ejemplar de la historia nacional, como progreso normalizado hacia la modernidad que no olvidaría fundamentar las memorias de España y los españoles en

periodos más remotos. Y así hitos de dicha narrativa tradicional pervivirían en el conocimiento popular e imaginario cultural (la unidad española de los Reyes Católicos, la conquista de América y el imperio español de los Austrias). Y por tanto continuarían estando presentes en productos culturales de masas, como series de televisión (Sáiz, 2015). Este estudio indaga en qué medida perviven dichos contenidos esencialistas en relatos de los estudiantes que han finalizado la ESO, a pesar de que en los contenidos de libros de texto como interpretación del currículo ya no figuren las dimensiones tradicionales de dichos contenidos históricos.

Metodología

Se ha seleccionado una muestra incidental de 140 narrativas de estudiantes de 1º de bachillerato de dos centros concertados y dos públicos en dos localidades próximas a la ciudad de Valencia. Los centros concertados y uno de los públicos se encuentran en Carcaixent, mientras que el otro centro público se ubica en Torrent. El perfil del alumnado deriva de familias de clase media trabajadora, de nacionalidad española o escolarizados en España, y con edades comprendidas entre los 15 y los 22 años.

El instrumento empleado es semejante al de otras investigaciones en Portugal, Canadá o España. Se planteó al alumnado la redacción de una *narrativa* de síntesis histórica contestando un enunciado concreto, solicitándoles que respondieran a la siguiente pregunta: “¿Cuál es el origen, formación y evolución de España y de los/as españoles/as que debería aprender un/a estudiante al acabar secundaria o bachillerato? Sintetízalo en un breve relato y recuerda indicar personajes y acontecimientos que consideres relevantes”. Se insistió en el carácter anónimo y voluntario del ejercicio, pidiéndoles que imaginasen que debían escribirlo para un estudiante que desconociera por completo el tema.

Se ha recurrido a métodos cualitativos enmarcados en la teoría fundamentada o *Grounded theory* (Biggs y Tang, 2007) a la hora del análisis discursivo de las narrativas. Así se ha procedido a una codificación abierta tras el examen de todos los relatos lo que ha permitido determinar niveles y perfiles siempre *a posteriori*.

La información y datos obtenidos han sido procesados en una base de datos mediante el programa Filemaker.

Las hipótesis y resultados esperados sobre la historia moderna peninsular derivan de la muestra de alumnado examinada. Al tratarse de estudiantes que han abordado la Edad Moderna en 2.º de ESO, es decir teóricamente dos cursos académicos antes de la redacción de sus narrativas, es probable que dispongan de variados recuerdos o imágenes provenientes del aprendizaje escolar reciente. Con todo, tampoco puede descartarse que recurran a fuentes de conocimiento histórico complementarias a la escolar, particularmente series de Televisión de contenido histórico, videojuegos, internet, etc. Partiendo, por tanto, del actual modelo de historia escolar enseñada y aprendida en España, y de la posibilidad de fuentes de conocimiento alternativas a la escolar, las hipótesis generales que se defienden en este estudio sobre el modelo de “historia de España” de la Edad Moderna serían las siguientes:

- El predominio de la historia política (reinados, etapas, guerras, etc.) en los relatos de los estudiantes, fruto del notorio peso de la misma como contenido factual en la historia escolar, del currículo a los libros de texto que abordan la Edad Moderna (Gómez, 2014)
- La presencia destacada de los Reyes Católicos y de la conquista de América como contenidos relevantes en sus relatos. Consideramos posible la pervivencia de valoraciones positivas y mitificadoras al respecto, particularmente sobre el origen de la “unidad de España” y del “imperio español”. Ello podría derivar de la continuidad de hitos de la narrativa nacional española tradicional, como narrativa maestra.
- Finalmente, también pensamos que es posible documentar el protagonismo destacado de personajes-reyes relevantes como Fernando e Isabel, los Reyes Católicos y de Carlos I, fruto del recuerdo escolar pero también de su reciente difusión a partir de recientes series de televisión.

Análisis de resultados

Antes de analizar el contenido de los relatos debe tenerse en cuenta en qué contexto se demandaron pues puede condicionar la forma de los escritos. Las narraciones se realizaron con alumnos de 1º de bachillerato de diversas aulas durante una sesión de clases de materias concretas: Historia del Mundo Contemporáneo o Filosofía. Se pidió a todos los asistentes ese día que respondiesen sin preparación previa alguna a la pregunta del escrito. En su gran mayoría, el alumnado demostró que era incapaz en el tiempo disponible (35-45') tanto de sintetizar contenidos de historia de España como de organizarlos una redacción coherente. La naturaleza voluntaria del ejercicio y la escasa motivación ante el mismo (no iban a recibir ninguna compensación en sus calificaciones) quizás explique la presencia de alumnado que no realizó un esfuerzo alguno en sus escritos, ni en forma ni en contenido. Con todo, pensamos que el perfil general de los relatos atestiguaría lo que pueden recordar y representar por escrito estudiantes que ya han cursado la ESO.

El examen de la forma y extensión de los 140 relatos revela cuatro grandes perfiles de escritos. En primer lugar, se documenta un tipo 0 o de *escritos nulos*: se trata de ejercicios que fueran presentados en blanco o con información irrelevante por su carácter irrisorio: se trata de 13 escritos, el 9,2 % del total.

En segundo lugar, vemos un grupo de *respuestas escasas*, como enumeraciones de etapas o personajes con escasa información, que presentan meros datos o hechos aislados: se trata de 12 escritos, el 8,5 % del total.

En tercer lugar documentamos *relatos breves*, que apenas aportan en un par de párrafos retazos de información histórica sobre algunos hechos o fenómenos: son 45 textos, el 32,1 % del total.

Finalmente, vemos 70 textos (50 %) que podemos considerar como *narrativas* históricas propiamente dichas, por su extensión (ocupan un folio o más) y, sobre todo, por la presencia de elementos característicos de este perfil de escritos: tiempo histórico, trama, diferentes personajes y eventos, etc.

La presencia de un perfil de escritos nulos (en blanco o con escasísimo contenido, tipo 0; 9,2%) puede justificarse por el esfuerzo mental que suponía el ejercicio y

por la propia falta de motivación para realizarlo. Descartados estos nulos, para este estudio, consideramos válidos un total de 127 escritos. Detengámonos a sintetizar los resultados obtenidos de su análisis.

En primer lugar, un primer dato destaca por su relevancia. El reinado de los Reyes Católicos y el descubrimiento de América están ampliamente representados en las narrativas del alumnado. Nada menos que el 62,2 % de los estudiantes los citan deteniéndose buena parte de ellos en una valoración del periodo. Veamos dos ejemplos:

Los Reyes Católicos, Isabel y Fernando, procedentes de Castilla y Aragón, tuvieron una época de esplendor en la que llegaron a poseer tanto poder que se consideraban de los más poderosos (Referencia -Ref.- 123, alumno, 16 años)

“La época más gloriosa de España fue con los reyes Católicos, Isabel I y Fernando IV”. (Ref. 129, alumno, 19 años)

Particular interés tiene conocer en qué medida manifiestan comprender la mera naturaleza de unión dinástica que supone el reinado de los Reyes Católicos, impugnando o valorando de forma crítica la idea unitaria como origen de España. Al respecto vemos cómo el 43 % de los estudiantes que citan a los Reyes Católicos hacen referencia una unión política de los reinos dotándola en cierta medida de una perspectiva nacional. Únicamente el 8'8 % de relatos que mencionan dicha unión matizan sus características propias de la misma, como el siguiente ejemplo: *Los reyes de Castilla y Aragón se casaron y unificaron un reino únicamente políticamente, pero separado socialmente y si compartir las mismas leyes,* (Ref. 120, alumna, 16 años).

Ello nos mostraría el escaso nivel de profundización con el que se aborda dicho periodo político lo que impide que, como así se plantea en los libros de texto, pueda ser matizada la mera dimensión dinástica de la unidad que establecen los Reyes Católicos.

También muchos hacen referencia a la participación de los Reyes Católicos en la conquista cristiana, nada menos que el 24% de los que los nombran; de hecho la mitad de ellos les confieren un papel protagonista durante todo el proceso. Sólo dos ejemplos.

Por lo que se refiere a la llegada a América, dicho evento se mantiene todavía con relevancia en el imaginario del alumnado actual. Es uno de los temas que también se trata con más profusión (59% de los alumnos). Es decir, muchos de los alumnos se detienen en explicarlo y en su mayoría argumentan que gracias a dicha conquista se creó un gran imperio español. Veamos cuatro ejemplos representativos:

En 1492 Cristóbal Colón “descubrió”! América y el imperio español inició el auge (Ref. 1, alumno, 16 años).

Durante el reinado de los Reyes Católicos fue el descubrimiento de América, ya que éstos financiaron la expedición de Cristóbal Colón, esto convirtió a España en el imperio más poderoso de Europa, que tenía todo el oro de América aparte de poder comercial con nuevas especies, animales, sedas procedentes de allí, con la posterior fue la extracción y exportación de materiales dentro y fuera de la península, (Ref. 86, alumno, 16 años).

España se transformó en el imperio más grande del mundo, (Ref. 13, alumno, 17 años).

El descubrimiento de América por Colón en 1492 (bajo el reinado de los RR Católicos) atribuye a España que fue una grandísima Nación, (Ref. 37, alumno, 27 años).

Vemos cómo para muchos estudiantes el “descubrimiento” supone un gran momento, gracias al cual, llegan grandes riquezas y nuevos productos y España no sólo ya existe sino que se convierte en una gran potencia, crea un gran imperio. En algunos casos se cita algún personaje más (como Hernán Cortés), pero llama la atención aquí también que todo el protagonismo de la colonización, proceso que ocupa varios siglos, recaiga en los Reyes Católicos y en Colón.

Igualmente merece la pena reseñar que sólo un 1,3% de los que mencionan el descubrimiento se detengan en sus posibles efectos negativos. En estos casos se entrevisté en los estudiantes una insistencia por parte del profesorado en la desmitificación de dicho acontecimiento y su valoración desde los diversos puntos de vista (conquistadores y conquistados).

Por lo que se refiere a los personajes, es relevante que en la mayoría de los casos (55,9%), los Reyes Católicos y Colón sean los primeros nombres propios de la historia peninsular que recuerden y mencionen los estudiantes. El resto de la Edad Moderna pasa casi desapercibida. De hecho, un 60,4 % de los relatos que mencionan a los Reyes Católicos y a Colón pasan automáticamente de éstos a Franco (37,8% del total), hecho claramente relevante como se expondrá más adelante.

En los casos en los que sí que se tratan otros episodios de la Edad Moderna, éstos son abordados de forma claramente superficial. Son escasos los alumnos que mencionan alguno de los reyes en relación al “*gran imperio español*” (7,8%). En este caso, son ejemplos como este: *España, colonizó tantos lugares que nunca se ponía el sol y nombramos a España como el imperio donde nunca se ponía el sol*, (Ref. 32, alumna, 22 años).

Podemos establecer también una relación de la Edad Moderna con el resto de periodos. Por lo general, los alumnos se detienen en el momento de la dominación romana y en la musulmana. A continuación, mencionan la conquista cristiana (51,9%) con la que enlazan la Edad Media con la Edad Moderna, en la cual como ya hemos dicho, sitúan a los Reyes Católicos. Después de la Edad Moderna, los alumnos se vuelven con mucha profundidad en el periodo franquista (77,2%) para pasar a continuación a la realidad actual (abdicación del rey Juan Carlos y crisis económica). Así pues, podemos decir con ello que los Reyes Católicos junto con Colón y Franco, son los grandes protagonistas de la historia escolar. Es decir, cuando tienen que hablar de la historia de España son estos temas los que primero recuerdan y seleccionan en su gran mayoría. Se trata, precisamente, de hitos específicos de la narrativa nacional más tradicional creada a finales del XIX y vulgarizada y difundida durante la época franquista.

Analicemos finalmente otros indicadores de identificación nacional en los escritos de los estudiantes, como la proyección de España y españoles para el pasado y la modalización discursiva con la segunda persona del plural.

Términos como el de “España” y los “españoles” son omnipresentes en los relatos de los alumnos al hablar de la Edad Moderna, especialmente con valoraciones positivas; con todo ambas denominaciones aparecen con anterioridad, sin que pueda discernirse realmente si la dimensión que se le dota al término es más geográfica que nacional. De igual forma, sólo en el 7'8 % de los relatos se recurre a la segunda persona del plural, predominando los escritos donde el alumnado relata utilizando un narrador externo o tercera persona del singular. Ello nos revelaría que los estudiantes tienden a reproducir un relato académico aprendido o conocido.

Conclusiones

Los resultados expuestos permiten confirmar el grueso de las hipótesis formuladas. En primer lugar, el hecho que la mayoría de los relatos mencionen de forma notoria a los Reyes Católicos y a Colón, apuntaría al peso de contenidos tradicionales en la historia escolar donde todavía es detectable la mediación de la narrativa nacional española tradicional. En segundo lugar, documentamos un abrumador predominio de la historia político-militar. No cabe duda que la singularidad del periodo de los Reyes Católicos (y más tarde del franquismo) incide en que se aborden con más tiempo en el aula o que sean muchísimo más fáciles de recordar para los alumnos. No obstante, la presencia destacada de dichos contenidos probablemente se deba más a la presencia extraescolar de los mismos, reminiscencias en el imaginario colectivo de una historia popular donde tiene más presencia protagonistas e hitos de la nación española. La historia escolar enseñada poco cambia de la pervivencia de esos contenidos de la narrativa nacional, aunque se maticen en el currículo y en los libros de texto que lo desarrollan. Solamente cuando los profesores han invertido tiempo de aula en la debida contextualización y adecuación histórica de los procesos (sea la naturaleza dinástica de la unión de los Reyes Católicos o sean los variados

efectos de la expansión a América), los alumnos pueden estar capacitados para plantear comentarios que desmitifiquen o impugnen los hitos tradicionales. Por lo tanto, la labor del docente sería fundamental para dotar de herramientas que impugnen las visiones esencialistas tradicionales y para dar opción al debate, a la discusión y a la valoración histórica. La continuidad de una historia escolar derivada de la memorización de contenidos sin reflexión acaba reforzando la historia política y el recuerdo de grandes personajes y hechos. Se reproduce, por tanto, la narrativa nacional tradicional e indirectamente la historia escolar sigue cumpliendo su función nacionalizadora.

Referencias bibliográficas

- Barca, I. y Schmidt, M.^a A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO. *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-48.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20-38.
- Létourneau, J. y Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: l'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 68-93.

- Lévesque, S., Létourneau, J. y Gani, R. (2013). "A Giant with Clay Feet": Québec Students and their Historical Consciousness of the Nation. *International journal of historical learning, teaching and research*, 11(2), 156-172.
- Lévesque, S., Croteau, J. P. y Gani, R. (2015). Conscience historiques des jeunes francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Reveu du Nouvel-Ontario*, 40, 177-228.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008). *Historia de la Educación*, 27, 171-193
- López Facal, R. (2009). Sobre la enseñanza de la historia en los siglos XIX y XX. En: Jannué, M. (ed.). *Pensar històricament* (pp. 57-87). Valencia: Universitat de València.
- López Facal, R. y Sáiz, J. (2016). Spain: History Education and Nationalism Conflicts in Spain. En R. Guyver (Ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*. Londres: Bloomsbury.
- Prego, S. y Armas, X. (2014). "Y sometieron a los pueblos indios que había allí". Competencia narrativa de los estudiantes de bachillerato sobre la historia de los Estados Unidos. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación didáctica de las ciencias sociales* (pp. 727-734), Barcelona: AUPDCS.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* (Tesis doctoral inédita). Universitat de València, València.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 46-57.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sant, E. et al. (2014a). "La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los Segadores". Los protagonistas de la historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 515-524), Barcelona: AUPDCS.
- Sant, E. et al. (2014 b). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

LA HISTORIA MODERNA Y LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN EL BACHILLERATO¹¹

Rosa Elena Ríos Lloret

(IES "Rodrigo Botet", Valencia)

Introducción

Crear que la historia moderna y la historia de las mujeres son materias imprescindibles en el Bachillerato español, parece que queda reducido a los intereses y expectativas de una facción del profesorado que vela por explicar aquello que es solo de su interés, sin que esos conocimientos sean necesarios para los alumnos y alumnas, pues no son asuntos de especial relevancia y consideración. Así, defender ambas, la historia moderna y la historia de las mujeres, es un propósito de difícil ejecución. En efecto, el predominio de la historia contemporánea, de la historia presentista, es evidente en el currículo de nuestro Bachillerato, tal vez porque se piensa que al alumnado de los últimos cursos, al que se le supone una mayor capacidad reflexiva, solo puede interesarle la memoria de lo inmediato, y, con demasiada frecuencia, se observan las carencias de los estudiantes sobre un pasado que no afecte, de una manera evidente, a su presente. La consecuencia es la ignorancia de la historia moderna que deviene en desconocimiento de la historia actual. Al mismo tiempo, y por lo que se refiere a la historia de las mujeres en la enseñanza no universitaria, la situación no se puede calificar de feliz. Todavía queda un largo camino que recorrer en esta etapa educativa, un camino que exige llevar a cabo importantes cambios en las programaciones curriculares, incentivar la investigación y la didáctica de la historia, promover una intensa colaboración entre universidades e institutos, alentar al profesorado a continuar en esta tarea y exigir a la legislación que propicie la incorporación de las mujeres en la historia, lo que obligará a las

¹¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto *Construcciones del yo narraciones y representaciones del sujeto moderno entre lo personal y lo colectivo, siglos XVII-XIX*,(HAR2014-53802-P).

editoriales a visibilizar a las mujeres en los libros de texto. Así pues, parafraseando a Michelle Perrot, ¿una historia del mundo moderno en el Bachillerato que contemple la integración en ella de la historia de las mujeres, es posible?

La historia moderna en el Bachillerato

En el año 2000, la Real Academia de la Historia¹² señalaba su preocupación por el estudio de la Historia en la ESO y en el Bachillerato. Recelaba del cambio del nombre de la asignatura, Ciencias Sociales, en el caso de la ESO, elocuente variación que revelaba la disminución del papel de la Historia, que pasaba a ser una parte relativamente pequeña del temario curricular. Con todo, consideraba que uno de los elementos más criticables era la poca importancia que se le daba al estudio de la historia anterior a los siglos XIX y XX. La primacía de la historia contemporánea, de la historia¹³ del mundo actual, era para la Real Academia un problema que, temían, los legisladores no estaban dispuestos a solucionar¹⁴. Así, seguían los académicos, el relato de los tiempos históricos anteriores al siglo XIX quedaba reducido a meras descripciones, con frecuencia incoherentes, y solo para un alumnado de entre los 12 y 14 años. En el caso del Bachillerato, los alumnos recibirían una formación casi exclusiva en una historia contemporánea, tanto en el primer curso, Historia del Mundo Contemporáneo, como en el segundo de Bachillerato, Historia de España.

Esta situación que criticaba ya la Real Academia de Historia por lo que se refiere a la LOE, continúa y se amplía con la LOMCE. Para Gómez Carrasco (2014), la Edad Moderna es la época más difusa porque se imparte en cursos distintos y con diferentes denominaciones. En el caso de la ESO, en 2.º se estudian los siglos XVI y XVII pero, como ya se ha señalado anteriormente, integrados dentro

¹² Sociedad Española de Pedagogía. Seminarios (2001). *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media*. Real Academia de Historia. <http://www.uv.es/soesperealacademia.htm>

¹³ Casi se podría definir como política actual, dada la cercanía de los hechos relatados.

¹⁴ Como es de sobra conocido, el tiempo y los hechos han cumplido sus temores.

de la materia Ciencias Sociales¹⁵, para volver a aparecer una sola unidad didáctica sobre el siglo XVIII en 4.º de ESO. Entre ambas, una interrupción de todo un curso escolar, 3.º de ESO¹⁶, lo que supone un paréntesis que genera una enorme discontinuidad para el alumnado. Por lo que se refiere al Bachillerato, los problemas y deficiencias no desaparecen. En efecto, la historia es una materia troncal en primero de Bachillerato para la modalidad de Artes, de Humanidades y Ciencias Sociales, pero ya no es obligatoria, como en la LOE, sino optativa y se debe escoger entre ella y la Literatura Universal, Griego o Economía. El nombre de la asignatura es Historia del Mundo Contemporáneo, con lo que poca opción hay para introducir cualquier otro componente en el currículo. Al mismo tiempo, los alumnos que accedan al Bachillerato científico, técnico o sanitario, no pueden escoger la opción de Historia del Mundo Contemporáneo. Parece que se piensa, en esa división taxativa entre Ciencias y Letras, que quienes eligen una opción científica han de ser ajenos a su pasado e ignorar su presente. Se considera que con lo que han estudiado en 4.º de la ESO es suficiente, pero conviene recordar que en este curso la asignatura comprende la Historia del Mundo y la Historia de España, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, con una breve introducción acerca del Antiguo Régimen, por lo que se crea un complejo y extenso temario que las autoridades educativas permiten y las editoriales simplifican, propiciando así su banalización.

Por lo que se refiere a segundo de Bachillerato LOMCE, la Historia de España es una asignatura troncal en todas las modalidades, sin embargo, su dotación horaria es de tres horas semanales, y el hecho de que su inclusión en las pruebas PAU sea selectiva, y el alumno pueda elegir entre esta materia o Filosofía, demuestra el relativo aprecio en que se tienen a ambas asignaturas.

Así pues, los alumnos que acceden al Bachillerato limitarán sus conocimientos de historia a los siglos XIX y XX. En el Bachillerato, todo lo anterior al siglo XIX se reduce a una breve introducción, y en este sentido, a lo máximo que podrán aspirar es a un ligero recordatorio del Antiguo Régimen, que solo se incluye para observar los cambios que se han producido con la llegada de la Revolución

¹⁵ Aquí comparte estudio con la Geografía y la Historia del Arte.

¹⁶ En este curso se estudia Geografía, tanto física como humana y económica.

Industrial y las revoluciones burguesas. La Edad Moderna carece de cualquier protagonismo, y se crea la sensación de que todo ese pasado fue un tiempo de ruina y calamidad, de ignorancia y superstición, de pobreza y miseria, un tiempo de oscurantismo y barbarie, y se olvida, porque se desconoce, que fue la época del nacimiento del capitalismo comercial, de los descubrimientos geográficos, del humanismo, del método científico, de la imprenta, del surgimiento de los estados nacionales, de la Reforma y la Contrarreforma: en suma, que fue el tiempo en el que se sembró la semilla de la modernidad.

Lo más lamentable de esta situación es que los responsables educativos, que deberían ser receptivos a esa necesidad del conocimiento histórico como indispensable en los planes de enseñanza, sea cual sea la modalidad elegida por el alumnado, no son sensibles a este menester, y se inclinan por el desarrollo y refuerzo de las llamadas asignaturas instrumentales, en menoscabo de la historia, una asignatura que, planeada y diseñada de forma armónica en todas las etapas y en todas sus épocas, entre otros beneficios, ayuda al proceso reflexivo y estimula a pensar, el quehacer tal vez, para muchos, fundamental de la enseñanza.

En estos momentos, no parece posible que se pueda hacer ningún cambio significativo en el diseño curricular de la historia en el Bachillerato. Una vez más, la historia moderna queda arrinconada, e incluso olvidada, para la mayoría del alumnado de los cursos superiores, aquellos cercanos a la enseñanza universitaria, a la que accederán sin conocer los cimientos de su cultura. Una vez más, sólo el voluntarismo del profesorado intentará paliar esa ignorancia, pero es un compromiso difícil, porque tendrá que introducir la historia moderna en temarios ya de por sí amplios, con tiempos de enseñanza escasos y sin el respaldo del libro de texto, ya que los responsables educativos no la consideran materia exigible en esa etapa. El estudio de la historia moderna en el Bachillerato no tiene un pronóstico demasiado halagüeño.

La historia de las mujeres en el Bachillerato

En las universidades españolas, la historia de las mujeres se ha ido introduciendo, aunque no sin dificultades. Los problemas teóricos, las discusiones y las polémicas no han sido, no son, estériles, y los esfuerzos por conseguir esa incorporación han desarrollado no solo un aparato investigador, sino también una práctica docente. Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos, todavía hoy, en el ámbito universitario, no se ha conseguido universalizar la consideración de la mujer como sujeto histórico¹⁷. Si esto es lo que sucede en el ámbito de los estudios superiores, en los niveles medios de la enseñanza la situación es menos afortunada; que el título del artículo de Sant y Pagès (2011) sea: “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?” es suficientemente ilustrativo.

A pesar de todas las dificultades, no se puede afirmar que en la Enseñanza Media se haya sido insensible a la introducción de la Historia de las Mujeres. El hecho de que uno de los trabajos defendidos en el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Almería, en el curso 2012-13, sea “Las mujeres como sujeto histórico en el aula de Historia”¹⁸, es muy esperanzador, porque supone la continuidad en la difusión de este modelo de historia que incluye a las mujeres, no solo en el ámbito universitario, sino también en la ESO y en el Bachillerato, difusión que ha sido y es una lucha continua y no siempre ganadora. En efecto, con frecuencia, la integración de las mujeres en la enseñanza secundaria se ha hecho, se hace, casi desde el gueto, en una labor oscura y sin publicidad que realizan profesoras y profesores en los institutos, introduciendo este modelo de hacer historia a pesar de impedimentos tales como la ausencia en los currículos y en los libros de texto, la escasez de tiempo o el exceso de temario, por citar algunos ejemplos de las dificultades y contratiempos con los que hay que batallar para poder implantar este modelo de hacer historia.

¹⁷ Isabel Morant Deusa hace un breve, pero acertadísimo resumen de las luchas y dificultades en la introducción de la Historia de las Mujeres en la Universidad, en la conferencia de clausura para el Coloquio Internacional, *Las mujeres en la Nueva España*, organizado en octubre de 2014, por la Universidad de Méjico (UNAM). Agradezco a la autora que me lo haya facilitado, así como su consejo y ayuda en el presente trabajo, y en tantas otras ocasiones.

¹⁸ La autora de este trabajo fin de máster es María José Manrique Barranco, y la directora del mismo es María Dolores Jiménez Martínez.

En efecto, son cada vez más abundantes los estudios en los que se justifica la necesidad de incluir la historia de las mujeres en el Bachillerato, pero también aquellas investigaciones que reflexionan sobre cómo debe ser esa historia de las mujeres, y aunque es imposible citarlos todos y resulta difícil elegir, ya que las publicaciones en defensa de la visibilización de las mujeres en la historia, son cada vez más abundantes¹⁹, es necesario, al menos, mencionar los trabajos de Antonia Fernández Valencia (2001, 2004, 2006), que son un ejemplo paradigmático e imprescindible, aunque, como ya se ha dicho, no aislado.

También ha sido, y es, considerable la confección de materiales didácticos para ser utilizados en las clases²⁰. Una de las experiencias pioneras, entre 1984-1987, fue la del grupo *Llavors*, que presentó una propuesta alternativa a los programas de Historia del Mundo Contemporáneo de COU. En ella, aunque se utilizaba un marco didáctico que incorporaba una metodología semejante a la de otros grupos de vanguardia pedagógica, el propósito fundamental era incorporar a las mujeres en todos y cada uno de los bloques temáticos del diseño curricular, con unos objetivos muy claros: sacar a las mujeres del olvido de la historia, aunque sin ceñirse a las heroínas tradicionales, y eliminar el victimismo femenino. En *Llavors* se pretendía presentarlas como sujetos activos, pero encubiertos, de los procesos históricos, no separadas de los hombres, pero sí segregadas, e introduciendo conceptos tales como género, patriarcado o feminismo. Otros de estos materiales que casi podríamos calificar de legendarios fueron, por citar algunos, *Les dones fan història*, publicado por el Institut Català de la Dona, en 1990, o *El trabajo de las mujeres a través de la historia*, publicado por el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Asuntos Sociales, en 1992. Más cercano en el tiempo es *El feminismo atraviesa la historia o cómo ha sido la lucha de las mujeres* (Suárez, 2005), que se desarrolla en tres unidades: la primera, una introducción, en la que se señalan los objetivos, los contenidos y los procedimientos para la evaluación, así como unas actividades introductorias; la segunda, titulada *De la Querrela de las Mujeres a la conquista del voto*; y una tercera, *De Simone de Beauvoir a las*

¹⁹ En el XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Alicante en 2004, uno de los temas era el tratamiento del género en los currícula de Ciencias Sociales.

²⁰ Tal vez por la escasa presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto.

razones del feminismo contemporáneo. Muchos de esos materiales se conocen gracias a los Institutos de la Mujer, las redes sociales, portales del Ministerio de Educación y de las Comunidades Autónomas, o por las mismas universidades, con simposios y congresos, como el II Congreso Nacional, *La Historia Moderna y la Enseñanza Secundaria. Perspectivas didácticas y de Investigación*. Sin embargo, no se debe olvidar la labor cotidiana y anónima de muchos profesores y profesoras que, desde sus institutos estimulan a sus alumnos y alumnas desarrollando todas estas ideas, sin reconocimiento, sin otra recompensa que la satisfacción personal por el trabajo bien hecho, por un modelo de hacer historia en el que se cree.

La proliferación del uso de materiales propios o realizados por otros no se puede explicar sin citar la escasa presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto²¹. Esta situación es más problemática de lo que parece. El manual es un instrumento todavía indispensable en la enseñanza secundaria, porque las nuevas tecnologías, aunque ya se están introduciendo, no siempre están disponibles de forma generalizada. Todavía, el libro de texto es la herramienta que utiliza el alumnado, por lo que, si se desea incorporar la historia de las mujeres en el Bachillerato, será necesario reescribir los manuales utilizados en esta etapa educativa, porque en muchos de ellos la inserción de la agencia femenina es únicamente un gesto de cara a la galería, solo el cumplimiento formal de un objetivo de la programación oficial, pero de escasa importancia y de contenido marginal. Todo ello sirve de excusa a una parte del profesorado para ni siquiera explicarlo, pero también es lo que hace pensar al alumnado que no tiene importancia, porque eso no va a aparecer en las preguntas de los exámenes que van a determinar su aprobado o suspenso.

Hay que tener en cuenta que no sólo se trata de incluir a las mujeres, sino que es pertinente el modo en que esta inclusión se debe llevar a efecto. No se trata de transmitir una historia de las mujeres que caiga en el positivismo, recitando biografías y nombres de mujeres ilustres, ni tampoco de convertir a las mujeres en

²¹ Hay muchos estudios e investigaciones sobre la visibilización de las mujeres en los libros de texto. Algunos ejemplos quedan reflejados en las referencias bibliográficas, dado el espacio del que se dispone.

un apéndice irrelevante frente a una historia protagonizada por los hombres que sería la “importante”. Hay que reescribir los textos de historia para construir una nueva globalidad que sea inclusiva respecto a la diferencia sexual, y consensuar un nuevo paradigma que busque la comprensión del pasado y que sea crítico respecto al tiempo presente, apostando por reflexionar desde las propias experiencias del alumnado para lograr que los aprendizajes sean realmente significativos. Enseñar destrezas y competencias puede ser necesario, pero será, en todo caso, insuficiente. Hay que transmitir contenidos y conocimientos, no memorísticos, sino reflexivos. El pasado de las mujeres debe formar parte del currículo no como anécdota, sino como elemento esencial para la comprensión de la historia de la humanidad. En cuanto a la educación en valores, debe seguir comprometida con la lógica de la igualdad y, dentro de esta, con la igualdad entre mujeres y hombres. Y todo eso ha de estar presente en los libros de texto, y no siempre lo está. Hay, pues, que editar nuevos manuales cuyos contenidos reflejen estas expectativas. El problema es que las editoriales no van a cumplir esos deseos cuando los propios responsables de la educación no son sensibles a estas demandas. Exigir a las publicaciones estos temas es imposible si no forman parte de los currículos oficiales. Una rápida mirada a la legislación educativa española evidencia, según González Pérez (2010), que las diversas reformas en la enseñanza, desde la instauración de la democracia, no han sido suficientes para erradicar posiciones sexistas, ya que no siempre tuvieron en cuenta expresar de forma categórica la necesidad de la presencia femenina en las diferentes disciplinas de estudio. La LOGSE sí reconocía, por vez primera, la discriminación educativa en orden al sexo, al tiempo que estableció el principio de no discriminación. En el título cuarto, al hablar de la calidad de la enseñanza, decía que los materiales didácticos debían subrayar la igualdad y superar prototipos sexistas, y recomendaba explícitamente la incorporación del protagonismo histórico de las mujeres en los proyectos docentes. Todo ello influyó en los diseños curriculares, que recogieron estos principios para aplicarlos a los objetivos, contenidos y metodología. Sin embargo, esta situación ha experimentado cambios. La LOMCE permite los centros educativos que segregan a su alumnado en función del sexo, negando que la educación diferenciada que

practican sea discriminatoria y avalando con ello la conveniencia de currículos diferentes según el sexo, lo que hace temer actitudes poco propicias a la introducción de la historia de las mujeres en la Educación Secundaria y en el Bachillerato. Sin la apuesta firme de la legislación es difícil naturalizar la historia de las mujeres en el Bachillerato.

Conclusiones

Así pues, cuando se habla de historia moderna e historia de las mujeres en el Bachillerato, las dificultades no son escasas. En ambos casos, los obstáculos son semejantes, pero la esperanza en superarlos también es muy vigorosa, sobre todo por el interés del profesorado en reivindicarlas. Sin embargo, la inclusión de la historia moderna en el Bachillerato tiene un escollo difícil de salvar, porque exige cambiar una legislación que la arrincona a un solo curso de ESO, y la empequeñece al dejarla reducida a unos cuantos temas sin protagonismo propio.

Por otro lado, hay que continuar trabajando para evitar la invisibilidad, pero también la banalidad y la marginación, en el tratamiento de las mujeres en la historia en el Bachillerato. Que su presencia no sea una rareza o una anécdota en los manuales, y que su estudio no sea el fruto de un esfuerzo acotado a un pequeño colectivo de profesores y profesoras. Hay que exigir de la legislación y de los responsables educativos su implicación en este modelo de hacer historia. Y todo ello no solo porque las mujeres también somos protagonistas de la historia, sino porque la historia de las mujeres, como historia de las relaciones de género, es un modelo de hacer historia que se enriquece con el uso de nuevas fuentes, con nuevos objetos de estudio, con nuevas formas de preguntar. Para Joan Scott, la historia de las mujeres genera una ambigüedad perturbadora porque obliga a replantearse y reescribir los procesos históricos, y es que, como dice Morant (1992), la innovación que conlleva la historia de las mujeres radica en que se hace una nueva lectura de la historia, una lectura desde la diferencia sexual como determinante histórico del pasado de las mujeres y de los hombres. Y eso exige releer la historia.

Referencias bibliográficas

- Bel Bravo, M.^a A. (2000). *La historia de las mujeres desde los textos*. Barcelona: Ariel.
- Bravo Bonilla, J. M.^a, Montagud Castelló, M.^a D. y Mora Zinke, C. (1991). La Historia de las Mujeres en el *currículum* de COU: la experiencia del grupo *Llavors*. En C. Bernis, V. Demonte, E. Garrido, T. Calbet e I. de la Torre (Eds.), *Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia, Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria* (pp. 631-637). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Burguera, J. (2002). Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33, 95-108.
- Carrasco, E. y Pérez Molina, I. (1991). Dos ejemplos de inserción de la Historia de las Mujeres en los currícula escolares. En En C. Bernis, V. Demonte, E. Garrido, T. Calbet e I. de la Torre (Eds.), *Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia, Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria* (pp. 623-630). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Correa, M. y Espigado, G. (2003). La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia. *Investigación en la escuela*, 50, 21-29.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las Mujeres en la Historia Enseñada: Género y Enseñanza de la Historia. *Clío & asociados: La historia enseñada*, 8, 115-128.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.

- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de la identidad desde la perspectiva de género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33-43.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Abacete*, 29(1), 131-158.
- González Perez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.
- Hidalgo, E. et al. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Valcárcel, N. et al. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE y LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Miralles Martínez, P. y Belmonte Espejo, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en el bachillerato. En M.^a I. Vera Muñoz y D. Pérez Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas, Simposio Internacional de Didáctica de Ciencias Sociales*. Alicante: AUPDCS.
- Morant, I. (1992). Les possibilitats de la història de les dones. *Revista d'història medieval*, 3, 193-206.
- Morant, I. (2004). Historia de las mujeres e historia. En *XV Coloquio de historia canario-americana* (pp. 767-782). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.
- Pagès, J. et al. (2010). *Dones del 36*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.

- Sant Obiols, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Suárez Suárez, C. (2005). El feminismo atraviesa la historia o cómo ha sido la lucha de las mujeres. *Materiales Didácticos para la coeducación. Construyendo contigo la igualdad*. 8. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia.
- Valls, R. y López Facal, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 75-85.

RENACIMIENTO Y COMPETENCIA MATEMÁTICA

Ana Valtierra Lacalle

(Universidad Camilo José Cela, Madrid)

Introducción

La LOE 2/2006 de 3 mayo incorporaba el concepto de “competencias básicas”, lo que buscaba globalización e integración de las aulas. En Real Decreto 126/2014 anunciaba la incorporación de las Competencias Clave, se intenta ser más fiel a la denominación impuesta por Europa de *Key Competences*. Desde la Unión Europea se insiste en la importancia de la adquisición de estas competencias clave. El objetivo es que los ciudadanos a través de ellas puedan alcanzar su desarrollo pleno de acuerdo con las necesidades del mundo actual. En el caso de la competencia matemática, que quedó unida a las competencias básicas en ciencia y tecnología, “implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). Pero sobre todo insiste en la necesidad de poder aplicar esos principios y procesos matemáticos en diferentes contextos, emitir juicios fundados y entender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo.

La aplicación de la competencia matemática nos permite una especial riqueza en su aplicación en la didáctica de la historia en la edad moderna, especialmente en el Renacimiento donde la integración de las artes, se fusionan con los estudios científicos. El *Unerwysung der messung* de Alberto Durero comienza con un homenaje a Euclides, el gran geómetra griego: “El muy sagaz Euclides compiló los fundamentos de la geometría. Quien los conozca bien, no tiene ninguna necesidad de lo escrito a continuación, pues sólo se ha escrito para los jóvenes y para aquellos a quienes nadie ha instruido en la excelencia” (Durero, De la Medida, I, trad. M. Pfeiffer). Esta tradición de tratados que toma una importancia crucial en el época, y que recogieron autores como Alberti, da Vinci o el mismo

Durero, responde a la voluntad de dotar al pintor de los conceptos matemáticos necesarios para el ejercicio de su profesión. No se concibe por tanto, que el artista se forme y cree al margen de las matemáticas y las ciencias, convirtiéndose en el eje integrador de la mayoría de las obras. En este sentido y por tanto, podemos convertir el arte del Renacimiento en una aplicación rica y amena de la competencia matemática de tremenda utilidad en el aula.

Propuesta teórica

Tal y como se expone la competencia matemática en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, para su desarrollo se insiste en abordar cuatro áreas interrelacionadas. Siguiendo estas indicaciones, haremos una propuesta:

CANTIDAD: se entiende como una cuantificación tanto de objetos como de situaciones, entidades o relaciones. Supone entender todo lo relativo a patrones numéricos. En este sentido el entender y estudiar la puesta en valor del sistema de proporciones y los principios básicos de recuperación estética renacentistas puede resultar de tremenda utilidad, en tanto en cuanto condiciona y determina toda creación. Para el pensamiento pitagórico, las medidas del mundo son susceptibles de ser utilizadas en función de todo, lo que incluye el arte y será recuperado en el Renacimiento. Interpretan por tanto el mundo en función de números, que son representativos de ese mundo (Bodei, 2008).

En este sentido, la obra de Marco Vitruvio Pollione *De architectura* de ca 30-20 a. C., tiene un especial eco recuperándose los principios de construcción arquitectónica que en ella se propugnan. Según el autor romano, una construcción debe regirse por: *ordenatio*, *dispositio*, *symmetria*, *eurythmia*, *decor* y *distributio*. Son terminologías complejas, pero que están unidas a los conceptos de “proporción”, “medida” y “regla” (Castelli, 2011). No son los únicos referentes: entre los humanistas circulaba desde 1430 una traducción de Leonardo Bruni de la *Ética* de Aristóteles, donde el concepto “mexura” (medida) es protagonista en su libro X (Bianchi, 1963).

EL ESPACIO Y LA FORMA: se refiere a los patrones, posiciones, direcciones, propiedades y representaciones de los objetos, buscando los elementos que los

codifican. Se hace especial hincapié en la perspectiva y la construcción de representación de formas. Las formas fueron, un elemento de estudio de los artistas del Renacimiento, quienes estudiaron a los matemáticos de la antigüedad. Alberto Durero adquirió un ejemplar de los *Elementos* de Euclides en 1507, traducido al latín por Bartolomeo Zamberti, que como hemos mencionado ya será determinante en *De la Medida*. Aquí el punto de partida (euclidano, por supuesto) es la definición de punto, línea, superficie y cuerpo sólido. Pensemos tan sólo que su obra se publicó con un significativo título que traduzco: *Instrucción sobre la medida con regla y compás de figuras planas y sólidas*. Estos conceptos fueron elemento de reflexión teórica y práctica para los artistas del Renacimiento. Es el caso de Piero della Francesca quien en *De prospectiva pingendi* publicada en 1482 insiste en que “el punto es la cosa más pequeña que el ojo puede entender; la línea yo digo que es la extensión de un punto a otro” (Francesca, 1492, trad. A. Valtierra).



Figura 1: Máquina de perspectiva publicada por Alberto Durero en 1525

En este apartado toma una vital importancia la perspectiva. La *Óptica* de Euclides (que fue traducida al latín como perspectiva) estaba basada en que el tamaño de los objetos estaba determinado por el punto desde el que los miramos. Es decir, como bien han señalado algunos autores, es el resultado de la intersección de rayos rectilíneos que enmarcan al objeto. Como si fuera la base de un cono, y el ojo por tanto sería la apertura (Edgerton, 2002). Años más tarde Ptolomeo retomaría el tema, pero introduciendo el concepto de rayo central, lo que luego Alberti llamaría “el príncipe de los rayos” y considerando las longitudes. Es cierto

que como afirmaba Erwin Panofsky, “errores de perspectiva, más o menos graves, o incluso la completa ausencia de una construcción perspectiva, nada tienen que ver con el valor artístico” (Panofsky, *La perspectiva como forma simbólica*, 1980, pág. 23).

Durero también incluyó en su obra una introducción a la teoría de la perspectiva que incluía algunos interesantes grabados (Durero, 2000). Retomando las ideas de Alberti en *De la pintura* (1435) en los que propuso usar una ventana cuadrículada, construye aparatos para aplicar la perspectiva al dibujo (figura 1); además de realizar demostraciones de pericia. Pero lo interesante es que no sólo lo hizo a nivel teórico, sino que además ejemplificó en sus obras de manera sublime el uso de las matemáticas. Un buen ejemplo es *Melancolía I* (figura 2), que tiene muchos elementos relacionados con las matemáticas: un poliedro truncado, una regla, una esfera de madera... Algunos de ellos, han sido fruto de largos debates en torno a su posible simbología. Es el caso del poliedro, que algunos autores han supuesto que está fabricado en cristal de alunita, y que el autor lo incluyó para simbolizar el poder eclesiástico que eran los que explotaban los yacimiento de alunita de Tolfa (Italia) (Martínez Frías, 2006). Especialmente llamativo la inclusión de un cuadrado mágico, considerado uno de los primeros de los que nos queda constancia. En él se disponen número enteros, de tal manera que la suma de las columnas, filas y diagonales es la misma (constante mágica). Panofsky ya consideró que esta estampa de Durero reúne elementos relacionados con la Geometría porque quería demostrar que muchas ocupaciones manuales y filosóficas tenían que ver con operaciones geométricas (Panofsky, 2005: 176).

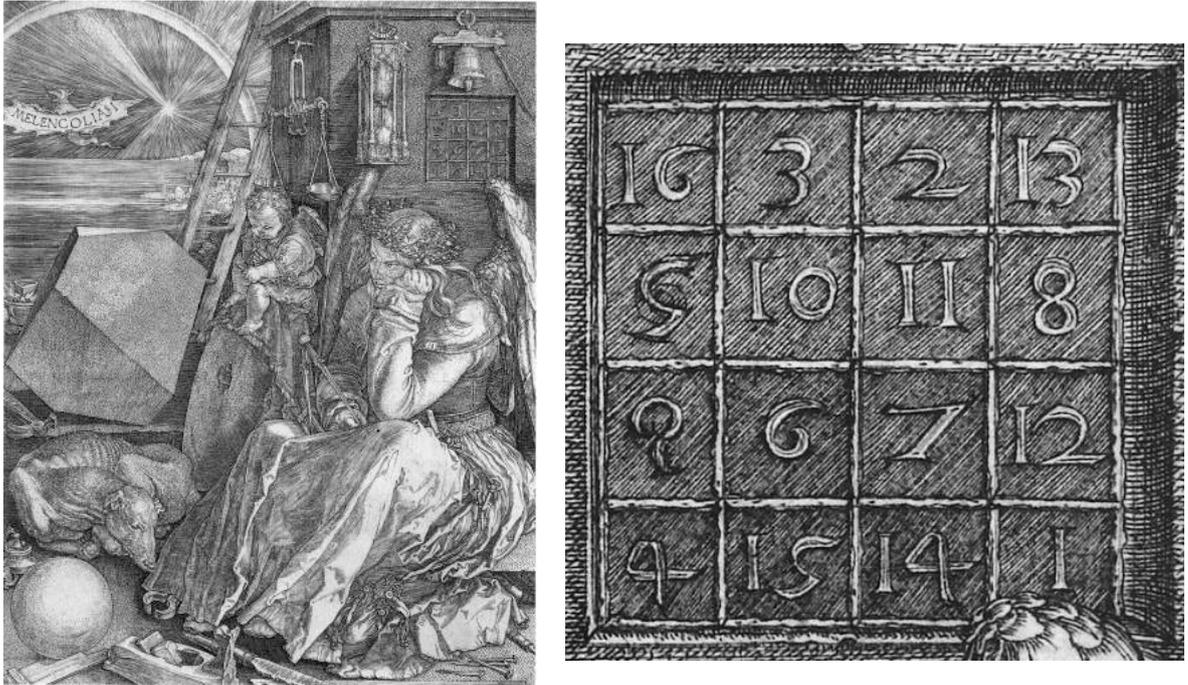


Figura 2: Melancolía I y detalle del cuadrado mágico. Alberto Durero

EL CAMBIO Y LAS RELACIONES: se refiere a las relaciones entre objetos, donde existen cambios que están interrelacionados. Para predecir y describir estos cambios el modelo matemático resulta de tremenda utilidad. La recuperación de los preceptos de la escuela pitagórica tuvo un gran auge en esta época. Estuvo vinculado a sus reflexiones sobre lo bello, donde se vincula a la proporción de las partes. Alberti en 1435 fue el primero que usó el término *compositio* refiriéndose a las leyes de composición artística que resultaban agradables a la vista. El modelo se toma de la literatura, que se habla de cuatro niveles jerárquicos (período, clausula, frase y palabra) para construir una proposición (Baxandall, 2000). Es decir, no sólo se interrelacionan dos disciplinas, sino que además se establece unas normas de estructura que son las que resultan susceptibles de ser arte. En *De re aedificatoria* afirma que la belleza tiene que ver con “un acuerdo irremplazable entre el hombre y el universo mediante el cálculo matemático, el juego de las proporciones o en términos tomados del *Timeo* de Platón, de las medidas pitagóricas” (Alberti, *De re aedificatoria*, I).

Pompenio Gáurico escribe en 1504 *De sculptura*, donde relaciona el término “proportio” con la belleza. De esta manera piensa que “la medida-con este término nos referimos al sistema de las proporciones- debemos considerarla y admirarla en todas las creaciones de la naturaleza, pero especialmente en la más maravillosa de todas, el hombre. En efecto, nuestro cuerpo está formado por partes medidas con tal exactitud que se presenta como el instrumento más armonioso, perfecto en todos sus términos” (Gáurico, Sobre la escultura, II, 1, trad. M. E. Azofra). Es una idea recuperada del mundo clásico, que sugiere la existencia de un denominador común superior de muchas cantidades, conformando un sistema de módulos (Chastel, A. y Klein, R., 1989). Es recogida e incluye la división del cuerpo en ocho cabezas (Vitruvio, 2008, III, II, 17).

Pacioli será quien pondrá al hombre como centro de todo afirmando que que “toda medida con sus denominaciones se deriva del cuerpo humano y en él están señaladas por el dedo del altísimo toda suerte de composiciones y proporcionalidades que revelan los más intrínsecos secretos de la naturaleza”

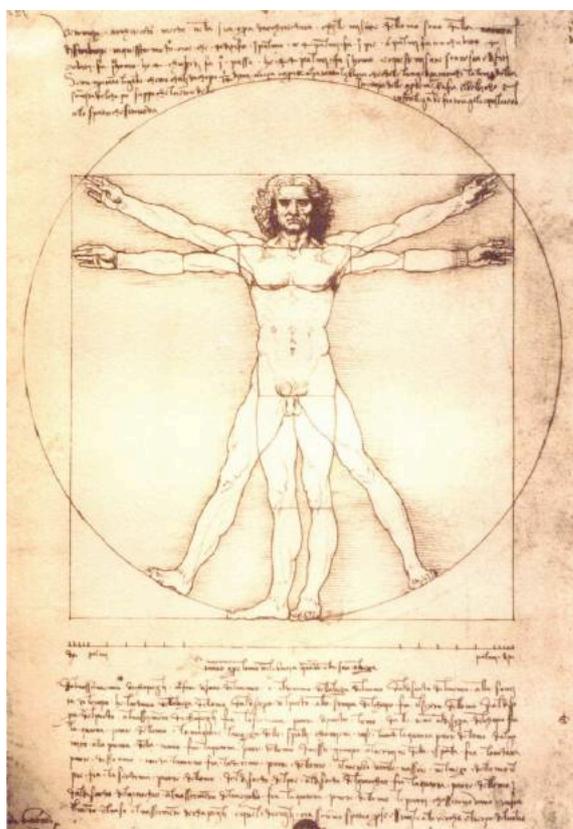


Figura 3: Hombre de Vitruvio, de Leonardo da Vinci

(Pacioli *De divina proportione*, III). Leonardo da Vinci dirá que el pintar depende de la armónica proporción de las partes que componen un todo (da Vinci, *Trattato della pittura*). Para el genio italiano, aquel que desee pintar debe tener un buen conocimiento de las matemáticas, en tanto en cuanto que las proporciones de un ser humano son la medida de todas las cosas. Se pueden por tanto, reducir a conceptos matemáticos que se corresponden con perfecciones abstractas: cuadrado, círculo y sección dorada (Clark, 1972). El *hombre de Vitruvio* (figura 3), el celeberrimo dibujo de Leonardo acompañado de notas anatómicas y realizado hacia 1490 es un buen ejemplo. Se trata de una figura masculina en dos posiciones de brazos y piernas, inscritas en un cuadrado y una circunferencia. Está realizado siguiendo los textos de Vitruvio: “el centro natural del cuerpo humano es el ombligo, pues tendido el hombre supinamente, y abiertos brazos y piernas, si pone un pie del compás en el ombligo, y se forma un círculo sucederá en un cuadrado; porque si se mide desde las plantas a la coronilla, y se pasa la medida transversalmente a los brazos tendido, se hallará ser la altura igual a la anchura, resultando un cuadrado perfecto” (Vitruvio, *Diez libros de arquitectura*, págs. III, I).

El cúlmen de las observaciones matemáticas aplicadas al arte lo tenemos en la proporción áurea, con razón llamada “número de oro”. Aplicado a cifra: $\Phi = 1 + \sqrt{5}/2 \approx 1,6180339887$. El descubrimiento de Φ de lo debemos a los griegos, y aparece en la obra de Euclides. Con razón el matemático norteamericano Mark Barr vinculó el número de oro a la inicial del gran Fidias. Leonardo conocía en profundidad este sistema que aplicó a pintura. El italiano realizó las ilustraciones del libro *De divina proportione* de su amigo Luca Pacioli escrita en Milán en 1496-1498 (Figura 4). En esta obra se trata: en la primera parte los polígonos y perspectiva utilizados por los pintores del Quattrocento; en la segunda parte se profundiza en las ideas de Vitruvio; y en la tercera en los sólidos platónicos estos, polígonos regulares iguales entre sí y que son iguales en sus ángulos sólidos. Leonardo no sólo conocía el funcionamiento de este razonamiento a la perfección, si no que además lo aplicó a muchas de sus obras, como la *Gioconda*. No fue el

único, los autores del Renacimiento se dejaron seducir por este sistema que encontramos en la naturaleza, y que podemos encontrar en obras como *La Flagelación* de Piero della Francesca y *El nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli, y que incluso fue teorizado por otros como como Alberto Durero.

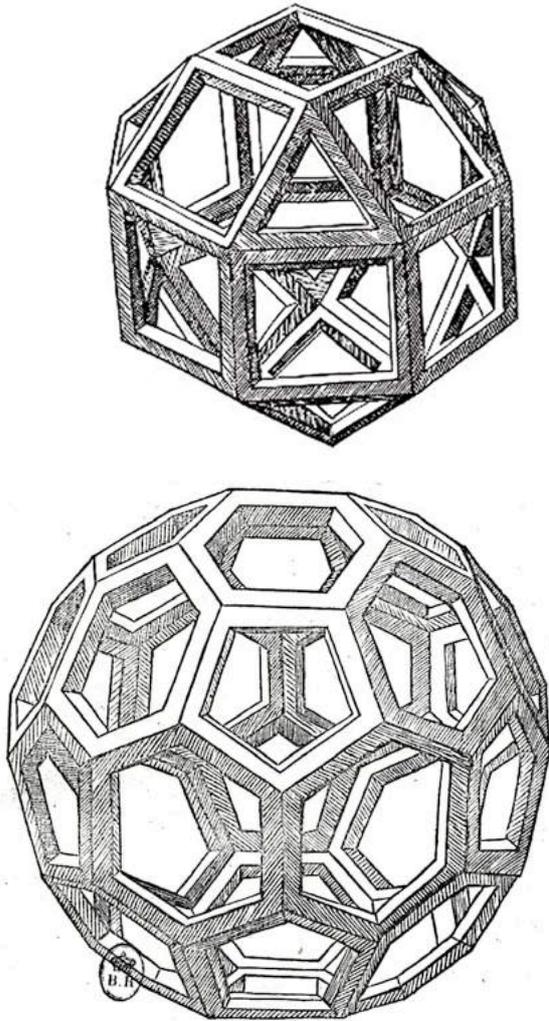


Figura 4: Ilustraciones de Leonardo da Vinci, publicados en *De Divina proportione* en 1509

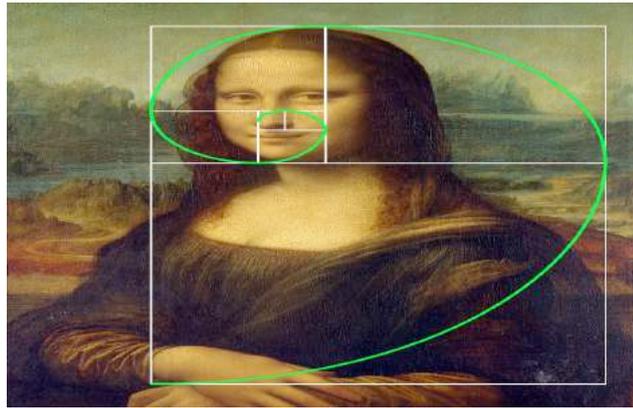


Figura 5: Proporción áurea en *La Gioconda*, Leonardo da Vinci

LA INCERTIDUMBRE Y LOS DATOS: se refiere a la presentación e interpretación de datos. Incluye la variación, la incertidumbre, el error y el azar en mediciones. Una de las obras más influyentes de la filosofía occidental es *Timeo*, de Platón. En esta obra se recupera la conformación de Empédocles de los cuatro elementos (agua, tierra, fuego y aire). Es más, se afirma que “por esta causa y a partir de tales elementos, en número cuatro, se generó el cuerpo del mundo” (*Timeo* VII 32b-c). Marsilio Ficino basado en esta idea, formula una composición del mundo en función a este número 4 (Ficino, 1439). Se trata de una proporción perfecta basada en la progresión seis, ocho, nueve, doce de los intervalos musicales que y que será ampliamente utilizada en arquitectura (Castelli, 2011, p. 198). Esta idea también es representada en la obra de Rafael Sanzio *La Escuela de Atenas*, en la tablilla historiada que sujeta la figura junto a Pitágoras (Figura 6). Por cierto que las obras que significativamente sostienen Platón y Aristóteles en el pórtico central, son *Timeo* y *Ética*, respectivamente.



Figura 6. Detalle de la Escuela de Atenas, de Rafael Sanzio

Discusión y conclusiones

Se ha tendido a simplificar en exceso la aplicación de la competencia matemática en la didáctica de las ciencias sociales en general, y de la historia y arte de la edad moderna en particular. Sin embargo el arte de este período nos ofrece recursos de gran riqueza para trabajar con los alumnos de secundaria, lejos de los manidos ejes cronológicos y el uso de fechas. Los artistas del Renacimiento fueron buenos matemáticos, en tanto en cuanto consideraban esta ciencia como una parte fundamental de su formación y trabajo. De esta manera, aplicaron a sus obras conceptos puramente matemáticos, que pasaron por la recuperación de obras de la antigüedad clásica de Euclides y Vitruvio entre otros. No sólo de

manera práctica, es decir utilizando estos conocimientos de manera directa en sus obras, sino también fueron grandes teóricos que reivindicaron y justificaron estas ideas. La belleza de las propias obras por sí misma tiene relación con las matemáticas, aunque no justifique el arte en sí mismo: proporción, perspectiva y número de oro. De esta manera y siguiendo lo dispuesto en la reciente legislación, se hace una propuesta útil y asequible para trabajar los cuatro aspectos dispuestos.

En conclusión, el utilizar el arte del Renacimiento en las aulas de secundaria para la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia es algo enriquecedor que sin lugar a dudas resultará curioso y ameno para los estudiantes. De manera visual podrán entender cómo el aprendizaje es un saber integrado, y que desde épocas remotas se entiende el conocimiento como algo global. Contribuirá además a que puedan explicar las causas y las consecuencias de un problema histórico, y a utilizar las imágenes como fuentes básicas de conocimiento. De esta manera el alumno puede entender las ciencias sociales como un factor multicausal que explica la evolución de la sociedad hasta lo que somos. Este artículo es tan sólo un esbozo aproximativo de cómo se podría llevar a cabo en el aula, fruto de la experiencia en la didáctica de las ciencias sociales. Esperamos profundizar y sistematizar esta aportación en profundidad en próximas publicaciones.

Referencias bibliográficas

Agencia Estatal. (26 de enero de 2015). *Boletín Oficial del Estado*. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Alberti, L. B. (2007). *De re aedificatoria*. Madrid: Akal.

Baxandall, M. (2000). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Barcelona: Gustavo Gili.

Bianchi, D. (1963). Un trattato inedito di Domenico da Piacenza. *La Bibliofilia*, 65, 109-146.

Bodei, R. (2008). *La forma de lo bello*. Madrid: La balsa de la Medusa.

- Castelli, P. (2011). *La estética del Renacimiento*. Madrid: Antonio Machado.
- Chastel, A. y Klein, R. (1989). Sobre la proporción: De Symmetria (introducción).
En P. Gáurico, *Sobre la escultura* (pp. 86-113). Madrid: Akal.
- Clark, K. (1972). *Leonardo da Vinci*. Bilbao: Moretón.
- Da Vinci, L. (2005). *Tratado de pintura*. Madrid: Losada.
- Durero, A. (2000). *De la medida* (J. Peiffer, Trad.) Madrid: Akal.
- Edgerton, S. Y. (2002). Arte y ciencia. La visión en el Renacimiento. *Department of Art, Williams College*, 15-26.
- Ficino, M. (1439). *Lessico greco-latino*. Roma.
- Francesca, P. d. (1492). *De prospectiva pingendi*. Florencia.
- Gáurico, P. (1989). *Sobre la escultura* (M. E. Azofra, Trad.) Madrid: Akal.
- Martínez Frías, J. (2006). El enigmático poliedro de Alberto Durero en "Melancolía I". Una nueva interpretación mineralógica. *Tierra y tecnología: revista de información geológica*, 30, 60-64.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *Definición y selección de competencias clave*. Recuperado el 22 de enero de 2016, de Definición y selección de competencias clave: <http://goo.gl/ENwiHW>
- Pacioli, L. (1987). *La divina proporción*. Madrid: Akal.
- Panofsky, E. (1980). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets.
- Panofsky, E. (2005). *Vida y Arte de Alberto Durero*. Madrid: Alianza.
- Platón. (2003). *Timeo* (M. Á. Lisi, Trad.) Madrid: Gredos.
- Vitruvio. (1787). *Diez libros de arquitectura* (J. O. Sanz, Trad.) Madrid: Imprenta Real.
- Vitruvio. (2008). *Arquitectura. Libros I-IV* (F. M. Cano, Trad.) Madrid: Gredos.

FUENTES PRIMARIAS Y FUENTES OBJETUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA EDAD MODERNA: EL USO DE LA NUMISMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

José A. Prieto Prieto, Cosme J. Gómez Carrasco

(Universidad de Murcia)

Introducción

El concepto de fuente material como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente para la enseñanza de la historia, puede definirse como una combinación de objetos y de todo aquello que supone soporte material (Prats y Santacana, 2011). El trabajo con fuentes objetuales es imprescindible en la enseñanza de la historia en las primeras etapas educativas, especialmente en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Teniendo en cuenta la psicología evolutiva del alumno, éste es el momento adecuado para iniciar a los alumnos como investigadores, capaces de aplicar métodos de análisis en cualquier circunstancia, por lo que hay que ejercitar en ellos los métodos de historiador, geógrafo e investigador social (Hernández Cardona, 2002).

Desde el punto de vista psicológico, siguiendo a Piaget (1977), el adolescente ya ha pasado del pensamiento concreto al pensamiento abstracto; esto lo va a permitir:

- Construir sistemas y edificar teorías. Lo que más sorprende es la gran facilidad que en estas edades tienen para elaborar teorías abstractas; hay algunos que escriben, que crean una filosofía, una política, una estética, o lo que quieran; otros no escriben pero hablan; pero todos tienen sistemas y teorías que transforman el mundo de una forma u otra.
- Reflexionar sobre posibles hipótesis, sobre enunciados puramente verbales, alejados de la realidad concreta pues las operaciones lógicas han

sido transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas.

Paralelamente se afirma la vida afectiva, por la doble conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta: se prepara para insertarse en la sociedad de los adultos por medio de proyectos, programas de vida, sistemas teóricos.

En cuanto a la vida social, tras la primera adolescencia, encontramos una fase positiva de adaptación a la sociedad, pues ha pasado del egocentrismo a una fase de relaciones más amplias. Como señala Prats (2001), los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos, pero para ello se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares, es decir cada edad requiere un tratamiento diferente del conocimiento histórico.

Metodología

Santisteban y Pagès (2010) introducen una serie de razones para el uso de las fuentes primarias en el aula: éstas ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto a partir de actividades sobre la historia familiar y local y de procedimientos para relacionar pasado y presente. Además a través de dichas fuentes podemos conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades. El uso de fuentes primarias en el aula genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, producido en el tiempo pero nunca cerrado (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Del mismo modo es interesante que las fuentes primarias presenten aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos políticos que tradicionalmente han primado en los currículos. Esto puede favorecer la comprensión de los cambios en la vida y facilitar que el alumnado entre con mayor rapidez dentro del contenido problemático que se plantea en la disciplina. Además es interesante que el trabajo con fuentes primarias ponga en tela de juicio el concepto de objetividad de la historia que

tradicionalmente proviene del manual o del texto historiográfico, y ayude a comprender cómo se construye la historia y el tiempo histórico (Gómez y Miralles, 2015).

El trabajo con este tipo de recursos permite contemplar aquello que pasó al margen de manipulaciones e interpretaciones ajenas y con la posibilidad de planificar una utilización didáctica articulada, que ponga en contacto directo al alumno con el pasado. Uno de los principales elementos en el trabajo de fuentes primarias es que faciliten el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia. El trabajo en clase con fuentes objetuales es la base de muchos proyectos de innovación didáctica en la enseñanza de la historia (Prats y Santacana, 2011).

Las monedas como fuentes objetuales son una fuente importante para conocer el pasado pero a su vez son un potente recurso didáctico fácil de utilizar y muy motivador. Según Prats y Santacana (2011), la moneda es un objeto fácil de obtener y que permite trabajar en clase y analizar aspectos sociales, económicos y políticos de las distintas etapas de la historia. El coleccionismo suele ser un apasionante pasatiempo, sin embargo el estudio de monedas se puede utilizar como un excelente recurso didáctico pues nos va a permitir descubrir y conocer muchísimas cosas sobre el pasado, es decir, de la época o sociedad que las acuñó. La numismática es la disciplina que estudia las monedas y medallas. Por monedas se entiende las piezas de metal selladas que sirven para transacciones en el comercio, mientras que las medallas son simplemente elementos conmemorativos.

La información que se extrae de las monedas es muy importante y variada ya que reflejan siempre las ideas dominantes en el pueblo gobierno que las acuñó, al mismo tiempo que revelan los cambios o tendencias en el arte, la riqueza económica de la nación o del periodo y los datos principales de su historia. Una moneda está constituida por dos tipos de elementos: materiales y formales, es decir, la materia de que está hecha y la forma exterior que adopta. Los elementos materiales han sido casi siempre los metales tales como el oro, la plata, el vellón, el cobre, el latón, el hierro, el plomo, el aluminio, etc. Por lo que se refiere a la

forma suele ser circular, aun cuando las hay poligonales, cuadradas. Los elementos formales son:

- La gráfila u orla de puntos que sigue concéntrica con el borde o cordón.
- El área o campo, espacio interior limitado por la gráfila.
- Los tipos o figuras en la moneda.
- La leyenda o texto escrito que rodea los tipos.
- La inscripción, letrero que hace las veces de figura.
- El exergo, espacio inferior del campo o ocupado por los tipos.
- El anverso, cara donde se halla el tipo principal.
- El reverso es la cara opuesta.

Según Hernández Cardona (2002) el poder de fascinación que tienen los objetos en los alumnos es mayor que el que ejerce los textos. De esta manera la utilización de la numismática como recurso didáctico fomentará capacidades en los alumnos como la observación, la comparación o la deducción (Prats y Santacana, 2011).

El análisis y trabajo con este tipo de fuentes exige que el profesorado pueda disponer de un espacio suficiente para guardar las colecciones y poder manipular las monedas. Es, por tanto, necesario justificar la necesidad de un laboratorio, rincón o museo de ciencias sociales. La inexistencia habitual de laboratorios de ciencias sociales en los centros de secundaria tiene varias explicaciones aunque la principal es la concepción acientífica que se tiene de las ciencias sociales. Existe una idea subyacente de que las ciencias sociales no son ciencias y, por tanto, no necesitan de experimentación por parte del alumno para comprender los conceptos teóricos explicados en clase.

En los departamentos de Geografía e Historia de los institutos, existe una amplia recopilación de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales que no pueden estar transportándose continuamente por los pasillos. La existencia de un laboratorio o rincón de ciencias sociales también permite la apertura al entorno, a través de los objetos y restos materiales. La integración

deseos materiales en el aula también implica una mayor motivación del alumno frente a las aulas y paredes vacías.

Hay que incorporar al archivo del aula: brújulas, cintas métricas, materiales para levantar cortes topográficos, globos terráqueos, cajones de arena para simulaciones geográficas o arqueológicas, cartoteca con mapas topográficos de la zona, archivo de documentos, colección de libros antiguos, fototeca y videoteca, juegos de distintos tipos y soportes, maquetas, cámaras de video y fotográficas, colección de objetos antiguos (Hernández Cardona, 2002). Por supuesto para llevar a la práctica nuestra actividad, también es necesario disponer de colecciones de monedas; dichas colecciones no tienen que ser necesariamente de monedas originales; hay reproducciones de monedas que se venden en colecciones que nos pueden servir perfectamente como material para nuestro laboratorio.

En el supuesto de no disponer de colecciones particulares ni de laboratorio con colecciones numismáticas, siempre podremos recurrir a colecciones digitales (Prats y Albert, 2004) dispuestas en la Red; ésta puede proporcionar un eficiente y eficaz soporte didáctico (De la Torre, 2005).

Es fundamental desarrollar en el alumno el espíritu crítico, su capacidad de análisis y la objetividad: que descubra que en la investigación histórica el método es el principal aval de la rigurosidad de la historia. Prats (2001) propone que el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite al alumnado la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional. Como indica Casas (2003), para aprender ciencias sociales es necesario facilitar las estructuras y los instrumentos adecuados para convertir la información en conocimiento. Es necesario saber informarse con las fuentes correctas, buscar explicaciones a los hechos y fenómenos para comprender la información que éstas nos presentan, saber profundizar en las razones y argumentos que justifiquen estos conocimientos, convicciones, opiniones y creencias, y saber argumentar con razones fuertes y coherentes sus puntos de vista (Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

Esto, por otro lado implica cambiar las estrategias metodológicas; estas estrategias, como apunta Beltrán (2003), están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, a la vez que nos van a permitir diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar.

Propuesta didáctica

Justificación de la experiencia:

Partiendo de la fascinación que supone para los alumnos de 4.º de ESO, aproximarse a fuentes objetuales, diseñamos un taller de numismática tomando como eje fundamental piezas numismáticas, originales y reproducciones, de los siglos XVI, XVII y XVIII (maravedí, real y ducado). A estas edades los objetos antiguos, en nuestro caso la numismática, tienen un mayor poder de fascinación que el que pueda tener otro tipo de fuentes primarias como puedan ser los textos, fomentando en los alumnos la capacidad de observación, comparación y deducción (Prats y Santacana, 2011). El problema que hemos encontrado ha sido la falta de laboratorio de CCSS con colecciones numismáticas pero que hemos resuelto trabajando con colecciones privadas del profesorado de historia del departamento de Ciencias Sociales. Cuando este problema no se pueda solventar se recomienda echar mano de los museos virtuales, aún sabiendo que, de cara al alumno, se pierde el atractivo del contacto directo con las piezas numismáticas.

Centro y curso al que va dirigido:

Esta experiencia de innovación se puso en práctica en el IES “Francisco de Goya” de Molina de Segura (Murcia), durante los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015 y fue diseñada para el curso de 4.º de ESO.

Temporalización:

Primer cuatrimestre, Unidad 2 “La Edad Moderna: El Antiguo Régimen”

El número de sesiones que utilizaremos serán seis sesiones, dos semanas.

Objetivos:

Trabajar con fuentes primarias y fuentes secundarias.

Identificar las principales características económicas, sociales y políticas de los siglos XVI, XVII y XVIII

Aproximar al alumno al conocimiento de la Monarquía Hispánica a través de sus reyes.

Valorar el patrimonio material e inmaterial como fuente indispensable del conocimiento histórico

Contenidos:

Principales aspectos sociales, económicos y políticos del Antiguo Régimen

La monarquía española de los siglos XVI, XVII y XVIII: Los Austrias y Borbones.

Competencias:

Con este proyecto trabajaremos la competencia matemática, lingüística y social y ciudadana.

Secuenciación de la actividad:

1. La actividad se iniciará montando un taller de numismática : análisis, manipulación y estudio de distintas piezas de los siglos XVI, XVII y XVIII. Por grupos de trabajo (cuatro o cinco alumnos)Trabajaremos con maravedís, reales y ducados (vellón, plata y oro, manipulando monedas de los distintos reinados (Carlos I, Felipe II, Felipe III, Felipe IV, Carlos II, Felipe V, Luis I, Fernando VI, Carlos III, Carlos IV y Fernando VII) y analizando sus equivalencias: un ducado equivale a 11 reales, un real a 34 maravedís, un ducado equivale a 375 maravedís). El profesor

planteará diversos problemas sobre cambios y valores numismáticos, teniendo en cuenta las equivalencias descritas.

2. Trabajamos con documentos: partiendo de un artículo extraído de una importante revista de divulgación y teniendo en cuenta las equivalencias numismáticas, que hemos aprendido en el taller, resolveremos los problemas planteados en el artículo. Trabajaremos la relación precios de los artículos de primera necesidad y salarios, valorando el problema inflacionista, no en vano muchas monedas aparecen reselladas, y lo difícil que resultaba sobrevivir en esta época. El análisis de los documentos se plantea como una actividad de carácter individual, aunque posteriormente y aplicando el método cooperativo los alumnos se reunirán en grupo y expondrán sus resultados y conclusiones; finalmente se hará una puesta en común donde el portavoz de cada grupo expondrá las conclusiones, siendo las intervenciones moderadas por el profesor.
3. Mural o línea del tiempo: para terminar, cada grupo en una cartulina realizará un mural con una línea de tiempo; en esta línea los alumnos situarán de forma sucesiva los distintos monarcas de la monarquía española con los años de su reinado; además de la efigie y años de reinado los alumnos harán constar una reseña biográfica. Este trabajo se completará con una ordenación de más a menos del número de años que reinó cada monarca

Metodología didáctica:

Para llevar a cabo este proyecto utilizaremos estrategias de indagación: Para realizar las actividades propuestas nos hemos basado en: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el método de proyectos. En cuanto al agrupamiento de los alumnos: tendremos unas actividades de carácter individual, otras que se harán en pequeño grupo (grupos de cuatro o cinco alumnos) y finalmente actividades de gran grupo donde toda la clase será partícipe (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). A la hora de constituir los grupos hemos tenido en cuenta la Atención a la

Diversidad; así los alumnos con ciertos problemas de aprendizaje los hemos puesto en grupos donde algún compañero ha ayudado; teniendo siempre en cuenta que uno de los mecanismos básicos para atender la diversidad natural es el aprendizaje cooperativo (Quinquer, 2004).

Materiales:

Colecciones de monedas

Artículo: Más caro que El Escorial. *La Aventura de la Historia*, 113, marzo de 2008, 96-99.

Criterios de evaluación y calificación:

Se valorará tanto el aprendizaje de los alumnos como el propio proceso. Para el primer caso vamos a utilizar como instrumentos de calificación tanto la observación directa como la valoración de los trabajos finales que han hecho los alumnos tanto los trabajos individuales (preguntas sobre el texto y problemas planteados) como los trabajos en grupo y su participación (Prieto, Valera y Gomariz, 2011).

Para la valoración del proceso de aprendizaje, hemos realizado una encuesta donde los alumnos han contestado a un cuestionario con una escala de valoración

Conclusión

Como advierten Miralles, Molina y Ortuño (2011), la historia es esencial para la formación de un capital humano de calidad capaz de responder a las necesidades de cada momento. Los conocimientos históricos son indispensables porque tienen una funcionalidad inmediata: ayudan a conocer qué es lo que pasa en nuestras sociedades o en las otras, a entender qué sucede aquí en el mundo y tener elementos de juicio para poder optar; no podemos conocer la sociedad sin entender o conocer la Historia. Pero para hacerla atractiva, los profesores

debemos introducir en el aula estrategias que despierten el interés de los alumnos por la historia. Utilizando fuentes objetuales en el aula, según los propios alumnos, la historia se convierte en una asignatura mucho más atractiva, dinámica y comprensiva. Utilizando la numismática en el aula mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, que en definitiva es lo que se pretende con la calidad educativa; pues como apunta De Haro (2009), no tiene ningún sentido la innovación si con más esfuerzo se va a obtener el mismo resultado que antes o, con el mismo trabajo, resultados de peor calidad.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- De Haro, J. J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185 Extra, 71-92.
- De la Torre, J. L. (2005). Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI. *Quaderns Digitals*, 37. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net/>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 51, 52-68.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación Primaria. *Cad. Cedes*, 30(82), 281-309.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Albert, M. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41, 8-18.

- Prats, J. y Santacana, J. (2011) Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: GEU.
- Prieto, J. A., Valera, F. J. y Gomariz, F. (2011). Propuestas de evaluación de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato de Investigación. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. I (pp. 403-412). Murcia: AUPDCS.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Trepal, C. A. y Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

EL PATRIMONIO DE LA EDAD MODERNA EN LOS RECUERDOS DE LOS FUTUROS DOCENTES

Juan Jesús Oliver Laso, Ana Isabel Ponce Gea²², José Díaz-Serrano²³

(Universidad de Murcia)

Introducción

La educación patrimonial, o en otros términos la didáctica del patrimonio, es una línea en auge dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde hace ya más de una década (Prats, 1997). Su presencia en los libros de texto, en el desarrollo curricular o el diseño de metodologías son algunos de los aspectos clave que han merecido mayor atención en los estudios realizados. Sin embargo, todas las ideas vertidas respecto a estos asuntos no han sufrido la traslación deseada a las aulas (Cuenca, Estepa y Martín, 2011), donde el empleo de lo patrimonial es deficitario en cantidad y calidad: no solo se realizan pocas propuestas didácticas, sino que aquellas que tienen lugar muchas veces no traspasan lo puramente ilustrativo o anecdótico.

Buscar la causa de este problema parece, desde lo intuitivo, más sencillo que encontrar la solución. Si las investigaciones se están llevando a cabo y, además, indican lo útil de la utilización de estos elementos patrimoniales, parece que lo que puede fallar no es otra cosa que la falta de motivación o formación de los docentes para su uso en las aulas (Ponce, Molina y Ortuño, 2015). Más allá de los conocimientos didácticos necesarios para una correcta aplicación, resulta una obviedad que los formadores tengan que conocer los recursos con los que trabajan, es decir, saber cuál es el patrimonio que les rodea y, en el caso concreto que nos ocupa, qué papel desempeña este patrimonio en la historia.

²² Contratada predoctoral de la Fundación Séneca (19811/FPI/15) en la Universidad de Murcia.

²³ Contratado Predoctoral (FPU) de la Universidad de Murcia.

Desde esta premisa, este estudio supone un primer intento de definición de aquellos elementos patrimoniales presentes en los recuerdos de los futuros docentes partiendo principalmente de los conocimientos provenientes de la Educación Secundaria.

El patrimonio como recurso educativo: elementos patrimoniales de la Edad Moderna en la Región de Murcia

El patrimonio es un elemento subjetivo y cambiante, cuya definición no depende del objeto (un elemento no se considera patrimonial por sí mismo), sino de los valores que nosotros como receptores le otorgamos. Lo anterior, sin embargo, no resulta incompatible con perspectivas objetivas –o al menos, institucionales y legales- que intentan categorizar dicho patrimonio a la par que ofrecer instrumentos y herramientas propicios para la educación patrimonial. A este respecto, Fontal e Ibáñez (2015) realizan un estudio en el que comienzan afirmando que “en el ámbito internacional, España es el tercero del mundo en cuanto a Bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO” (p. 17). Esta realidad pone de manifiesto la cantidad de recursos, de elementos patrimoniales, que esperan ser sometidos a los mejores tratamientos didácticos y la más acertada consideración social.

Cierto es que el concepto de patrimonio ha evolucionado desde concepciones donde lo patrimonial era visto como tesoro, como memoria o como cultura, a otras más recientes donde el patrimonio se considera como identidad (esto último todavía en una minoría de los casos). El siguiente eslabón de esta cadena de continuas transformaciones sería la consideración de la utilidad de los recursos patrimoniales. Es en los años 50 del pasado siglo cuando, prestando atención al patrimonio como recurso social, cultural y económico, aparece la idea de rentabilidad (González, 2006). Entonces, el patrimonio comienza a servir para algo. Hay que conservarlo cual objeto de consumo de turistas nacionales y extranjeros, quienes suponen ingresos para el país. Pero esta misma idea de rentabilidad no se traslada a la enseñanza, pues dicha *trasposición didáctica* supondría buscar al patrimonio una utilidad y para ello alejarse de los

planteamientos didácticos tradicionales. A día de hoy, la enseñanza del patrimonio en la educación formal sigue ligada al aprendizaje de hechos y conceptos, siendo verdaderamente escasos los contenidos de tipo procedimental (Martín y Cuenca, 2015). Desde esta óptica resulta poco importante el papel del cualquier elemento patrimonial en la historia, más allá de su mera existencia; y bastante improbable, un planteamiento donde las habilidades del historiador queden incorporadas en aras al desarrollo del pensamiento histórico del alumnado.

Sin embargo, el problema, como decíamos, radica en estadios aún más primarios: para qué conocer la estrategia si no conozco el patrimonio. Los contenidos de la Educación Secundaria, en principio, garantizan el conocimiento de la historia fundamental y con ello, habría de intuirse, el conocimiento de los resultados de esta, de las huellas del pasado. Sobra decir que esta intuición resulta incierta y que viene obstaculizada por diversos factores ya conocidos y que no son objeto de esta reflexión, entre los que se encontraría, sin duda, el aprendizaje memorístico.

Partiendo de estas ideas fundamentales –la cantidad de recursos patrimoniales que poseemos y el conocimiento de estos y su uso didáctico-, en lo siguiente realizaremos un breve repaso de aquellos elementos patrimoniales que, para la comprensión y el estudio de la Edad Moderna, consideramos fundamentales.

Recursos patrimoniales murcianos para la enseñanza de la Edad Moderna

Intentar enumerar y describir en estas líneas el cuantioso patrimonio inherente a la Edad Moderna que se localiza en la Región de Murcia sería una compleja misión. Son muchas las obras y edificios que, independientemente de su envergadura o monumentalidad, se levantaron en esa época en muchos municipios murcianos. A pesar de ello, vamos a intentar descubrir la historia de algunos de ellos.

En este sentido, la Catedral de Santa María es uno de los elementos patrimoniales más significativos que podemos encontrar en la ciudad de Murcia. A pesar de que su construcción se inicia a finales del siglo XIV sobre los cimientos

de una antigua ermita medieval, y aunque sus bóvedas se cierran en 1462, su finalización tuvo lugar a mediados del siglo XVIII con el levantamiento de su fachada principal (Torres Fontes, 1994). Este edificio compila numerosos estilos artísticos como el gótico o el barroco. Su monumentalidad se acentúa gracias a elementos propios como la torre de 93 metros de altura que se eleva majestuosa sobre el imponente barroco, abierto a la Plaza Cardenal Belluga o las singulares capillas de Junterón (una de los grandes ejemplos del renacimiento español) y de los Vélez, cuya obra en estilo gótico flamígero se terminó a principios del siglo XVI.

Junto a la catedral se encuentra el Palacio Episcopal, sede oficial de la diócesis de Cartagena. Este majestuoso edificio, asentado sobre las bases del antiguo palacio-alcázar que fue derribado para dar mayor visibilidad a la fachada de la catedral, se empezó a levantar a mediados del año 1750, gracias a la colaboración de numerosos maestros que supieron combinar la robustez del edificio de planta cuadrada con la elegancia de sus decoraciones al fresco, frisos y otros elementos ornamentales propios del estilo rococó (Casanoves y De Santiago, 1995).

Sin salir de la ciudad de Murcia encontramos sobre el río Segura el puente Viejo o también llamado puente de los Peligros. La historia de este se remonta al año 1701, cuando una potente riada arrasó con el anterior puente medieval que unía ambas riberas (De la Peña, 2001). Sus obras se iniciaron 17 años después de su destrucción y tras numerosos avatares la obra se terminó en el año 1742, época en la que se colocó también la imagen de Nuestra Señora de los Peligros.

Adentrándonos en la sierra de Carrascoy, dentro del Parque Regional de Carrascoy y El Valle, en el término municipal de Algezares, encontramos el santuario dedicado a la Virgen de la Fuensanta, patrona de la ciudad de Murcia. Las obras de este edificio religioso se empezaron a finales del siglo XVII sobre una antigua ermita medieval que se encontraba en muy mal estado de conservación (Muñoz, 2007). El santuario de estilo barroco que custodia una imagen de la Virgen que data del siglo XV, cuenta con una amplia nave central, numerosas capillas y una cúpula localizada sobre el crucero.

Dejamos la capital de la Región y sus alrededores para desplazarnos a la trimilenaria urbe de Cartagena donde nos encontramos con la muralla de Carlos III, un esbelto lienzo defensivo mandado levantar por orden del rey que le da su nombre y cuyas obras se iniciaron en 1771, concluyendo en el año 1792. Su misión principal era la de custodiar por tierra el Arsenal militar y la plaza de Cartagena ante cualquier posible hostigamiento (Rubio, 1991). Esta muralla formaba parte del conjunto de castillos y baterías que resguardaban el litoral cartagenero. Actualmente dicha muralla se conserva parcialmente, ya que a inicios del siglo XX se derribaron algunos tramos debido al crecimiento urbano y demográfico que estaba experimentando la ciudad. A pesar de ello se conservan amplios tramos que han sido restaurados y adaptados para su estudio y visita.

Sin salir de esta ciudad nos dirigimos al antiguo Cuartel de Instrucción de Marinería, levantado en el siglo XVIII y que actualmente es la sede del Museo Naval y la facultad de económicas de la Universidad Politécnica de Cartagena. Esta construcción fue realizada por el afamado ingeniero militar Mateo Vodopich para que sirviese en sus inicios como una prisión militar, aunque posteriormente se destinaría a la instrucción de reclutas pertenecientes a la Armada Española. Actualmente, además del edificio, se conservan muchos vestigios de los primeros años de este singular edificio del puerto cartagenero (Roda, 2008).

Por último, y a sabiendas de que nos dejamos muchos bienes patrimoniales en el tintero, queremos destacar el Palacio de la familia Guevara de Lorca, más conocido como la Casa de las Columnas. Fue mandado construir en el siglo XVII por D. Juan de Guevara García de Alcaraz, noble caballero de la Orden de Santiago. Su estilo barroco y planta cuadrada que cuenta con tres pisos superiores, posee una imponente portada barroca que da acceso al interior del edificio. Todo el conjunto se encuentra coronado por tres blasones: el de la Orden de Santiago y los apellidos de la esposa de D. Juan de Guevara. Por su parte, el interior del edificio (hoy convertido en museo), custodia valiosas pinturas, mobiliario y cuantiosos tapices (Segado, 1991).

Objetivos

El propósito general de este trabajo es delimitar y definir los elementos patrimoniales de la Edad Moderna que están presentes en los recuerdos de los futuros maestros de Educación Primaria. Este objetivo general se aborda atendiendo a los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar la proporción de elementos patrimoniales de la Edad Moderna en relación con todos los que están presentes, independientemente del período histórico al que se adscriban, en los recuerdos de los futuros docentes de Educación Primaria.
2. Especificar los elementos patrimoniales de la Edad Moderna que consideran.
3. Identificar los elementos protagonistas de la Edad Moderna más mencionados por los participantes.

Método

La información para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados ha sido recogida a través de un cuestionario en el que se solicitaba la enumeración de los elementos patrimoniales que albergan la localidad o localidades de la Región de Murcia con la que se sintieran identificados en mayor medida los participantes.

Los participantes son alumnos de cuarto curso de Grado en Educación Primaria que cursan la Mención de Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre, recogiendo un total de 36 cuestionarios. El número de elementos mencionados en los cuestionados no estaba limitado por el investigador.

Según Bisquerra (2014), la metodología de investigación empleada corresponde a un estudio ex post-facto, concretamente a un estudio descriptivo, consistente en una opción de investigación cuantitativa que permite realizar descripciones de fenómenos, proporcionándonos hechos y datos sobre estos.

Resultados y discusión

El primero de los objetivos planteados nos ha llevado a la categorización de los elementos patrimoniales señalados por los participantes según se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Proporción de elementos patrimoniales según su relación con la Edad Moderna en las concepciones de los participantes

Clasificación de elementos patrimoniales	N.º	%
Elementos propios de la Edad Moderna	30	15.63
No propios de la Edad Moderna, pero significativos	37	19.27
No datables históricamente o anteriores al Humano	17	8.85
Otras épocas	108	56.25
TOTAL	192	100

Tal y como queda recogido, entre los elementos especificados por los futuros maestros de Educación Primaria, el 15.63 % representan elementos propios de la Edad Moderna, a los que se añaden un 19.67 % que, aun no siendo propios de la etapa, juegan un papel fundamental en ella. Por lo tanto, considerando estos últimos, un 34.90 % tendrían relación con la Edad Moderna.

Los elementos patrimoniales mencionados se concretan en la tabla 2.

Tabla 2. Localización de elementos patrimoniales de la Edad Moderna en la Región de Murcia y recuento de veces que los mencionan los participantes

ELEMENTOS PROPIOS DE LA EDAD MODERNA		
Murcia	Esculturas del Museo Salzillo	5
Murcia	Santuario de la Fuensanta	4

Calasparra	Santuario de la Esperanza	3
Cartagena	Muralla de Carlos III	3
Murcia	Palacio Episcopal de Murcia	2
Lorca	Palacio-Casa Guevara	2
Ulea	Artesonado del S. XVI - Iglesia de San Bartolomé	1
Murcia	Puente de los Peligros	1
Mula	Casa Pintada	1
Murcia	Museo de la Ciudad	1
Archena	Iglesia Parroquial San Juan Bautista	1
Murcia	Palacio Almodí	1
Mula	Monasterio de la Encarnación	1
Murcia	Capilla de los Vélez (Catedral de Murcia)	1
Cartagena	Museo Naval de Cartagena	1
Yecla	Basílica de la Purísima de Yecla	1
Lorca	Antigua Colegiata-Iglesia de San Patricio	1
ELEMENTOS NO PROPIOS DE LA EDAD MODERNA, PERO SIGNIFICATIVOS O REMODELADOS EN DICHO PERÍODO		
Murcia	Catedral de Murcia	29
Archena	Balneario de Archena	5
Cartagena	Puerto de Cartagena	2
Mula	Leyenda del niño de Mula	1
NO DATABLES HISTÓRICAMENTE O PREVIOS A LA APARICIÓN DEL HOMBRE, PRESENTES EN LA EDAD MODERNA		

R. de Murcia	Parque Regional de Sierra Espuña	5
R. de Murcia	Río Segura	4
Cartagena	Parque Regional de Calblanque	3
Caravaca de la Cruz	Fuentes del Marqués	2
Bullas	Salto del Usero	1
Calasparra	Cueva del Puerto	1
Lorca	Tortuga Mora	1

Atendiendo a la figura anterior, podemos afirmar que los elementos patrimoniales propios de la Edad Moderna más considerados por los estudiantes son, en primer lugar, las esculturas del Museo Salzillo de Murcia; en segundo, el Santuario de la Fuensanta de Murcia; en un tercer nivel, el Santuario de la Esperanza de Calasparra y la Muralla de Carlos III de Cartagena; y, en cuarto, el Palacio Episcopal de Murcia y del Palacio-Casa Guevara de Lorca. A ello se le añadirán menciones únicas a diferentes elementos, principalmente, de la ciudad.

Entre los elementos no propios de la Edad Moderna pero con un papel significativo destaca, con diferencia, la Catedral de Murcia (29 menciones), a la que le sigue el Balneario de Archena (5).

Dentro de la categoría que hemos denominado “No datables históricamente o previos a la aparición del hombre, presentes en la Edad Moderna”, el elemento más mencionado ha sido el Parque Regional de Sierra Espuña (5), seguido del Río Segura (4).

Los elementos de otras épocas mencionados han sido 108, que representan el 56.25%.

Atendiendo a todo lo anterior, podemos extraer una serie de conclusiones. En primer lugar, que la representación de la Edad Moderna entre los elementos patrimoniales que señala el alumnado es importante, con más de un 15%, considerando los estrictamente de la época. Lo anterior podría entender como

que, entre el patrimonio regional que el alumnado conoce, una parte importante es patrimonio de la Edad Moderna.

En segundo lugar, que, pese al amplio repertorio de elementos recogido por los participantes, destaca la ausencia de elementos patrimoniales propios de la Edad Moderna relevantes. Ejemplo de ello son los siguientes:

- Museo Hidráulico Los Molinos del Río Segura, de vital importancia para la ciudad debido a su función de transformación del grano que la abastecía.
- El Arsenal Militar de Cartagena, que supuso la reactivación del poder naval español y dio un nuevo impulso a la ciudad.
- El Castillo de San Juan de Águilas, de vital importancia para combatir cualquier ataque proveniente del mar gracias a su magnífica localización.
- El Faro de Cabo de Palos (Cartagena), propio de la Edad Antigua, fue significativo en la Edad Moderna para asegurar la travesía de los navíos que recorrían las costas murcianas.

Conclusiones

Partiendo del objetivo general planteado de delimitar y definir los elementos patrimoniales de la Edad Moderna que están presentes en los recuerdos de los futuros maestros de Educación Primaria, se puede afirmar que dichos elementos tienen representación entre los recuerdos de los futuros docentes.

Lo anterior pone de manifiesto que este supuesto conocimiento (impreciso porque 1) solo se les pide la mención y no su papel histórico y 2) este estudio no es más que una aproximación inicial) permitiría a los docentes el planteamiento de actividades didácticas donde lo patrimonial sea el eje vertebrador y que el desconocimiento histórico no es, por lo tanto, el problema para la ausencia de lo patrimonial en las aulas.

Además de la ampliación del número de participantes, sería interesante proseguir el estudio realizando una comparación de los elementos patrimoniales entre

etapas históricas, cuáles son los más mencionados y cuáles los ausentes entre los que el alumnado destaca.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanoves, M. y De Santiago, C. (1995). *Memorias de patrimonio: intervenciones en el patrimonio histórico de la región de Murcia: inmuebles, muebles y etnografía, 1992-1993*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. Patrimonio Cultural de España. *Patrimonio y Educación*, 5, 45-58
- De la Peña, C. (2001). *El puente viejo de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32.
- González, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Martín, M. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54.
- Muñoz, M. (2007). Para ser leído. Para ser contado. (Ciclos iconográficos en los santuarios murcianos). *Imafronte*, 19, 253-271.
- Ponce, A. I., Molina, S. y Ortuño, J. (2015). La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: un estudio en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña, J. L. (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 567-575). Cáceres: AUPCS.

- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-26). Sevilla: Díada Editora.
- Roda, C. (2008). *Historia e ingeniería en el siglo XIX. Vanguardia de la industria naval en el Mediterráneo Occidental: el arsenal de Cartagena*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena, Universidad Politécnica de Cartagena.
- Rubio, J. M.^a (1991). *La muralla de Carlos III en Cartagena*. Murcia: Real Academia Alfonso X El Sabio.
- Segado, P. (1991). Don Juan de Guevara y su Casa-Palacio de Lorca (Murcia), un prototipo de mentalidad barroca en el sureste español. En *Actas del I Congreso Internacional do Barroco* (pp. 420-449). Oporto: Universidade do Porto.
- Torres Fontes, J. (1994). *La Catedral de Murcia. VI centenario*. Murcia: Real Academia Alfonso X El Sabio.

ESTEREOTIPOS, REPRODUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS: EL CAMPESINADO EN LOS LIBROS DE TEXTO²⁴

Alberto Jávega Bonilla

(Universidad de Castilla-La Mancha)

Introducción

La reflexión sobre la construcción historiográfica y las imágenes creadas sobre temas históricos candentes en la actualidad, así como su forma de transmisión a la sociedad, son elementos fundamentales para la comprensión de los fenómenos sociales del pasado. La transmisión de este conocimiento, donde la mayor parte de la población es estereotipada por los manuales escolares, justifica la necesidad de reflexionar sobre el papel que juega este tipo de representaciones sobre la manera en que se percibe la realidad social. Hablamos de unos manuales estereotipados, en tanto que la mayor influencia de las altas clases sociales en los principales centros de poder ha desmitificado y dejado en un segundo plano a los campesinos, los cuales suponían en torno al 80% de la población en la Edad Moderna.

Siendo este el núcleo central de nuestro problema, ahora es cuando hemos de incidir en el atraso y la desunión entre la historiografía existente y los manuales escolares, en tanto que son dos elementos que deberían ir unidos de una manera paralela. En este sentido, ¿el docente actúa como agente activo o pasivo? Veremos como la transmisión de conocimientos hace que se desvirtúe la realidad sin tener en cuenta las novedades de la investigación (Gómez Carrasco y García González 2015).

²⁴ Este trabajo es un resumen adaptado del Proyecto de Innovación educativa que forma parte del Trabajo Fin de Máster titulado *Enseñar Historia en 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Programación didáctica y propuesta de Innovación desde la Historia Social de la Población*, presentado en la Facultad de Educación de Albacete el día 8 de Junio de 2015.

Ligando esto último a la innovación, hay que tener en cuenta que para que hoy día se pueda innovar en el aula debemos tener una sólida formación teórica, es decir, estar en permanente actualización didáctica y tener conocimiento de las nuevas corrientes geográficas e historiográficas, para hacer una Geografía e Historia comprensivas y explicativas en lugar de repetitivas, descriptivas y cronológicas. La búsqueda de una enseñanza de calidad pasa por la innovación y la formación del profesorado, aunque se presenten una serie de dificultades para los docentes tales como el cambio de rutina una vez se lleva haciendo lo mismo mucho tiempo, dificultades relacionadas con sus competencias profesionales etc. Pero, ¿Por qué considerar los libros de texto escolares como objeto de investigación didáctica? Existen varias razones que justifican esta opción. Los libros de texto son los soportes más utilizados para la transmisión de los contenidos y ejercen una enorme influencia sobre docentes y alumnos. Se han convertido en verdaderos «mediadores curriculares», es decir, elaboraciones intermedias entre el currículo y la práctica de la enseñanza. Por último, si bien la oferta de materiales educativos excede con creces el formato de libro (produciéndose cada vez más en otros formatos y soportes, como el informático), parece cierto que los libros de texto siguen manteniendo su protagonismo en el aula (González 2006).

Dicho esto, hemos de subrayar que nuestro proyecto continúa una línea de investigación que comenzamos el curso pasado con la realización del Trabajo Fin de Grado titulado (*Tierra y limitaciones sociales del cambio agrario en España durante la Crisis del Antiguo Régimen*, 2014). Trabajo dirigido por Francisco García González y que se complementa ahora, con un carácter más didáctico, en este proyecto de Innovación que aquí presentamos.

Nuestro objetivo es poner en valor cómo frente a la historia política presente en los manuales de texto a lo largo del tiempo, apenas se ha hecho hincapié en el mundo rural cuando gran parte de la sociedad española vivía del campo. ¿Por qué los libros de texto olvidan la principal base económica y social de nuestro país durante varios siglos? ¿Cómo podemos equilibrar las fuerzas entre la historia política encargada de estereotipar los manuales y la historia social?

Para ello analizaremos los manuales de texto españoles desde 1812 hasta la actualidad, analizando distintas editoriales para ver de manera detallada cómo se trata lo rural frente a los grupos dominantes y residentes en la ciudad. Tal información la hemos extraído del Centro de investigación MANES el cual tiene por objetivo la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX.

Evolución de la historiografía española

Comenzaremos explicando la historiografía española desde el final de la Guerra Civil Española, es decir, desde 1939. Hablamos de un tipo de historia desde el punto de vista político que justifica los valores de los vencedores. Se justifica porque es un tipo de historia erudita y positivista. Continuando con los años 50 (1950) y sobre todo a finales de esta década, se producirá el llamado ensimismamiento hispánico. Será en 1958-59 cuando cambie la situación puesto que el movimiento liberal francés va buscando cauces de llegada y tendrá en Vicens Vives la figura idónea para introducir la metodología de los *Annals* en España. Hay que tener en cuenta que los *Annals* no eran ni conservadores ni progresistas. Se producirá un progreso en la escritura de la historia moderna de España, defendiendo a su vez, una historia que no esté ligada al marco de los RR. CC., Carlos V, Conquista de América. Hablamos en definitiva, de una historia interesada por la contemporaneidad (siglo XIX) y que a su vez se va a preocupar por hacer una historia de España desde su periferia con un tipo de historia más profesional que ideológica.

Coincidiendo con la época del llamado “desarrollismo español” comienza a aumentar la posibilidad de contacto entre los historiadores españoles y franceses. Se produce la llegada de ciertas ideas marxistas que en gran medida van a intentar ofrecer otra forma de hacer historia destacando entre ellos Pierre Villar (*Cataluña en la España Moderna*). Es un marxismo aplicado en Europa Occidental en el que trata de llevar a cabo la diferenciación, es decir, transformar la concienciación de un presente y la construcción de un futuro. En este mismo

momento John Elliott publicará un libro titulado (*La España Imperial*) que romperá con ese complejo imperial.

De una forma paralela a estos acontecimientos, se levantará todo el edificio académico, es decir, la formación de una historia académica y renovadora destacando personajes como José Antonio Maravall (*Antiguos y Modernos*), Antonio Domínguez Ortiz (*España en el siglo XVIII*), Antonio Fernández Álvarez, Gutiérrez Nieto etc. Será a partir de 1970 cuando esta historia renovadora y académica de la que hablaba, dará sus frutos. Será el momento en el cual aparecerán trabajos como el de Gonzalo Annes (*Crisis agrarias en la España Moderna*) donde la historia rural mostrará las causas del atraso histórico de España, al tiempo que Jordi Nadal publica su trabajo (*Fiscalidad en el Antiguo Régimen*) siendo éste un historiador marxista reconocido, el cual abandera un tipo de historia que va a tener sus seguidores en España al tiempo que intenta explicar ese atraso de España mediante trabajos bien documentados sobre economía y fiscalidad.

En 1973 se celebran las I Jornadas de Metodología e Historia Aplicada en la Universidad de Santiago de Compostela en las cuales se ahondará en temas como la metodología en la historia rural, demografía, mentalidades, propuestas renovadoras de la historia...etc. Con la formación de las autonomías, se va a producir el triunfo de la historia regional, con una reivindicación de la misma vista como una necesidad de las distintas autonomías. Se crean los primeros departamentos propios de Historia Moderna con sus distintas especializaciones (historia agraria, demografía...) al tiempo que se produce el mismo proceso en otras facultades y materias distintas como por ejemplo en todo lo relacionado con el Derecho (derecho civil, romano...) y surgen las llamadas Asociaciones Profesionales como la Asociación Española de Historia Moderna (Salamanca).

A partir de los 80 (1980), ya hablamos de la diversidad de "historias" (Historia de Galicia, Historia de Extremadura...) hecho que provocó que se perdiera de vista el conjunto, es decir, la Historia de España. Desde el punto de vista académico, la historia regional derivará en una historia local donde habrá un enorme déficit de novedades en los resultados puesto que surgirán muchos trabajos sobre lo mismo

(superespecialización). Esto, unido a la escasa innovación, supone una pobreza teórica y metodológica.

Un mundo olvidado pero con importancia en la actualidad: principales debates en el mundo agrario en las últimas décadas

La historia agraria goza hoy día de un gran interés en nuestro país, hecho, que, una vez más, no queda reflejado en los libros de texto y en el cuerpo de docentes que se dedican a tal materia. Enlazando con lo comentado anteriormente, referido a la incursión de las ideas de los *Annales* en España, la historia agraria continúa ocupándose de los crecimientos y las coyunturas, de la extensión de los diversos tipos de cultivos, de las formas de gestión de la tierra, de los sistemas de riegos, de la propiedad de la tierra y de la reforma agraria, etc. (García Cárcel 2004). La historia agraria ha experimentado unos progresos considerables en la última parte del siglo XX. Como prueba de esto, cabe destacar la aparición de revistas especializadas como *Agricultura y Sociedad* (1976-1998), *Estudis Agraris* (1978) y sobre todo, *Historia Agraria* (1991) que es fruto del trabajo de un conjunto de especialistas pertenecientes al Seminario de Historia Agraria(Hoy Sociedad Española de Historia Agraria), el cual ha organizado una decena de congresos a nivel nacional. Los principales temas de investigación en las últimas décadas son los siguientes:

a) Papel del mercado en el crecimiento agrario: a la hora de hablar de crecimiento agrario, hay que tener muy en cuenta qué papel va a jugar el mercado dentro de éste. Así, en el período que va de 1800-1850, hay cierto desacuerdo sobre el ritmo que siguió la articulación del mercado nacional, pues para unos fue rápida y para otros, lenta y dificultosa.

b) Trabajo y capital: la historiografía agraria está comenzando a investigar la influencia de determinados factores exógenos y endógenos. Sobre estas cuestiones han aparecido cierto número de trabajos como los presentados en el IX Congreso de Historia Agraria. Los avances conseguidos al respecto parecen evidentes en los casos de Cataluña y Navarra. El hecho de conocer los costes salariales resulta crucial a la hora de aplicar este tipo de enfoque puesto que

afecta directamente a un tema que hoy día sigue vigente: la consideración de la salarización y la proletarización campesina como elementos inseparables del desarrollo del capitalismo en el sector agrario. Respecto al capital, al igual que ocurre en el caso del trabajo, la investigación sobre este factor ha avanzado muy despacio hasta los años 90: en 1993 la sesión especializada que se incluyó en el VI Seminario de Historia Agraria, y ya en 2001, el número 21 de la revista *Áreas*, también dedicado al tema del crédito agrario de manera monográfica.

c) Medio ambiente y cambio tecnológico: Una de las innovaciones más importantes de la última década ha sido la incorporación de los planteamientos de la historia ecológica a la investigación agraria (González de Molina, 2000).

d) Sociedad rural: El dinamismo investigador de las dos últimas décadas se manifiesta asimismo en la revisión del paradigma generalmente aceptado sobre el funcionamiento de las sociedades rurales en el siglo XIX. El profesor Francisco García argumenta que hoy día sigue existiendo un importante déficit de estudios sociales sobre los mecanismos de reproducción y diferenciación social en el mundo rural, es decir, los historiadores tienden a ser más agraristas que sociales. Quizá, si matizamos un poco más, podemos hablar del enfoque que hoy día se les da a este tipo de estudios, pues, no siempre es el acertado (García González, 2014). Muchas veces, se tiende a analizar los grupos sociales en el campo sin contar con los campesinos a lo que hay que sumar la marcada frialdad estadística y cuantitativa que caracteriza a este tipo de estudios.

Análisis de los resultados obtenidos

Los distintos manuales han sido consultados de forma virtual en la página web MANES. Hemos optado por realizar distintas tablas que se muestran más abajo, las cuales comprenden información acerca del autor, curso, año...etc de cada uno de los manuales. En los cuadros de la parte final de dichas tablas, se muestra la información sobre la presencia del mundo rural en general, para tener una visión un poco más completa del campesinado.

Dicho esto y analizados los manuales, es el momento de centrarnos en la presencia del campesinado durante los siglos XVI-XVIII desde el punto de vista

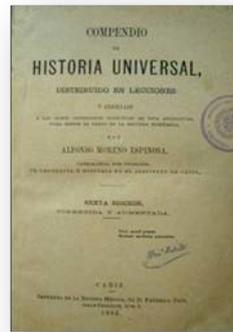
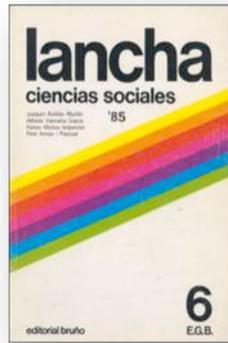
social para ver y analizar con detalle su presencia en los manuales. Todo esto teniendo en cuenta que es una época de relevancia para el campesinado, donde se producen cambios y en la cual hay que mostrar especial atención a esa transición feudalismo-capitalismo. Se ha llevado a cabo el análisis de 6 períodos distintos de nuestra historia los cuales transcurren desde principios del siglo XIX hasta finales del siglo XX. Es el momento de reivindicar al campo como objeto renovado de investigación en paralelo a los cambios que hoy se están produciendo en la forma de hacer historia social. Abundar en los estudios sobre el campesinado es aún una necesidad y la historia de la familia tiene una enorme potencialidad como perspectiva de investigación para su desarrollo.

Podemos decir que el mundo rural tiene poca cabida en las aulas de secundaria, un mundo rural, que a la postre, suponía entre el 80-90% de la población a lo largo de la Edad Moderna. Como resultado podemos decir que se vuelve a confirmar lo planteado en la introducción del tema cuando hablábamos de la invisibilidad del campesinado. Desde 1812 a 1990 se repiten las narrativas históricas y estereotipos clásicos en nuestros manuales, donde el mundo urbano adquiere el 90% del protagonismo cuando hablamos de comparar a ambos.

Tabla 1: Ejemplo de algunos manuales utilizados

Ejemplo de manuales	
<p>BOSCH CUSÍ, Juan: <i>Historia de España</i>, Madrid.</p>	 <p>MARQUÉS Y SABATER, José María: <i>Nociones elementales de Historia</i></p>

ROLDÁN MURILLO, Joaquín y otros: *Lancha*, Ciencias sociales, Madrid, 1985
Libro de texto de 6º de EGB



MORENO ESPINOS A, Alfonso: *Compendio de Historia Universal*,

Fuente: Elaboración propia a partir de MANES

Como vemos, es éste un problema que venimos arrastrando desde hace muchos años, y, aunque podríamos hacer un alto en el camino cuando llegamos a la etapa de transición política en nuestro país, los resultados siguen siendo insuficientes, pues así lo demuestran los manuales analizados. Si vamos más allá, podemos afirmar que todavía es más escasa su presencia en las preguntas de los exámenes, puesto que aparece asociado a “pobreza” y “marginación” (Gómez Carrasco y García González, 2015). Se reproduce el discurso que pone el acento en la burguesía y en la ciudad como los agentes de cambio, el derribo del Antiguo Régimen, la modernización, el liberalismo y las bases de nuestra sociedad actual. Es éste un discurso que responde más a la legitimación de un grupo social determinado que a los resultados de la investigación histórica. Si realizamos una comparación entre España y Francia en lo que a presencia del mundo rural se refiere, podemos afirmar que en Francia la sociedad rural se ve como algo homogéneo, invisible y resistente a los cambios, es decir, un campesinado relacionado con la pobreza, la marginación y sin propiedades. Con esto queremos decir, que éste no sólo es un problema nacional, sino que también ocurre en otros países.

Conclusiones

La distancia entre el aula y la investigación la tiene que suplir el docente, es decir, la didáctica no es incompatible con la investigación. En este sentido, podemos afirmar, bajo nuestro punto de vista, que lo realmente efectivo para el docente y sus alumnos es plantearse qué es lo que puede aportar el conocimiento de la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII para comprender críticamente los problemas actuales, es decir, interrogarse sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado y el por qué de su elección (Gómez Carrasco, 2015).

La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica. Quizá el acomodamiento del docente es el principal escollo para llevar a cabo una renovación de conocimientos. Es por esto que creemos que el docente debe saber fusionar la docencia y la investigación como algo unificado, debiendo de ir ambos elementos de la mano para que la enseñanza sea más completa y objetiva a la vez (Prats, 2001). Tal afirmación la corrobora Gabriela Ossenbach cuando afirma que “hoy en día, el libro escolar es tan atractivo y tiene tantos recursos didácticos, que en ocasiones el maestro no tiene que aportar nada (Ossenbach, 2010). Esto provoca que se involucre menos en la escuela y se deje llevar por lo que dictan los manuales como único recurso. El paradigma de un buen maestro debería ser el de quien no se ciñe al libro de texto, utiliza metodologías activas y aporta más en el aula, no el docente pasivo que no se molesta en ampliar la formación de sus alumnos”. Si los manuales se “olvidan” del mundo rural, el docente debe entrar en juego y subsanar esta problemática, siempre pensando en sus alumnos y su formación futura, al tiempo que ponemos en marcha toda una serie de competencias básicas para lograr el fin que perseguimos con la realización de este Proyecto.

Por tanto, podemos afirmar que los manuales españoles analizados muestran cierta tendencia a resaltar los rasgos más característicos de los grupos sociales dominantes. Los libros de texto son fruto de las inercias del propio currículo y de una legislación, que en España vive instalada en el cambio permanente, pero que en el ámbito de las humanidades, y más concretamente en el de la historia, deja

entrever escasos avances y una necesidad de mejora bastante notable que hace que los manuales no se correspondan con la realidad historiográfica.

Referencias bibliográficas

Fernández Díaz, R. (2007). Balance historiográfico sobre el siglo XVIII en España (1985-2005). En J. A. Munita Loinaz y J. R. Díaz de Durana Ortiz de Urbina (Eds.), *XXV años de historiografía hispana (1980-2004)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

García Cárcel, R. (Coord.) (2004). *La construcción de las historias de España*. Madrid: Marcial Pons.

García González, F. (2014). Familia y mundo rural en la España Moderna. Entre la historia de las estructuras y la historia social. En M. García Fernández (Ed.), *Ciudadanos y familias. Identidades socioculturales en evolución durante el Antiguo Régimen (ss. XVII-XIX)* (pp. 35-40). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Gómez Carrasco, C. J. y García González, F. (2015). Una historia invisible. La sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en la educación primaria y secundaria. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 759-767). Cáceres: AUPDCS.

Gómez Carrasco, C. J. (2015, mayo). Discurso histórico y estereotipos sobre la sociedad de la Edad Moderna en los manuales escolares españoles y franceses. Un análisis comparativo. En *Seminario Imágenes y estereotipos sociales en la España Moderna*. Organizado por el Seminario de Historia Social de la Población, en la Facultad de Humanidades de Albacete.

González De Molina, M. (2000). De la cuestión agraria a la cuestión ambiental en la historia agraria de los noventa. *Revista de Historia Agraria*, 22, 19-36.

González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Vázquez Reina, M. (2010, 7 de abril). Entrevista a Gabriela Ossenbach, Directora del Centro de Investigación de Manuales Escolares. *MANES*. Recuperado de: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html>

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS

María del Mar Simón García

(Universidad de Murcia)

Introducción

La Educación Secundaria para Personas Adultas (en adelante ESPA) posee una serie de características que la diferencian sustancialmente de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Al margen de elementos formales (denominación y estructura de las áreas, etc.), los alumnos de ESPA llegan al centro educativo con una mayor cantidad de información y de experiencias sobre el mundo que les rodea. De hecho, una parte importante de este alumnado ha sufrido los vaivenes y transformaciones de una sociedad en constante cambio. El objetivo de esta área de conocimiento (ciencias sociales o ámbito social) en las etapas obligatorias es enseñar habilidades sociales más allá de la mera adquisición de conocimientos conceptuales, y preparar al alumnado para ejercer una ciudadanía democrática (Gómez y Miralles, 2013). En el caso de ESPA el objetivo es en muchos casos deshacer los tópicos y estereotipos que se han creado sobre ciertos conocimientos, y encauzarlos adecuadamente para conseguir esa ciudadanía crítica, activa y participativa.

El propósito de estudio es conocer cómo se enseña la Historia Moderna en la Educación Secundaria de Personas Adultas en la Comunidad de Castilla-La Mancha. Para ello, se han analizado las actividades desarrolladas en los materiales imprimibles elaborados por la Plataforma Virtual de Educación de Personas Adultas de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. A través de dichas actividades se analizan los contenidos históricos de este periodo, impartido en los módulos II y III (niveles que se corresponden con 2.º y 3.º curso de ESO). La finalidad es reflexionar sobre los contenidos seleccionados para

conocer este periodo de la historia; acercarnos a la metodología propuesta para este tipo de enseñanzas; y si con ello se consigue o no la adquisición de competencias básicas como recoge la legislación educativa vigente.

La Edad Moderna supone una etapa trascendental en la comprensión del sistema actual. Conceptos como construcción del Estado Moderno, poder y hegemonía política, Absolutismo, sociedad estamental, América, comercio, Inquisición, crisis de subsistencia, Humanismo e Ilustración...son conceptos que definen este periodo histórico en Occidente. Estos contenidos se hacen necesarios para comprender mejor cómo se ha construido nuestra sociedad y por lo tanto conocer y entender el funcionamiento de la misma. Los conocimientos y saberes históricos se convierten así en una herramienta ineludible para desarrollar una ciudadanía formada e informada.

Los libros de texto o manuales utilizados por el profesorado de estas enseñanzas son la herramienta de análisis seleccionada para conocer los contenidos históricos seleccionados relacionados con la Edad Moderna, a partir de las actividades planteadas para el alumnado adulto. Muchas son las investigaciones realizadas sobre libros de texto (Valls, 2008; Prats, 2012; Sáiz 2011 y 2013). Entre los investigadores más innovadores destacan Carretero y López (2009), Carretero (2011), López Facal (2013), Gómez, Ortuño y Molina (2014) entre otros. Todos ellos comparten que el saber histórico implica habilidades de pensamiento, análisis e interpretación y con frecuencia los contenidos históricos seleccionados en los currículos y en los manuales se corresponden con conceptos, datos y fechas (contenidos de primer orden) que empobrece la educación histórica. Además de estar relacionados con la creación de identidades culturales y políticas (Carretero y López, 2009; Rodríguez y Simón, 2014). Se propone, por tanto, metodologías que desarrollen estrategias y habilidades del historiador como la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, empatía o perspectiva histórica y creación de narrativas históricas.

Metodología

El objetivo principal de este trabajo es el análisis de los contenidos relacionados con la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria de Personas Adultas en Castilla-La Mancha. Para ello se han analizado las actividades propuestas en los manuales (materiales didácticos imprimibles) del módulo II y III, que es precisamente donde se localizan los contenidos relacionados el periodo histórico de análisis seleccionado como es la Edad Moderna. Este estudio exploratorio se concreta los siguientes objetivos específicos: conocer los contenidos curriculares relacionados con la Edad Moderna en la ESPA: qué contenidos se enseñan de este periodo histórico; diferenciar los tipos de contenidos presentes en los libros de texto de Ciencias Sociales utilizados a través de las actividades del periodo histórico establecido en el Ámbito Social (Módulos II y III); estudiar la tipología de actividades propuestas en los manuales; y analizar las capacidades y habilidades cognitivas sobre la historia en las actividades de los materiales didácticos utilizados, a partir del nivel de complejidad que el alumnado ha de desarrollar.

La población está compuesta por los temas sobre la Edad Moderna en el Módulo II y III de la Educación Secundaria para Personas Adultas en los manuales (materiales didácticos imprimibles) de la plataforma virtual propuesta por Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la JCCM²⁵. La muestra seleccionada para el análisis son las actividades propuestas en dichos manuales utilizadas por este tipo de enseñanzas. El muestreo tiene un carácter incidental (Gómez, 2014: 136). El total de la muestra recoge 103 actividades en tres bloques de contenidos estructurados en cinco temas distintos.

²⁵ <http://www.educa.jccm.es/es/estperadult/estudiar/enseñanzas-conducentes-titulacion/educacion-secundaria-personas-adultas-presencial-distancia-/educacion-secundaria-personas-adultas-distancia-espad/acceso-espa-distancia-ordinaria-virtual/materiales-educacion-secundaria-personas-adultas-distancia->

Tabla 1. Contenidos históricos de la Edad Moderna organizados en la Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA)

Módulo	Bloque	Tema	Contenidos
Módulo II (2º ESPA) Ámbito social	Bloque 5	Tema 5. Renacimiento	Edad Moderna. Renacimiento. Humanismo. Los signos del cambio. El Estado moderno en Europa Manifestaciones en el mundo del arte renacentista: Florencia, Roma y Venecia. El Renacimiento fuera de Italia. Las formas artísticas en España
		Tema 6. El Estado Moderno en España	Los Reyes Católicos. Monarquía de los Austrias: Carlos I. Felipe II. Reforma protestante Contrarreforma
	Bloque 6	Tema 7. Descubrimiento, Conquista y Colonización en América	Descubrimiento y colonización de América Causas. Descubrimientos portugueses y españoles Cristóbal Colón. Los conquistadores. La civilización azteca, maya e inca. El tratado de Tordesillas. La administración colonial. Impacto económico. Influencia social, religiosa y cultural de España
Tema 8. Conflictos políticos, religiosos y sociales en el siglo XVII		Monarquía de los Austrias en el siglo XVII. Economía. Crisis demográfica y social. Sociedad y conflictos en los reinados de Felipe III y Felipe IV. Oposición a la centralización real. La guerra de los Treinta Años. Carlos II y el problema de la sucesión La monarquía absoluta francesa, el parlamentarismo inglés y la república Holandesa. El Barroco. El siglo de Oro en España. Diego Velázquez. El barroco en Castilla-La Mancha	
Módulo III 3.º ESPA	Bloque 7	Tema 1. La Ilustración o el Siglo de las Luces. El arte neoclásico y Goya	Nuevos planteamientos ideológicos. Grandes pensadores políticos. Despotismo ilustrado en Europa. España en el Siglo XVIII. Carlos III. Política. Economía y sociedad. La lenta recuperación de Castilla-La Mancha en el siglo XVIII. América en los SS. XVII y XVIII. El arte del S. XVIII. Europa. España. Goya.

Se trata de un método no experimental, basado en la búsqueda empírica y sistemática. Las variables utilizadas son independientes y han ocurrido por lo que no se pueden manipular. Con ello se trata de analizar los contenidos históricos del

periodo moderno en la ESPA para obtener explicaciones sobre la selección de dichos conocimientos, su tipología, las capacidades que desarrollan en el alumnado para conocer su adecuación a una correcta educación o alfabetización histórica (Gómez, 2014).

El diseño metodológico es transeccional exploratorio. Se trata de estudiar una situación a través de la exploración inicial como introducción de una investigación más profunda (Albert, 2006). Para ello se utilizará una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas ya que poseen diferentes estrategias para el estudio de la realidad (Casanova y Pavón, 2002). Las técnicas cualitativas en el análisis del contenido y las cuantitativas en la sistematización de los conceptos, temáticas y capacidades cognitivas desarrolladas en las actividades de los manuales.

El diseño de una base de datos Access ha sido el instrumento de recogida de información de las actividades de los libros de texto. Las 103 actividades recogidas de los manuales se han sistematizado en torno a cuatro categorías: tipo de actividad (prueba objetiva o test, desarrollo o ampliación, y tareas: buscar información, comentario de texto, mapa o imagen y creación); nivel cognitivo o de complejidad que exigen al alumnado (nivel 1: memorización, nivel 2: comprensión; nivel 3: análisis, aplicación y creación); presencia de conceptos de primer y segundo orden; y tipología de contenidos históricos (historia política, social y económicas, cultural y artística). Esto nos ha permitido evaluar el grado de conocimiento histórico del alumnado en varios niveles: tanto en la presencia de contenidos históricos de primer orden como en las habilidades cognitivas sobre historia y el pensamiento histórico (Rodríguez, Gómez y Simón, 2014) demandado en las actividades propuestas.

En cuanto a la tipología de las actividades establecida algunos ejemplos representativos de aquellas correspondientes con calificadas como pruebas objetivas (tipo test o autoevaluación) serían: *“Diferenciar los estilos y características de la Arquitectura Renacentista”*, *“Relacionar acontecimientos (batallas) de los reinados de Carlos I y Felipe II”* o *“Rellenar huecos con los elementos de la monarquía autoritaria”*. Los ejemplos de actividades de tipo desarrollo de tema o ampliación serían: *“Características del estilo Rococó en*

arquitectura”, “Conocer más información de los Reyes Católicos (Isabel I). Referencia web”, o “Visitas virtuales guiadas: ciudad Inca; Machu Pichi”. El grupo de actividades clasificadas como tareas es el más variado, ya que incluye ejercicios de búsqueda de información, comentario de texto o mapa, creación, ensayo, figuras o imágenes (Gómez, 2014: 138-139). Algunos ejemplos de actividades de este tipo serían: “Elabora una biografía de un personaje importante del Renacimiento (Artista o Humanista)”, “Investiga y elabora un pequeño informe sobre las rutas y descubrimientos portugueses”, “Comentario guiado de imágenes o figuras de pinturas barrocas”, “Hacer una línea del tiempo de los periodos o etapas de la Edad Moderna”, “Realizar una pequeña investigación sobre la Inquisición”, “Realizar un comentario de un mapa político. Identificar monarca del país señalado, su cronología y características”.

La categorización de las actividades según nivel cognitivo o de complejidad, ha sido establecida según el modelo de Sáiz (2011) y seguida por otros autores como Gómez (2014). El nivel 1 (complejidad baja) implica la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia (textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes). Suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico, como *Localizar en un mapa de América y señalar los países colonizados por España, Francia, Inglaterra y Portugal*. El nivel 2 (complejidad media) requiere comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida, hacer un esquema, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; o el confeccionar sencillos recursos como construir ejes cronológicos. Algunos ejemplos serían *Hacer una línea del tiempo con diez acontecimientos del siglo XVI; realizar un esquema conceptual de la Unión de Armas 1640; o realizar un resumen de la Guerra de los Treinta Años*. El nivel 3 (complejidad alta) exige de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de

nueva información. Se trata de ejercicios de empatía histórica como simulaciones; la redacción de biografías; la valoración crítica de información a partir fuentes, confección de informes, entre otros (Gómez, 2014: 9). Un ejemplo podría ser *Investiga y elabora un pequeño informe sobre la ruta de la seda*.

En cuanto a la categorización de conceptos históricos, los clasificados como de primer orden se refieren a la cronología y conocimiento de conceptos y hechos concretos del pasado. Sin embargo los considerados de segundo orden requieren un desarrollo de habilidades y destrezas más complejas como explicar la relevancia histórica de un suceso o persona; la interpretación histórica a partir de fuentes primarias; ver el cambio en el pasado como un proceso con diferentes ritmos; reconocer causas y consecuencias de un hecho histórico; explicar las perspectivas de las personas en el pasado y su contexto; y realizar juicios éticos y razonado sobre acciones de la gente del pasado o evaluar las implicaciones para hoy de las injusticias del pasado (Gómez, 2014).

Resultados

Los contenidos históricos tratados en el Ámbito Social de la ESPA según el currículo muestra cómo la Edad Moderna es la época histórica que queda más difusa, ya que se imparte en dos módulos o cursos distintos.

Se incluye en los últimos temas del módulo II con la denominación de Renacimiento, Estado Moderno de España, Descubrimiento, conquista y colonización de América y Conflictos políticos, religiosos y sociales en el siglo XVII. Y después continúa en el tema inicial del módulo III dedicado al siglo XVIII como prelude de la Edad Contemporánea, denominado La Ilustración o siglo de las Luces. Arte Neoclásico y Goya. Por lo que se interrumpe el conocimiento de este periodo histórico en dos cursos, lo que supone discontinuidad de dicho periodo para el alumnado adulto.

Los contenidos propuestos para esta época histórica por la ley vigente (Orden 12-06-2008) inciden principalmente en temas políticos y culturales (características del Estado Moderno en Europa y la evolución política y económica de la Península Ibérica en la Edad Moderna, la monarquía hispánica, la colonización de América y

Renacimiento, Barroco e Ilustración). Este planteamiento se consolida con los contenidos y criterios de evaluación que especifica el currículo regional de Castilla-La Mancha (Orden 12-06-2008 del 26 junio) como refleja el criterio de evaluación correspondiente con los contenidos del bloque 5 sobre el Renacimiento (tema 4) del ámbito social del módulo II, “6. *Conocer las características del Renacimiento y sus consecuencias. Reconocer las transformaciones que se operan con la Edad Media, sobre todo con la aparición del movimiento de la Reforma, como una consecuencia de las nuevas formas de pensamiento*” (Orden 12-06-2008: 21349).

Con estas propuestas curriculares no es extraño que al analizar las actividades de los libros de texto de la Edad Moderna de la ESPA se descubra que los contenidos predominantes proceden de la historia del arte, historia cultural, historia política e institucional. Estas temáticas suponen el 81% de todas las preguntas y actividades que deben realizar los alumnos, como se puede ver en la tabla 2. Dominan preguntas como “*Define los siguientes términos: Humanismo, Antropocentrismo, Absolutismo...*”, “*¿Qué fue el Tratado de Tordesillas?*” o “*¿Qué significa la frase 'todo para el pueblo pero sin el pueblo'?*” Es decir, los contenidos de estas actividades se basan principalmente en cuatro ejes temáticos: el conocimiento de conceptos sobre el poder, la monarquía y la formación del estado en la Edad Moderna; la trayectoria de la Monarquía Hispánica en los siglos XVI, XVII y XVIII a través de hechos y fechas de batallas y guerras; características de estilos artísticos, obras y autores del Renacimiento, Barroco y Neoclasicismo y elementos culturales ligados principalmente al siglo XVI como el Humanismo o la Ilustración.

Tabla 2. Actividades según los ámbitos en los que se estructura el análisis y el conocimiento histórico

Tipos de contenidos o ámbitos de análisis de conocimiento histórico	Actividades	
	Frecuencia	%
Historia Política	44	42,7
Historia del Arte	24	23,3
Historia Cultural	13	12,6
Historia General	12	11,6
Historia Económica	6	5,8
Historia social	3	3
Vida cotidiana	1	1
totales	103	100

Los contenidos de historia social, económica y vida cotidiana aparecen en apenas diez actividades (menos de un 10 % del total). Estas engloban a conocimientos sobre conceptos concretos sobre grupos sociales, población, migraciones y actividades económicas. Ejemplos significativos son: *“Realizar un esquema de las causas o motivos del aumento de la población del siglo XVIII”*, *“Completar un mapa conceptual sobre el Capitalismo”* o *“busca información sobre la vida cotidiana de los moriscos”*. En cuanto a la categoría de “Historia General” todas las actividades que giran sobre la Edad Moderna en general (principalmente las que hacen referencia a la periodización) y las referentes a los descubrimientos y colonización de América, ya que en éstas se suelen combinar distintos contenidos sociales, económicos, políticos y culturales como *“Elaborar una línea del tiempo con las etapas de la Edad Moderna”* o *“Investiga y elabora un pequeño informe sobre las rutas y descubrimientos portugueses”*.

La gran mayoría de actividades de los manuales analizados plantean un tratamiento superficial de los contenidos históricos sobre la Edad Moderna. Se trata de seleccionar parte de información anteriormente ofrecida para recordarla o reproducirla. Con este tipo de ejercicios no se desarrolla en el alumnado la

capacidad de razonar o interrogarse sobre los fenómenos o hechos históricos presentados.

Tabla 3. Tipos de actividades de la Edad Moderna en los manuales de ESPA

Tipo de actividad		Actividades	
		Nº	%
Prueba objetiva: autoevaluación (tipo test) verdadero/falso y relacionar conceptos		49	47,6
Desarrollo tema y ampliación		26	25,2
Tareas	Búsqueda de información, realizar una reseña biográfica o redacción guiada o informe. Comentario de mapa, obras de arte y texto. Realizar un trabajo de investigación. Completar un mapa conceptual y comentar un cuadro esquema. Efectuar un esquema o mapa conceptual. Causas y consecuencias	28	27,2
	Hacer una línea del tiempo de acontecimientos Identificar y razonar. Leer y comprender un texto		
Totales		103	100

La tipología de ejercicios más común son las autoevaluaciones de tipo test (pruebas objetivas), que exigen un nivel cognitivo bajo, y que se responden con la selección y reconocimiento de una o varias respuestas propuestas, como por ejemplo “¿Cuál de las ideas que te incluyo a continuación nunca se consideraron básica en la doctrina de Lutero?: a) Salvación por la fe; b) Libre interpretación de la Biblia; c) Sacerdocio universal; e) Aceptación total del culto de la Virgen y a los santos; f) Reconocimiento del magisterio del papado”. La solución se encuentra en el propio manual.

Tabla 4. Actividades por nivel de cognición o complejidad

Nivel de cognición o complejidad	actividades	
	Frecuencia	%
1 complejidad baja (memorizar)	65	63,1
2 complejidad media (comprender)	32	31,1
3 complejidad alta (aplicar, analizar, crear)	6	5,8
Totales	103	100

Por otro lado, se localizan en menor medida las actividades más complejas y creativas que orientan al alumnado a formar su propio pensamiento de los hechos sociales y con un aprendizaje significativo. Ejercicios que se localizan en las tareas como *“investiga y elabora un pequeño informe sobre la ruta de la seda”*. Con frecuencia, este tipo de actividades son las que menos se trabajan en clase, coincidiendo con autores como Sáiz (2011) y Gómez (2014) en sus análisis de los libros de texto en la ESO. Las tareas con imágenes tampoco se explotan a pesar de su potencial didáctico en esta disciplina como *“comentario guiado de pinturas renacentistas”*. No desarrollan operaciones cognitivas complejas, sino más bien la repetición acrítica de hechos, a menudo vinculados a la historia política, institucional y del arte. Algo muy parecido ocurre con los ejercicios de búsqueda de información, estos muestran que principalmente lo que se prima es trasladar la información buscada sin reflexión y sin creación. Aunque hay algunos ejercicios lo intentan, éstos son minoritarios y las habilidades de pensamiento histórico requeridas son escasas.

Tabla 5. Conceptos de primer y segundo orden en las actividades

Comprensión histórica	Actividades	
	Frecuencia	%
Primer orden: hechos y conceptos (fechas y acontecimientos concretos)	80	78
Segundo orden: estrategias o habilidades del historiador <ul style="list-style-type: none"> • búsqueda, selección y tratamiento de fuentes o pruebas históricas • análisis de causas y consecuencias • cambios y continuidades • la empatía o perspectiva histórica 	23	22
Totales	103	100

Si centramos el análisis en los conceptos de primer y segundo orden, los resultados confirman estas afirmaciones. La mayoría (78%) son ejercicios que demandan el conocimiento de un concepto o hecho histórico concreto, como *“identificar las características e instituciones del Estado Moderno”*. Apenas hay preguntas sobre habilidades cronológicas, el manejo de fechas, uso o creación de ejes cronológicos, la sucesión de hechos o la linealidad (apenas dos actividades encontramos en las tareas y una prueba objetiva (test). Ejercicio como *“ordenar cronológicamente los reinados de los Austrias (siglos XVI-XVII)”* o *“realiza un línea del tiempo con diez de los acontecimientos más importantes de la Edad Moderna”*. La insistencia en ejercicios de respuesta corta, de hechos o conceptos concretos, no sólo va generando en el alumnado una concepción histórica acrítica, sino también en cierto sentido atemporal. Además, la presencia de conceptos de segundo orden establecidos como causas y consecuencias están ligados generalmente a actividades de exigencia cognitiva más baja. Ejemplos como *“Escribe las causas del crecimiento de la población producido en el siglo XVIII”*, *“Identifica las causas que produjeron el Descubrimiento de América”*. Quizás entre los ejercicios más interesantes están los que exigen el concepto de relevancia histórica, como *“Comprender que supuso el Barroco”*, o *“Comprender*

lo que supuso la medida del tiempo del siglo XVI”, que ejemplifican una mayor exigencia cognitiva sobre historia al alumnado adulto.

Discusión y conclusiones

Según Gómez, Ortuño y Molina (2014) conocemos el pasado a partir de evidencias y los conocimientos históricos provienen del análisis de diferentes tipos de fuentes de información a través de una metodología y de un contexto teórico propio de la disciplina. La memorización de contenidos y la reproducción sistemática de información siguen teniendo un peso significativo en la enseñanza de la Historia, por lo tanto una metodología tradicional, alejada de los preceptos del pensamiento histórico y desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

Los manuales o libros de texto siguen siendo en España el principal material didáctico utilizado por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos (Valls, 2008). Es importante analizar las actividades de estos manuales para conocer qué tipo de ejercicios sobre historia se le están exigiendo trabajar a los alumnos. La enseñanza de los contenidos históricos debe tener en cuenta unas capacidades de pensamiento complejas, donde se aborden conceptos históricos y habilidades como el planteamiento de problemas del pasado de forma crítica (Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

Los libros de texto siguen presentando una visión lineal del pasado y las actividades que se proponen requieren del alumnado adulto escasas habilidades de pensamiento histórico (Rodríguez, Gómez y Simón, 2014). Los ejercicios planteados se basan principalmente en la repetición de conceptos, hechos, fechas y datos concretos. Apenas existen actividades la reflexión los procesos históricos o de empatía o perspectiva histórica y los que se presentan, no se trabajan en clase. No se combinan conceptos de primer orden significativos en el contexto escolar, con contenidos estratégicos o de segundo orden que impliquen habilidades cognitivas sobre historia y competencias educativas.

La solución propuesta por Gómez (2014) pasa por cambiar la forma de presentar los contenidos por parte de los manuales y las actividades formativas. Es necesario la búsqueda de temáticas relevantes para el alumnado, y que muestren

al conocimiento histórico como un saber necesario para abordar los problemas sociales del presente y del futuro. A través de la Edad Moderna se pueden abordar temática interesantes como los problemas religiosos; las relaciones familiares; la cultura material; las relaciones de poder; el descubrimiento de nuevas culturas por parte de los europeos; la primera globalización económica; las relaciones comerciales; el concepto de modernidad, el método científico y su influencia en nuestro sistema social, cultural y de pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Albert, M.^a J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- Casanova Correa, J. y Pavón Rabasco, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos. *Ágora digital*, 3(1).
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.

- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Orden de 12-06-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan en Castilla-La Mancha las Enseñanzas de Educación Secundaria para personas adultas, conducentes a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Rodríguez Pérez, R. A., Gómez Carrasco, C. J. y Simón García, M.^a M. (2014). Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de Primaria. Un análisis comparativo (pp. 369-380). En R. Nortes y J. I. Alonso (Eds.), *Investigación Educativa en Educación Primaria*. Murcia: Editum.
- Rodríguez Pérez, R. A. y Simón García, M.^a M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 101-113.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 52-61.
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (Eds.). *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.

ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DEL PERSONAJE DE CARLOS V EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA EGB Y LA ESO

Juan Esteban Rodríguez Garrido
(Universidad Complutense de Madrid)

Introducción

Esta comunicación pretende analizar el modo en que los manuales escolares de las últimas décadas, han presentado el reinado de Carlos V. El objetivo es analizar la evolución en el trato que se le ha dado en los libros de texto más utilizados en las aulas españolas. Tal y como dice el profesor Agustín Escolano (1997):

el libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideología que caracterizan la mentalidad dominante, es decir, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por currículum oculto, y también del explícito. Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad.

No debemos olvidar que los manuales de Historia influyen en el “imaginario individual del alumno” así como en la creación de una “memoria colectiva” por lo que contribuyen a estigmatizar o ensalzar para siempre a una época o a un personaje histórico.

Metodología

Para la delimitación de la investigación he atendido a un doble criterio:

1. Temporal: la acotación temporal en la elección de los textos a analizar es, evidentemente, necesaria. Así, he considerado los siguientes años: 1970 y 2002, fechas que corresponden a la promulgación de dos leyes educativas: la Ley General de Educación (1970) y la llamada LOCE, promovida por el gobierno del PP. Creo que los acontecimientos políticos y sociales que se desarrollan en España durante los más de treinta años que separan ambas fechas tienen una influencia importante en el desarrollo de las políticas educativas y, por extensión, en el modo de transmitir conocimientos desde los manuales escolares.

2. Comercial: para que la investigación tenga validez es necesario acudir a aquellas editoriales que cubrían y cubren la mayor parte de la cuota del mercado, es decir, que producen los manuales más extendidos y usados por las escuelas y alumnos de toda España. He centrado, por lo tanto, mi estudio en las siguientes cuatro editoriales: Santillana, Anaya, SM y Edelvives. Cuatro editoriales que cubrían en torno al 65 por ciento del mercado de libros escolares en España en 1976 y cuyo peso fue en aumento. Para hacer estas estimaciones he considerado dos documentos de características diferentes: el más lejano en el tiempo (1976) se basa en una encuesta realizada al profesorado de EGB y los datos que contiene son sólo de este nivel educativo; el segundo (1995) contiene los datos estadísticos hechos públicos por el Ministerio de Educación, referidos a toda la producción editorial relacionada con el sector de la enseñanza y educación. En 1976, la frecuencia de uso de las editoriales, según el propio profesorado de la EGB, era la siguiente (Silva et al., 1996): Anaya (28%), Santillana (13%), SM (11%), Edelvives (10%), Álvarez (10%) y otras editoriales (24%). La relación de las 5 mayores editoriales ordenadas de mayor a menor número de ISBN aprobados de libros de enseñanza y educación en el año 1995 es la siguiente (MEC, 1996): Anaya, Santillana, Bruño, Luis Vives (Edelvives) y Vicens Vives. Así, a la luz de estos datos, encontramos una posición predominante en el mercado editorial de las cuatro editoriales a las que me he referido antes.

Se han analizado manuales de todo tipo de cada una de las editoriales mencionadas, desde mediados de los 70 del siglo pasado (todavía influidos por el franquismo) a los primeros años del nuevo siglo. Para el análisis de los textos se ha procurado atender al número de páginas que se dedican a cada cuestión, al

tono utilizado para hablar de los distintos personajes históricos, a la omisión de unos y la inclusión de otros, a la existencia o no de fotografías ilustrativas de las explicaciones, a la existencia de actividades y el tipo de éstas, en definitiva a todo aquello que sea significativo para esclarecer qué Historia enseñaban nuestros más extendidos manuales de los años 70, 80 y 90 de la pasada centuria.

Resultados

Anaya: en el primer manual analizado de Anaya (González, Mañero y Sánchez, 1975) que se mantuvo intacto, entre finales de los 70 y principios de los 80 del siglo XX, pudimos encontrar un tema entero (*El imperio alemán*, pp. 118- 133) dedicado al reinado de Carlos V. Las dos primeras páginas versan acerca de su labor interior en España, haciendo especial hincapié en sus desencuentros con los castellanos, que estallarían en la llamada Rebelión de los Comuneros, definidos así por el manual:

Son miembros de las clases medias de las ciudades, nacionalistas y defensores de las tradiciones castellanas a los que se unen campesinos sublevados contra sus señores (p. 121).

Las dos siguientes páginas ponen su atención en la reforma protestante. De Lutero se dice lo siguiente:

Teólogo místico y ardoroso que se lanzó decididamente a una reforma convertida pronto en herejía. Al negar los sacramentos facilitó tanto el divorcio como la desaparición del carácter sacerdotal. Lutero negará la autoridad del Papa y el papel superior del sacerdocio, defendiendo la libre interpretación por cada persona de lo que dice la Biblia, sin necesidad de aceptar las interpretaciones de la jerarquía eclesiástica, y sobre todo, la justificación por la fe, es decir, la negación de que la realización de buenas obras sirva para salvarse, ya que la fe en Cristo es lo fundamental.

A todo lo anterior da respuesta la reforma católica: la Contrarreforma, en la que el papel de España será visto como fundamental:

España pondrá todo el servicio de la lucha antiprotestante, bajo la dirección del emperador. Pero serán también españoles los principales movimientos religiosos de la época.

Será en este punto donde merece un papel destacado y varias líneas la Compañía de Jesús y la figura de San Ignacio, su fundador. Junto a San Ignacio, destacan las figuras de Santa Teresa y de San Juan de la Cruz.

Las últimas páginas del tema están dedicadas a las guerras que sostuvo Carlos contra Francia y los protestantes. En síntesis, estas batallas, a pesar de importantes victorias como Pavía o Mühlberg, son juzgadas como un fracaso por el manual:

Sólo España comprende la idea imperial, gastándose en mantenerla todos los recursos económicos. Pero a pesar de grandes victorias, Carlos V nada puede hacer ante toda Europa. Amargado, abdica sus coronas en 1556 y se retira a Yuste (p. 131).

En el siguiente manual que vimos de esta editorial (Equipo Aula, 1984), el reinado de Carlos V se trata, junto al de Felipe II, en el *El imperio español* (pp. 154-173). La unidad se inicia con unas líneas biográficas de ambos monarcas. Tras esto, se empieza a hablar de los problemas religiosos a los que tuvo que hacer frente Carlos V. Se explica en qué consiste la doctrina protestante de Lutero y las distintas Dietas Imperiales que Carlos V convoca para hacer frente al problema. Finalmente se alude al Concilio de Trento y a las principales reformas que implanta así como a la fundación de los jesuitas por San Ignacio de Loyola. Al propio San Ignacio se le dedica una foto, junto a otra de Lutero.

Tras tratar la cuestión religiosa, se dedica un punto del tema a hablar de la sociedad española del siglo XVI. Un epígrafe que se inicia con la narración del problema de las Comunidades y continúa exponiendo la situación económica y social de la nobleza y las clases populares de la época. Pero, a pesar, de estas tremendas diferencias y de la mala situación de la mayor parte de los españoles, se acaba con una afirmación muy llamativa: *Sin embargo, el país está contento con las empresas militares, con la defensa del catolicismo.*

El siguiente punto incide en los problemas económicos derivados de las guerras de religión sostenidas por Carlos V y Felipe II, haciendo especial hincapié en las bancarrotas declaradas en 1563, 1574 y 1596. Tras esto, se habla de la “política hegemónica” que se intentó llevar a cabo en el reinado de los llamados Austrias Mayores. Se habla, en su mayoría, de victorias, como la de Pavía, de 1525, que *hace a España dueña del norte de Italia*, las de San Quintín y Gravelinas (1557 y 1559), que pusieron fin a las cinco guerras mantenidas contra Francia, la victoria de Lepanto (1571) contra los turcos o las de los Tercios españoles en Flandes.

Un tema, por tanto, con un carácter francamente patriótico y triunfalista que sólo hace referencia a una derrota, la de la Armada Invencible contra Inglaterra. A todo este texto se añade un mapamundi con todas las posesiones de España en ese momento y un recuadro con el siguiente texto: *Con la unión del imperio portugués y el español se diría que en las posesiones del Rey de España no se ponía el Sol.*

Ya en los años 90 del siglo XX (Castelló et al., 1997), tenemos delante los manuales de Anaya en su edición de segundo ciclo de la ESO de 1997 para Madrid, País Vasco, Navarra y Andalucía. Una vez repasado, vemos cómo los contenidos generales son comunes pero cada edición tiene, en las distintas unidades, alguna página (siempre en el mismo número en unas y otras ediciones) enfocada a las cuestiones regionales. Casi ridículas resultan las poquísimas líneas concedidas a toda la dinastía de la Casa de Austria, todas en el tema 2 (*La España imperial*, pp. 24- 41). En escasas cuatro páginas, dos de ellas dedicadas a fotos y mapas por lo que realmente estamos hablando de dos páginas, se liquidan los, probablemente, dos siglos más importantes de la Historia de España. Respecto a Carlos I, se explica poco más que la fabulosa herencia recibida por

sus cuatro abuelos, los conflictos interiores de los Comuneros y las Germanías y su defensa acérrima del catolicismo en Europa. Pero hablamos de poco más que una simple enumeración de estos hechos. Hay cada vez menos texto en beneficio de más documentos gráficos tales como fotos, esquemas, etc. Considero que esto va en perjuicio de la calidad y profundidad de las explicaciones que, en demasiados casos, se quedan algo cortas. Por otra parte, el manual es, desde luego, un producto de su época tanto en la forma de exponer los contenidos, como en el fondo de los mismos: la progresiva disminución de los importantes nombres propios de nuestra historia, el aumento de las líneas dedicadas a cuestiones al margen de la historia propiamente política o militar, tales como la economía y la sociedad, las páginas que mutan según la parte de España en la que adquiramos el manual... son elementos habituales en los libros de texto de la década de 1990.

Edelvives: En su manual de la década de 1970 del siglo pasado (Campoy y Gutiérrez, 1973) encontraremos una vez más, como es habitual en estos años, una importante dedicación a los temas relacionados con Carlos V: *El Imperio de Carlos V, Carlos V y los protestantes y Función de España en la política europea de Carlos V*.

El primero se dedica a presentar la figura de Carlos V y a explicar los problemas que le provocaron los Comuneros y las Germanías así como a relatar las cinco guerras que el Emperador mantuvo contra Francia y los primeros choques con los turcos.

El segundo tema dedicado a la figura de Carlos V es el 11, en el que se habla de los problemas religiosos a los que tuvo que hacer frente el Emperador así como de la reforma católica. En este tema, Carlos V es presentado como un fiel defensor de la Fe que está dispuesto a dejar su patrimonio, y aún su vida, por esos ideales:

El Emperador llamó a Lutero a la Dieta para que se retractara de sus doctrinas, pero éste no accedió y el Emperador le contestó: Estoy dispuesto a dar mi vida y mi hacienda por mantener la antigua fe (p. 76).

Por otro lado, en la parte dedicada a la reforma católica, destacan especialmente los epígrafes dedicados a San Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús y al Concilio de Trento y sus resultados.

Y llegamos así al último de los temas que el libro le dedica al reinado de Carlos V. En este tema 12 se pone el acento en la función de España como centro de toda la política internacional del Emperador. A través de epígrafes que nos hablan de “la idea imperial”, “la función de España”, “la *Universitas Christiana*”, “la Iglesia” o “el ideal hispánico”, los autores transmiten la idea de una Europa “hispanizada” por Carlos V, entendiendo “hispanización” como la transmisión de unos valores cristianos y católicos, no como el afán de conquistas territoriales desmedidas e injustificadas sino como el esfuerzo para unificar el mundo bajo un ideal: la *Universitas Christiana*. Los autores se posicionan claramente a favor de estos ideales en frases como la que sigue:

Carlos V afirmó que él había recibido el Imperio de Dios, como una continuación del antiguo Imperio, y que él sólo lo aceptaba, no para aumentar sus reinos, sino para cumplir las obligaciones que le imponía esta dignidad: evitar los males que dañaran a la Religión cristiana y luchar contra los infieles, enemigos de la fe (p. 84).

Llegamos así al final del espacio que los autores dedican a la figura y el reinado de Carlos V. El balance total es de 3 temas sobre el total de 30 y de 18 páginas sobre las 195 que el libro dedica a las explicaciones.

Bastante diferencia encontramos en el manual de los 80 del siglo pasado (Caballero et al., 1986). Lo más llamativo es la gran reducción del espacio dedicado a estos asuntos. Al contrario que en el manual de 1973, donde se dedicarían tres temas a Carlos V, en el actual manual veremos cómo sólo se le dedican dos páginas (122 y 123) en las que, fundamentalmente, se habla de política exterior. De los conflictos interiores sólo se relata el de los Comuneros, nada se dice, sin embargo del conflicto llamado de las “Germanías”. Respecto a la

política exterior, se hace un rápido repaso por los diversos momentos destacados pero sin profundizar en absoluto. Si en el manual de 1973 se relataban cada una de las cinco guerras mantenidas contra Francia, ahora se limita a señalar que hubo un conflicto con la Francia de Francisco I. En el manual de 1973, ciertas frases atacaban y culpaban a Francia del conflicto: *Francia, que siempre apoyó a los enemigos del Imperio, aunque no fuesen católicos, se alió sin dudarlo con los turcos de Solimán el Magnífico e invadió Saboya* (Campoy y Gutiérrez, 1973). Ahora no encontramos ningún ataque contra Francia, más bien se justifica su actitud hostil hacia Carlos V: *Francia no podía aceptar un tutelaje del emperador Carlos I, puesto que su formidable herencia era una tenaza que le aprisionaba* (p. 123). Tras apuntar los conflictos que tuvo con los príncipes protestantes alemanes se llega a la conclusión de que Carlos V fracasó en todos los proyectos que emprendió, un fracaso que provocó la división de su Imperio: *Apesadumbrado ante el fracaso de sus sucesivos proyectos, creados en torno a su Imperio, Carlos dejó las riendas del poder, retirándose al monasterio de Yuste* (p. 123). Conclusiones y enfoque muy distinto del que se daba en 1973: *La vida de las Cortes y de la diplomacia se vio invadida en toda Europa por ministros españoles y por costumbres castellanas. La lengua española empezó a ser utilizada en todas partes.*

Por último, en el manual de Edelvives del presente siglo (Peña et al., 2003), se evidencia la progresiva pérdida de importancia que observamos en el tratamiento de los dos monarcas más poderosos e importantes que ha tenido España. En el presente manual poco más de medio tema y cuatro páginas sirven para explicar ambos reinados, sin duda significativo. El manual se limita a narrar muy esquemáticamente algunos hechos de política interior y exterior de ambos monarcas. Los conflictos de las Comunidades y las Germanías y los enfrentamientos con Francia, los musulmanes y los protestantes, en el caso de Carlos V; la unidad peninsular, los conflictos con la Corona de Aragón, los problemas con Inglaterra y las guerras de religión, en el caso de Felipe II.

Santillana: en el primero de sus manuales estudiados (Albacete et al., 1979) se dedica un tema al personaje que nos ocupa, el tema 28: *El imperio de Carlos V* (pp. 203- 209). La unidad se inicia explicando la enorme herencia que acumuló

Carlos V. Tras esto, en primer lugar se van a tratar los problemas del interior, focalizados en las guerras de las Comunidades y de las Germanías. Aquellas se tratan en profundidad, se cuenta pormenorizadamente todo su desarrollo y se concluye el asunto elogiando la acción de Carlos V: *Carlos operó con inteligencia, atrayéndose gran parte de la nobleza, a la que concedió cargos importantes* (p. 205). El último epígrafe de política interior es dedicado a esbozar cómo era la administración y la política seguida por Carlos para gobernar. Y para mejor explicarlo se utiliza una frase del propio monarca: *Los reinos se han de regir y gobernar como si el rey que los tiene juntos lo fuera solamente de cada uno de ellos*. Llega el turno a la política exterior. El problema alemán es explicado desde una doble quiebra: religiosa (oposición a la idea de unión cristiana que mantenía Carlos V) y política (intento de independencia por parte de los príncipes). Carlos intentó todas las vías para resolver el problema pero la conclusión que presentan los autores es la de presentar el asunto como un fracaso: *Al final, el emperador desistió de su empeño. Viejo y cansado, el emperador Carlos abdicó en su hermano Fernando la Corona imperial*. Los motivos de los conflictos con Francia son, a la luz del manual, políticos y personales porque influían los intereses encontrados en territorio italiano pero también *la enemistad personal entre el rey francés Francisco I y Carlos I*. Se narran esquemáticamente las cuatro guerras que Carlos mantuvo con Francia. Por último, el conflicto con los turcos, fundamentado en el asedio turco a Viena (1529), que lograron detener las tropas de Carlos. Sin embargo, los problemas con los piratas berberiscos, tras algunos éxitos iniciales como la toma de Túnez, acabarían en un importante fracaso en el intento de conquistar Argel: *Tras la derrota, los turcos y los piratas berberiscos navegaban con facilidad por el Mediterráneo occidental*. El tema acaba con la siguiente reflexión, con un cierto barniz crítico acerca de la gestión del Emperador: *Carlos no había logrado su sueño imperial. Incluso la propia Alemania quedaba dividida. Sin embargo, dejaba tras de sí el enorme imperio hispanoamericano*.

Ya en el manual de los 80 de la centuria pasada (Castejón et al., 1985) vamos a encontrar mucho menos espacio dedicado a la figura de Carlos, cuyo reinado será tratado en el mismo tema junto al de su hijo, Felipe II. El tema se inicia con la

política exterior. Unos problemas exteriores que los autores dividen en cuatro epígrafes, cada uno con su correspondiente acompañamiento gráfico.

El primer punto es el del llamado “problema alemán”, es decir el conflicto que Carlos V mantuvo con los protestantes agrupados en la Liga de Smakalda. Un conflicto que los autores transmiten como un fracaso personal del Emperador: *El emperador, al final de su vida, consideraba que había fracasado en su intento de reconstruir una Europa sobre la base de la unidad cristiana.*

El siguiente punto que se toca en política exterior es el de los conflictos con Francia. Conflictos se achacan a la disputa por las posesiones españolas en Italia y Francia y concluyen de la siguiente forma: *las hostilidades terminaron en la Paz de Cambray, por la que Carlos I renunciaba al Ducado de Borgoña y, a su vez, Francisco I renunciaba al Milanesado* (p. 136). Poco más se dice de su reinado en este manual.

En el manual que hemos visto de Santillana de la década de 1990 (Abad et al., 1997) apenas nada se cuenta de Carlos V más allá de mostrarnos un mapa de Europa con los territorios que Carlos dominaba y de dedicar algo más de diez líneas a las guerras que sostuvo el Emperador contra Francia, contra los príncipes luteranos y contra los turcos. Cada vez menos espacio, cada vez menos importancia, la progresiva desaparición de las figuras que habían sido capitales en los manuales de los años 70 del siglo XX, y aún de la década siguiente, se hace evidente. Parece como si se quisiera relegar a los Reyes Católicos, a Colón, a Carlos V, a Pizarro, a Hernán Cortés o a Felipe II a papeles casi marginales en la historia de España.

Editorial SM: en el primero de los manuales que he analizado de esta editorial (Fernández y García, 1980) se trata el reinado de Carlos en un solo tema, el 30: *El imperio de Carlos V* (pp. 230- 235). Tras recordar la herencia que Carlos había recibido, se alude a la figura del canciller Gattinara y su sugerencia de la llamada *Universitas Cristiana*, que los autores definen así: *gran imperio universal que lograra el ideal medieval de la unidad de los pueblos cristianos* (p. 231). Pronto se introduce la cuestión de la tensa relación que, al principio, mantuvieron Carlos y

España, que culminó en el conflicto denominado de “Las Comunidades”.
Movimiento definido como:

Movimiento básicamente ciudadano, sustentado por la nobleza urbana y la hidalguía. También encontró apoyos en el clero de las ciudades. En cambio, la alta nobleza se mantuvo a la expectativa, para acabar poniéndose del lado de la monarquía cuando los comuneros se radicalizaron e iniciaron una política antiseñorial (p. 232).

El otro gran conflicto que España planteó a Carlos V durante estos años fue el de las llamadas “Germanías”, así nos lo cuentan los autores: “

No tuvieron un carácter político, sino marcadamente social. La sublevación fue protagonizada por los artesanos y agricultores, contra las fuerzas aliadas de la monarquía y la nobleza latifundista (p. 232).

Ya en política exterior, la mayor parte del espacio se dedica a las guerras contra Francia, una rivalidad calificada por los autores de *crónica desde las campañas de Carlos VIII y Fernando de Aragón* y acrecentada ahora debido a *la rivalidad personal entre Carlos V y Francisco I*. Como causas de este antagonismo se nombran la disputa por el ducado de Borgoña y la conciencia que tenía Francia de verse cercada por las posesiones de la casa de Austria.

El tema se cierra haciendo constar que Carlos V decidió abdicar en 1556. Abdicación que los autores explican por *el cansancio de tantas guerras y la agotación prematura por los achaques*.

En el manual de mediados de la década de 1980 (Martínez, Martínez y Rozas, 1985) el tema *El imperio de Carlos V* (pp. 196- 203), se abre con la introducción del famoso retrato a caballo que Tiziano le hizo al emperador. Lo llamativo es lo que se dice al pie del retrato: *Su anacrónica idea de unidad política y religiosa, típicamente medieval, chocaría con los nuevos ideales europeos de libertad y les*

llevaría al fracaso (p. 196). Como es habitual, se repasa la herencia familiar que recibió Carlos y que le hizo el monarca más poderoso del momento. Tras esto ya se comienza a hablar de la política exterior de expansión que llevó a cabo Carlos y le empujó a chocar con Francia y los príncipes alemanes. Se nombran de pasada las cinco guerras con Francia y la victoria de Pavía así como el rechazo del asedio a Viena que intentaron los turcos, pero nada se dice de personajes importantísimos en las batallas contra los turcos como don Álvaro de Bazán o Andrea Doria. De los problemas con los protestantes tampoco se dice demasiado:

Tras varios intentos de solución por vías pacíficas, declaró la guerra a los protestantes. Aunque logró vencerlos en la batalla de Mühlberg (1547), se ve finalmente obligado a conceder libertad al protestantismo (p. 198).

En cuanto a la política interior, se despacha en cuatro líneas el problema de las Comunidades y en otras tres el de las Germanías. La evolución económica del reinado es transmitida como pésima:

Durante el reinado de Carlos I, y a pesar de las grandes cantidades de oro y plata que llegaban de América, no se impulsó la economía. La agricultura, la industria y el comercio sufrieron un importante retroceso. Los campos se despoblaron y las ciudades se llenaron de mendigos, criados, soldados mutilados y otras gentes desocupadas.

Por último, en el manual de SM del presente siglo (Santacana y Zaragoza, 2004), la totalidad de los Austrias va a ser tratada, demasiado sucintamente, en el marco general que supone el tema 2: "El humanismo, la Reforma y las guerras de religión" (pp. 24-39). A Carlos V únicamente se le dedicarán dos páginas, centradas en los conflictos internos, pues nada se va a hablar de las guerras en Europa y sí de las rebeliones de las "Comunidades" y de las "Germanías". Lo más destacado en este punto es la inclusión, en lo que va a ser una constante a lo

largo del manual, de un testimonio de la época: la carta del Conde de Haro a Carlos I, en la que aquel da cuenta al rey de la marcha del conflicto.

Para concluir, es necesario destacar la progresiva disminución en el espacio que se le dedica que, una vez más, encontramos en estos manuales de la primera década del siglo XXI. Si en el manual de SM de primeros de los 80 de la centuria pasada se le dedicaba un tema entero y algunos epígrafes de otro, en el actual manual de 2004 este espacio se ve reducido a dos páginas, cuestión esta que no es exclusiva de SM sino generalizada en todas las editoriales analizadas pero que, no obstante, creo importante recordar.

Conclusiones finales

A la luz de los datos que hemos ido desgranando en el presente artículo es evidente que las distintas circunstancias políticas por las que ha ido pasando España desde 1970, así como la propia evolución en el modo de hacer y estudiar la Historia, han traído consigo importantes cambios en la manera de presentar y estudiar el reinado de Carlos V.

Estos cambios se perciben con claridad en todas las editoriales a las que hemos acudido y podemos resumirlos, fundamentalmente, en dos puntos: una disminución progresiva de las páginas dedicadas y, sobre todo, un cambio muy claro en la manera de explicar estos asuntos. Cuestiones a las que antes se dedicaban varios temas han ido, poco a poco, viendo reducido su protagonismo a unos pocos párrafos insertados en temas de carácter más general. Podemos buscar la explicación a esta realidad en los cambios que ha ido experimentando la disciplina. Aquella historia narrativista ha ido siendo sustituida por otra de carácter más social o económico. Un cambio de óptica en el que no encuentran fácil acomodo la profusión de nombres propios, de héroes y batallas, que aparecían en los textos de hace décadas. Pero hay que buscar también una explicación política. En la década de 1970 estos asuntos se usaban como blasón de una España gloriosa. Los textos transmitían el orgullo por la vocación imperial, la *Universitas Christiana*, el poder del Emperador, la conquista de América, el Concilio de Trento o las guerras de religión contra el Luteranismo. Todo esto irá,

primero, matizándose y, más adelante, girando claramente. Hemos observado cómo, desde la segunda mitad de la década de 1980, y muy especialmente a partir del decenio de 1990, van a ir apareciendo en los textos críticas a la actuación de Carlos V, alusiones a lo anticuado de su idea imperial, a lo negativo de su actuación bélica y, en definitiva, al fracaso general de su actuación. Todo esto unido a una pérdida importantísima del espacio dedicado al monarca, en beneficio de otro tipo de cuestiones de carácter social, económico o mental. A la luz de lo estudiado en este artículo podríamos concluir que la figura de Carlos V ha envejecido mal en nuestros manuales escolares.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. et al. (1997). *Geografía e Historia. 2º ESO*. Madrid: Santillana.
- Albacete, J., Cuenca, J., Parra, J. M. y Sanmartí, J. M. (1979). *Sociedad 80. 7º de EGB*. Madrid: Santillana.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Caballero, A., Martín, F., Merino, F. J. y Orcajo, B. (1986). *Ciencias Sociales. 7º de EGB*. Madrid: Edelvives.
- Campoy, C. y Gutiérrez, C. (1973). *España y el mundo*. Madrid: Edelvives.
- Castelló, J. E. et al. (1997). *Historia. Primer ciclo ESO*. Madrid: Anaya.
- Castejón, P. et al. (1985). *Sociedad 7*. Madrid: Santillana.
- Equipo Aula 3 (1984). *Ciencias Sociales. 7º de EGB*. Madrid: Anaya.
- Escolano, A. (1997). El libro escolar: perspectivas históricas. En L. Arranz (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos, vol. I* (pp. 37-50). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, J. J. y García, G. (1980). *Mundo y Sociedad. 7º de EGB*. Madrid: SM.
- González, I., Mañero, M. y Sánchez, D. (1975). *Ciencias Sociales 7º*. Madrid: Anaya.

- Martínez, H., Martínez, E. y Rozas, A. (1985). *Ciencias Sociales 7º de EGB*. Madrid: SM.
- MEC (1996). *Panorámica de la Edición Española de libros 1995*. Madrid: MEC.
- Peña, M., Quesada, D.; Ruíz, M.^a I. y Valenzuela, J. (2003). *Historia. 4º ESO*. Madrid: Edelvives.
- Santacana, J. y Zaragoza, G. (2004). *Milenio. 4º ESO*. Madrid: SM.
- Silva, D. et al. (1976). *Los textos escolares de EGB. Encuesta al profesorado*. Madrid: INCIE.
- Tiana, A. (Coord.) (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS REALIDADES ESPAÑOLA Y POLACA

Beatriz Castro Díaz, Juan Francisco Henarejos López

(Liceo N.º III “Bohaterów Westerplatte”, Gdansk, Polonia y Universidad de Santiago de Compostela; Universidad de Murcia)

Introducción

En el marco de la cooperación internacional y de la difusión y promoción de la cultura española, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España desarrolla una importante acción exterior a través de distintos programas que persiguen impulsar el pluralismo educativo como instrumento de regeneración de la enseñanza en el espacio europeo (Prats, 2008) y entre los que destaca el de las Secciones Bilingües²⁶. En ellas los alumnos, independientemente de su nacionalidad, procedencia o lengua materna, siguen el currículum oficial del país y, de manera complementaria, cursan diversas materias relacionadas con la cultura española y en español, que son impartidas por profesorado seleccionado por el Ministerio de Educación y se orientan a la obtención del título español de Bachillerato.

La presencia de este programa es especialmente relevante en los países de Europa del Este y, de manera particular, en Polonia, donde en la actualidad están en funcionamiento catorce secciones bilingües, repartidas por toda la geografía polaca, en las que estudian más de 2433 alumnos e imparten clases una treintena de profesores españoles. En ellas, los alumnos estudian, además de las materias obligatorias impuestas por su propio sistema educativo (polaco, inglés y matemáticas), Lengua, Literatura, Geografía y, en lo que ahora más nos interesa, Historia -que incluye también contenidos de Arte- españolas.

²⁶ El programa de Secciones Bilingües se encuadra en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa española en el exterior, parcialmente modificado y completado por el Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparativo del currículo de la asignatura de Historia en Polonia y en España, focalizando nuestro interés en la atención prestada al período moderno. Para ello, se examinarán las diferencias y similitudes existentes entre ambos sistemas educativos en lo referente a la estructura curricular, los contenidos, la temporalización y los criterios y sistemas de evaluación. De este forma, se ofrecerá una primera visión de conjunto, que futuros trabajos contribuirán a profundizar y completar, acerca de la enseñanza de la Historia –y, muy especialmente, de la Historia moderna– en ambos sistemas educativos.

Propuesta teórica

Antes de examinar las características de la enseñanza de la Historia en Polonia y en España, es necesario advertir que entre ambos sistemas educativos existen algunas diferencias estructurales fundamentales que repercuten en los contenidos históricos impartidos y, sobre todo, en su temporalización (tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre la distribución de los cursos en los sistemas educativos español y polaco

Polonia	España
1.º de Gimnazjum	1.º de la Educación Secundaria Obligatoria
2.º de Gimnazjum	2.º de la ESO
3.º de Gimnazjum	3.º de la ESO
1.º de Liceum	4.º de la ESO
2.º de Liceum	1.º de Bachillerato
3.º de Liceum	2.º de Bachillerato
Título de <i>Matura</i>	Título de Bachillerato

Como es bien sabido, en España existen cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria, a los que siguen dos, no obligatorios, de Bachillerato. El título final de Bachillerato es obtenido automáticamente por los alumnos al superar de manera satisfactoria las distintas materias; solo aquellas personas que quieren continuar su formación con estudios universitarios tienen que presentarse a las Pruebas de Acceso a la Universidad, la conocida *selectividad*. Por el contrario, en Polonia la enseñanza secundaria obligatoria se compone solo de tres cursos y la no obligatoria, de otros tres, al término de los cuales y a efectos de poder recibir el Certificado de fin de estudios secundarios, los estudiantes deben obligatoriamente superar una serie de exámenes, la llamada *Matura*. En el caso de los que cursan en la sección en español, pueden, además, realizar la *Matura* bilingüe, cuya superación conlleva la obtención del título de Bachillerato español.

Según apuntábamos al comienzo, en el seno de las Secciones Bilingües polacas, organizadas de acuerdo con este sistema educativo, la Historia se considera -y se ha considerado desde la creación de la primera sección en Varsovia en 1992- como una pieza clave de la articulación curricular. La razón fundamental es que se ha entendido que, tanto por su contenido como por su forma, esta materia ofrece unas condiciones especialmente propicias para la promoción y difusión de la cultura y la lengua españolas. Tal percepción no es unívoca, pues otros países en los que existe el mismo programa han optado por impartir en español otras materias, como Matemáticas o Biología, pero en el caso de Polonia se relaciona con el enfoque didáctico que preside la concepción misma de las Secciones Bilingües: el AICLE o Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera. Dicho enfoque, originariamente impulsado desde la Comisión europea para favorecer el multilingüismo en los Estados miembro, hace referencia a las situaciones en las que una materia -la Historia, en este caso- se enseña a través de una lengua extranjera con el doble objetivo de favorecer el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de otro idioma. Aunque su puesta en práctica todavía es incipiente en muchos países o comunidades educativas, su aplicación en las Secciones Bilingües polacas está generando resultados muy satisfactorios porque estimula, entre otros aspectos, el aprendizaje significativo, la autonomía y la motivación de los alumnos hacia el estudio de la cultura española

(Navés, Muñoz, 2000; Fernández Carreño, 2009; Bruno et al., 2015). Y esta realidad contrasta con la de la enseñanza de la Historia en España, donde sigue basándose esencialmente en la memorización de contenidos de extensión enciclopédica, con escaso o nulo espacio en el currículo de la materia a la adquisición por parte de los alumnos de herramientas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico e histórico (Trepát, 2015: 58-59).

¿Cuáles son los contenidos de la Historia de España en Polonia? En los acuerdos bilaterales vigentes firmados entre ambos países no figura el currículo de esta materia; únicamente se detallan las especificaciones del examen final o *Matura* que los alumnos deben realizar para poder obtener el título de Bachillerato español. A pesar de ello, a partir de esa información sí se puede determinar cuáles son los contenidos que han de impartir los profesores, así como qué competencias deben adquirir los alumnos. Sobre esta base y gracias a la labor de la Consejería de Educación Española en Polonia y al trabajo de su equipo de docentes, desde el año 2012 existe un Currículo de Historia de España de estas Secciones Bilingües (Gómez González, 2012 y 2014).

Dicho currículo toma como referencia el de la materia de Historia de España de segundo de Bachillerato, cuyo objetivo es ofrecer una visión de conjunto de los procesos históricos fundamentales de los territorios que configuran el actual Estado español, aproximando a los alumnos a una comprensión continua y sistemática de la Historia de España²⁷. Ahora bien, tanto en el caso español como, por extensión, en el polaco, se observa una clara prevalencia de la época contemporánea, que, en el primero –no así en el polaco–, se materializa, además, en el reparto efectivo de horas–. Por el contrario, los períodos precedentes quedan subsumidos en el bloque “Antecedentes históricos de la España contemporánea”, dividido en siete temas. Y, entre estos, cuatro se dedican a la época moderna: el Reinado de los Reyes Católicos, el Siglo XVI, el Siglo XVII y el Siglo XVIII: Reformismo e Ilustración. Lo que, en términos generales, se traduce

²⁷ Para un análisis más detallado de esta cuestión y de los cambios curriculares introducidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la llamada *LOMCE*, véase Trepát, 2015.

en una atención no desdeñable hacia la Historia moderna, pese a su consideración subsidiaria de la contemporánea.

En coherencia con estos contenidos, el currículo ofrece la siguiente temporalización ideal para la asignatura de Historia (Gómez González 2012: 22):

1.º liceo: 2 horas de historia semanales (60 horas).

2.º liceo: 2 horas de historia semanales (60 horas).

3.º liceo: 2 horas de historia semanales (50 horas).

Ahora bien, dicha propuesta no es de obligado cumplimiento ya que las secciones se rigen por las normas internas de los centros de los que forman parte, lo que se traduce, en la práctica, en la inexistencia de homogeneidad en la temporalización de esta materia entre las distintas secciones.

En paralelo, se da una circunstancia clave en la que, desde nuestro punto de vista, radica la diferencia fundamental entre ambos países: en el caso polaco y partiendo siempre de que la enseñanza de la Historia se concibe desde la perspectiva del AICLE, anteriormente comentada, la propuesta educativa debe adaptarse al nivel de conocimiento de la lengua que poseen los estudiantes y que evoluciona progresivamente a lo largo de los tres años del Liceum²⁸. Este hecho nos ayuda a comprender por qué en el primer año se trabajan un número de temas reducido y con un peso relativo menor en el examen final; no en vano, el objetivo en este curso inicial es orientar la metodología didáctica a que los alumnos aprendan y conozcan más la lengua que la Historia. A lo largo del segundo año, la asignatura se desarrolla desde los conceptos sencillos iniciales a otros más complicados e importantes del siglo XIX, encaminándose ya a una enseñanza completamente bilingüe. En el último curso, clave en la preparación del examen final, la lengua ya ha sido adquirida y, por lo tanto, deja de tener tanta presencia, focalizándose la enseñanza prácticamente por completo en los contenidos de carácter histórico.

²⁸ En el mejor de los casos se estima que en el primer curso los alumnos deberían tener un B1 de lengua, en el segundo un B2 y en el tercero un C1, de acuerdo con el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

En este reparto, tan profundamente condicionado por el nivel lingüístico de los alumnos, el segundo año se centra en el estudio de la Historia moderna, desde la época de los Reyes Católicos hasta la crisis del Antiguo Régimen. En total, el número ideal de horas dedicado a estos temas ascendería a cuarenta y ocho.

Uno de los rasgos más notables del currículo polaco es que detalla con gran precisión qué debe saber cada estudiante sobre la Historia de España; y lo hace, además, desde un planteamiento profundamente conceptual, es decir, basado en el conocimiento de conceptos, acontecimientos y personajes clave dispuestos en un orden esencialmente cronológico (Anexo). En el caso polaco llegan, incluso, a concretarse los mapas y los textos que los alumnos deben conocer y sobre los que deben trabajar, así como las obras artísticas de cada período que deben poder identificar y comentar.

Del análisis detallado de dichos contenidos y materiales se deriva que la Historia, en general, y la moderna, en particular, sigue enfocándose desde una concepción tradicional y factual, en la que los acontecimientos políticos y los grandes personajes ostentan el protagonismo. Los aspectos relacionados con la sociedad, la economía o la cultura quedan, por el contrario, relegados a un segundo plano.

Otra característica interesante es que, a diferencia de lo que ocurre en el caso español, en el currículo polaco el Arte se presenta como un bloque único e independiente, “El patrimonio artístico español”, y no como una parte más de cada uno de los temas a explicar, perdiéndose la visión integradora e históricamente significativa que ofrece el estudio conjunto de ambas disciplinas, Historia y Arte. Obviamente, es decisión del docente cómo abordar la explicación de los elementos artísticos, máxime si consideramos que, pese a esa teórica separación curricular, en el examen final se exige a los alumnos que demuestren su capacidad de interrelación y comprensión de las dos disciplinas²⁹.

Si, tanto en la temporalización como en la estructura general de los contenidos, el currículo polaco concede un puesto nada desdeñable al estudio de la época moderna, en lo que se refiere a los criterios de evaluación de la materia la especificidad de este período queda casi completamente diluida. Así, de los doce

²⁹ Véase el ejemplo 1 de *Matura* que se incluye más adelante.

criterios formulados, solo uno se dedica de manera específica a la Historia moderna:

Reconocer y caracterizar la peculiaridad de la génesis y desarrollo del Estado moderno en España, así como el proceso de expansión exterior y las estrechas relaciones entre España y América.

Este criterio permite comprobar la competencia para explicar la evolución de la monarquía hispánica en la Edad Moderna y su papel en Europa, así como su transformación en el Estado centralista borbónico. Asimismo, establece la evaluación de la capacidad de contextualizar históricamente el descubrimiento, conquista, aportaciones demográficas y modelo de explotación de América y su trascendencia en la España moderna (Gómez González, 2012: 28).

Los once restantes criterios de evaluación se distribuyen entre tres de carácter general³⁰, uno para Prehistoria, Historia Antigua y Medieval y siete para la época contemporánea. De tal forma que, como apuntábamos, la importancia que adquiere la Historia Moderna en el reparto de las horas no se ve reflejada en los criterios de evaluación de dicha materia, donde la atención principal se concede al período contemporáneo.

En contraste, y dada la notable presencia de la Historia moderna en la estructura de la materia a lo largo de los tres años del Liceum, su incidencia suele ser igualmente destacada –si bien, azarosa– en las cuestiones de los exámenes anuales de *Matura* bilingüe, que, según tuvimos ocasión de comentar, los alumnos deben realizar para obtener el título de Bachillerato español. En este caso, el examen de Historia de España se valora sobre 40 puntos, de los cuales

³⁰ Tales criterios consisten en: 1) poner ejemplos de hechos significativos en la Historia de España, relacionándolos con su contexto internacional, en especial, el europeo y el hispano americano; 2) conocer y utilizar las técnicas básicas de indagación y explicación histórica, recoger información de diferentes tipos de fuentes valorando críticamente su contenido y expresarla utilizando con rigor el vocabulario histórico; y 3) analizar e interpretar documentos históricos en especial textos e imágenes, aplicando un método que tenga en cuenta los elementos que los conforman y la relación con el contexto histórico y cultural en que se producen (Gómez González, 2012: 28-29).

30 se obtienen a través de la respuesta a preguntas cortas y 10, por la elaboración de un breve ensayo histórico, de 250 palabras, sobre un tema dado. Mientras que en las primeras se valora especialmente el conocimiento conceptual, en la composición escrita el alumno debe demostrar que ha entendido los procesos históricos más importantes y cómo se imbrican entre sí, tal y como se puede comprobar en los ejemplos presentados a continuación.

Ejemplo 1: *Matura* de 2011³¹

Comente la siguiente obra artística respondiendo las cuestiones planteadas.

1. Escriba el nombre del autor o autora de la pintura.
2. ¿En qué ciudad o territorio se desarrolla el episodio histórico reflejado en esta pintura?

³¹ <http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/centros/centros-matura/matura2011-historia-espana.pdf>

Desarrolle el tema “Los Reyes Católicos” contextualizando CUATRO de los conceptos clave que se mencionan a continuación. Además de los contenidos, se evaluará la relevancia, adecuación al contexto y organización de la composición, así como su riqueza y corrección.

Conceptos: América – Inquisición – La Mesta – Situación de la nobleza – Granada – Judíos – Portugal – Situación del clero

Conclusiones

Tras esta breve aproximación a los principales rasgos de la enseñanza de la Historia de España en las Secciones Bilingües existentes dentro del sistema educativo polaco y a los elementos más notables de encuentro y desencuentro con el caso español, es posible extraer tres grandes conclusiones, sobre las que, en cierto modo, pivotan tanto las diferencias como las similitudes que existen entre ambas realidades.

Por un lado, consideramos que una de las fortalezas fundamentales de la materia de Historia de España en Polonia es su enseñanza a través del AICLE, lo que convierte la docencia de esta materia en un instrumento eficaz de aprendizaje activo de la lengua española. Este es el planteamiento hacia el que, en la actualidad, está evolucionando la Didáctica y, en consecuencia, posibilita, en el caso polaco, la puesta en práctica de una metodología educativa innovadora, que, sin embargo, apenas está presente en el caso español.

Paradójicamente, pese a este enfoque altamente novedoso y motivador, la enseñanza de la Historia de España en Polonia sigue definiéndose y comprendiéndose de modo esencialmente conceptual, lo que -al margen de la iniciativa individual de cada profesor- se traduce en un enfoque de la materia eminentemente memorístico. Tal circunstancia está motivada, a su vez, por el hecho de que, frente a las estrategias docentes, los sistemas de evaluación

³² <http://www.mecd.gob.es/dms-static/960e20d0-8751-43c9-96d1-866d1bc68f6d/consejerias-exteriores/polonia/centros/centros-matura/matura-historia-mayo2010.pdf>

apenas han evolucionado y se siguen centrando, tanto en el caso polaco como en el español, en un objetivo tradicional: la superación del examen final.

En esta encrucijada entre innovación docente y evaluación tradicional, la Historia moderna sufre, en términos generales, un proceso de lateralización en beneficio de la contemporánea. Es cierto que el currículo polaco le adjudica, en teoría, un nada desdeñable número de horas al dedicar el segundo curso del Liceum a la enseñanza de este periodo. Sin embargo, su postergación en los criterios de evaluación y, sobre todo, su consideración como una etapa subsidiaria de la contemporánea, necesaria solo como antecedente de esta, se traduce en su menor entidad y, por lo tanto y en última instancia, en una más limitada representación de la Historia moderna en la educación secundaria polaca y española.

Referencias bibliográficas

Bruno Galván, C., Rivero Corredera, J., González Pellizzari Alonso, M. C. y Diniz de Souza, S. (2015). La enseñanza de la Cultura y Sociedad, usando el español como lengua vehicular mediante la metodología activa de AICLE. En B. Sáez Martínez y A. Lluch Andrés (Eds.), *Actas del XXIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: La cultura en la enseñanza del español a brasileños* (pp. 125-138). Brasilia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fernández Carreño, P. (2009). CLIL/AICLE: Didáctica de la Historia en español. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia, Albania*, 1, 34-44.

Gómez González, M. C. (Dir.) (2012). *Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*. Madrid-Varsovia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejería de Educación, Embajada de España en Polonia.

Gómez González, M. C. (Dir.) (2014). *Nuevos materiales de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*. Madrid-Varsovia:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejería de Educación,
Embajada de España en Polonia.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
(BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Navés, T. y Muñoz, C. (2000), Usar las lenguas extranjeras para aprender y
aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para
madres, padres y jóvenes. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using
languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of
Jyväskylä.

Prats, J. (2008). Los sistemas educativos de la Unión Europea. Diversidad de
caminos, mismos objetivos. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas
Tecnologías y Sociedad*, 51.

Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa
española en el exterior (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1993).

Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior (BOE núm.
262, de 1 de noviembre de 2002).

Trepal, C. A. (2015). La Historia en la LOMCE: ESO y Bachillerato. *Íber. Didáctica
de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 49-59.

Anexo: contenidos mínimos de Historia moderna de España en el currículo de las secciones bilingües en Polonia³³

	Apartados	Conceptos generales	Conceptos específicos: hechos, acontecimientos y personajes	Textos históricos	Mapas históricos
Temas: Los Reyes Católicos	La creación del Estado Moderno El fin de la España de las 3 culturas Política exterior de los Reyes Católicos El descubrimiento de América	Mayorazgo Unión dinástica La conquista de Granada La expulsión de los judíos Inquisición española Política matrimonial Conquista de las Islas Canarias Anexión de Navarra Encomienda	Moriscos Sefardíes Conversos Juana "la Loca" y Felipe "el Hermoso" Cristóbal Colón Capitulaciones de Santa Fe 12 de octubre de 1492 Tratado de Tordesillas Casa de Contratación de Sevilla Defensa de los Indígenas de Bartolomé de las Casas	Decreto de expulsión de los judíos de Aragón y Castilla	Mapa de la Península Ibérica en el Siglo XV Mapa de los viajes de Colón
Temas: El Siglo XVI	Carlos I Felipe II España en el siglo XVI Hispanoamérica en el siglo XVI	El Imperio Turco Reforma / Contrarreforma Bancarrotas Leyenda Negra Unión con Portugal La revolución de los precios del siglo XVI Cristiano viejo (limpieza de sangre) Virreinato	Comuneros Germanías El Concilio de Trento La Paz de Augsburgo Rebelión de las Alpujarras Batalla de Lepanto Armada Invencible Hidalgos Consejos Secretarías de Estado Mercantilismo Magallanes y Elcano Hernán Cortés / Aztecas	En defensa de los indios americanos (Memorial de Bartolomé de las Casas al consejo de Indias 1562-1563) La guerra contra los protestantes (Diario de Carlos I)	Mapa de la Europa de Carlos I Mapa de la rebelión de los Países Bajos Mapa de la Europa de Felipe II Mapa de la Conquista de América

33

Elaboración propia a partir de Gómez González, 2012: 11-20.

T e m a : E l s i g l o X V I I I : R e f o r m i s m o e I l u s t r a c i ó n	El cambio dinástico: los Borbones	Guerra de Sucesión	Felipe V de Anjou	Los decretos de Nueva Planta (Felipe V)	Mapa de los Cuatro Virreinos en la época de Carlos III	Arte del siglo XVIII: Neoclasicismo, Grabado, Fresco.
	Las reformas borbónicas	Tratados de Utrecht	Archiduque Carlos de Austria	Sobre la Educación Popular (Gaspar Melchor de Jovellanos)		Obras: Puerta de Alcalá, Palacio Real de Madrid
	La política exterior	Absolutismo	Pérdida de Gibraltar			
	Economía	Despotismo ilustrado	Carlos III			
		Ilustración	Apoyo a la Independencia de los EEUU			
		Decretos de Nueva Planta	Tierras amortizadas o en manos muertas			
		Catastro de Ensenada				
		Expulsión de los jesuitas				
		Motín de Esquilache				
		Pactos de Familia				
		Reforma agraria de Jovellanos				
		Proteccionismo				
		Reales fábricas				
	Sociedades de Amigos del País					