



La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

TIEMPO HISTÓRICO, LONGUÉE DURÉE Y SISTEMA-MUNDO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UNA DIDÁCTICA DE LAS TEORÍAS DE WALLERSTEIN Y BRAUDEL

JORGE VELASCO BALERIOLA

(Universidad de Salamanca)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.09

INTRODUCCIÓN

A través de conceptos historiográficos como *longuée durée*, ciclo largo, coyuntura o sistema-mundo los discentes de cursos avanzados pueden entender la historia de la Edad Moderna de una forma diferente a la clásica. La metodología que se contempla obedece al deslizamiento de estas teorías a través de actividades incluidas en unidades didácticas que sirvan a su vez para la cumplimentación de estándares de aprendizaje, aunque sea de forma oblicua. Lo cierto es que el currículo de secundaria puede ser y es flexible a una aplicación didáctica que permita un acercamiento primerizo a esta historiografía, que en su vertiente de *longuée durée* y estructuralismo económico e historiográfico bien henchido de Geografía permita a los discentes el desarrollo de un pensamiento de largo alcance en asignaturas de ciencias sociales. La implementación de estas actividades incluiría una valoración del éxito y fracaso de las mismas, de ventajas e inconvenientes de la aplicación de teorías complejas a la enseñanza de ciencias sociales. Las unidades didácticas que inserten estos contenidos han de ser de cursos avanzados, en este caso 1º de Bachillerato. En definitiva, una discusión sobre las posibilidades que pudiera ofrecer, en el departamento de ciencias sociales esta metodología en versión simplificada.

PROPUESTA TEÓRICA

El objetivo de esta propuesta es sencillo, se busca un acercamiento a una historiografía concreta en las aulas de enseñanza secundaria. Se persigue ofrecer un planteamiento histórico sustentado en la historia económica, lo que según

Braudel, podría alejarla de esa historia notable (historia de los nombres y de los acontecimientos) que es la que parece permanecer aún férrea en las enseñanzas de los docentes de ciencias sociales, pese a importantes e interesantes esfuerzos efectuados por investigadores y editoriales (especialmente Vicens Vives para *L'École des Annales*). Frente a la historia del nombre y la fecha, lo que aquí se ofrece es una propuesta teórica para aplicar una historia íntegra y total de los hombres, la historia de la coyuntura y de la crisis sí, pero especialmente la historia masiva y estructural que evoluciona de forma lenta y pausada a lo largo de dilatadísimos períodos (Braudel, 1985). Esto no es algo nuevo y como se señalaba antes ya ha sido intentado por editoriales como Vicens Vives. De hecho, en 1970 se introducen con bastante fuerza los planteamientos de Annales en la enseñanza no universitaria, Raimundo Cuesta, señala que en consecuencia se puede observar un fuerte influjo de Annales en su segunda generación (Braudel) y del materialismo histórico (Cuesta Fernández, 1998). Facal pondera exitosamente la introducción de los planteamientos braudelianos en relación al estudio de civilizaciones y *longuée durée* y en menor medida el marxismo británico (Hobsbawn, Thompson, Hill...). De suerte que dentro de la historiografía escolar se introdujo cierta pretensión globalizadora de historia total y supuestamente cierta exclusión de la historia nacional (López Facal, 2000). Por su parte Primitivo Sánchez considera que la LGE de 1970 y la transición democrática fueron adalides de cierto giro epistemológico propiciatorio de la generalización de una historia explicativa indiscutiblemente teñida por planteamientos de la escuela de Annales, según el autor:

“se deja sentir su influencia más clara a través de los planteamientos de Fernand Braudel (...) El concepto de civilización de Braudel impregnará por ejemplo, la asignatura de Historia de las civilizaciones y del arte de 1º de BUP y parte de la asignatura de Ciencia Sociales de octavo de EGB” (Sánchez Delgado, 1993, p 537)

Por otra parte, Raimundo Cuesta subraya algo muy importante, la incorporación de explicaciones estructurales de base económica. Así, el autor considera que el nuevo paradigma que emerge de la cultura historiográfica en España, en los años setenta, es una mezcla de Annales en versión braudeliana y del materialismo histórico no dogmático (Cuesta Fernández, 1998).

En ese sentido se podría decir que los planteamientos de Annales han sido ampliamente digeridos en la historiografía escolar y que sus métodos impregnan los libros de texto de los alumnos de las aulas de las diferentes comunidades de España. Pero lo cierto es que, aunque algunas editoriales sí los incorporaron, en los años ochenta, se va a producir según Cuesta Fernández, una profunda revisión del paradigma historiográfico hegemónico y dominante, que coincidía a grandes

rasgos con esa solidez de historia total y estructural aportada por la segunda generación de Annales y el materialismo histórico (Cuesta Fernández, 1998). Ya sea porque el propio *zeitgeist* debilitó la influencia marxista de la historiografía o el compromiso político del historiador fue resquebrajándose (Fernández Sánchez, 2015). En cualquier caso, a partir de esta década, pero sobre todo a partir de los años 90 aparecen nuevos enfoques de historia fragmentada, afectada por los aportes teóricos de autores como Lyotard, Derrida que primaban (dada la pesada y ruidosa caída de los meta-relatos) nuevos rasgos como el relativismo gnoseológico, la narrativa y el individualismo metodológico frente a la solidez y pesadez de la estructura, las grandes masas y las largas y grandes dinámicas. Por su parte Rodríguez Frutos considera que este es a su vez un período en el que dejan de permear con tanta fuerza las nuevas corrientes historiográficas a la enseñanza de la historia (Rodríguez Frutos, 1984), parece pues que el esfuerzo realizado por Vicens Vives o por Maravall, como destacan Fontana o Pilar Maestro no fue nada desdeñable.

Pero entonces, si es cierto que cierta influencia de los métodos de la escuela de Annales se dejó sentir en la enseñanza secundaria ¿cómo fue y con qué caudal se introdujo? ¿Cómo llegó la renovación historiográfica a las aulas? Sánchez Delgado considera que fue a través de tres vías, a saber, las disposiciones legales (LGE y Plan de Estudios de 1975), los libros de texto y los métodos y concepciones historiográficas que fermentaron en los jóvenes profesores que habían recibido clase de profesores universitarios influidos por la Escuela de Annales (Sánchez Delgado, 1993). No obstante, tanto Cuesta Fernández como Sánchez Delgado coinciden en su diagnóstico: la renovación de la Historiografía no produjo o desencadenó una renovación en la enseñanza de la Historia. El cuantioso análisis de libros de texto realizado por Fernández Sánchez, observa, sin embargo, que sí se produce cierta renovación (Fernández Sánchez, 2015).

Pero, aunque fuera cierto y esa renovación se hubiera producido, lo que aquí se persigue concretamente es una traducción didáctica de teorías fundamentales que han tratado cosas mucho más específicas, que se sitúan justo en el delta del río de los aportes braudelianos, por ejemplo, las dinámicas de centro y periferia en el más temprano desarrollo del capitalismo en la Edad Moderna. Es decir, aquí se pretende llevar mucho más lejos el intento. Y en ese camino, se pretende programar una actividad didáctica que dilucide en primer lugar: qué es lo que hace que exista un sistema-mundo capitalista. Y no sería muy difícil explicar que básicamente según Wallerstein, es el hecho de compartir el mismo sistema de división de trabajo en todos sus puntos (centro, periferia y semi-periferia). Esto

significa simplificar todo de forma vastísima pero lo fundamental aquí son los conceptos clave. Y a su vez explicar, que eso que algunos podrían entender por globalización, se ha venido fermentando, al menos en lo que se refiere a cadenas de mercancías, desde hace mucho más tiempo de lo que parece. En el mundo real del capitalismo histórico, afirma Wallerstein, casi todas las cadenas de mercancías de gran importancia han atravesado las fronteras estatales. Entonces la mundialización de la economía no es una innovación tan reciente, es algo que está en las mismas entrañas del capitalismo histórico. Por tanto, la trans-nacionalidad de las cadenas de mercancías es algo tan propio del mundo capitalista del siglo XXI como del del siglo XVI (Wallerstein, 2012). Lo cierto y lo evidente es que esta historia estructuralista, neo-estructuralista o pos-marxista ha sido más que digerida en el ámbito universitario y académico; no ha permeado sin embargo en la enseñanza secundaria. Las tesis del capitalismo histórico de Wallerstein difícilmente saldrán a colación en un aula de enseñanza secundaria. Y no es realmente algo tan conceptualmente intrincado que imposibilite la comprensión del proceso por parte de un discente. Y si lo es, el esfuerzo del docente debería encaminarse hacia su adaptación (de esta y de cualquier otra historiografía fundamental). Pero ello no viene sucediendo. Fernández Sánchez ha esclarecido en su reciente tesis doctoral que efectivamente las líneas de investigación historiográfica actuales poco han incidido en la enseñanza secundaria (Fernández Sánchez, 2015, p 85) El autor se cuestiona cuáles han sido las consecuencias reales de las nuevas corrientes historiográficas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la actualidad educativa. Y su conclusión viene a entroncar con la hipótesis principal de esta propuesta, a saber, que pese al enorme potencial didáctico que tienen dichas corrientes historiográficas poseen una influencia muy marginal y secundaria. Ello lo ha deducido de un amplio análisis de libros de texto producidos entre 1975 y 2000. Esta conjetura ha sido constatada y reafirmada por diversos autores. En primer lugar Sánchez Prieto afirma la existencia de un gran desfase entre contenidos curriculares e historiografía y entre los avances de la historia en el presente siglo y el tipo de historia que se enseña en las aulas (Sánchez Prieto, 2005). Lo más alarmante sería, según el autor, el tremendo déficit observable en conceptos estructurantes básicos. Es por esto que la propuesta teórica que aquí se configura va en esta dirección, esto es, en el reflote de estos importantísimos andamiajes conceptuales para una didáctica de las ciencias sociales basada en la epistemología de las ciencias sociales y no en los fundamentos de la investigación educativa. Es decir, la introducción de conceptos como “longuée durée”, como “economía-mundo” o como “sistema-mundo” frente a otros que aunque tímidamente intentan

deslizar métodos o formas de pensamiento historiográficos son todavía muy tibios o taimados. Por su parte John Elliot incide, nuevamente, en el desfase entre la investigación histórica y la enseñanza en niveles no universitarios (García Pallarés, 2005) y Rafael Valls comenta que las pequeñas innovaciones (preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones) son simplistas y no posibilitan grandes cambios (Valls, 2001). El hecho de que la epistemología de la didáctica de las ciencias sociales nazca de la pedagogía y no de la historiografía es un claro indicador de pobreza y escasez teórico-epistemológica. Es la idea en la que insisten teóricos de didáctica de la Historia como López Facal, Santacana o Prats, que recurren a lo escrito sobre pedagogía por historiadores como Fontana, Pierre Vilar o Lucien Febvre en *combats pour l'histoire*.

PROPUESTA DIDÁCTICA

TÍTULO

Pensando el tiempo histórico y el origen del sistema-mundo

MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO

Esta actividad se plantea para el curso de primero de bachillerato y se trata de una actividad que quiere introducir un marco historiográfico preciso, que debe encuadrarse dentro de los contenidos del primer bloque del primer curso de Bachillerato en la Comunidad de Madrid. Los contenidos son un andamiaje epistemológico que permitirá a los alumnos enfrentarse a procesos como la Revolución Industrial, la dinámica del capitalismo (Braudel) y el capitalismo histórico (Wallerstein) de forma compleja desde un esquema historiográfico. Así, deberían entender que este proceso que a priori puede resultarles más contemporáneo de lo que ellos consideran, tiene en realidad una raigambre bastante más profunda. Se trata, desde el punto de vista metodológico, de trazar un largo génesis que permita a los discentes alcanzar diversos objetivos didácticos planteados por el docente, a saber:

-Discernir entre capitalismo, economía de mercado y vida material. Con este objetivo didáctico se quieren trabajar diversas cosas. En primer lugar, se quiere trabajar la temporalidad y en ella insertar algunas de las proposiciones didácticas ofrecidas por la escuela de Annales. Según Sánchez Delgado algunos de sus postulados didácticos incluyen: Desarrollar en el alumnado la capacidad

de comprensión, de pensar temporalmente y espacialmente (Sánchez Delgado, 1993). Por ello, esto ha de configurarse como un episodio previo hasta llegar, no a Londres, si no como bien especifica Braudel, hasta llegar a Inglaterra previo paso por Venecia, Amberes, Génova, Amsterdam y con una larguísima duración. Son prácticamente 400 años bien resumidos en un único elemento aglutinador: una economía de intercambio llena de imperfecciones. Otra propuesta de annales, que hoy parece bastante obvia y en su momento no lo fue y que en realidad es hasta tan obvia que no se práctica: rechazar el estudio de la Historia como acumulación memorística. En este sentido, el objetivo es explicar que la economía de mercado es el embrión del capitalismo pero que el capitalismo aparece ya con unas dinámicas bien precisas. Que la economía de mercado es mucho más antigua y que esta se pierde en el origen de los tiempos. No se logra asociar toda la producción a todo el consumo, una inmensa parte de la autoproducción se pierde en el autoconsumo de las familias locales, de los poblados y nunca entra en el circuito de mercado (Braudel, 1985). Y sigue apoyándose en monopolios de hecho y derecho (Braudel, 1985). Lo cierto es que todos los objetivos didácticos que quiere conseguir está actividad están entrelazados, ya que el marco temporal es amplísimo pero esa es la meta, el hecho de que habrán de pasar siglos para que esa imperfecta economía de mercado devenga en capitalismo. La economía de mercado es precisamente la unión de esos dos universos: el de la producción (el nacimiento del río) y el del consumo (el ocaso de las aguas en el delta) cátodo y ánodo de dos mundos que conectan la vida material de civilizaciones. La economía de mercado representa aquí la zona viva donde ocurren las atracciones, los movimientos, los desarrollos y las pruebas fallidas. Pero lo fundamental: según Braudel hay mercados elementales que marcan una frontera inferior en la economía, frontera fundamental para entender tantos aspectos del Antiguo Régimen: lo que queda fuera, a la otra orilla del mercado no tiene más que valor de uso, lo que queda dentro adquiere valor de cambio. Es básicamente un mundo de esferas interpuestas, así piensa Braudel en las economías-mundo del siglo XVI como grandes regiones económicas de yuxtaposición donde viven y perviven fuerzas de todo tipo. Y con esta explicación los discentes han de ser dirigidos hacia una historia en erupción, donde los problemas derivados del capitalismo histórico y su dinámica se entrelacen con la pura vida material y lo cotidiano. Tiene que ser una historia viva que parta de problemas reales y que sirva para desarrollar una capacidad crítica. Y eso nos lo ofrece sin duda una didáctica basada en las aportaciones de las teorías del sistema-mundo. El objetivo es discernir: una economía de intercambios comerciales de un capitalismo que se derivaría para Fernand Braudel de las actividades econó-

micas realizadas en la cumbre y en consecuencia flotaría sobre la doble capa que subyace entre la vida material y la economía de mercado, representando justo la parte multiplicada, la zona donde se perciben las mayores ganancias. De aquí la afirmación de Lenin de que el capitalismo es la producción mercantil en su más alto nivel de desarrollo, decenas de miles de grandes empresas lo son todo, millones de pequeñas empresas, nada. (Lenin, 1975) De cualquier forma, frente a lo que sostiene Lenin, Braudel y Wallerstein consideran que el capitalismo ha sido siempre monopolista y que mercancías y capitales no han dejado de viajar nunca de forma entrelazada. El capitalismo sigue basándose hoy en 2019 en la explotación de los recursos y posibilidades internacionales, tiende a abarcar siempre el mundo y siempre es relacional.

- **Entender el concepto de economía-mundo.** La cual no se puede entender si en el desarrollo, de lo que en la didáctica de Annales, se considera un pensamiento espacio-temporal. Porque la economía-mundo es una realidad material, espacial y temporal. En concreto nos interesa la que surge en torno al siglo XV y principios del XVI, es decir, la economía mundo europea (Wallerstein, 1987).

- **Comprender a grandes rasgos la teoría del sistema-mundo.** Y con esto lo que básicamente se quiere ofrecer una visión previa y nueva antes de desarrollar en el tema siguiente la revolución industrial. La teoría de los sistemas-mundo afirma que el capitalismo -entendido por Wallerstein como sistema social histórico- ha albergado siempre una variedad de formas de trabajo dentro de la misma división del trabajo (Wallerstein, 2012). Los países no tienen economías, son parte de la economía-mundo. Y se estructura en tres zonas: la central, la semi-periférica y la periférica. El centro establece los negocios. El centro con ayuda de estados-nación opera dentro y fuera de toda esta red de enlaces, monopoliza así las actividades más rentables de la división del trabajo. Los criterios para adscribir un país al centro, a la semi-periferia, o a la periferia varían. Piana sostiene que el centro es la zona compuesta de países libres donde no existe la dominación entre ellos; la semi-periferia se forma por aquellos países dominados mientras que al mismo tiempo dominan a otros de la periferia. La periferia serían los países que son dominados y nunca dominan (Piana, 2004). Sería interesante explicar a los alumnos el papel de su país en todo este entramado de poder.

- **Trabajar los ciclos históricos de larga duración a través del estudio de los desplazamientos del centro articulador del sistema-mundo.** Aquí sería interesante explicar muy por encima algunos detalles de la obra de Arrighi. Los alumnos comenzarán estudiando el mapa desde Venecia, donde se produce la primera acumulación de capital desregularizada a Génova, periodo regularizado.

Posteriormente la etapa desregularizada holandesa y el ciclo regulador británico. Con esto sería suficiente, pero sería interesante al menos nombrar la posterior hegemonía de los E.E.U.U, donde por cierto había un modelo regularizado desde 1945 que cambiará en la década de los 70 (Arrighi, 1995) Lo que se deriva del estudio de Arrighi es la constatación de un patrón de acumulación y de desplazamiento del capitalismo del mundo. Estos es lo que deberían entender los discentes. Así como la balanza que se va inclinando entre capitalismo financiero o capitalismo productivo según el ciclo, y que ese cambio está conectado con el desplazamiento del centro del capitalismo mundial. El objetivo final podría ser observar si todo ello puede suceder para el desplazamiento del centro desde Nueva York a la costa del Pacífico.

TEMPORALIZACIÓN (DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD)

7 clases de 50 minutos con exposiciones del profesor y evaluación de lo aprendido.

NIVEL DE AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS

Los alumnos serán agrupados de manera habitual.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los alumnos serán evaluados a través de una prueba y la calificación será incluida dentro del porcentaje destinado en los criterios de evaluación a exámenes, concretamente un 20 por ciento de la misma. Los criterios para evaluar serán: I) Un entendimiento básico de los conceptos de economía-mundo y de sistema-mundo en relación a los conceptos de centro, periferia y semi-periferia. II) La asimilación del contenido de forma significativa (no repetición sino imaginación y reflexión de lo que se está diciendo). Todo esto se evaluaría a través de un examen de conceptos, que incluiría un apartado final en el cual se solicitaría una meta-reflexión sobre la importancia de estos conceptos para entender la vida material actual y las repercusiones cotidianas de todo lo aprendido.

RECURSOS UTILIZADOS (MATERIALES, ESPACIALES, HUMANOS...)

Se contempla la posibilidad de adaptar textos de Braudel y Wallerstein, aunque el docente debe hacer un esfuerzo por explicar de forma oral los contenidos y asegurarse posteriormente que los alumnos entienden estos conceptos. Imprescindible la utilización de mapamundi.

CONTENIDOS (SEÑALANDO CONTENIDOS DE TIPO CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL)

Los contenidos de carácter conceptual son los ingredientes/ fermentos básicos sobre los que se sustentan los procedimientos y las actitudes que pretendemos desarrollar en los alumnos. Los contenidos básicos explicitados en el currículo establecido por la Comunidad de Madrid para el primer bloque de primero de Bachillerato se pueden resumir brevemente en: -Rasgos del Antiguo Régimen. -Transformaciones en el Antiguo Régimen: economía, población y sociedad. -Relaciones Internacionales: el equilibrio europeo. Criterios de evaluación: 1. Definir los rasgos del Antiguo Régimen describiendo sus aspectos demográficos, económicos, políticos, sociales y culturales. 2. Distinguir las transformaciones en el Antiguo Régimen enumerando las que afectan a la economía, población y sociedad. Extrae los rasgos del Antiguo Régimen de un texto propuesto que los contenga. 2. Clasifica los rasgos del Antiguo Régimen en aspectos demográficos, económicos, políticos, sociales y culturales. 3. Enumera las transformaciones del Antiguo Régimen que afectan a la economía, población y sociedad. Esto supone exclusivamente la base jurídica sobre la que desarrollar una serie de contenidos y criterios de evaluación más precisos: entender el sistema-mundo, comprender y explicar la economía-mundo, discernir entre vida material, economía de mercado y capitalismo.

DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

En respuesta a las objeciones planteadas posteriormente a la comunicación, se concluye que el nivel teórico y la densidad del contenido, así como su preeminencia frente al continente y a una metodología más “pedagogizada” podría constituir un hándicap en la aplicación de estas actividades en el aula. Pese a ello, no podemos subestimar de primeras a nuestros alumnos cómo hace cierta pedagogía. Una pedagogía acrítica que pretende la asimilación de un contenido cada vez más simple porque teme ser una herramienta inútil para unos alumnos que no consiguen motivar. La realidad es compleja. Si cedemos ante esa progresiva simplificación de las mentes que nos quiere imponer la pedagogía más acrítica acabaremos por caer en ese tipo de enseñanza dulcificada que no conduce a otro sitio que al conformismo y a la pasividad frente al mundo. El proceso de aprendizaje tiene un ingrediente de esfuerzo doloroso, de ruptura con la realidad previa que no puede ser obviado. La motivación debe llegar por otros cauces que no impliquen el sacrificio del contenido que en su complejidad estructura toda la red simbólica del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrighi G. (1995). *The Long 20th Century. Money, Power, and the Origins of Our Times*. London, New York: Verso.
- Braudel, F. (1985). *La dinámica del capitalismo*. Alianza Editorial. Madrid.
- Cuesta Fernández, R. (1998) “Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas”. *Akal*, Madrid.
- García Pallarés-Burke, M (2005) “La Nueva Historia. Nueve entrevistas”. *Universitat de Valencia/Universidad de Granada*.
- Fernández Sánchez, A (2015). *La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975- 2000): historiografía, metodología y formación de identidades*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Educación. UCM.
- Lenin, V. I (1975). *El Imperialismo, fase superior del capitalismo*. Ensayo Popular, Pekín. Preparado © por Internet a David J. Romagnolo, djr@marx2mao.org (Junio de 1998)
- López Facal, R. (2000) “La nación ocultada” en Pérez Garzón, Manzano Moreno y López Facal *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona. Crítica.
- Piana, V (2004). “Hierarchy structures in world trade”. *Economics web institute*. <http://www.economicwebinstitute.org/essays/tradehierarchy.htm>
- Sánchez Delgado, P. (1993) *Repercusiones de la Escuela de Annales en la enseñanza de la Historia en España*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Educación. UCM.
- Sánchez Prieto, S. (2005) *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*. Madrid: Editorial S. XXI.
- Rodríguez Frutos, J (1984). *Enseñar historia*. Barcelona: Laia.
- Valls Montés, R (2001) “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Nº 15. pp. 23-30
- Wallerstein, I (2012). *El capitalismo histórico*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid. Siglo XXI Editores.