



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</i> , <i>história ensinada</i> e <i>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> | |

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| 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> | |

RECURSOS DIDÁCTICOS CON PIEZAS DEL MUSEO DE AMÉRICA QUE ACERCAN A LA ESO OTRAS REALIDADES DE ÉPOCA MODERNA

GEMMA M^a MUÑOZ GARCÍA Y ESTHER JIMÉNEZ PABLO

(Universidad Complutense de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.50

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es fruto del Proyecto *Innova-Docencia*: “La representación de otras miradas en el Arte: material didáctico para incluir recursos interculturales desde los Museos de Madrid” (2018-2019, nº de ref.: 108), que desarrollamos un equipo de profesoras de las Unidades Docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación – CFP de la UCM. El objetivo principal es ofrecer nuevos recursos didácticos a nuestros estudiantes, en este caso del Máster de Profesorado de ESO y Bachillerato, para facilitarles la aplicación de un enfoque intercultural en el aula en asignaturas de Ciencias Sociales. Y para ello, nos basaremos en el análisis didáctico de piezas del Museo de América (Madrid) que nos permitan reflexionar sobre el contexto de otras culturas en la Edad Moderna.

LA PROBLEMÁTICA I: LA NECESIDAD DE EDUCAR EN DIVERSIDAD CULTURAL A LOS/AS PROFESORES DE LA ESO

El paso del graduado/a en Historia a profesor/a de Secundaria exige realizar el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria según el Real Decreto 56/2005. Ciertamente, los conocimientos específicos de Historia que aporta el grado resultan insuficientes para ser docente de un colegio o instituto, pues hay que saber adecuar los conocimientos a los diferentes niveles cognitivos, conseguir un aprendizaje significativo, fomentar la motivación, trabajar las competencias, elaborar nuevos recursos, cambiar a menudo de método, etc. En definitiva, ser

docente de manera integral nos exige una metodología didáctica (el saber hacer) que permita transformar nuestros conocimientos de Historia en aprendizaje significativo para el alumnado de Secundaria. Se trata de una preparación que debe ser forzosamente aprendida de forma exprés en los dos años que dura el Máster de Formación. Y en este tiempo limitado, se observan fuertes carencias que se convierten en inseguridades el día que, por primera vez, los/as docentes se enfrentan al aula de la ESO. Una de ellas, es su falta de competencia en educación intercultural que hace que el contexto escolar le resulte más complejo cuando se encuentra ante un alumnado que, lejos de ser monocultural, es multicultural (Jordán, 2004, pp. 11-41). Teniendo en cuenta, según los datos del Ministerio de Educación para España, que el número de alumnos extranjeros matriculados en la ESO en centros públicos (curso 2017-2018) es de 125.799¹, y en concreto, en la Comunidad de Madrid, la cifra es de 18.512², parece que es muy probable que tengamos alumnos foráneos y que el número vaya en aumento año tras año. Eso no significa que los/as estudiantes quieran dar a conocer sus culturas o se sientan de otra cultura. A veces, los rasgos físicos (como por ejemplo los ojos rasgados característicos de personas orientales) nos llevan a pensar que son de otra cultura, cuando en realidad son hijos de migrantes, ya nacionalizados, y lo más seguro es que sientan como suya la cultura del país de acogida. En definitiva, no se trata de abordar en clase el folklore o las costumbres identitarias de cada grupo presente en el aula de Secundaria, sino de que el docente fomente el aprendizaje de otras culturas, y que haga reflexionar a su alumnado acerca de la brecha social que crean los prejuicios culturales, y que, en el peor de los casos, pueden derivar en actitudes xenófobas (Carbonell, 2000, pp. 90-94).

De igual manera, fomentar la educación intercultural en el aula de la ESO va más allá de permitir matricular a estudiantes extranjeros en el Centro y de traspasar las fronteras de aprender el español como lengua vehicular para su integración (Jiménez Gámez, 2004, pp. 128-159). Educar en la diversidad cultural es crear una convivencia en el aula, un clima de confort, que permita el aprendizaje de otras culturas entre los propios estudiantes, y en este sentido, los museos de colecciones etnográficas se convierten en grandes aliados, pues nos permiten desarrollar dinámicas y recursos para tratar estas cuestiones.

1 Consultado el 17/02/2019: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2017-2018DA/Comunidad/Extran//10/&file=Extran1.px&type=pcaxis>

2 <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2017-2018DA/Comunidad/Extran//10/&file=Extran1.px&type=pcaxis>

El resultado de trabajar con recursos que implican a otras culturas es despertar la curiosidad y el interés de los/as estudiantes en la cultura del compañero/a, y más allá, en sociedad, interesarnos por la cultura del “otro” que puede ser nuestro/a vecino, vendedor, o colega de trabajo (Alemany; Jiménez; Sánchez, 2012, p.14). Buscar una mejora de la convivencia en el aula va de la mano de tratar de fomentar la educación en valores cívicos y democráticos. Y en esto, en la educación para una mejora de la ciudadanía, la Historia tiene mucho que ofrecer pues es una asignatura de la ESO que incluye el contacto entre culturas pasadas, cobrando especial relevancia la Historia Moderna, que es justo el momento en el que la sociedad europea – por medio de la expansión de sus distintas monarquías- toma contacto con América y Asia a través de comerciantes, misioneros y exploradores, entre otros.

LA PROBLEMÁTICA II: EL CURRÍCULO Y LOS LIBROS DE TEXTO FRENTE A OTRAS CULTURAS

Por el momento, el currículo de Secundaria en Ciencias Sociales no ayuda demasiado a trabajar la diversidad cultural, ya que no contempla trabajar los intereses de las minorías presentes en un aula de la ESO (García, García, Moreno, 2012, p. 24). El hecho de que en el desarrollo del currículo de la LOMCE³ en la Comunidad de Madrid sólo se trate la “interculturalidad” como una competencia integrada dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, cierra puertas a su transversalidad en asignaturas de Ciencias Sociales que implican un acercamiento al contacto entre distintas culturas, como por ejemplo la Historia, la Historia del Arte o la Geografía. Resulta contradictorio que, según la LOMCE, en los objetivos de la etapa, se busque “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”, pero que en el temario de Historia se pase “de puntillas” por otras culturas de la Edad Moderna como los incas, mayas y aztecas sin aclarar que existía una inmensa variedad de pueblos amerindios además de estos tres grupos generales. Asimismo, en el currículo prima la mirada eurocéntrica centrada en la política de los Reyes Católicos y en el proceso de conquista y colonización (3º ESO), sin interés en conocer la diversidad cultural de América.

Si entre las competencias del currículo que deben fomentar los docentes en Secundaria están las sociales, cívicas, y el conocimiento de las expresiones cul-

3 Decreto 48/2015 de 14 de mayo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, consultado el 8/02/2019 en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.

turales, pero no hay cabida al conocimiento de otras culturas, resulta muy difícil y trabajoso fomentar la diversidad cultural y la educación en valores. Por otra parte, en los estándares de aprendizaje evaluables asociados a los contenidos del descubrimiento de América en el Decreto 48/2015, se menciona “entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias (...). Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América”, (p. 57). Consideramos que desde el punto de vista didáctico esta idea de choque cultural, de encuentros y desencuentros entre sociedades tan distintas en el espacio, ofrecen un rico referente desde el que trabajar la diferencia, y promover la reflexión y el pensamiento crítico.

Tampoco los libros de texto en el campo de la Historia ayudan a trabajar la diversidad cultural. Baste de ejemplo el caso de la llegada de Colón a América, que tiene un lugar privilegiado en los manuales de 3º de la ESO dado que su “descubrimiento” constituye un hito que marca el inicio de una nueva época, sin embargo, la información descrita sigue acompañada de las repetidas imágenes iconográficas de los/las nativos semidesnudos, que subsistían en un sistema socioeconómico que es descrito con claras reminiscencias al Neolítico, ocultando hacer una mínima referencia a la diversidad socio-económica que presentaba el continente americano en 1492.

Dado que el currículo y los manuales no tienen un buen tratamiento de la diversidad cultural, es preciso buscar nuevas estrategias como la elaboración de recursos con perspectiva histórico-artística, que permitan una aproximación a los cambios y pervivencias culturales apreciables en fuentes primarias como son las piezas de museo. Para ello tomamos como fundamentación teórica la didáctica del objeto y la educación patrimonial. De esta forma trabajamos dos dimensiones: contenidos disciplinares en torno a las culturas de América en época moderna, por un lado, y la educación en valores, por otro. Dentro de esta última distinguiremos dos aspectos: la diversidad cultural y el valor del patrimonio cultural.

LA METODOLOGÍA: LA PIEZA Y SU MÉTODO DE ANÁLISIS DIDÁCTICO

Atendiendo a las fases propias del proyecto *Innova-Docencia*, trabajamos la localización de las piezas, fotografiado y documentación, análisis, utilidad didáctica y potencialidades para alumnos del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato. Para ello tomamos el modelo de Santacana y Llonch (2012) para aproximar al alumnado al aprendizaje del objeto, en el que se pone de manifiesto una identificación formal de la pieza, análisis morfológico, funcional,

técnico, económico, sociológico, estético-artístico e histórico-cultural (pp. 60-62). Se parte de una premisa básica: interrogar al detalle el objeto buscando contestar por grupos a una serie de preguntas clave como ¿de cuántas partes se compone esta pieza?, ¿de qué materiales se compone?, ¿cómo es su decoración? ¿para qué podría servir?, ¿es de carácter simbólico? ¿a qué nos recuerda? ¿a qué tipo de sistema socio-económico pertenece? Obviamente, cuando nuestro alumnado sea docente tendrá que adaptar la dificultad de las preguntas a los distintos niveles cognitivos de la ESO.

A esa idea de utilización del patrimonio como fuente primaria para el conocimiento de la Historia, vinculamos la de promover el proceso de análisis e interpretación de los datos para describir e interpretar el funcionamiento y organización social, además de posibilitar la identificación de aspectos culturales, aplicar categorías temporales, contrastar datos, etc. (Cambil, 2017). Esto va a permitir en el alumnado del Máster el enriquecimiento de su vocabulario y expresión, facultándole para desarrollar la capacidad de mirar el arte intentando formular preguntas, abriendo por tanto su mente a la observación de objetos con los que en principio no está familiarizado y asentando las bases del pensamiento analítico, asociativo y crítico, a fin de adquirir habilidades que inspiren su acción docente en el futuro.

Sería fundamental que todo docente de Secundaria programase una visita al Museo de América antes de realizar esta propuesta didáctica, para que su alumnado por grupos –si trabajamos la diversidad cultural el trabajo colaborativo es casi obligado– eligieran una pieza que les llamase la atención. De manera que, previamente, la hayan podido observar a simple vista, rodearla, fotografiarla, tomar notas, e incluso, a veces la visita les permitirá contextualizarla culturalmente junto a otras piezas de un mismo lote, fijándose en todos los detalles y características de los objetos de manera individual y grupal.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA: DOS RECURSOS CON OBJETOS DEL MUSEO DE AMÉRICA

La llegada de los españoles al continente americano muestra desde el inicio de la *conquista* un considerable interés por atesorar objetos de las culturas con las que se encontraban. Así, los primeros objetos de los que se tiene constancia fueron los enviados por Hernán Cortés como regalo a Carlos V, que formaron parte de los tesoros de la corona hispana, si bien buena parte de ellos se dispersaron posteriormente por Europa. Estos primeros objetos y los siguientes envíos realizados a España durante los ss. XVI y XVII, incluían piezas que Moctezuma regaló a Cortés y que sirvieron para mostrar al monarca la riqueza y variedad cultural de

los distintos pueblos (Cabello, 2001). A través de cronistas como Bernal Díaz del Castillo sabemos que se trataba de piezas de oro y plata, joyas y objetos de adorno (Cabello, 1998), suscitando un especial interés para los españoles los tocados y objetos realizados en arte plumario. Junto a estos envíos, se incluyó una colección peruana que contenía vestidos y adornos propios del Inca, que seguramente debió remitir el propio Pizarro (Cabello, 2001).

Con todo, una buena parte de los objetos traídos de América llegaron posteriormente en el s. XVIII en el contexto de la Ilustración. Ésta, en su afán en la búsqueda de un conocimiento científico, impulsó numerosas expediciones a América como las de Juan Pérez (1774), Hezeta y Bodega y Quadra (1775), Arteaga (1779), o la famosa expedición Malaspina (1789) (Sánchez, 2012). Sirvió también a este fin el patrocinio de excavaciones arqueológicas en América, como por ejemplo la realizada por Martínez Compañón, obispo de Trujillo. En este caso, se recuperaron y documentaron con grabados algunas piezas cuya identificación se ha podido constatar entre las piezas del Museo de América (Muñoz, 2015).

A través del *Proyecto Innova-Docencia* hemos querido dotar de significancia esos objetos testigos del encuentro entre dos mundos, que nos permiten acercarnos a la realidad cultural de los pueblos amerindios en el contexto del contacto. Para este estudio, nos hemos interesado en piezas de una cultura cuyo grado de desarrollo sociopolítico llegó a ser uno de los más evolucionados de la América precolombina; la cultura Inca. Los objetos seleccionados son dos. Una vasija característica del área andina y un tejido típico de la cultura Inca. Ambas piezas, del Museo de América, representan formas de expresión identitaria que nos permiten conocer rasgos sociales como el mundo simbólico, artístico, económico, social y cultural.



Pieza 1. Vasija silbadora Chimú-Inca (1400-1532 d.C.). Museo de América.

Registro: 10990

1. *Descripción de la pieza:* Nos encontramos ante un recipiente cerámico de diseño complejo empleado en un contexto ritual. Está formado por dos cuerpos globulares unidos por uno de sus laterales, y con dos personajes modelados, uno sobre cada cuerpo globular. Estos personajes están unidos a su vez por una de sus manos, mientras que cada uno de ellos apoya la otra mano en su costado.

La decoración en la parte globular es policroma y representa motivos geométricos, líneas y puntos pintados, en colores rojizos, tierra y negros; mientras que las dos figuras, modeladas, representan probablemente a dos hombres que llevan túnica larga hasta los pies, con una especie de cinturón con diseños geométricos. Las cabezas de ambas figuras reciben una mayor atención por parte del artista, incluyendo pintura o decoración corporal, narigueras, los ojos pintados dotando de gran expresión al rostro, y llevando cada una un gorro o casco en la zona de vertido y de silbato. Se asocia esta representación a danzas rituales. Esta pieza es además una pequeña flauta globular de tipo silbato, reflejo de las coreografías y danzas ceremoniales andinas prehispánicas, en las que dos o más individuos tomados de las manos, mantenían los brazos cerca del cuerpo elevando los antebrazos (Gudemos, 2015).

2. *Localización:* La pieza pertenece al contexto cultural chimú-inca, y el catálogo de normalización documental del Museo de América, *domus*, establece su datación entre 1470-1533⁴, próximo a la fecha del contacto. Su contexto de producción permite abrir al alumnado una puerta para conocer la cultura Inca, y la influencia que en ella ejerció la cultura Chimú.

3. *Funcionalidad:* El objeto tiene una doble función evidente. Por una parte, la de servir como recipiente contenedor de líquido, y en segundo lugar la de objeto silbador para producir música en un contexto ritual. Pero, además, estas vasijas silbadoras servían como ajuar funerario. Igualmente podemos atribuir una intencionalidad estética, al responder a una serie de rasgos tipológicos característicos del área, y debido a la decoración y simbolismo del que se dotó a la pieza. Las danzas rituales se han seguido realizando hasta la actualidad en el mundo andino. Actualmente, tienen un sentido identitario y de integración social posiblemente en contexto comunitario (Gudemos, 2015).

4. *Recurso didáctico y utilidad para educar en valores:* Como recurso didáctico, este y el siguiente objeto nos hablan de la existencia de expresiones artísticas alejadas de la idea convencional de las bellas artes propias del mundo occidental. Ello permite trasladar al futuro/a profesor/a de la ESO el debate entre *arte* Vs

4 <http://ceres.mcu.es/pages/Main> Recuperado el 10 de enero de 2019. Información procedente del catálogo de normalización documental, Domus, MECD.

artesanías y/o, artes menores Vs bellas artes. En torno a este, se ha tendido a aportar una visión etnocéntrica y eurocéntrica respecto a lo que debe ser considerado arte, infravalorando la expresión y rasgos culturales del *otro*, de lo *ajeno*, mostrando una visión parcial del conocimiento de la Historia. Por ello nos parece interesante retomar la idea del arte como factor transversal a todos los aspectos de una cultura (Maquet,1999), dentro de la cual el arte indígena se entiende.

Por otra parte, se introduce la importancia de la expresión musical a través de la representación plástica. La música tenía gran importancia en el mundo andino, como atestiguan el elevado número de piezas semejantes a esta en el área. Y la relación de la música con el mundo simbólico viene dada por el tipo de indumentaria y decoración corporal que se representa en las dos figuras modeladas. Abordar el mundo de las creencias y expresiones simbólicas con el alumnado permite llevar al aula el debate sobre la tolerancia y el respeto por otras realidades alejadas a la nuestra.



Pieza 2. Tejido Inca colonial (1532-1600d.C.). Museo de América. Registro: 14636

El tejido es uno de los soportes artísticos más importantes de la América prehispánica, especialmente en el área andina. Esta pieza es de época colonial y responde a criterios iconográficos y técnicos de la cultura Inca (Jiménez, 2004).

Descripción de la pieza: Se trata de un tejido realizado con la técnica de tapiz entrelazado, y cuyo soporte está constituido por algodón y fibra de camélido. Tiene una forma rectangular y su longitud es 124,50cm X 20,50cm. Representa doscientos veinticuatro figuras geométricas⁵ con forma de cuadrado que se

5 <http://ceres.mcu.es/pages/Main> Recuperado el 10 de enero de 2019. Información procedente del catálogo de normalización documental, Domus, procedente del MECD.

conocen con el nombre de *tocapu*. Aparecen dispuestos en hileras horizontales y verticales y los principales colores utilizados son el rojo, amarillo, azul y blanco.

Localización: La pieza procede de Cuzco, Perú, y su contexto cultural se atribuye al estilo Inca ya de período colonial como adelantábamos. El origen de este tipo de tejidos y su simbología se considera de tradición andina mucho anterior.

Funcionalidad: La producción textil respondía a una necesidad de cubrir el cuerpo, en ocasiones de envolverlo en su camino a otro mundo después de la muerte, formando parte del ajuar funerario del difunto. Pero, además, los tejidos en el mundo andino formaban parte de una política de regalos y donaciones del estado Inca. La funcionalidad de los *tocapus* no ha sido plenamente descifrada, parece que “podrían estar relacionados con la heráldica y con genealogías de las principales familias incas a quienes estaba limitado su uso. Probablemente se emplean como adorno en la parte central de un vestido o manto femenino”⁶. Servirían como elemento distintivo de la indumentaria de mujeres de clase alta, si bien en ocasiones estos símbolos aparecen también asociados a prendas masculinas, especialmente a camisas o *uncus*. Incluso los *tocapus* se vinculan también a la iconografía de algunos tipos de vasos ceremoniales llamados *keros*.

Son por tanto los *tocapus* un sistema de comunicación en sí mismo, cuya disposición y combinación constituía un rasgo distintivo. Su ordenación en el tejido parece ser indicativo de pertenencia a un individuo o grupo, es decir presentan distintas formas de representar la identidad. Otras interpretaciones señalan además un significado de los *tocapus* vinculado a la territorialidad y alianzas (Gentile, 2010).

Recurso didáctico y utilidad para educar en valores: El tejido con representaciones de *tocapus* constituye un recurso didáctico de primer orden. En primer lugar, como sistema de comunicación, ya que el interés para los conquistadores responde a su búsqueda de culturas con algún tipo de escritura. Se añadiría este sistema al ya conocido de *quipús*, que consistía en un entramado de nudos en cuerdas, que indicaban complejos sistemas de contabilidad y almacenamiento, en definitiva, de registro de datos.

A través de este tejido, nos aproximamos a la economía propia del área, donde tienen un lugar relevante los camélidos de diferentes tipos como la alpaca y la vicuña, entre otros. Su domesticación nos muestra el gran aprovechamiento de su carne como alimento, y su lana para la producción de tejidos como producto de abrigo, y da muestra de la capacidad de adaptación del ser humano a diferentes entornos, en este caso, en el de la cordillera andina.

6 <http://ceres.mcu.es/pages/Main> Recuperado el 10 de enero de 2019. Información procedente del catálogo de normalización documental, Domus, procedente del MECED.

Además, esta producción nos habla de una división social y de su capacidad para crear lazos identitarios entre miembros de una familia o grupo, atendiendo a la interpretación de los *tocapus* como símbolo heráldico.

CONCLUSIONES

- Presentar dos ejemplos de análisis didáctico de dos piezas del Museo de América (el tejido Inca colonial y la vasija silbadora Chimú-Inca), atendiendo a su descripción física, localización, funcionalidad social, y a su didáctica y utilidad para educar en valores, ha permitido mostrar otra forma de crear nuevos recursos para trabajar en la ESO.
- Consideramos importante fundamentar cómo la falta de formación en educación intercultural del alumnado del Máster de Profesorado crea cierta desconexión con la diversidad cultural que presentan las aulas de Secundaria.
- Asimismo, se ha justificado teóricamente cómo, en cierta medida, es parte de la misión de las Ciencias Sociales trabajar el interés por otras culturas, y en este caso, la Historia de época Moderna nos ofrece un amplio campo para fomentar valores enfocados hacia la interculturalidad, ya que nos permite reflexionar con los/as alumnos sobre el contacto cultural de europeos con americanos y asiáticos, que son dos de las comunidades más elevadas en cuanto a migración en nuestro país.
- El análisis de los objetos que mostramos, centrados en la didáctica del objeto, que son interrogados por el alumnado, si se aplica en el aula de Secundaria traerá aparejados cuantiosos beneficios, especialmente de carácter reflexivo que fomentan el aprendizaje en valores como la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural. Con todo, sugerimos un paso más, para tratar de conseguir que unos/as estudiantes se interesen por la cultura de otros, y viceversa.
- Es un tipo de recurso docente que, al colocar en el punto de mira a una pieza de colección, vincula a las instituciones culturales, en este caso a los Museos, con el aprendizaje significativo de los/as estudiantes de la ESO.
- Dejamos, por tanto, a libre elección del docente el cómo aplicar en el aula los ejemplos de recursos didácticos que vamos elaborando en el marco del proyecto *Innova-Docencia*, aunque trabajar la diversidad cultural se promueve mejor a través del trabajo colaborativo del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, I., Jiménez, M.A., Sánchez, S. (2012). *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Cabello, P. (2001). La formación de las colecciones americanas en España: evolución de los criterios. *Anales del Museo de América*, nº9, pp. 303-318.
- Cabello, P. (1998). De las antiguas colecciones americanas al actual Museo de América. *Boletín de la ANABAD*, Tomo 44, nº4, pp. 177- 202.
- Cambil, M.E. (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 90-94.
- García, R., García, J.A., Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.
- Gentile, M. (2010). *Tocapu: unidad de sentido en el lenguaje gráfico andino*. Recuperado en <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/tocapu.html> el 8 de marzo.
- Gudemos, M. (2015). *Sonidos rituales. Entre el poder de los dioses y el de los hombres*. MECD: Madrid.
- Jiménez, M.J. (2004). *Tejidos y Mundo textil en los Andes Centrales y Centro-sur a través de la colección del Museo de América de Madrid: períodos prehispánico y colonial*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Jiménez Gámez, R.A. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Jordán, J.A. (2004). "Introducción: La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural", en Jordán Sierra, J. A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado Odina, T., Moreno García, C., Sanz, M., *La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural (pp. 11-48)*. Madrid: Catarata.
- Maquet, J. (1999). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste Universidad.
- Muñoz, G. (2015). *El arte indígena americano desde los museos españoles. Propuesta de acción didáctica*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Sánchez, E. (2012). Las expediciones españolas del siglo XVIII al Pacífico norte y las colecciones del Museo de América (Madrid). La expedición de Arteaga de 1779, en *Anales del Museo de América*, nº 20, pp. 88-120.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto*. Gijón: Trea.

