

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a dark, high-collared garment with a large, light-colored ruff collar. The background is a dark, neutral tone.

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>	

REVUELTAS Y REVOLUCIONES EN LA EDAD MODERNA. UNA OPORTUNIDAD DIDÁCTICA

JOAQUIM ENRIC LÓPEZ CAMPS

(Universitat de València-EG)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.40

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, las revueltas y las revoluciones de la Edad Moderna ocuparon un espacio central en las publicaciones científicas, en los proyectos de investigación y en los planes de estudio universitarios. Y no sólo eso, sino que consiguieron algo muy poco habitual: concitar el interés de historiadores vinculados a las más diversas escuelas.

La historiografía tradicional, surgida de las aportaciones del liberalismo y el nacionalismo decimonónico, había otorgado a las revoluciones un papel central en las nuevas narrativas sobre la historia de los estados-nación (Gil Pujol, 2003). Éstos se habrían forjado, precisamente, en la lucha de la *Nation en armes* contra la tiranía monárquica o contra la invasión extranjera, por lo que los grandes ciclos revolucionarios podían ser presentados como auténticas epopeyas libertadoras. Fue así como la *Glorious Revolution* inglesa, la *Restauração* portuguesa, la Revolución Francesa o la Guerra de la Independencia española empezaron a proporcionar héroes, hazañas y efemérides con los que se nutriría un nuevo relato identitario (Del Río, 2013).

Desde las filas del marxismo, que tanto contribuyó a romper con el historicismo en otros ámbitos, se dio un nuevo impulso al estudio de las revoluciones. Éstas eran interpretadas como el resultado, prácticamente inevitable, de unas tensiones sociales que, a su vez, habrían sido generadas por profundas transformaciones económicas. Bajo estas premisas, el estudio de estos fenómenos se antojaba clave para entender en toda su complejidad la transición del feudalismo

al capitalismo, así que no es de extrañar que se desarrollara una prolífica tradición historiográfica, de la que salieron centenares de páginas dedicadas a identificar las “precondiciones” y “causas últimas” de las revoluciones o a establecer complejas taxonomías (Benigno, 2000)

La revolución se había convertido, pues, en un mito. Lo era para aquellos que la interpretaban como la génesis de la moderna nación, y también para los que la veían como la cristalización más evidente de la lucha entre clases sociales. Y mantuvo ese carácter hasta bien entrada la década de 1960, cuando desde las propias filas del marxismo empezaron a ponerse sobre la mesa cuestiones que hasta el momento habían merecido poca atención.

El estudio sobre los orígenes intelectuales de la Revolución Inglesa, publicado por Christopher Hill en 1965, junto con los trabajos pioneros de E.P. Thompson sobre la formación de la clase obrera inglesa y de Eric Hobsbawm sobre las formas “primitivas” de movilización social constituyeron un auténtico punto de inflexión. La historiografía marxista dirigía ahora su mirada hacia la cultura, no ya como consecuencia de los hechos revolucionarios, sino como una de sus posibles causas. Desde entonces, las interpretaciones sobre revueltas y revoluciones se hicieron mucho más complejas; tanto, que éstas bajaron del pedestal de los mitos y fueron sometidas a un completo proceso de “deconstrucción”.

Todo aquello que se sabía sobre las revoluciones inglesa y francesa se revisó desde sus cimientos. Y como estos fenómenos formaban parte esencial de los respectivos relatos identitarios, los debates historiográficos sobre ellos se acabaron convirtiendo en poco menos que una cuestión de estado. Ello no impidió que se abrieran nuevos centros de interés, que se ampliara el repertorio de fuentes, que se releyeran los documentos y estudios clásicos, que se revisaran cronologías y que se desarrollaran intensos debates conceptuales. En definitiva: se dejó de pensar en “la revolución”, en singular, para prestar atención a los fenómenos de movilización social a lo largo de la historia desde una perspectiva más amplia.

El estudio de las revueltas y revoluciones que tuvieron lugar en Europa a lo largo de la Edad Moderna tiene un considerable interés educativo. O lo debería tener. Si tenemos en cuenta, como mínimo, la elevada frecuencia con que se dieron estos fenómenos, y su innegable influencia en el devenir histórico de las sociedades europeas del momento, parecería lógico que los manuales escolares de los diferentes niveles educativos les prestaran atención. Además, si tomamos en consideración las aportaciones historiográficas más recientes sobre el tema, se podría concluir que el estudio de estos fenómenos aporta una mejor

comprensión del funcionamiento de las sociedades históricas, en su dimensión cultural, social, económica y política.

En este trabajo se presentan algunas propuestas didácticas dirigidas a “recuperar” las revueltas y revoluciones de la Edad Moderna europea como contenido escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Y se utiliza ese verbo con toda la intención, ya que en las siguientes páginas se podrá comprobar aquellos fenómenos han ido desapareciendo progresivamente de los manuales escolares españoles para quedar circunscritos, en el mejor de los casos, a los apéndices dedicados a la historia local o regional. Una ubicación que, como se verá, lejos de ser casual, forma parte de una determinada manera de entender la historia de España y su didáctica.

PROPUESTAS TEÓRICAS

Partamos de una situación que, aunque hipotética, podría darse en cualquier aula de 2º o 3º de ESO. Un grupo de alumnos se enfrenta al estudio de siglo XVII. En el manual escolar que utilizan, se expone la existencia de una profunda crisis económica y demográfica en ese siglo, y también se habla de los problemas que generaba el sistema político absolutista. Ambas explicaciones (situadas, claro está, en apartados diferentes y con escasa conexión entre ellos) conducen de manera casi automática a un mismo resultado: el estallido de “motines”, “levantamientos populares”, “revueltas” y, en casos excepcionales, como el inglés, a la “revolución”.

En realidad, los autores del libro podrían haber obviado estas referencias, puesto que el marco normativo vigente es poco exigente en relación con estas cuestiones. Así, el Real Decreto 1105/2014, que establece los contenidos curriculares mínimos a nivel estatal, determina que el alumnado del primer ciclo de ESO deberá ser capaz de “distinguir las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos”, pero deja para el cuarto curso la elaboración de “una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras”. Según este esquema, a los niños y niñas de 2º o 3º de ESO, cursos en los que se debe estudiar “el siglo XVII en Europa”, se les puede pedir que reconozcan las características del absolutismo, pero no se debe esperar de ellos que identifiquen las razones que llevaron a su crisis y posterior desaparición.

El Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículum de ESO en la Comunitat Valenciana (el territorio para donde ha sido diseñada la propuesta didáctica que se expone en estas páginas) tampoco invita a entrar en detalles. La normativa autonómica sí que prevé que el alumnado sea

capaz de “señalar los cambios y continuidades relevantes”, “establecer relaciones entre diversas causas y consecuencias para explicar procesos históricos” y que llegue a conocer “las características de las sociedades medievales y modernas, o sus contradicciones”. Sin embargo, vuelve a reservarse para 4º de ESO el estudio de “las dimensiones económica, social, política y cultural” de las sociedades del Antiguo Régimen, así como la identificación de “las contradicciones que provocan su crisis y el desarrollo del parlamentarismo”.

Así pues, si en los documentos oficiales no se “obliga” a que los docentes introduzcan en sus programaciones referencias a los movimientos revolucionarios que azotaron Europa durante la Edad Moderna, ¿por qué éstos los manuales escolares, que tienen que dar cabida a tantos contenidos, siempre hacen referencia a ellos? La respuesta a esta pregunta lleva a un terreno que se aleja un poco de los objetivos de esta comunicación, pero que resulta imprescindible para entender la propuesta didáctica que planteamos. Se trata del estudio de las narrativas escolares a lo largo de la historia contemporánea española y de la relación de éstas con un determinado relato identitario y una forma concreta de entender la Historia.

LAS REVUELTAS Y REVOLUCIONES EN LA NARRATIVA ESCOLAR

Los estudios llevados a cabo, entre otros, por López Facal y Valls Montés, han permitido identificar en los manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX algunas rupturas (básicamente metodológicas) y muchas continuidades. Según estos autores, a lo largo de la primera mitad del siglo XIX la historiografía liberal-romántica nutrió de contenidos a los primeros manuales escolares, y unas décadas más tarde, ya durante la Restauración borbónica, con esos mimbres se pudo construir la que se convertiría en interpretación canónica de la historia de España (López Facal, 2000). En esa lectura del pasado patrio, la Historia Moderna tenía un papel muy relevante: los Reyes Católicos podían ser presentados como el apogeo de la historia española, pues habían conseguido finalizar la tarea plurisecular de “reconquista” y “reunificación” de los reinos hispánicos, y ello habría servido de base para el desarrollo del imperio internacional en tiempos de Carlos V y Felipe II.

La aprobación de la Ley General de Educación en 1970 permitió que la renovación historiográfica que había promovido la escuela de *Annales* entrara en las aulas de la EGB y el BUP. Con ello, la explicación sobre el propio pasado se enriqueció considerablemente, introduciéndose en ella cuestiones de tipo econó-

mico, social y cultural, que hasta entonces habían sido obviadas. Sin embargo, “se mantuvo de forma implícita una concepción tradicional (histórico-organicista) de una nación española etnicista, vinculada a la continuidad histórica de un mismo pueblo formado desde la Antigüedad por sucesivos substratos étnicos, sobre un marco territorial inmutable.” (López Facal, 2008).

La continuidad de este tipo de relato nacional ha permitido que, en períodos muy recientes, las reformas educativas de inspiración conservadora no hayan tenido demasiadas dificultades a la hora de volver implantar un currículum que da especial relevancia a una narración unidireccional, marcadamente institucional y en la que se presta poca atención a realidades históricas diferentes a la española (Parra, Colomer y Sáiz, 2015). Un currículum escolar, que en el caso concreto de la Edad Moderna, vuelve a descansar sobre la tríada Reconquista-Unión Dinástica-Imperio (Sáiz, 2017)

Todo lo dicho nos conduce, en la actualidad, a una evidente paradoja, que se ha formulado anteriormente en forma de pregunta: se trabaja bajo los criterios de un currículum de raíz tradicional, centrado de forma casi exclusiva en la historia de España, que se estructura siguiendo un orden estrictamente cronológico y que presta especial atención a los grandes procesos políticos. Pero, al mismo tiempo, los manuales escolares desarrollan ese esquema básico recurriendo a una suerte de “nueva narrativa” que surgió al yuxtaponer (que no integrar) las aportaciones de *Annales* al relato tradicional. El resultado: una Historia Moderna de España que se presenta como una concatenación de reinados (en los que las guerras y negociaciones diplomáticas tienen un papel destacado) a los que se añaden, en epígrafes separados, referencias a la situación económica, a las problemáticas sociales y al desarrollo cultural. Se trata, pues, de una suerte de relato bipolar, en el que el positivismo marca la pauta general, pero se recurre a *Annales* para los apartados complementarios y los apéndices temáticos o regionales.

El tratamiento que dan los manuales escolares a las revueltas, revoluciones, motines y levantamientos que salpicaron la historia de Europa durante la Edad Moderna evidencia muy a las claras esa doble orientación de la que estamos hablando. Así, la práctica totalidad de los ejemplares consultados da por buena una estructura explicativa que parte de la esfera institucional (reyes, validos, conflictos internacionales, estrategias políticas internas...) para prestar después atención a la economía, la sociedad y la cultura (casi siempre por este orden). Dentro de este esquema, los episodios de conflictividad social suelen estar relegados al apartado de “lo social”, junto con el bandolerismo o la mendicidad, reservándose

el epígrafe de “lo político” para las Comunidades de Castilla, las Germanías de València y Mallorca, o la revuelta catalana de 1640.

Tras la decisión de separar las “revueltas políticas” de las “revueltas socioeconómicas” no hay sólo razones didácticas, sino que se puede intuir con claridad el peso de determinadas tradiciones historiográficas. Hay que recordar que las revueltas contra Carlos V, y especialmente las Comunidades de Castilla, fueron profusamente estudiadas, difundidas y exaltadas por la historiografía liberal, que veía en ellas el canto del cisne de la mítica “libertad medieval” castellana. Y más tarde el nacionalismo español incorporaría las hazañas de Padilla, Bravo y Maldonado a su repertorio simbólico, no tanto por su carácter liberal, como por haberse enfrentado a un monarca, y unos consejeros, de origen extranjero (Berzal, 2011). En el caso de las Germanías y la *Guerra dels Segadors*, fueron las historiografías valenciana y catalana, respectivamente, las que construyeron, también en el siglo XIX, el paradigma explicativo según el cual ambas revueltas habrían sido reacciones políticas (en el caso valenciano, protagonizadas por la burguesía urbana de la capital; en Catalunya, por las instituciones “*de la terra*”) a un programa, también político, de implantación del absolutismo (Andreu y Segarra, 2006; García Cárcel, 1994).

La diferenciación entre las revueltas con carácter político y aquellas que serían eminentemente sociales (entendiendo ambas opciones como excluyentes) fue materia de debate durante los “años dorados” de la historiografía sobre revueltas y revoluciones. Así, según algunos autores, sólo se deberían incorporar al primer grupo aquellos movimientos que hubieran explicitado un proyecto político alternativo al existente (reservándose a éstos, además, el nombre de “revolución”), mientras que se deberían interpretar como “revueltas sociales” aquellas que se hubieran formado de forma espontánea como reacción a problemáticas socioeconómicas y que no tenían un programa político claro (Gil Pujol, X., 2003). Esta propuesta de taxonomía fue tan exitosa que sigue presente, como estamos viendo, en los manuales escolares actuales. Y eso a pesar de que la renovación de los estudios sobre revueltas y revoluciones demostró hace ya años que las cosas habían sido bastante más complejas.

LLEVAR LA RENOVACIÓN HISTORIOGRÁFICA A LAS AULAS

Retomemos la hipotética situación planteada anteriormente. El grupo de alumnos de Secundaria Obligatoria dispuesto a aproximarse al siglo XVII se encuentra, en su libro de texto, con diversos conceptos muy similares entre sí

(“motín”, “levantamiento”, “revuelta”, “revolución”) y con explicaciones bastante vagas sobre las causas de éstos.

Se da la paradoja de que el currículum otorga gran importancia a la causalidad histórica, y que ésta debe ser una de las cuestiones a tener en cuenta a la hora de evaluar. Sin embargo, los textos escolares plantean la aparición de aquellos fenómenos como si fuera algo lógico, inevitable, como si los estallidos de violencia fueran una consecuencia automática de los problemas sociales. Pareciera, pues, que no hubieran llegado a las aulas de Secundaria las influyentes aportaciones de E.P.Thompson al conocimiento de la movilización social en el Antiguo Régimen: “el motín (...) no es una respuesta “natural” u “objetiva” al hambre, sino una compleja pauta de comportamiento colectivo, una alternativa colectiva a las estrategias de supervivencia individualistas y familiares. Desde luego, los amotinados a causa del hambre estaban hambrientos, pero el hambre no dicta que deban amotinarse ni determina las formas del motín” (Thompson, 1995)

La llamada de atención de Thompson sobre la forma como se venían interpretando los motines de subsistencias en la Europa del XVIII puede servir como punto de partida para reformular los contenidos didácticos en relación con las revueltas y revoluciones de la Edad Moderna. Una reformulación que es, a nuestro juicio, imprescindible no sólo para entender mejor estos fenómenos, sino también para dar al alumnado más herramientas con que enfrentarse al conocimiento del pasado.

¿Por qué había tantas revueltas en la Edad Moderna? Esta pregunta, que podría ser fácilmente formulada por cualquier alumno que estuviera cursando la Educación Secundaria Obligatoria constituye, en realidad, un cuestionamiento en toda regla a la validez de la narrativa escolar actualmente predominante. Planteémosle al alumno en cuestión que busque la respuesta en su libro de texto, y entenderemos por qué esa pregunta tiene tanta trascendencia.

A partir de esta pregunta, se pueden hilvanar propuestas didácticas que se deberían plantear, como mínimo, cuatro objetivos:

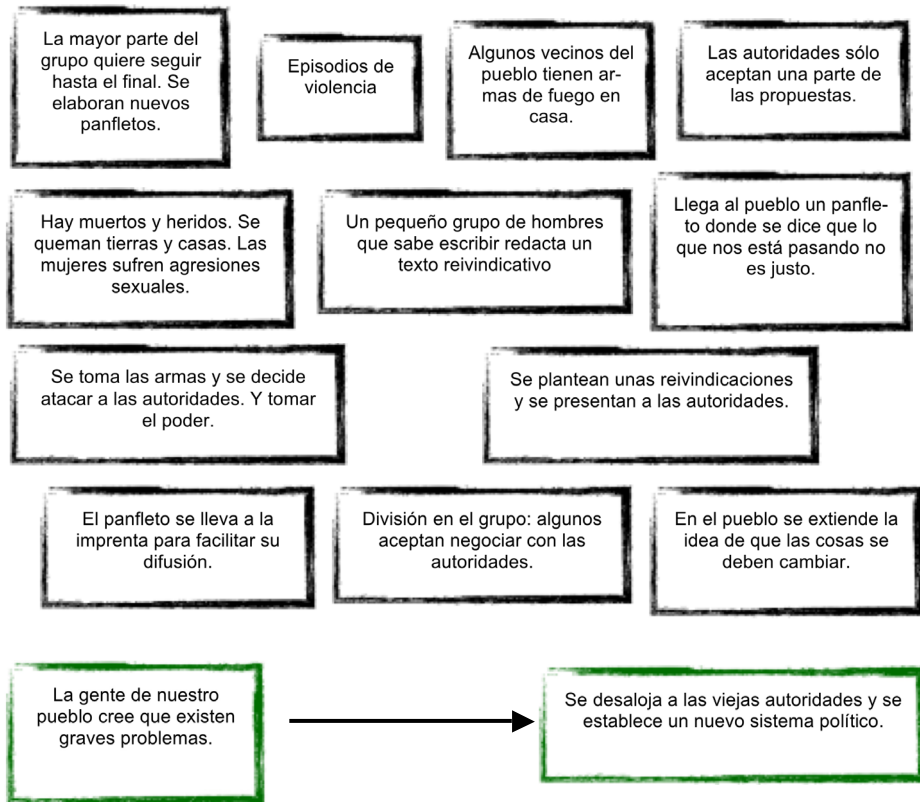
1. Que el alumnado sea capaz de identificar de forma autónoma (a partir de un trabajo con fuentes primarias) las causas por las que estallaban episodios de violencia.
2. Analizar los mecanismos de difusión de las ideas y de comunicación que permitieron la movilización de amplias capas de la población en una época en que ésta era mayoritariamente analfabeta, y raramente tenía contactos más allá de su municipio o comarca.

3. Así mismo, parece fundamental abordar el estudio de los programas de aquellos rebeldes, no sólo para conocer aquello que pedían, sino también para identificar los elementos que constituían la “economía moral” de aquella multitud.
4. Por último, se debería propiciar, como conclusión de esa propuesta didáctica, una reflexión ética sobre la gestión de los conflictos de carácter colectivo a lo largo de la historia, con el objetivo de entender la importancia de la paz, el diálogo, la tolerancia y la democracia.
5. Para conseguir tales objetivos, no sólo es imprescindible llevar a cabo un planteamiento innovador desde el punto de vista didáctico, sino que parece incluso más importante construir un nuevo relato sobre las revueltas y revoluciones de la Edad Moderna europea que descansa sobre aportaciones más novedosas de las que parecen haber inspirado los manuales escolares al uso. Sin ánimo de hacer un repertorio exhaustivo, a continuación, se sugieren algunas posibles líneas de trabajo en ese sentido.

Así, para abordar el estudio de las causas de las revueltas, es fundamental que el alumnado del siglo XXI entienda algunas características singulares del Antiguo Régimen que le podrían resultar bastante extrañas. El fácil acceso que se tenía a las armas de fuego, la frecuencia con que se hacía uso de la violencia para resolver conflictos y la existencia entre las personas de vínculos de dependencia y fidelidad son, en ese sentido, cuestiones a tener en cuenta, y a ello pueden contribuir, por ejemplo, los numerosos estudios existentes en la actualidad sobre la conflictividad popular en la Edad Moderna (Mantecón, 2005)

Por otra parte, para acercarse a los complejos mecanismos de comunicación y difusión de las ideas que se pusieron en marcha en los procesos revolucionarios, se cuenta en la actualidad con buenos trabajos que han incorporado aportaciones de la historia del periodismo (Camprubí, 2016; López Campillo, 2014) Sin embargo, siguen siendo útiles, y pueden aportar referencias con gran potencial educativo, los estudios clásicos sobre la cultura política vinculada a los grandes movimientos revolucionarios (Baker, 1990; Simón i Tarrés, 1994)

En tercer lugar, parecería conveniente que el trabajo con estos contenidos permitiera mejorar el aprendizaje de la Historia en general. Para ello, deberían considerarse fundamentales las actividades y estrategias didácticas basadas en el análisis y comprensión de fuentes primarias (tanto escritas como de otro tipo, entre ellas las visuales), así como las prácticas de aprendizaje que permitan comprender mejor la causalidad y, especialmente en un caso como este, la multicausalidad.



Ejemplo de actividad para trabajar la multicausalidad aplicada al estudio de una revuelta

Por último, no se debería olvidar que el estudio de las revueltas y las revoluciones lo es de unos fenómenos que supusieron la pérdida de miles de vidas humanas a lo largo de la Historia. Esta afirmación parecería innecesaria si no fuera porque las referencias a estos fenómenos que aparecen en los libros de texto de uso habitual, e incluso en muchas de las propuestas que se plantean desde metodologías alternativas, obvian esa cuestión. Trasladar al alumnado una supuesta visión “objetiva” de los hechos en la que el estallido de episodios de violencia aparece como algo lógico, e incluso como algo positivo (en tanto que propicia cambios políticos y sociales relevantes) supone omitir el compromiso ético que, cabe recordarlo, es intrínseco a la profesión de historiador y, más aún, a la de profesor de Historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, X. y Segarra, J.R. (2006). Representacions de l'Encobert. La Germania valenciana i la nació liberal en el segle XIX. *Saitabi*, 56, 17-37.
- Baker, K.M. (1990). *Inventing the French Revolution. Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barros, C. (1998). El retorno del sujeto social en la historiografía española. En S. Castillo y J.M. Ortiz de Orruño (coords.) *Estado, protesta y movimientos sociales. Actas del III Congreso de Historia Social de España* (pp. 191-214). Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Benigno, F. (2000). *Especios de la Revolución. Conflicto e identidad política en la Europa moderna*. Barcelona: Crítica.
- Benigno, F. (2013). *Las palabras del tiempo. Un ideario para pensar históricamente*. Madrid: Cátedra.
- Berzal de la Rosa, E. (2011). El mito de los comuneros de Castilla en la construcción del Estado-Nación español. *Alcores. Revista de Historia Contemporánea*, 12, 55-73.
- Camprubí, X. (2016). Butlletes, fulls solts i altres menuderies: la contribució de la impremta al funcionament de la societat catalana moderna. *Manuscrits. Revista d'història moderna*, 34, 113-144.
- Del Río, R. (2009). *Historias de la Revolución Francesa: avances científicos y visiones ideológicas en los siglos XIX y XX*. *Revista HMiC: història moderna i contemporània*, 7, 95-114.
- Elliott, J.H., Mousnier, R., Raeff, M., Smit, J.W. y Stone, L. (1984). *Revoluciones y rebeliones en la Europa moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Cárcel, R. (1994). Historia social e historia nacional: algunas reflexiones sobre la historiografía de las revueltas en la Cataluña moderna. *Historia Social*, 20, 47-66.
- Gil Pujol, X. (2003). Més sobre les revoltes i revolucions del segle XVII. *Pedralbes*, 23, 9-34.
- López Campillo, R.M. (2014). *Imagen y propaganda política en la Guerra de Sucesión española. Daniel Defoe al servicio del gobierno de Ana Estuardo*. Madrid: Sílex.
- López Facal, R. (2000). "Invenció i crisi de la història d'Espanya". *L'Espill*, 6, 47-60.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la Historia: 1970-2008. *Historia de la Educación*, 27, 171-193.

- Mantecón Movillán, T.A. (2005). La economía del castigo y el perdón en tiempos de Cervantes. *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 23 (1), 69-100.
- Parra, D., Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2015). “Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.
- Sáiz Serrano, J. (2017). “Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 3-14.
- Simon i Tarrés, Antoni (1999). *Els orígens ideològics de la Revolució Catalana de 1640*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Thompson, E.P. (1995). *Costumbres en común. Estudios sobre la cultura popular*, Barcelona: Crítica.
- Valls Montés, R. (1991). “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la Educación Obligatoria: una aproximación histórica”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 5, 33-47

