

sehis
seminario de historia
social de la población

red14

DiCSO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
Didáctica de las Ciencias Sociales

cmn
37 38
CAMPUS MARE NOSTRUM



La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación

La Edad Moderna en Educación Secundaria.

Propuestas y experiencias de innovación



editum
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Cosme J. Gómez Carrasco
Francisco García González
Pedro Miralles Martínez (Eds.)

1º Edición, 2016

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2016



ISBN: 978-84-608-7982-4

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

**LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN**

Cosme J. Gómez Carrasco, Francisco García González
y Pedro Miralles Martínez

(Eds.)

LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN

Cosme J. Gómez Carrasco, Francisco García González
y Pedro Miralles Martínez (Eds.)

ÍNDICE

LA DIDÁCTICA DE LA GUERRA: TENDENCIAS ACTUALES Y PROPUESTAS DE APLICACIÓN PRÁCTICA EN HISTORIA MODERNA	
Víctor García González	3
INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA	
Nuria Martínez Jiménez	17
CINE E HISTORIA MODERNA. UTILIZACIÓN DE ESTE RECURSO EN LAS CLASES DE PRIMER CURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	
Juan Pardo Máiquez	27
ESO EN FEMENINO. MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA IGUALDAD EN CIENCIAS SOCIALES	
Elvira Sanjuán Sanjuán	35
LAS LEYENDAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA DEL SIGLO XVI	
José A. Prieto Prieto	47
EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA APUESTA POR LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO INMUEBLE Y DOCUMENTAL LOCAL	
Javier Fernández Marín	57
BÚSQUEDA, SELECCIÓN Y EXPOSICIÓN AUTÓNOMA DE INFORMACIÓN DEL ANTIGUO RÉGIMEN Y EL LIBERALISMO. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN AUTÓNOMA CON ALUMNADO DE SECUNDARIA	
Enrique Vidal-Abarca García	67
REPRESENTACIÓN TEATRAL SOBRE LAS IDEOLOGÍAS DEL ANTIGUO RÉGIMEN Y EL LIBERALISMO. UNA EXPERIENCIA DE PUESTA EN ESCENA CON ALUMNADO DE SECUNDARIA	
Enrique Vidal-Abarca García	77

UNA PROPUESTA DE EXPLICACIÓN INTEGRADA DE LA HISTORIA MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Francisco Javier Crespo Sánchez, Manuel Madrigal Cánovas	85
DIFERENTES MANERAS DE LEER Y DE ENSEÑAR LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	
María Llanos Picazo Ocaña	95
ENSEÑAR HISTORIA MODERNA EN EL AULA: LA NOVELA HISTÓRICA COMO RECURSO DIDÁCTICO	
M. ^a Mar Felices de la Fuente, Álvaro Chaparro Sáinz	107
EDUCACIÓN Y PATRIMONIO: LA FRAGATA “MERCEDES”	
Juan Jesús Oliver Laso, Ana Isabel Ponce Gea	121
PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
Carmen Hernández López, Fátima Simón Hernández	135
RECUSOS WEB Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA: LA CAPILLA SIXTINA VIRTUAL	
Juan Gomis, Juan Antonio Monzó, Anna Santolaria	147
LA GUERRA DE SUCESIÓN Y EL REFORMISMO BORBÓNICO EN EL AULA DE SECUNDARIA	
Aitor Pérez Blázquez	157
REVISIÓN METODOLÓGICA DEL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE HISTORIA MODERNA	
Sergi Sanchiz Torres, Pedro Antonio Amores Bonilla	171
HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PROTAGONIZADA POR EL CINE: A PROPÓSITO DE LUTERO, LA PELÍCULA	
Samuel Diego Pérez Miras	187
LA REVOLUCIÓN DE LAS REVOLUCIONES. PROPUESTA DE GUÍA DIDÁCTICA Y PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE LA REVOLUCIÓN FRANCESA (1789-1821)	
Rafael Sáez Rodríguez, Davinia Albaladejo Morales	199
UN PLANTEAMIENTO ALTERNATIVO PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE HISTORIA MODERNA	
Pedro Antonio Amores Bonilla, Sergi Sanchiz Torres	209
USO DE LA HERRAMIENTA EXELEARNING EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA. UNA PROPUESTA DE AULA	
Juan Pardo Máiquez	225

LA DIDÁCTICA DE LA GUERRA: TENDENCIAS ACTUALES Y PROPUESTAS DE APLICACIÓN PRÁCTICA EN HISTORIA MODERNA

Víctor García González

(Universidad de Málaga)

Introducción

La guerra es una constante en los temarios de la asignatura de Historia en todo el período de Secundaria y un elemento recurrente en otras asignaturas de Ciencias Sociales de ESO y Bachillerato. Ello no es más que un síntoma de una realidad devastadora para las sociedades de todas las épocas y, especialmente, de la Edad Moderna. Evidencian este hecho algunos datos señalados por el historiador Geoffrey Parker en su obra: por ejemplo, entre 1618 y 1678, España estuvo en paz sólo 3 años (Parker, 2008: 117). En *El siglo maldito*, Parker menciona que únicamente durante 1610, 1670 y 1682 se detuvo la guerra entre los Estados europeos en esa centuria. En los siglos XVI y XVII, el 95% de los años conoció alguna contienda (Parker, 2013: 78-80). Queda patente la omnipresencia de lo bélico y, por tanto, vale la pena utilizarla como eje vertebrador de los contenidos. No obstante, este texto no pretende defender una perspectiva tradicional basada en la transmisión de fechas e hitos por parte del profesor de manera unidireccional, sino otra que sea pretexto para, desde la guerra, hablar del conjunto de factores que componen el estudio de una época histórica concreta, en este caso la Edad Moderna, o de una realidad objeto de análisis a través de diversos elementos que se ven condicionados por lo militar: estructuras de gobierno y poder, sociedad, sistema de valores, economía, cultura, personajes, arte e incluso legado y memoria.

El tratamiento de la guerra en la didáctica ha vivido los mismos vaivenes que la historia militar de la Edad Moderna en el conjunto de la historia general: tradicionalmente era utilizada como medio para inculcar en los jóvenes los valores considerados nacionales por las respectivas autoridades o gobiernos,

luego fue condenada al ostracismo (Bastida, 1994: 15-16), y en las últimas décadas ha vivido un resurgimiento, dominando la investigación histórica aunque en declive frente a la historia cultural. Autores como John Keegan reivindicaron los factores culturales y psicológicos para superar la “historia oficial” de la guerra (Keegan, 1976: 14, 19 y 23), aportando nuevas formas de análisis que nos son útiles para desarrollar la inteligencia emocional y la empatía. Sin embargo, cabe plantearse si estos nuevos puntos de vista han calado suficientemente en la didáctica de las Ciencias Sociales y qué podemos hacer para potenciarlos.

El objetivo de esta comunicación es realizar propuestas de aplicación práctica que sigan las tendencias actuales en didáctica de la guerra (como las representadas por los grupos de investigación DHIGECS y DIDPATRI de la Universidad de Barcelona) para los temarios del período entre los siglos XV y XIX en ESO y Bachillerato. Planteamos aprovechar la presencia de la guerra en el currículum como oportunidad, y no sufrirla como lastre. Nuestra perspectiva es situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, recuperando la importancia clave de la guerra para entender los procesos históricos y los contextos del presente, para lo que es preciso conocer las propias impresiones del discente sobre los conflictos pretéritos y actuales y que éste construya su propio discurso con la ayuda del docente, evitando así la unidireccionalidad y relacionando el pasado histórico y el presente a través de recursos didácticos diversos. En última instancia, se trataría de inculcar en el alumno el valor de la paz, haciendo hincapié en los conceptos de memoria y legado y analizando cómo vemos los conflictos históricos desde la perspectiva de nuestros días y si se pueden detectar cambios o permanencias (Domínguez Castillo, 2015: 173). No se pretende aquí pronunciar un discurso apologético sobre la guerra, transmitiendo a los alumnos la vigencia de los valores marciales tradicionales, sino al contrario. Aunque, no obstante, este texto no busca realizar un ejercicio de “educación para la paz” al uso, pues difiere parcialmente de sus planteamientos. Esta corriente pedagógica, pese a haber sido renovadora y determinante en el siglo XX, conlleva riesgos como el establecimiento de objetivos teleológicos, ya sea de forma consciente o inconsciente, volcando planteamientos ideológicos presentes en el pasado

(Cuesta, 1999: 6-38), o no tener en cuenta suficientemente el sistema de valores y mentalidades de cada época. Aquí buscamos que el alumno se enfrente directamente a la realidad de la guerra, pues creemos que es la mejor forma de que reflexione de forma autónoma y rechace la violencia por medio de su propia reflexión. Como decía Séneca: “el temor a la guerra es peor que la guerra misma”.

En síntesis, esta propuesta didáctica tiene como meta ayudar a reforzar un perfil docente que trascienda la mera transmisión de datos y adquiera el papel de guía para la adquisición de competencias por parte del alumnado, estimulando en éste último la consolidación de un espíritu crítico que propicie una gestión óptima de la información. Al mismo tiempo, esta comunicación busca poner en valor el estudio de la guerra en la Edad Moderna como campo de conocimiento y debate. Si ignoramos la guerra en las aulas, el alumno recurrirá a la televisión, Internet u otros medios menos rigurosos como única fuente de información al respecto. Esta propuesta implica, por tanto, un compromiso ético y responsable, en la creencia de que es preferible fijar conocimientos y estimular la reflexión crítica en clase, sin dejar de aprovechar el refuerzo positivo de las demás plataformas culturales.

Propuesta didáctica

En primer lugar, debemos considerar a quiénes dirigimos nuestras propuestas didácticas. Señala Ángel Licerias que sólo después de los 15-16 años los alumnos alcanzan la capacidad de entender adecuadamente la “sucesividad” del tiempo y de aplicar esa concepción de temporalidad y ritmos al estudio de hechos y acontecimientos del pasado, logrando pensar históricamente. No obstante, esta propuesta didáctica es válida para todos los niveles siempre y cuando se hagan las adaptaciones curriculares correspondientes. Hay recursos que nos pueden servir para familiarizar al alumnado de los primeros cursos de Secundaria con el sentido de la sucesión del tiempo, como las biografías de personajes que hayan sido objeto de caracterización en la ficción (Licerias, 1997: 132-133).

Las siguientes propuestas de actividades pueden ser clasificadas en actividades de iniciación, actividades de presentación y motivación, actividades de desarrollo, actividades de ampliación, actividades de refuerzo o actividades de evaluación. No obstante, en su mayoría los ejemplos detallados en este texto pueden ser utilizados casi en cualquier categoría, siempre y cuando se realicen las adaptaciones imprescindibles. Esta propuesta didáctica, por otro lado, utiliza diferentes tipos de grupos de alumnos dependiendo de la actividad a realizar, pero se hace hincapié en el trabajo individual con objeto de potenciar capacidades como la expresión oral y escrita, sin dejar de lado el trabajo en equipo.

Recordamos que nuestra intención no es sólo tratar la guerra como hecho bélico en el teatro de operaciones, sino estudiar el estamento militar como constante del período. Queremos poner en práctica un método que sirva tanto para estudiar un momento de la historia desde el punto de vista militar, situando el foco en la guerra para explicar los demás aspectos históricos, como para, teniendo por objeto de estudio la guerra, analizarla desde nuevos puntos de vista no exclusivamente militares, como por ejemplo la psicología, la sociología o la economía.

Coincidimos con F.X. Hernández Cardona (2007: 16) al afirmar que el estudio de las guerras y de sus principales elementos, es decir, los ejércitos y las armas, los campos de batalla y la arquitectura militar, tiene interés y puede aportarnos conocimientos y prácticas metodológicas interesantes, sobre todo a través de los trabajos de campo en, por ejemplo, espacios fortificados, tan numerosos entre los siglos XV y XIX y con frecuencia bien conservados en la actualidad. Los espacios relacionados directamente con los escenarios de la guerra del pasado, como los conjuntos poliorcéticos y los campos de batalla, se revelan como fuentes interesantes a partir de las cuales puede plantearse una didáctica de las sociedades en guerra. Por desgracia, España aún está lejos del ámbito anglosajón en lo que respecta a conservación y musealización de campos de batalla, navíos, fortificaciones, y en lo relativo a “*re-enactments*” o recreaciones con personas en lugares históricos (Jiménez y Rojo, 2014: 36).

Entre los principios pedagógicos y estrategias docentes que guían esta propuesta didáctica destacan: actividad y participación, motivación y

autoestima, aprendizaje significativo, globalización de contenidos y desarrollo global del alumno, personalización y atención a la diversidad, interacción, interdisciplinariedad o educación en valores.

En lo que respecta al ámbito de aplicación temporal de nuestra propuesta didáctica en los cursos de ESO y Bachillerato, cabe señalar las potencialidades de los currículums de 2.º de ESO (ss. XVI-XVII), 4.º de ESO (ss. XVIII-XIX) o 2º de Bachillerato (ss. XV-XIX). En 2.º de ESO, las unidades didácticas sobre el nacimiento del Estado moderno, la época del renacimiento y la reforma, o la monarquía absoluta se prestan de forma óptima a la puesta en práctica de las actividades que sugerimos. De igual forma ocurre en 4.º de ESO con las unidades sobre la Ilustración y el reformismo en el siglo XVIII, o las revoluciones burguesas. En la Historia de España de 2.º de Bachillerato las posibilidades son mayores gracias a temas como el de los Reyes Católicos y la construcción del Estado moderno, la expansión ultramarina y la creación del imperio colonial, aquellos de España en los siglos XVI, XVII y XVIII, y la crisis del Antiguo Régimen. No obstante, debemos tener en cuenta que el objetivo de la preparación de las pruebas de acceso a la universidad impide abusar de la creatividad y especular con los tiempos de las programaciones.

A continuación, detallamos algunos ejemplos de actividades sobre didáctica de la guerra que pueden aplicarse en dichas unidades didácticas de Historia Moderna:

Cuestionario de conocimientos previos

Esta actividad está relacionada con los principios pedagógicos anteriormente expuestos, y busca servir de referencia tanto al profesor, para conocer el nivel de conocimientos previos del alumnado con vistas a trabajar en pro de la adquisición de un aprendizaje significativo, como al alumno, que, por medio de un pequeño esfuerzo, vuelve sobre lo que ya sabe, quedando mejor preparado para encarar nuevos contenidos. Además, cabe preguntar al alumno por aspectos vehiculares, como por ejemplo si ha utilizado cartografía de guerra moderna alguna vez, e introducirle en la práctica del pensamiento crítico por medio de unas cuestiones breves en las que tiene que relacionar el momento

histórico de la unidad y el presente, para lo que, a su vez, debe practicar la expresión escrita.

Comentario de un escenario de guerra

Lo que se busca con este ejercicio no es sólo que el alumno aprenda a identificar y describir los elementos cartográficos o de infografía de un mapa o una imagen (de cualquier tipo: la panorámica de un asedio, una pintura de temática militar, un mapa de campaña, o la disposición de ejércitos o flotas antes de una batalla), sino también que, utilizando el mapa o imagen como pretexto, se realice un análisis del suceso o momento histórico concreto que refleja el mismo. Para ello, el alumno debe mostrar sus conocimientos previos y su dominio de la cronología, y también opcionalmente realizar una indagación por medio de fuentes bibliográficas o digitales. En nuestra opinión, un mapa no debería ser, en Secundaria, un producto acabado que sirva sólo para ilustrar, sino un instrumento de trabajo que propicie la investigación y el aprendizaje. A través del análisis de un mapa podemos ejercitar un método de trabajo que los alumnos podrían aplicar igualmente a ámbitos muy diferentes del conocimiento y a otras asignaturas. Este tipo de ejercicio pretende ser netamente interdisciplinar, y está estructurado en varios bloques de análisis que priman lo geográfico, lo sociológico (serviría para hablar de la composición de los ejércitos, tanto como ejemplo de la sociedad de cada contendiente, como teniendo en cuenta el momento concreto de una guerra) o lo histórico-militar.

Investigación a través de Internet

Esta actividad está pensada para su realización en común y en la medida de lo posible en un aula de informática y por parejas (aunque este aspecto se somete al criterio de cada docente). Lo que se pretende es que los alumnos pongan en práctica sus capacidades informáticas y se acostumbren a trabajar en equipo y a realizar búsquedas de información en un tiempo determinado, teniendo que jerarquizar los datos que encuentran en una clara aplicación de la competencia digital y de tratamiento de la información. En este caso, se insiste en la utilización de mapas y en los aspectos económicos y políticos. Asimismo,

se puede pedir al alumno que incluya una serie de referencias a fuentes que puedan servirle en el futuro para recabar más información sobre este conflicto. Durante la realización de la misma, el docente debe servir de guía, esclareciendo dudas y aportando sugerencias para facilitar la labor a los alumnos, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar liderado por ellos y deben ser ellos los que expresen sus conclusiones por escrito.

Actividad de ensayo abierto o prueba abierta (PA)

En los últimos años, algunos autores (Pineda y García, 2011: 82-91) han planteado sistemas de evaluación abierta que ofrecen una mayor libertad al alumno a la hora de utilizar su capacidad de imaginar y reflexionar para volver sobre los conocimientos adquiridos en una unidad. Proponen un proceso educativo que cierre las unidades didácticas con un informe creativo (ensayo o prueba abierta) que responda ciertas cuestiones planteadas y no se limite a una mera repetición de los contenidos de clase. Estas respuestas deberán ser reflexivas, argumentadas y realizadas de forma narrativa y personal para ser puestas en común en pequeño grupo (entre varios compañeros) y definir conclusiones de consenso y posibles aportaciones discrepantes que serán comunicadas en gran grupo (es decir, toda clase). Las conclusiones deberían quedar abiertas y con posibilidad de enlazar con nuevos temas. Pineda y García no tratan la guerra de forma directa sino que la camuflan en la comparación entre conflicto individual y colectivo. Sirvan como ejemplo de estas actividades los siguientes grupos de preguntas: “¿Por qué ocurren las guerras? ¿Forma el conflicto parte de nuestras vidas?”, “¿Es posible la paz después de una guerra? ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores?” o “¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico? ¿Son necesarios los enemigos para afirmar lo que somos?”. Dependiendo de cada unidad didáctica, sería pertinente establecer cuestiones más específicas que hagan referencia a episodios bélicos concretos de la Edad Moderna. En estas pruebas debe valorarse la precisión conceptual, la utilización del lenguaje histórico, la localización espacial y temporal y la relación con el proceso histórico que se trata en el ejercicio.

Cristòfol-A. Trepal (2012: 87-97) también ha reflexionado en profundidad sobre las posibilidades y limitaciones de esta forma de realizar actividades y evaluar. Define las pruebas de ensayo abierto como una técnica escrita de verificación de los objetivos didácticos y considera que estas pruebas son muy coherentes con el concepto de evaluación continua que viene siendo formulado desde la Ley General de Educación de 1970. Trepal plantea la validez de estas actividades para completar el acto de la evaluación sumativa. Este acto conlleva ordinariamente un esfuerzo previo del alumnado para comprender, retener y, en su caso, aplicar conocimientos, sean éstos declarativos o procedimentales. Por todo ello, esta vía de evaluación nos es útil de cara a inculcar en los alumnos una metodología reflexiva que permita que, por ejemplo, el análisis personal que hagan de una batalla les sirva como pretexto para redactar y aplicar el mismo método a otra tarea concreta, que puede trasladarse a otras fuentes, textos y situaciones de la vida. Las PA, además, son un instrumento ideal para evaluar objetivos de síntesis, valoración o crítica y permiten comprobar la calidad y la excelencia de la relación entre el contenido y la expresión escrita.

Las pruebas abiertas suelen presentar tres grandes modelos: el de preguntas amplias y extensivas (con o sin soporte gráfico o textual) o disertaciones, las pruebas de ensayo restringido (conocidas como "cuestiones" o preguntas breves) y las pruebas multi-ítem de ensayo. Estas pruebas son inmejorables para examinar la verdadera adquisición o no de competencias (comunicación lingüística, tratamiento de la información, competencia social y ciudadana, etc.), si se ha conseguido un aprendizaje significativo de los contenidos de la unidad y si el estudiante es capaz de relacionar historia y actualidad con eficacia. Además, son una excelente plataforma para que el alumno exprese cómo entiende la educación en valores.

Las pruebas de ensayo abierto presentan inconvenientes (Trepal, 2012: 91): la corrección es subjetiva y puede caer en la arbitrariedad, y casi nunca se pueden evaluar todos los objetivos ya que sólo se puede preguntar sobre una pequeña parte de todos los contenidos. Además, corremos el peligro de que el alumno se ciña exclusivamente al guión que le proporcionamos, aunque tampoco podemos prescindir del mismo para que el estudiante sepa qué se le

demanda. Por tanto, debemos tratar de combinar la existencia de normas fijas y el estímulo de la creatividad y la innovación.

Otras propuestas de actividades

Sin ánimo de ser exhaustivos, exponemos aquí otros ejemplos de potenciales actividades que podrían enmarcarse en nuestra propuesta didáctica:

- Análisis del papel de la mujer en la guerra a través de las imágenes de época (grabados, pinturas, etc.): aquí se busca ofrecer un enfoque distinto que proporcione una nueva perspectiva a la hora de observar el pasado (la de género), sirva como elemento de motivación, permita la codificación visual de elementos iconográficos de un período y ayude a inculcar valores como la igualdad.
- Análisis y comentario de textos históricos obra de personajes clave que participaron en una guerra: así conseguimos, por un lado, humanizar a los contendientes y, por otro, fomentar la capacidad de reflexión y crítica del alumno. Se insistirá en analizar, por encima del contenido más o menos evidente del texto, las intenciones del autor y lo que se busca conseguir en el lector.
- Debate en torno a un eje cronológico elaborado conjuntamente en la pizarra u otro soporte: esta actividad serviría para repasar los contenidos impartidos en las sesiones anteriores, comprobar la adquisición de competencias por parte del alumno y estimular el debate y la reflexión crítica, siempre con el docente como guía encargado de señalar en la cronología aquellos elementos más polémicos o susceptibles de generar controversia o participación.
- Comentario de una fuente iconográfica: se trata de una propuesta de indagación sobre iconografía propagandística que busca discutir el papel de los medios de comunicación o sus equivalentes de la Edad Moderna. Se informaría al alumno de las fases para elaborar un análisis de fuente iconográfica y de cómo realizar esta indagación. Los resultados de la búsqueda serían puestos en común y, en grupos de dos estudiantes, se procedería a la clasificación y comentario de las fuentes recopiladas. El

último paso consistiría en la exposición y debate de las conclusiones extraídas por cada grupo, valorándose especialmente el dominio de las técnicas de indagación e investigación y la realización de transferencias entre lo aprendido y la realidad social, además de la práctica eficiente de la argumentación, tanto expositiva como dialogada.

- Juegos de mesa: el docente debe elegir uno o varios juegos de mesa que sean pertinentes para el estudio de un pasaje histórico concreto de la Edad Moderna. Esta actividad resultaría óptima como ampliación y refuerzo. Los alumnos jugarán al mismo durante una o varias sesiones, y al final redactarán un comentario en el que relacionen el trascurso de las partidas y las características del juego con los contenidos de clase vistos anteriormente.
- Foro de debate: tras dividir la clase en grupos de seguimiento, se producirían semanal o quincenalmente debates para tratar conflictos pasados o presentes. Se evaluaría el trabajo llevado a cabo por cada grupo desde la sesión anterior. Este tipo de foros se prestan a actividades de role-playing o simulación (Jiménez y Rojo, 2014: 38). Los debates deben promover una argumentación que justifique un punto de vista con razones resistentes a la crítica y que busque el consenso siempre que sea posible (Canals, 2015: 25). Este tipo de actividades es fundamental para desarrollar la competencia básica del pensamiento crítico. Es útil establecer un guión en la forma de “rueda lógica” con diferentes niveles: identificar, comparar, establecer relaciones causa-efecto y argumentar (Escamilla, 2015: 21).
- La utilización de la guerra como eje de la programación se presta de forma natural, debido a la multiplicidad de soportes gráficos disponibles, a la inclusión de materiales audiovisuales como el cine (Zaplana, 2003: 299-319) o los videojuegos (Alfaro y Ruiz, 2012: 119-121). Ofrecen una serie de aplicaciones prácticas que se hacen eco de los caminos abiertos por las metodologías activas, las teorías constructivistas y la enseñanza por competencias. El visionado de una película bélica histórica en común, con pausas para explicar, ampliar y debatir, o el uso de videojuegos ambientados en la Edad Moderna como actividad extraescolar de refuerzo (extrayendo de esta interacción resultados evaluables como redacciones,

comentarios o exposiciones en el aula) son actividades que contribuyen de forma propicia a la adquisición de competencias como la comunicación lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

Discusión y conclusiones

La problemática posible que detectamos en nuestra propuesta de aplicación práctica abarca aspectos como la falta de motivación en el alumno, que puede ser paliada recurriendo a materiales audiovisuales y a la diversidad de actividades y contenidos, así como al tratamiento de temas que relacionen pasado y presente. Además, recurrir con frecuencia a representaciones cartográficas del espacio conlleva problemas como la escasa familiarización del alumno con el lenguaje cartográfico (lo que exigirá que realicemos una introducción al mismo), no comprender adecuadamente las proyecciones o el concepto de escala, o que el mapa no muestre sus elementos con claridad (Sandoya, 2010: 52-56). Pese a la problemática mencionada, el carácter continuo, multidisciplinar y la amplia panoplia de potenciales actividades a realizar, hacen que esta propuesta didáctica cuente con una gran versatilidad que, por ejemplo, la hace eficaz para la adopción de medidas de atención a la diversidad. Como procedimientos de recogida de información para la evaluación continua, recomendamos el análisis sistemático mediante guías de observación y diarios de clase, y los intercambios con los alumnos a través de puestas en común, tutorías personalizadas o debates.

El uso de la guerra como eje organizador de las programaciones de los contenidos de Historia Moderna en Secundaria no es una elección que deba tomarse únicamente por motivos de mero pragmatismo didáctico, sino que es coherente con un compromiso responsable y ético con el alumnado. El tiempo con el que contamos es limitado y la materia a transmitir, por tanto, no puede ser demasiado extensa. Es necesario elegir un camino a seguir, y en este caso la apuesta es afrontar de cara la realidad de los procesos históricos y no minusvalorar la capacidad del alumno de poder desarrollar sus competencias a través de esta observación directa. El objetivo de esta propuesta ha sido abrir

perspectivas de trabajo que sean desarrolladas en el futuro por medio de programaciones didácticas.

Esta investigación ha servido para detectar un nicho de actividades diversas con enormes posibilidades de aplicación práctica que merece la pena explotar debido a su versatilidad. La principal conclusión es que, ya que no podemos ni debemos extirpar la guerra de los contenidos (hacerlo sería falsear la historia y plantear un relato acientífico), la estudiemos como una constante inherente a la historia humana, observándola de frente y aprovechando las potencialidades que ofrece su explicación para que el aprendizaje sea significativo. En conclusión, coincidimos plenamente con estas palabras de los investigadores Hernández Cardona e Íñiguez Gràcia sobre la didáctica de la guerra:

La guerra forma parte de la historia y no puede entenderse la historia sin la guerra. Es más, para vergüenza de la humanidad, la guerra ha tenido y sigue teniendo un papel fundamental en el desarrollo de las sociedades. Por tanto, cualquier aproximación científica hacia el pasado debe tener en cuenta este fenómeno (Hernández e Íñiguez, 2004: 17).

Referencias bibliográficas

- Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.
- Canals, R. (2015). El pensamiento crítico en el aula. *Aula de Secundaria*, 12, 24-29.
- Cuesta, R. (Coord.). (1999). La enseñanza de las ciencias sociales: un arma contra la guerra. *Aula de Innovación Didáctica*, 86, 6-38.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2015). Inteligencias múltiples y técnicas para desarrollarlas: una alianza para construir contenidos. *Aula de Secundaria*, 14, 19-22.
- Gómez Alfaro, G. y Ruiz Andrés, J. (2012). Jugando con fuego: valoración didáctica de "Sombras de guerra". *Ecléctica*, 1, 119-121.

- Hernández Cardona, F. X. e Íñiguez Gràcia, D. (2004). Las guerras del siglo XX en los museos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39, 17-30.
- Hernández Cardona, F. X. (2007). Espacios de guerra y campos de batalla. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 51, 7-19.
- Jiménez Torregrosa, L. y Rojo, M.^a C. (2014). Recreación histórica y didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 78, 35-43.
- Keegan, J. (1976). *El rostro de la batalla*. Londres: Pimlico Military Classics.
- Liceras Ruiz, Á. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Parker, G. (2008). Guerra, clima y catástrofe. En A. Azaustre y S. Fernández (Coords.), *Compostella Aurea: actas del VIII Congreso de la AISO* (pp. 115-137). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Parker, G. (2013). *El siglo maldito*. Barcelona: Planeta.
- Pineda, J. A. y García, F. F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 82-91.
- Sandoya, M. A. (2010). *Trabajar con mapas en Secundaria*. Madrid: CCS.
- Trepat, C.-A. (2012). La evaluación de aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- Zaplana, A. (2003). Educar para la paz a través del cine de guerra. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 299-319.

INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA

Nuria Martínez Jiménez

(Profesora de Enseñanza Secundaria e investigadora en la Universidad de Granada)

Introducción

Este artículo pretende avanzar en una metodología específica que permita formular modelos de educación en igualdad. El eje vertebrador de la experiencia presentada tiene un carácter singular, concretado en la enseñanza de la Historia Moderna que se imparte en dentro de la asignatura de Ciencias Sociales de segundo de ESO, y demostrativo, puesto que transmite a la comunidad educativa la importancia de conseguir la igualdad de género en las distintas esferas de la sociedad.

Tradicionalmente la enseñanza de las Ciencias Sociales no ha prestado atención a la presencia femenina. En efecto, no fue hasta los años 60 cuando el feminismo se consolidó como tendencia historiográfica y comenzó a reivindicar la visibilización de las mujeres en la Historia con el fin de conseguir la igualdad efectiva.

En el caso español, esta pretensión se concretó en el artículo 14 de la Constitución de 1978, donde se manifiesta “la igualdad de los españoles ante la ley sin que puedan prevalecer discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo (...)” (Constitución Española, 1978).

Décadas después, es innegable el avance y el impulso conseguido en materia de igualdad, pero aún queda un arduo camino por recorrer. En efecto, sobre todo en las zonas rurales de nuestro país, es frecuente advertir situaciones de discriminación como la brecha salarial, la vinculación de las funciones o labores productivas a los hombres y las reproductivas a las mujeres y demasiados casos de violencia de género.

Los roles y los estereotipos son adquiridos durante el proceso de socialización. Se inician en la casa, se consolidan en la escuela, y son transmitidos de generación en generación. Por consiguiente, los centros escolares son el reflejo de las diferencias enraizadas en el ámbito doméstico y en el entorno; pero también en ellos reside el germen de la transformación, convirtiéndose en el espacio propicio para desarrollar los cambios necesarios para la desarticulación de la sociedad desigual, a través de la creación de instrumentos que redirijan estas conductas y consoliden los valores de una sociedad madura en la que la equidad entre sexos sea plena.

Como indicábamos, desde la Transición Democrática, la legislación española se ha venido haciendo eco del mandato constitucional. Por ello, es preciso mencionar, aunque sea de forma muy sucinta, la legislación básica referente a la educación en igualdad en España:

La primera ley que nos compete es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, donde se establecen las Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Por otra parte, hasta la inserción total de la nueva ley de educación, la legislación educativa está regida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). No obstante, la norma más detallada es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad de efectiva de mujeres y hombres. Concretamente de su artículo 24 destaca el siguiente extracto:

Las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias desarrollarán (...) las siguientes actuaciones:

La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.

La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

En el caso de la comunidad autónoma andaluza la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria se recoge en el Decreto 231/2007, de 31 de julio y los fundamentos del currículo se concretan en la Orden de 10 de agosto de 2007. En ella se hace referencia a la asignatura de género y además se establecen una serie de objetivos que se corresponden con los expuestos en el texto.

En la legislación se evidencia la búsqueda de un modelo educativo basado en la igualdad en el que cada persona desarrolle libremente su capacidad y su potencial sin ningún tipo de condicionante.

La experiencia didáctica expuesta en este artículo persigue, precisamente, avanzar en estos modelos de transmisión de conocimiento representados en el escenario educativo. Para ello, se ofrecen una serie de instrumentos ordinarios de la actividad educativa que pretenden contribuir a la visualización de las mujeres en la historia, particularmente, entre los siglos XVI y XVIII.

Enseñar en igualdad la Historia Moderna en segundo de ESO.

La propuesta de incluir a las mujeres en la enseñanza de la Historia Moderna, está “concebida para desarrollar capacidades y competencias en el alumnado en dos sentidos.

Por un lado, promueve la igualdad en el proceso de socialización, favoreciendo el desarrollo personal de los alumnos y las alumnas, afirmando sus capacidades de autonomía y evitando modelos imperativos únicos que limiten”.

Por otro lado, pretende contribuir a la comprensión de la realidad histórica de la Edad Moderna, periodo que se enseña en el segundo curso de ESO y que

abarca desde el Surgimiento de la Edad Moderna hasta la crisis del siglo XVII y el Barroco. Un tiempo complejo repleto de transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales en el que hombres y mujeres contribuyeron a sentar las bases la sociedad contemporánea.

Con todo, la esencia del proyecto reside en incentivar el pensamiento crítico y despertar el interés del alumnado, sin desviar la atención sobre los contenidos propuestos para la asignatura y la etapa. Así pues, planteamos la realización de proyectos de investigación individuales para que sean los alumnos y alumnas quienes profundicen en la vida de las mujeres durante la Edad Moderna y comprendan “cómo se han configurado y jerarquizado los estereotipos sociales asociados a hombres y mujeres, analizando críticamente las causas que los han motivado, sus principales canales de transmisión y los motivos de su pervivencia y reproducción, así como a conocer, hacer visible y valorar la contribución de las mujeres a la cultura” (Orden, 2007.)

Metodológicamente resulta muy interesante el Modelo de las tres fases propuesto por Anna Blasco y Glòria Durban (Blasco Olivares y Durban Roca, 2012) centrado en el desarrollo de la competencia informacional en los alumnos y que, como su nombre indica, se desarrolla en tres fases.

La primera de ellas es la *Búsqueda y recuperación de la información*.

El alumnado debe advertir la ausencia femenina en los manuales de Historia. Para ello, en primer lugar, les guiaremos en la búsqueda de representaciones y de referencias sobre mujeres en su libro de texto. De esta forma, comprobarán las lagunas y el sesgo histórico referente a la historia de las mujeres, alentándolos en la búsqueda de igualdad, a través de la investigación y visualización de las mismas.

Manifiesta la problemática, les propondremos una serie de nombres de mujeres andaluzas o cuya presencia fuera especialmente relevante en Andalucía entre las que se encuentran Aixa; Isabel “la Católica”; Catalina de Erauso, “la monja alférez”; Inés de Suarez; María de Pacheco, “la leona de Castilla”; Luisa Roldán, “La Roldana”; Ana Caro de Mallén, dramaturga siglo de Oro e Isabel de Farnesio.

Una vez definidos los sujetos de investigación deberán planificar su tiempo acorde con las fechas de entrega: el día de Andalucía (28 de febrero) y el día de la Mujer (8 de marzo).

Un aspecto esencial es la correcta utilización de los recursos. Acorde con el ingente volumen de información de la que disponen (biblioteca del centro, bibliotecas externas, Internet, etc), es imprescindible enseñar a nuestros alumnos y alumnas a buscar y seleccionar los contenidos de solidez científica desarrollando su pensamiento crítico y priorizando la importancia de anotar correctamente las referencias bibliográficas y direcciones web, con el fin de poder verificar sus averiguaciones y evitar el plagio.

Seguidamente se procede al *Análisis y tratamiento de la información*.

Concluida la búsqueda y selección de las fuentes necesarias para la investigación el alumnado debe realizar una lectura comprensiva en la que identifiquen las ideas secundarias de las principales e incorporen el nuevo vocabulario.

Todo ello configurará un trabajo bien estructurado donde aparezcan conectadas las ideas y los conceptos adquiridos con los conocimientos previos explicados en clase. Por ejemplo, han identificar la relación de Isabel de Portugal, con la construcción del Palacio de Carlos V de Granada y la introducción del Renacimiento en España.

Como resultado los alumnos y alumnas serán los constructores de su propio aprendizaje.

La última fase consiste en la *Creación y comunicación de conocimiento*.

Acorde con las fechas planteadas los micro-proyectos se presentarán en dos formatos. Para la festividad de Andalucía los alumnos y alumnas construirán un mural donde aparezcan los retratos de las mujeres estudiadas sobre la silueta de la comunidad, junto a una ficha donde se refleje la influencia ejercida en Andalucía.

Esto les servirá para definir el estado de la cuestión del trabajo teórico. Éste que se exhibirá al resto de la clase a través de una presentación en la que texto e imágenes se pongan al servicio de la explicación de los aspectos más

relevantes de trayectoria vital de cada personaje acorde con su contexto histórico.

La exposición oral al resto de compañeros exige la elaboración de una síntesis y la aplicación de estrategias comunicativas para transmitir los contenidos de forma adecuada. Por consiguiente, las ideas deben estar expresadas con claridad, coherencia y originalidad, y el lenguaje utilizado en el texto y la exposición debe ser correcto.

El proceso completo de la investigación supondrá un 10% de la nota global. Además, si los resultados son satisfactorios, los micro-proyectos de investigación serán reunidos en una presentación común que será publicada en la web del centro para dar difusión a los trabajos de los alumnos y las alumnas.

Resultados

El esfuerzo por equilibrar los contenidos definidos por la normativa con la identificación y visualización de las mujeres, tiene resultados muy positivos ya que el alumnado asimila de forma natural la existencia de hombres poderosos y mujeres poderosas, de artistas, de escultores y escultoras, etc.

Consideramos que, a través de este proyecto, se desarrolla la empatía por las personalidades femeninas propuestas, así como una serie de axiomas y modelos de conducta que normalmente no se identifican con las mujeres. Es el caso de la firme disposición de la reina Isabel “la Católica” al frente de la corona de Castilla; la tenacidad e inventiva de Catalina de Erauso marchando a América; la extraordinaria técnica y el genio de Luisa Roldán o el temperamento y el amor por el arte manifestado por Isabel de Farnesio.

Desde el punto de vista histórico las investigaciones realizadas sobre Aixa, Moraima e Isabel “la Católica” serán fundamentales para contextualizar los últimos años del Reino Nazarí y el surgimiento del Estado Moderno. También reforzarán cuestiones relativas a la sociedad y la cultura resaltando las interrelaciones entre cristianos y musulmanes y la transición al nuevo periodo. La presentación de las trepidantes vidas de Inés de Suarez o Catalina de Erauso, mujeres en el Nuevo Mundo, será el elemento motivador para profundizar en la Conquista y Colonización de América. En este sentido, el

arrojo y el liderazgo en los conflictos sociales quedará representado por María Pacheco cuando hablemos de las Comunidades durante el reinado de Carlos V.

Desde el punto de vista artístico, exceptuando algunos conceptos básicos, el alumnado apenas tiene conocimiento sobre Historia del Arte. Por ello, es esencial que en el elenco de artistas del Renacimiento y el Barroco aparezcan Sofonisba Anguissola y Artemisia Gentileschi entre otras. Hemos de enseñar que las mujeres han contribuido a la Historia del Arte Moderno desde todas las perspectivas posibles: como inspiradoras y musas, como artistas y mecenas de las artes. En este sentido, Isabel de Portugal, Luisa Roldán e Isabel de Farnesio se convierten en paradigmas muy significativos. El conocimiento de la vida Isabel de Portugal complementa el análisis del Imperio de Carlos V incluyendo su mecenazgo artístico y su retrato realizado por el pintor italiano Tiziano ayuda a analizar la pintura veneciana. Luisa Roldán es el modelo perfecto para mostrar el proceso de formación de los artistas, así como para identificar la trascendencia de la religiosidad barroca en la pericia técnica y artística que dimana de sus obras. Por último, Isabel de Farnesio, partiendo de sus orígenes italianos, ensalzando sus dotes políticas y manifestando su incuestionable labor como mecenas de las artes, personaliza el broche de oro al periodo histórico con la introducción de la Dinastía borbónica.

En definitiva, pensamos que las actividades propuestas enriquecen el conocimiento global de la Historia Moderna gracias a la inclusión de las mujeres. Además, contribuyen al refuerzo de otras competencias básicas como el uso de las TIC (ya que la mayoría acceden a la información a través de la red), la lingüística, la autonomía personal y el aprender a aprender. Las alumnas y alumnos se convierten en los constructores de su propio aprendizaje, ya que además de sumergirse en este extraordinario periodo histórico, aprenden a gestionar tiempos y recursos para la recogida y procesamiento de la información.

Con todo, esta experiencia contribuye al replanteamiento de ciertos comportamientos y a la reivindicación de la equidad efectiva entre hombres y mujeres; pues, a pesar de las muestras frecuentes de los logros alcanzados,

aún queda un largo camino por recorrer para cambiar determinados axiomas que perviven en el inconsciente colectivo.

Discusión y conclusiones

Pese a la proliferación de los estudios de género, los intentos por incorporar las nuevas perspectivas al ámbito de la enseñanza resultan insuficientes al chocar frontalmente con la pervivencia de los roles de género tradicionales.

En ese sentido, la asignatura de Ciencias Sociales y, más concretamente la parte referente a la Época Moderna -periodo en el que se gestan gran parte de los presupuestos teóricos de índole política, económica, social o cultural que predominan en la sociedad actual- resulta idónea para apelar por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, puesto que al mismo tiempo que despertamos el interés por el “conocimiento histórico” de nuestro alumnado, podemos potenciar su espíritu investigador en busca de factores o perspectivas que superen los límites establecidos en los manuales. Por ello es imprescindible desarrollar estrategias docentes encaminadas a visibilizar el papel de las mujeres como agentes dinamizadores de la Historia.

Referencias bibliográficas

Marco legal

Constitución española (1978). BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección integral contra la Violencia de Género. BOE núm. 313 de 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad de efectiva de mujeres y hombres. BOE núm. 71 de 23 de marzo de 2007.

Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. BOE núm. 299 de 14 de diciembre de 2007.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Bibliografía de referencia

Arango L. G., León, M. y Viveros M. (Comps.) (1995). *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Astelarra, J. (2004). *Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina. Serie mujer y desarrollo*. Recuperado de www.urv.cat/media/upload//arxius/.../astelarra_politicas_de_genero_ue.pdf

Blasco Olivares A., Durban Roca G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *Revista Española de Documentación Científica*, 100(135). Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/746/827Gahete>

García Galán, S. y Suárez Suárez, M. C. (s.d.). *Grupo Deméter. Historia, Mujeres y Género de Universidad de Oviedo: Del análisis crítico a la formación docente: la inclusión de la historia de las mujeres en la Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.aeihm.org/sites/default/files/Historia%20mujeres%20ense%C3%B1anza%20secundaria.pdf>

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

Muñoz, S. (s.d.). *La inclusión de las mujeres en la asignatura de Ciencias Sociales, primer ciclo de ESO*. Recuperado de http://www.academia.edu/14169795/La_inclusi%C3%B3n_de_las_mujeres_en_la_asignatura_de_Ciencias_Sociales_primer_ciclo_de_la_ESO

CINE E HISTORIA MODERNA. UTILIZACIÓN DE ESTE RECURSO EN LAS CLASES DE PRIMER CURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Juan Pardo Máiquez

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

Introducción

El cine, desde sus orígenes, es espectáculo, diversión, arte y un factor muy poderoso para formar el imaginario cultural e ideológico de la sociedad. Pero además constituye una herramienta muy útil y versátil en muchos niveles educativos y en todas las áreas, especialmente si consideramos la historia (Flores Auñón, 1982: 22-24; Monterde, 1986: 67-132 y 191-206)

Se trata de una propuesta de aula en la que se pretende utilizar la herramienta del cine como motor principal para que los alumnos asimilen los contenidos de Historia Moderna que podemos encontrar en el Módulo profesional de Comunicación y Sociedad I, materia común en todos los programas de Formación Profesional Básica en la Región de Murcia según el decreto 112/2015 de 13 de febrero.

Dada la heterogeneidad y características especiales del alumnado matriculado en estos ciclos: alumnos con poco interés por los estudios, niveles de competencia curricular bajos, abandono escolar, resulta esta herramienta una ayuda importante para el docente pues acerca al alumno al conocimiento de la Historia Moderna a través de imágenes, sirviendo así de complemento al libro de texto, él cual no suele ser muy apreciado por este tipo de alumnado. Como he citado anteriormente los contenidos de esta materia aparecen reflejados en el decreto 112/2015 de 13 de febrero por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica en la Región de Murcia.

Cabría señalar a este respecto que la materia tiene como nombre Comunicación y sociedad, estando presente en los dos años de la FPB. Esta

materia alterna contenidos de Lengua y Literatura castellana e inglesa con contenidos en Historia, abarcando desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna en el primer curso, dejando el segundo para la Edad Contemporánea.

Desglosando los contenidos marcados por el currículo y centrándonos en la Historia Moderna encontramos los siguientes:

- La Europa de las Monarquías absolutas.

* Las grandes monarquías europeas: ubicación y evolución sobre el mapa en el contexto europeo.

* Principios de la monarquía absoluta.

* La monarquía absoluta en España. Las sociedades modernas: nuevos grupos sociales y expansión del comercio.

* Evolución del sector productivo durante el periodo.

- La colonización de América.

* El desembarco castellano: 1492, causas y consecuencias.

* El imperio americano español. Otros imperios coloniales.

* Las sociedades amerindias: destrucción, sincretismo y mestizaje. Aportaciones a la cultura española

A raíz de estos contenidos y agrupándolos en unidades didácticas podrían quedar enmarcados en dos:

Una primera unidad donde trataremos el desarrollo de la evolución política y económica y social de Europa y España durante el final del siglo XV - XVI - XVII.

Una segunda unidad donde trataremos el proceso de descubrimiento, conquista, explotación económica e independencia de los territorios hispánicos en América.

Aplicación del cine en el aula

Siendo conscientes del horario lectivo semanal que la materia tiene y de la gran cantidad de contenidos que abarca no podemos visualizar las películas de principio a fin, no es necesario, quizá no sería productivo pues de lo que tratamos es de que conozcan los procesos históricos a través de las imágenes necesarias y esto sirva de base para afianzar su conocimiento. Por otra parte el docente deberá hacer una verdadera actividad de síntesis para poder llevar a cabo la programación de todos los contenidos históricos que se marcan por ley. Para ello vamos a utilizar cortes de varios filmes no superiores en la mayoría de casos a los 10 minutos de duración y que se irán intercalando con la explicación de los contenidos. Todo esto trata de ser una herramienta de innovación y motivación para un alumnado con un perfil determinado que debido a su trayectoria escolar, nivel curricular y en algunos casos problemática familiar y social, han llegado a la Formación Profesional Básica como último eslabón para seguir insertados en el sistema educativo.

Cortes de películas seleccionadas

Para la primera unidad didáctica se han seleccionado cortes de las siguientes películas:

Lutero (Eric Till, 2003)

Esta película nos transporta espectacularmente al ambiente de corrupción que existía en el seno Iglesia de Roma en el momento del Cisma y analiza el proceso de ruptura entre católicos y protestantes. Mediante el visionado los alumnos serán capaces de comprender los motivos por los cuales se produjo esta ruptura, así como serán capaces, ayudados por el profesor de llegar a conocer los verdaderos motivos que llevaron a varios príncipes alemanes a defender esta nueva religión para tratar de frenar el poder del monarca Carlos V.

Alatriste (Agustín Díaz Yanes, 2006)

Película basada en el personaje creado por el periodista y escritor Arturo Pérez Reverte narra la historia del un soldado español de los Tercios de Flandes durante el reinado de Felipe IV en los primeros años del siglo XVII. Tras luchar en Flandes durante la Guerra de los 30 años Alatriste vuelve a España donde sobrevive como espadachín haciendo encargos de dudoso honor, tras uno de ellos se verá envuelto en una intriga de carácter internacional. Película muy recomendada pues se nos ofrece una magnífica visión del Madrid del siglo XVII donde los alumnos podrán conocer desde las intrigas palaciegas a personajes literarios ilustres de la época como Francisco de Quevedo y Luis de Góngora. Mención especial destaca la recreación de la batalla de Rocroi en la última escena de la película.

Vatel (Roland Joffé, 2000)

Película en la que se nos narra la historia de François Vatel que es el leal y devoto maestro de ceremonias del arruinado Príncipe de Condé. El aristócrata necesita recuperar el favor del rey Luis XIV y espera que éste le otorgue el mando de las tropas en una nueva guerra contra Holanda. Por ello, cuando el rey, acompañado de la corte, decide visitar a Condé en su castillo de Chantilly, éste le encarga a Vatel que organice, sin escatimar en gastos, una espectacular recepción que durará tres días y tres noches. En este film los alumnos podrán conocer de primera mano los pomposos banquetes de la corte del Rey Sol, vestimentas, decorados y toda la parafernalia que era tan del gusto de los franceses en esta época.

Para la segunda unidad didáctica se han seleccionado los cortes de las siguientes películas:

Cristóbal Colón: el descubrimiento (John Glenn, 1992)

El navegante genovés Cristóbal Colón tiene un sueño: encontrar una ruta alternativa para llegar a las Indias viajando hacia el Oeste, lo cual implica atravesar el Atlántico. Rechazado su proyecto por la Corona portuguesa, viaja

a España para solicitar el apoyo a los Reyes Católicos. Gracias a la reina Isabel obtiene tres barcos con los que inicia un viaje hacia lo desconocido.

El último mohicano (Michael Mann, 1992)

En 1757, a orillas del río Hudson, franceses e ingleses luchan por el dominio de la región. Mientras que los franceses cuentan con el apoyo de los nativos, los ingleses reclutan a los colonos blancos. Hawkeye -Ojo de halcón- es un hombre blanco que fue adoptado por los indios mohicanos. Tras salvar de una emboscada de los hurones a Cora Munro y a su hermana pequeña Alice, hijas de un oficial británico, las acompaña hasta el fuerte inglés William Henry, que está sufriendo el asedio de los franceses y los hurones.

Siguiendo el esquema propuesto por A. Ambrós y R. Breu (2007: 147-148) y adaptado a las características de la materia seguiremos un sencillo modelo de análisis de la película en nueve fases, que nos va a resultar bastante funcional y operativo con este tipo de alumnado:

Tabla 1: Análisis de una película

Esquema	Objetivo de cada apartado
1. Presentación de la película	Motivar el visionado antes del inicio
2. Ficha técnica y artística. Autoría	Conocer los elementos técnicos y la autoría
3. Sinopsis	Relato breve de trama y subtramas
4. Comprensión general ¿Qué sucede?	Asegurar trama principal y secundarias Identificar presentación, nudo y
5. Análisis de personajes ¿A quién le ocurre?	Distinguir principales y secundarios Describir características principales
6. Escenario y tiempo. ¿Dónde y cuándo transcurre?	Identificar los lugares de la acción Diferenciar tiempo fílmico/narrativo
7. Análisis histórico de la película	Conocer el periodo histórico que narra la película y sus hechos fundamentales.
8. Textos de apoyo e interdisciplinariedad	Lecturas complementarias Relación con otros escritos o películas
9. Interpretación	Valorar e interpretar el filme Descubrir y comentar sus valores

Ejemplificación en el aula del visionado de la película *Alatriste*

Sesión 1

Esta sesión quedará dedicada a la presentación de la película *Alatriste*. Para ello se presentará proyectado el cartel de la película donde aparecen el nombre del film, el personaje principal y el nombre del director, se hará una breve introducción sobre la ficha técnica y el elenco de actores para centrarnos en la sinopsis de la película. El profesor llegado este punto tratará de motivar al alumnado antes del visionado, para ello se centrará en aquellos elementos que puedan resultar atractivo al alumnado: escenas bélicas, luchas de ejércitos, armas.

Seguidamente los alumnos con ayuda del profesor irán analizando personaje a personaje haciendo alusión a los rasgos más significativos de cada uno de ellos así como señalando si son personajes ficticios o históricos. De esta manera los alumnos irán poco a poco adentrándose en la trama de la película, despertando su interés sobre ella.

Sesión 2

Esta sesión quedará dedicada a analizar el marco histórico en el que se desarrolla la película, sirviendo al profesor para analizar el estado de la situación política de Europa y España en el siglo XVII, las monarquías absolutas, su concepto y su desarrollo sobre el mapa europeo. También se analizará la economía y sociedad de la época.

En esta sesión también aprovecharemos para presentar al alumnado la obra base de la película, *Las aventuras del capitán Alatriste* conjunto de libros escritos por Arturo Pérez-Reverte.

Sesión 3

Quedará esta sesión dedicada al visionado de los cortes seleccionados por el profesor debido a la extensión de la película, seguidos de un posterior debate e interpretación de la película así como su comparativa con la realidad histórica

de los episodios que se narran en ella. Tras ello trataremos de evaluar los contenidos y objetivos marcados en la unidad didáctica de referencia mediante la elaboración de diversas actividades como: guía didáctica de la película, redacción sobre el film, valoración personal. Así como los alumnos y de manera anónima evaluarán la actividad mediante una plantilla suministrada por el docente para detectar y subsanar posibles fallos y mejoras a la hora de planificar y desarrollar la actividad.

Cabría recordar llegado este punto que el uso del cine dentro del aula debe contar siempre con unos objetivos de aprendizaje diseñados con anterioridad, relacionados con el contenido del currículum. No nos vale cualquier cosa ni cualquier momento para proyectar una película o un trozo de ella. Si bien las oportunidades que nos ofrece el "séptimo arte son infinitas si van acompañadas de una adecuada programación didáctica, en esta breve experiencia he tratado de realizar un ejemplo que por su componente histórico y de entretenimiento puede ayudar a facilitar la adquisición de los contenidos que queremos transmitir en el alumno de primer curso de Formación Profesional Básica.

Conclusión

A modo de conclusión podemos señalar que existe una gran cantidad no solo de películas históricas que pueden ser utilizadas como material para la enseñanza de la Historia Moderna en nuestras aulas sino también las series de televisión, que tan de moda están en la actualidad, teniendo producciones de una gran calidad tanto internacionales como podríamos citar *Los Tudor* como nacionales como es el caso de las dos exitosas series de Televisión Española *Isabel* y *Carlos Rey y Emperador*. Series estas que han tenido un gran éxito y que han servido para que el alumnado se interese si cabe más en la Historia Moderna.

Referencias bibliográficas

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

[Decreto n.º 12 de 13 de febrero \(2015\), por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.](#)

Flores Auñón, J. C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.

www.filmaffinity.com/es

ESO EN FEMENINO. MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA IGUALDAD EN CIENCIAS SOCIALES

Elvira Sanjuán Sanjuán

(Profesora interina de Ciencias Sociales, Investigadora Universidad de Alicante)

Introducción

En los diferentes congresos donde se ha tratado la Historia de las Mujeres he podido constatar que la ingente cantidad de información que se discute y se expone queda recluida en una especie de nebulosa científica que no llega a niveles más básicos de la sociedad, por lo que aquellos resultados surgidos de dichos congresos se diluyen y se desconocen. Es necesario realizar un esfuerzo en materializar esos resultados y la solución posiblemente sea la divulgación.

Una forma de divulgar esos conocimientos y otros de iguales características es aunar a los diferentes niveles educativos, en este caso Universidad y Educación Secundaria, de una manera fluida en doble dirección, para obviar esa sensación que tenemos de caminar de forma paralela, sin un punto en común que desarrolle contenidos que faciliten la divulgación del conocimiento.

Desde la Universidad de Alicante, en el departamento de Historia Moderna, hemos creado un grupo de trabajo que lleva por nombre Klias Secundaria, formado por profesorado de secundaria y personal investigador con el firme propósito de crear materiales para la divulgación de estos contenidos. Materiales de trabajo para Educación Secundaria en una clara apuesta por la divulgación y la implicación del profesorado en la coeducación en las aulas desde la perspectiva de género. El grupo de trabajo pretende ser multidisciplinar, hemos empezado por la Historia y la Literatura pero nuestras aspiraciones son completar cuadernos de trabajo para todas las asignaturas de la Educación Secundaria.

La presente comunicación es el resultado de la constatación de la ausencia de referencias femeninas en los libros de texto que se estudian en la Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, la Historia Moderna no es ajena a esta situación y el planteamiento de las cuestiones de género quedan aparcadas, dando una visión limitada de la realidad de las relaciones de hombres y mujeres con el contexto histórico. Desde el grupo de trabajo hemos diseñado un material muy sencillo de utilizar y de aplicar en el aula para complementar los contenidos oficiales que vienen determinados por la legislación actual. Esta comunicación presenta esos materiales diseñados para la materia de Historia Moderna que en el ámbito de la Comunidad Valenciana se estudia en 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y en menor medida en otros cursos superiores.

Nos hemos planteado si son necesarios estos materiales, la respuesta es afirmativa y contundente. A nivel social parece que la igualdad en materia de género se ha estancado, incluso ha retrocedido, ya que los niveles alcanzados en diferentes esferas como la administración, la política y en menor medida la economía han tocado techo y lejos de alcanzar la paridad igualitaria entre hombres y mujeres parece que no se llegan a los estándares deseados, hablar de paridad en ciertas esferas realmente es imposible. La universidad es un claro ejemplo de falta de compromiso por la igualdad de género, son pocas las mujeres catedráticas y menos aún aquellas que tienen cargos de representación institucional.

Los materiales para la coeducación en el aula son necesarios porque la presencia de los referentes culturales y científicos femeninos significa un escaso 7,5 % en los libros de texto (López-Navajas, 2014). Un porcentaje muy llamativo y significativo de la necesidad de implicar a todos los actores de la educación: Administración, profesorado, editoriales y alumnado en dar visibilidad a las mujeres y sus logros, empezando por las aulas.

Metodología

El diseño de los materiales ha sido consensuado entre los componentes del grupo de trabajo. Es un material muy sencillo y claro, la pauta para su

concepción era el fácil manejo del mismo y la aplicación de manera muy simple en el aula, evitando, en lo posible, complicaciones como uso de elementos que dificulten la tarea cotidiana del aula: fallo de la informática, de medios audiovisuales. De esta forma, en las fichas de trabajo se detalla todos los elementos que se necesitan para desarrollar la actividad: mapas, documentales, listados, enlaces web.

El proyecto consta de un cuaderno de trabajo con fichas organizadas por cursos, contempla las asignaturas que son impartidas por el profesorado de Historia en los centros de secundaria, a saber: Ciencias Sociales, Historia, Historia del Arte, Geografía y Educación para la ciudadanía, así como actividades específicas para conmemorar el 8 de marzo (Día de la Mujer) y el 25 de noviembre (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer), días instaurados socialmente como llamada de atención en materia de igualdad de género.

Cuaderno de trabajo

El cuaderno de trabajo aglutina todas las fichas de trabajo en base a la idea de: “una actividad para cada curso, de cada nivel y para el año académico”. El enseñante en un solo cuaderno tiene actividades de coeducación para desarrollar según el curso, desde 1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato, según el nivel del alumnado desde actividades más sencillas hasta trabajos más elaborados (no siempre depende del nivel del aula, si no de la implicación de los alumnos y alumnas), la finalidad es que al menos se haya llevado a cabo una actividad durante el año escolar, lo deseable sería aplicar el mayor número de ellas, ya que por curso se han diseñado un total de cuatro.

Fichas de trabajo. Objetivos

El concepto de fichas de trabajo es la manera más fácil de crear materiales de manejo sencillo. Son atractivas, un diseño llamativo sería incluso más impactante sobre todo para el alumnado que está completamente “atrapado” en la cultura de la imagen. Son fichas que se han diseñado para la explicación de la Historia Moderna, que se explica en 2.º de ESO y en menor medida en cursos más avanzados de Bachillerato.

La ficha contiene una actividad que se debe realizar, complementando al temario¹, siguiendo para ello unas pautas; el/la alumno/a tiene que investigar, pensar, criticar, reflexionar, a partir de la situación planteada en la ficha de trabajo. Las diferentes fichas, están realizadas a partir de la consecución de una serie de objetivos que se quieren alcanzar y que vienen determinados en la obligación de:

1.- Asimilar contenidos, por la novedad de los mismos y por las propias características de la materia impartida. Se fomenta la opinión y la crítica fundamentada, la expresión oral y el debate.

2.- Desarrollar la madurez personal del alumnado. Se busca el espíritu crítico la formulación y defensa de las opiniones personales. El segundo curso de la ESO es determinante para el alumnado, ya conocen el centro, intentan ocupar su sitio en él, la primaria ya les queda muy lejos y están formando sus opiniones y su personalidad, es un curso de definirse, de crear su proyecto personal, en definitiva de querer estudiar o no.

3.-Plantear dudas y cuestiones, buscar información y las respuestas. Interés por el descubrimiento. El profesor y el alumnado interactúan en una materia que despierta el aprendizaje de conocimientos alejados de la aridez de los hechos y datos.

4.- Expresarse mediante actividades lúdicas y divertidas que creen conciencia del propio ser y compañerismo con el resto de la clase. La coeducación es imprescindible para ver al otro como igual.

La temporalización para aplicar el trabajo con estas fichas. Hemos pensado que debe desarrollarse durante todo el curso escolar, al ser un material de contenido muy participativo y en ocasiones lúdico puede realizarse a final de cada trimestre, cuando se aprovechan los conocimientos adquiridos durante el periodo lectivo y así se facilita la tarea de buscar información, ya sea en el propio libro de texto o en aquel que se haya utilizado de manera complementaria. Es importante que al menos una actividad se pueda completar a lo largo del curso, ajustándose al calendario escolar.

1

Basado en el curriculum de la Comunidad Valenciana. Decreto 87/2015 de 15 de junio del Consell que recoge las modificaciones aportadas por la LOMCE.

La ficha de trabajo consta en el anverso de toda la metodología didáctica y las orientaciones para que el enseñante pueda desarrollarla en el aula. En el reverso se incluye una imagen (listado, fotografía, tabla, dibujo, enlace web) para facilitarle la tarea al profesorado. La imagen puede ser fotocopiable o indicativa (puede ser una proyección en el aula) del material visual que se necesita para el trabajo que debe realizar el alumnado. Las fichas de trabajo son muy sencillas por su manejo, pero lo que buscan especialmente es la implicación del enseñante para que no tenga excusa en obviar la coeducación en el aula.

a) *Ciencias Sociales*

Atendiendo a la asignatura de Ciencias Sociales para 2.º de ESO teniendo en cuenta los contenidos de Historia Moderna, hemos diseñado la siguiente ficha de trabajo (Fig. n.º 1). En esta ficha, el alumnado trabaja los roles asignados a los personajes femeninos y masculinos en la Historia. El trabajo a realizar es escribir un cuento donde esos roles se han intercambiado, al igual que el desarrollo de la historia. Se exige un número de páginas, además de redacción, coherencia y un contexto histórico creíble, siendo los contenidos dados durante el trascurso de las clases el que sirva de base. Son grupos de 4 componentes mixtos. Se presenta de forma oral con la lectura del cuento y su posible representación en el aula o en el centro.

E.S.O. EN FEMENINO. MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA IGUALDAD EN CIENCIAS SOCIALES.

2.E.S.O HISTORIA MEDIEVAL Y MODERNA

CUENTO DE HADAS A LA INVERSA:

La princesa Salvadora y el príncipe Bombón.

Redacción de un cuento de forma conjunta (grupos mixtos de 4 componentes) donde los roles de los personajes se presentan de forma inversa, de ahí el título de la actividad



Fig. n.º 1. Anverso de la ficha de trabajo. Material confeccionado por la autora

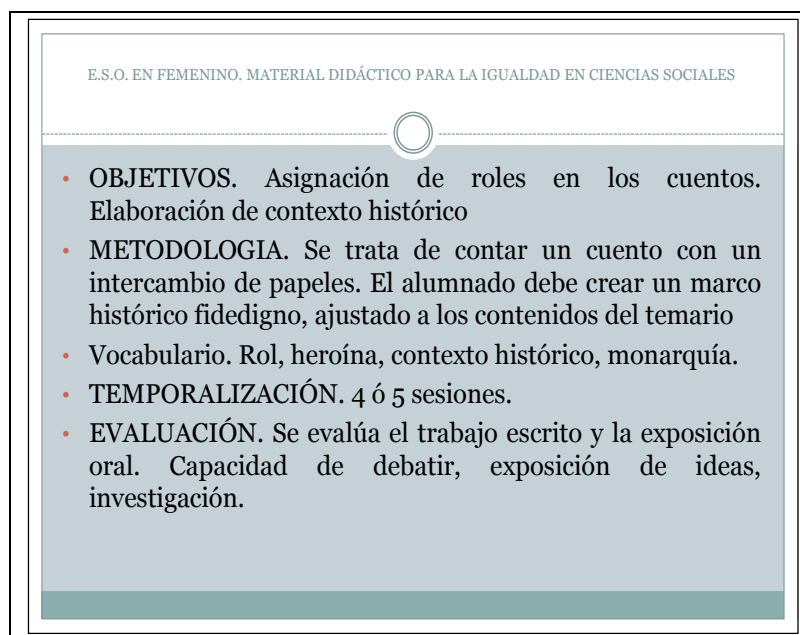


Fig. n.º 2. Reverso de la ficha de trabajo

b) *Historia del Arte*

Atendiendo al programa de estudio de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato y con aquellos contenidos de Historia Moderna que contemplan los períodos del Renacimiento, el Barroco, el Neoclasicismo hemos diseñado unas fichas para dar visibilidad a la producción artística de las mujeres.

Estamos ante la realidad que en los libros de texto, los referentes femeninos en cuanto a Arte no aparecen², apenas podemos encontrar a alguna creadora, por lo que el material confeccionado para esta asignatura se organiza para que existan contenidos complementarios; aquellas creaciones femeninas que complementan a las masculinas, para su exposición en clase; siendo el Barroco donde ya se conocen artistas³, cuyas obras pueden describir a la

² Es significativo que Ángeles Caso titulara a una de sus obras como *Las Olvidadas*, refiriéndose a estas mujeres artistas que han permanecido invisibles a lo largo del tiempo y cuyas obras muchas veces se han atribuido a artistas masculinos.

³ La palabra artista no tiene género, necesita de un artículo para determinar si hablamos en masculino o en femenino, con esta premisa se puede también crear un debate en el aula sobre construcción del lenguaje.

perfección las características, por ejemplo de la pintura que deben asimilar los estudiantes.

Ejemplo de ficha para Historia del Arte de 2.º de Bachillerato (fig. n.º 2). Donde se explica las características de la pintura Barroca a través de una obra de Artemisia Gentileschi, contraponiendo una obra suya: *Judith y Holofernes* a una de Caravaggio con la misma temática. Esta obra sirve también para presentar a la autora, de vida muy difícil pero que se supo reconocida por su maestría incluso en la Corte española.

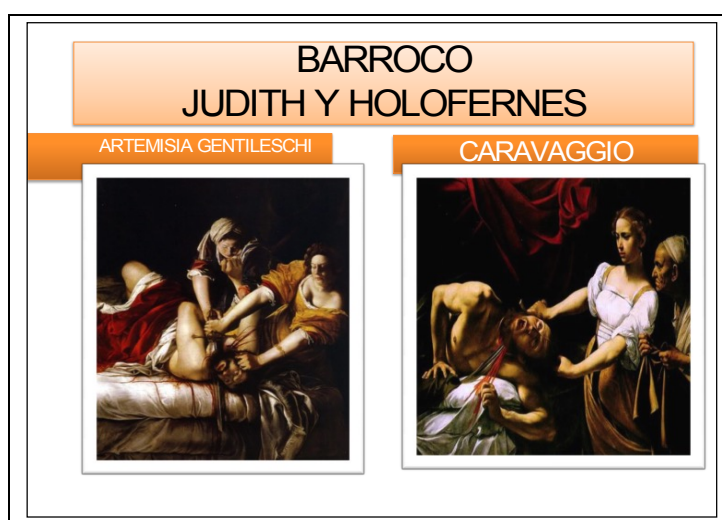


Fig. n.º 3. Anverso de la ficha de trabajo. Material confeccionado por la autora

Actividad 3.
Comentario de una obra de arte

- DESCRIPCIÓN. Actividad complementaria a los contenidos del libro de texto. Se utiliza una obra del Barroco. Se explica o se recuerda las características del Arte de la época a estudiar.
- METODOLOGÍA. Se presenta la imagen de Judith y Holofernes de Artemisia Gentileschi. Se realiza el comentario de la obra de arte atendiendo a las características de su época y a los requisitos formales de un comentario. Se presenta a continuación la obra de Caravaggio, para compararla con las anterior.
- Se inicia el debate sobre las diferencias o similitudes entre las obras, dando importancia al hecho de elegir una obra u otra para explicar las características del periodo artístico estudiado.
- Se realiza en 4 sesiones
- EVALUACIÓN. Se promueve la crítica fundamentada, la expresión oral. Se evalúa el comentario de la obra y la crítica fundamentada.

Fig. n.º 4. Reverso de la ficha de trabajo. Actividad 3 se refiere a su orden dentro del material para el curso no a esta comunicación.

En ambas fichas está claro el objetivo que se pretende, al ponerlas en práctica se asegura el debate y el planteamiento de cuestiones sobre la desigualdad en ámbitos culturales como es la literatura (en el caso del cuento) y en el Arte. Se constata el diferente trato que han recibido las mujeres a lo largo del tiempo y como esa desigualdad perdura hoy en un aspecto tan sensible como es la educación.

Obviamente no se podrá trabajar de la misma manera en un 2.º de ESO como en el Bachillerato donde, presumiblemente, el alumnado cuenta con las herramientas necesarias para captar mejor el significado de esta discriminación en materia de género, por lo que el debate puede ser más rico.

Objetivos

Al diseñar el material, obviamente se hace desde la perspectiva de género y por tanto se persigue su implantación en la educación secundaria y su generalización en niveles como el bachillerato, con el objetivo claro de introducir de manera natural la coeducación en el aula. Se trata de proporcionar tanto al profesorado como al alumnado herramientas suficientes para conocer la desigualdad en materia de género y cómo luchar contra ella desde la educación. Hay que construir desde las aulas, entre otros ámbitos, una sociedad igualitaria y hay que ser ambiciosos en los planteamientos para conseguir de una manera definitiva este objetivo.

Con el diseño de este tipo de materiales se persigue conseguir en el ámbito de la educación secundaria y en particular la Historia unos objetivos, a saber:

- A. Integrar la perspectiva de género en las unidades temáticas desarrolladas y en sus procesos metodológicos.
- B. Analizar desde la perspectiva de género los hechos históricos y culturales.

- C. Representar los intereses, necesidades y aspiraciones de las mujeres en la comprensión, interpretación, y transformación de los mundos locales y globales, utilizando la secuencia temporal desde el pasado hasta el presente.
- D. Implicar al profesorado en la coeducación en el aula, para formar personas en la igualdad de género.

Resultados

La metodología que se ha expuesto en la presente comunicación ha sido llevada a la práctica con diferentes resultados, siempre positivos pero en grados desiguales, lo que ha comportado la adaptación de los contenidos y las actividades a medida que iba obteniendo respuesta por parte de los alumnos y alumnas.

Siempre buscando la motivación para llevar a la práctica estos materiales, el método de evaluar ha consistido en añadir nota al final de cada evaluación. Se ha calificado en modo cualitativo, es decir, la implicación, la creatividad, la participación, el interés y la presentación de trabajos les ha permitido obtener mejores calificaciones. Así a través de unas prácticas que les han resultado incluso divertidas, han mejorado la calificación global del expediente.

La edad del alumnado puede facilitar la asimilación de los contenidos de estas actividades. Las edades comprendidas entre los 13-14 años (2.º de ESO) a veces facilita la tarea y otras la complica bastante, es la adolescencia en su estadio pleno, por lo tanto difícilmente previsible. La diferencia con el alumnado de etapas como el Bachillerato es considerable, en edades más adultas, a pesar de la negación de los chicos y chicas a acometer nuevas experiencias didácticas, en 2.º de Bachillerato la prueba de acceso a la Universidad (PAU) les oprime bastante, al final se consigue una implicación mayor, porque muestran interés en los temas relacionados en la desigualdad y su superación en el mundo actual, al fin y al cabo el que les preocupa.

Otro de los factores que facilitan la tarea del método de enseñanza-aprendizaje es el número de estudiantes que hay en el aula. Invariablemente que los contenidos sean los que dicta específicamente la normativa, las aulas repletas

de alumnos y alumnas no facilitan la tarea diaria del enseñante, por lo que resulta mucho más fácil aportar contenidos extras en una clase de Bachillerato de poco alumnado, que en una clase de 36 alumnos de ESO. Ambos casos han proporcionado los resultados más dispares, desde la satisfacción completa en el primero hasta la aceptación de lo irremediable en el segundo

Por último, en cuanto a la cuestión de género, hay que decir que los resultados siempre han sido sorprendentes, no ha habido reticencia por el mero hecho de ser una cuestión de género, las reticencias más bien llegaban porque para el alumnado era más materia que aprender. Por eso, la táctica utilizada, era introducir la temática femenina como un añadido que les permitiera ampliar el conocimiento, traducido en el interés que mostraban por asimilarlo. Para el alumnado significaba, en la práctica, una evaluación mejorada (en general los resultados académicos son buenos, es decir las calificaciones son mejores) y conseguida por el interés demostrado casi sin significar un esfuerzo, por lo que la sensación general es que al final valía la pena.

La curiosidad que despierta entre el profesorado, del centro, la aplicación de estos materiales en el aula también es importante, se consigue que se implique a lo largo del curso, obteniendo resultados muy positivos en coeducación del aula.

Conclusiones

La cuestión planteada al inicio de la exposición del tema, creo que se ve resuelta durante el desarrollo del presente artículo. La mujer en la materia de Historia Moderna en la ESO, mediante los ejemplos de expuestos, está en el sitio que queremos otorgarle como docentes más o menos implicados, el resultado que obtendremos del alumnado, dada la experiencia en el aula, es muy positivo.

A lo largo de los años de práctica docente reconozco que es muy gratificante contar con la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje: La edad de los alumnos y las alumnas puede suponer un reto o una ventaja a la hora de abordar la perspectiva de género en el aula. Lo mejor es cuando el alumnado interactúa con el profesorado y se crea un ambiente que permite de

forma natural y fluida el intercambio de conocimientos y procedimientos. En muchos casos, la creativa de algún grupo para exponer sus trabajos ha superado con creces las expectativas depositadas.

En el aula se ha asimilado, por lo general, cuestiones de género desde un punto de vista casi informal, complementando los contenidos marcados por la legislación. Se han planteado temas como la desigualdad entre hombres y mujeres a lo largo de la Historia, la invisibilidad de las aportaciones femeninas en el transcurso de los años, se ha buscado soluciones para que los referentes femeninos sean una realidad en los contenidos de la materia. El alumnado se ha implicado en el conocimiento de las realidades de desigualdad y ha opinado al respecto. Se busca la formación de personas responsables con sus ideas, con pensamientos formados a base de la crítica y el cuestionamiento de las situaciones de desigualdad. En definitiva se ha ayudado a este alumnado a construir, desde una retrospectiva histórica, su propia visión de la actualidad.

Como enseñante reconozco que el diseño de este tipo de actividades se ha convertido en una tarea muy satisfactoria, resultado de experiencias muy gratificantes en los centros donde he trabajado. El anecdotario sería extenso, pero la respuesta obtenida en la aplicación de estas actividades ha sido muy buena y siempre he tenido la sensación de que en el aula, la coeducación participativa estaba plenamente desarrollada.

Implicarse en la coeducación como gran objetivo actual del profesorado significa que, teniendo en cuenta la inclusión de estas actividades o de otras parecidas, dejamos a un lado la ya consabida teoría de la ausencia de las mujeres en los temarios de las diferentes materias diseñadas para Secundaria y Bachillerato. Hay que crear oportunidades y dar opciones al profesorado para facilitar su tarea diaria.

La asistencia a congresos y jornadas, tanto de Historia de las Mujeres como de Didáctica de la Historia, me ha reafirmado en la creencia de la ausencia de conexiones entre universidad y educación secundaria. Toda la teoría que se estudia en esas reuniones, se queda, habitualmente, en reposo, aislada en una burbuja de conocimiento. Se conoce la desigualdad en la sociedad actual y se la reconoce como un problema, pero un pilar básico para luchar contra ella es la educación y en estadios comprendidos en edades tempranas, de enseñanza

primaria y secundaria, es donde debería estar plenamente desarrollada la coeducación.

Hay que encontrar la manera de que la teoría se convierta en práctica asumible y fácil de aplicar, con propuestas realistas y generar una corriente de conocimiento de doble sentido entre Universidad y centros de Secundaria (Vaillo, 2013). Esta es una propuesta que cumple con esos condicionantes de practicidad y fácil uso. Falta entonces la implicación de la comunidad educativa para asumir el papel tan importante de formar personas críticas y responsables.

Dado el trabajo que supone la actualización de materiales y la implicación en la participación proactiva del alumnado en materia de género dentro del aula; sólo me queda animar a mis colegas a poner en práctica estas propuestas y participar plenamente de la coeducación en las aulas.

Referencias bibliográficas

Caso, Á. (2005). *Las Olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Barcelona: Planeta.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363.

Montero, R. (1995). *Historias de Mujeres*. Madrid: Alfaguara.

Vaillo Rodríguez, M.^a (2013). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad).

LAS LEYENDAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA MONARQUÍA HISPÁNICA DEL SIGLO XVI

José A. Prieto Prieto

(Universidad de Murcia)

Introducción

Partiendo de una leyenda sobre el origen de la localidad de Pozuelo de Alarcón (Madrid), donde se atribuye su creación a don Hernando de Alarcón, y aplicando el método biográfico, nos aproximaremos al estudio de los aspectos más destacados de la política interior y exterior del emperador Carlos V.

Frente a las teorías clásicas del aprendizaje que defendían que los alumnos de edades tempranas no eran capaces de captar la temporalidad, más allá del “tiempo vivido”, poco a poco han surgido nuevas teorías dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales que insisten en la necesidad de introducir la narrativa como recurso didáctico válido para que los niños adquieran nociones temporales más allá de sus propias experiencias personales (Trepát y Comes, 2000).

La didáctica de las Ciencias Sociales ha comenzado a valorar la narrativa como un importante recurso didáctico, desde hace un tiempo, en países como Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña; también en España la narración de la historia ha vuelto a las aulas como un enfoque didáctico renovado en los últimos años (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). De esta manera, con la introducción de las competencias tanto en el currículum de Primaria como en el de Secundaria, los relatos literarios pueden servir de punto de partida para la comprensión de importantes aspectos económicos, sociales y políticos de las distintas etapas históricas y así poder comparar nuestra realidad social, política y económica con momentos pasados (Trepát y Comes, 2002). No obstante la utilización de relatos basados en leyendas no debe ser considerada como base de una verdadera cultura histórica. Sin embargo como en toda leyenda hay una

parte de realidad, la labor del profesor consistirá en conducir al alumno para que, se convierta en historiador y de esa manera sea capaz de identificar los aspectos verdaderamente históricos. Como apuntan Miralles, Molina y Ortuño (2011), un buen trabajo de historia alternativa, obliga a realizar algunas lecturas sobre el periodo, elaborar páginas de bibliografía que incluyan información sobre el personaje y la época elegida para la experiencia especulativa y establecer una línea argumentativa sólida. De este modo el uso de la leyenda se convertirá en una narración útil para la enseñanza de la historia, alejándose de la mera ficción y construcción literaria. Todos sabemos, que Schliemann, descubridor de la ciudad de Troya, llegó al actual yacimiento arqueológico, siguiendo la mítica obra de Homero, *La Ilíada*, lo cual demuestra que toda leyenda se construye sobre una base real. Según Prats (2001), hay diversas formas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado, de comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto. A través de las leyendas podemos potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad, que tomen conciencia de sus orígenes para que cuando sean adultos compartan valores, costumbres e ideas; podemos ayudar a los alumnos a la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común, desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado y el dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores; no debemos olvidar que Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática.

Utilizando las leyendas el alumno puede perfectamente llegar a comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Pero no es suficiente con saber extraer la información; es preciso saber valorarla y saber reconocer qué tipo de fuentes históricas se deben utilizar para una línea concreta de investigación y qué fuentes pueden ser útiles para llevar a cabo una investigación histórica. Del mismo modo es importante saber comparar críticamente las fuentes utilizadas y reconocer que el valor que tienen las fuentes está determinado en gran parte por las preguntas que hacemos sobre los datos que ofrecen sobre su origen o su relación con el tema del que tratan o al que pertenecen (Prats y Santacana,

2011). Si logramos conseguir estos objetivos, la utilización de este recurso, habrá dado sus frutos.

Metodología

Según la nueva ley de educación (*ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*), el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos. Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los constituyen.

Por otro lado, en la esfera de lo individual, la educación debe facilitar el desarrollo personal y la integración social; las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen, además del desarrollo personal, el desarrollo profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Más allá del ámbito europeo, la Unesco en 1996 estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI, consistentes en “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos académicos sea posible, resulta imprescindible una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades, prácticas o destrezas que las integran.

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles no son suficientes: es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. Es fundamental desarrollar en el alumno

el espíritu crítico, su capacidad de análisis y la objetividad: que descubra que en la investigación histórica el método es el principal aval de la rigurosidad de la historia. Prats (2001) propone que el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite al alumnado la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional

Evidentemente, para que este cambio se produzca en el aula, es necesario el oportuno cambio metodológico de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje: las estrategias de carácter expositivo, aun siendo necesarias, deben ir dando paso a estrategias de indagación; pues como apunta Beltrán (2003), las estrategias de indagación están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, a la vez que nos van a permitir diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar. Entendemos como estrategias de indagación aquellas formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumno, siguiendo pautas más o menos precisas del profesor.

Desde el punto de de la enseñanza de la Historia, para que este cambio se produzca es necesario aproximar a los alumnos de secundaria los métodos que utilizan los historiadores, es decir el método científico, por un lado, y por otro la necesidad a aproximarnos a las fuentes primarias. Santisteban y Pagés (2010) introducen una serie de razones para el uso de las fuentes primarias en el aula: éstas ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto a partir de actividades sobre la historia familiar y local y de procedimientos para relacionar pasado y presente. Además a través de dichas fuentes podemos conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades. Uno de los principales elementos en el trabajo con fuentes primarias es que faciliten el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia (Prats y Santacana, 2011).

El método científico, en cualquier caso, parte de problemas al igual que cualquier estrategia centrada en la investigación o en el descubrimiento guiado; en este sentido es muy útil la utilización del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas); consiste este método en plantear al alumno una situación

desafiante, para cuya resolución deberá comprender el problema, buscar con ayuda del profesor una estrategia para solucionarlo, ejecutar esta estrategia y si es correcta pasar a buscar otras alternativas o posibilidades de generalización (Hernández Cardona, 2002). Como es lógico, la práctica de ejercicios de este tipo favorece el razonamiento de los alumnos más allá de la memorización y permite situar las ciencias sociales en una posición práctica, útil en la vida cotidiana. El ABP incorpora muchos elementos fundamentales en el aprendizaje de las ciencias sociales; entre esos elementos, el planteamiento interdisciplinar del conocimiento, el papel activo del alumno y la conexión con la realidad social; el conocimiento del entorno es un elemento básico para un aprendizaje significativo (Domínguez, 2004).

Como indica Casas (2003), para aprender ciencias sociales es necesario facilitar las estructuras y los instrumentos adecuados para convertir la información en conocimiento. Es necesario saber informarse con las fuentes correctas, buscar explicaciones a los hechos y fenómenos para comprender la información que éstas nos presentan, saber profundizar en las razones y argumentos que justifiquen estos conocimientos, convicciones, opiniones y creencias, y saber argumentar con razones fuertes y coherentes sus puntos de vista (Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

Propuesta didáctica

Justificación de la propuesta didáctica

La idea de estudiar la figura de Hernando de Alarcón utilizando el método biográfico y partiendo de una leyenda, tiene como finalidad, además de aproximarnos al conocimiento de la política exterior de Carlos V, el conocimiento del entorno. Utilizar el entorno de los alumnos como recurso didáctico es fundamental para la observación directa y el aprendizaje por descubrimiento guiado (Murphy, 2011). Hernando de Alarcón nació en 1466 en Palomares del Campo (Cuenca), donde sus descendientes dejaron un rico legado, que suele ser desconocido por los alumnos del municipio conquense, por tanto la propuesta didáctica tiene como finalidad acercar este rico

patrimonio, especialmente arquitectónico, a los niños y jóvenes de Palomares del Campo.

Curso al que va dirigido

Esta propuesta didáctica está pensada para alumnos de 3.º de ESO (currículum LOMCE).

Temporalización

Este proyecto o propuesta didáctica está pensada para llevarla a la práctica durante el segundo trimestre.

Teniendo en cuenta que en 3.º de ESO, tenemos tres horas semanales de Ciencias Sociales, geografía e historia, esta actividad está pensada para realizarla en dos semanas, en total seis sesiones más la visita a la capilla de los Alarcones en Palomares del Campo.

Objetivos

1. Trabajar con fuentes primarias y fuentes secundarias.
2. Utilizar los relatos como fuente del conocimiento histórico
3. Aproximar al alumno al conocimiento de la Monarquía Hispánica a través de la biografía de Hernando de Alarcón (1466-1540), capitán destacado al servicio de los Reyes Católicos y del emperador Carlos V.
4. Valorar el patrimonio material, partiendo del conocimiento del entorno

Contenidos

Bloque 2: *Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II*

Competencias

Con este proyecto trabajaremos básicamente dos competencias: la lingüística, competencia social y ciudadana y aprender a aprender.

Secuenciación de la actividad

1. Comenzaremos con la lectura e interpretación de la leyenda de una leyenda que atribuye a Hernando de Alarcón la fundación de la villa de Pozuelo de Alarcón (Madrid), cuando en 1525 acompañaba a Francisco I rey de Francia en sus cacerías por los montes de Madrid. Hay que partir de unos conocimientos previos: Francisco I fue derrotado y hecho prisionero en Milán en la Batalla de Pavía (1525) y conducido a Madrid donde estuvo alojado en el Alcázar; al cargo de este ilustre prisionero estuvo el capitán Hernando de Alarcón.
2. Trabajamos con documentos: En esta segunda parte los alumnos, por grupos, utilizando fuentes primarias y secundarias que le presente el profesor investigarán qué hay de verdad y de ficción en la leyenda; así comprobarán que Pozuelo de Alarcón no se funda en esta fecha sino que ya existían con anterioridad primero como aldea de Madrid, mientras que nuestro principal protagonista Hernando de Alarcón, en efecto fue un personaje que ejerciendo como custodio de Francisco I, acompañaba a éste en sus salidas del Alcázar de Madrid para cazar en los montes. En realidad lo que se pretende es desarrollar habilidades y conocimientos. El profesor actúa como colaborador del alumno y le muestra los recursos (Quinquer, 2004).
3. Estudio y tratamiento del personaje: Hernando de Alarcón. En este caso el profesor presentará a los alumnos distintos documentos (fuentes primarias y secundarias) para llegar a una aproximación a la figura de Hernando de Alarcón. El tratamiento biográfico del personaje se completará con murales con líneas del tiempo y con un análisis del escudo de Hernando de Alarcón, entrando de este modo en el tratamiento e interpretación de las fuentes iconográficas (Pagés y Santisteban, 2010). Por iconografía entendemos la descripción de

imágenes, retratos, cuadros, estatuas o monumentos, así como las fotografías actuales y la iconografía creada con finalidad virtual (Hernández Cardona, 2002).

4. Puesta en valor del patrimonio: La actividad concluirá con la visita de la Capilla de los Alarcones, en la iglesia parroquial de Palomares del Campo; capilla construida en el siglo XVI por un descendiente de Hernando de Alarcón, con el fin de trasladar sus restos desde Nápoles a su pueblo de nacimiento, Palomares del Campo. Aunque los restos nunca se trasladaron, sí ha quedado un rico patrimonio arquitectónico y artístico.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto utilizaremos estrategias de indagación: Para realizar las actividades propuestas nos hemos basado en: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el método de proyectos (Domínguez, 2004). En cuanto al agrupamiento de los alumnos: tendremos unas actividades de carácter individual, otras que se harán en pequeño grupo (grupos de cuatro o cinco alumnos) y finalmente actividades de gran grupo donde toda la clase será partícipe (Miralles, Molina, Ortuño 2011). A la hora de constituir los grupos hemos tenido en cuenta la Atención a la Diversidad; así los alumnos con ciertos problemas de aprendizaje los hemos puesto en grupos donde algún compañero ha ayudado; teniendo siempre en cuenta que uno de los mecanismos básicos para atender la diversidad natural es el aprendizaje cooperativo (Quinquer, 2004).

Materiales básicos

1. Capítulo VII de la serie recientemente estrenada en TV, dedicado a la batalla de Pavía y el cautiverio del rey francés Francisco I.
2. Leyenda incluida en el libro de Cáceres y Prat, A. (1891): *Pozuelo de Alarcón*. Madrid, Diputación Provincial
3. Artículo que publiqué en el libro de festejos 2010 de Palomares del Campo titulado: *Hernando de Alarcón, el palomareño más universal*.

4. *Relaciones topográficas de Felipe II: respuestas de las villas de Palomares del Campo y Pozuelo de Alarcón.*

5. *Escudos de Hernando de Alarcón.*

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Como criterio de evaluación para esta actividad, señalaremos: *Conocer los rasgos de las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa.*

Los estándares de aprendizaje evaluables son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en nuestra asignatura; como estándar fundamental: *Analizar las relaciones entre los reinos europeos que conducen a las guerras.*

Conclusión

Los nuevos retos educativos exigen una manera de trabajar donde la innovación, tanto dentro como fuera del aula debe ser el nuevo estandarte del profesorado. Innovar significa trabajar por competencias. Si queremos innovar debemos dar prioridad a las estrategias de indagación donde el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje. El rol del profesor consistirá en estimular la búsqueda por parte del alumno, incitar su creatividad, mostrar siempre entusiasmo, alentando los refuerzos positivos, mostrando siempre interés por lo que los alumnos dicen y piensan y valorando todo el proceso de razonamiento del alumno, no sólo el resultado final. También es importante tener en cuenta la necesidad de una enseñanza personalizada, donde se tenga en cuenta tanto las necesidades del alumno de forma individualizada como la necesidad de interactuar de forma grupal, con el fin de consolidar el proceso de socialización tan necesario para los alumnos de secundaria.

Referencias bibliográficas

Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.

- De Haro, J. J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185 Extra, 71-92.
- Domínguez, M.^a C. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La importancia de la Historiografía en la enseñanza de la Historia. Granada: GEU.
- Murphy, I. (2004). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación Primaria. *Cad. Cedes*, 30(82), 281-309.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Albert, M. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41, 8-18.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011) Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Trepat, C.A. y Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao-Institut de Ciències de l'Educació.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA APUESTA POR LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO INMUEBLE Y DOCUMENTAL LOCAL

Javier Fernández Martín

(Universidad de Granada)

Introducción

En la actualidad la inserción de estrategias educativas de carácter innovador en la escuela es un hecho relevante en nuestro país gracias a una mayor receptividad por parte de docentes, familiares e instituciones. La metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) se encuentra entre ellas y, como tal, el propósito de esta comunicación es presentar una propuesta didáctica sobre las posibilidades que puede ofrecernos como elemento potencializador de la enseñanza de la historia moderna. A modo de ejemplo, y tomando como referencia el contexto andaluz, se propone orientar dicha metodología hacia la reivindicación del legado histórico local de este periodo con el fin de alcanzar un doble objetivo: acercar al alumnado de Secundaria a la realidad histórica de su localidad y conseguir al mismo tiempo que involucren a su comunidad mediante el desarrollo de proyectos que permitan la difusión del patrimonio inmueble y documental.

Si atendemos a las palabras de Puig (2011: 11) el ApS es “*una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad*”. Sus actividades deben planificarse con la premisa de detectar un problema real dentro de una determinada comunidad y satisfacerlo mediante el establecimiento de un proyecto coherente con el medio en que se desarrolla. Partiendo de este supuesto, cuanto mayor sea el acierto a la hora de diagnosticar la necesidad, mayor será la eficacia del servicio (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Esta acción se suele centrar en dificultades

habitualmente presentes en nuestra sociedad (Puig, Battle, Bosh y Palos, 2007), enmarcándose normalmente en actuaciones como defender y proteger el medio ambiente, difundir la importancia que supone donar sangre, colaborar con asociaciones cívicas en la atención a grupos sociales desfavorecidos o, como es el caso que nos ocupa, reivindicar el patrimonio histórico desprotegido u olvidado.

Para implementar un proyecto de estas características se debe partir de un profundo conocimiento de la realidad en que se halla inmersa el centro educativo, propiciando así un mejor diseño de la actividad que se pretende realizar. Asimismo, es indispensable disponer de una colaboración coordinada con otros agentes como, por ejemplo, entidades e instituciones representativas de la comunidad. De esa manera, se puede obtener un apoyo que garantice la viabilidad del servicio (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

El uso de la metodología de ApS en la educación formal permite que el alumnado dé sentido al aprendizaje transmitido anteriormente por el profesorado y establecido en los elementos curriculares por medio de un proyecto experimental, fomentando de ese modo la resolución de problemas y el trabajo cooperativo. A través de sus distintas fases, la acción estimula el pensamiento crítico por medio de un incesante compromiso con su entorno social catalizado mediante la culminación de objetivos que tengan como meta solucionar un problema real (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). De igual forma, el contacto y la colaboración con instituciones y colectivos hacen posible la aparición de valores y actitudes de responsabilidad cívica, revitalizando el papel protagonista de la escuela en la sociedad (Birdwell, Scott, y Horley, 2013).

La aplicación del ApS en los centros educativos ha experimentado, desde que comenzó a conocerse en España en el año 2003, una progresiva extensión a nivel nacional, constituyéndose espacios de difusión como el Centre Promotor Aprenentatge-Servei⁴ en Cataluña y la Fundació Zerbikas⁵ en el País Vasco. También, a lo largo de estos años se han articulado grupos promotores como la

⁴ <http://www.aprenentatgeservei.org/>

⁵ <http://www.zerbikas.es/>

Red Española Aprendizaje-Servicio⁶ y la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio⁷. Por otro lado, la utilización de esta metodología ha contado con respaldo institucional por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte apoyando el proyecto Dos Mares⁸, y por una nutrida red de ayuntamientos como Lérida, Hospitalet de Llobregat, Segovia y Soria, entre otros. En la actualidad, los gobiernos autonómicos de Cataluña y Navarra están planificando su incorporación al currículo de Educación Secundaria (Battle, 2015).

Propuesta didáctica

La conservación del patrimonio histórico supone toda una tarea para la sociedad que lo alberga; algo que en muchas ocasiones se convierte en un verdadero reto al contar con factores adversos como la falta de apoyo institucional y el desinterés de la ciudadanía, derivando en un abandono del mismo. La razón de tal desinterés puede ser producto de un desconocimiento de la riqueza del propio patrimonio más que de una actitud inicua por parte de la comunidad. Es por ello conveniente apostar por la divulgación del patrimonio histórico y que ésta pase por los centros educativos si verdaderamente se quiere concienciar a las generaciones actuales y a las venideras de la necesidad de protegerlo (Fernández y González, 2003).

Los valores y competencias que ofrece la metodología del ApS constituye una oportunidad para la difusión del patrimonio local por parte del alumnado y el contacto con fuentes primarias que lleva asociado contribuye a revitalizar la importancia de espacios tradicionalmente reservados a investigadores y eruditos (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Esta difusión se puede llevar a cabo con dos tipos de patrimonio correspondientes a la Edad Moderna y generalmente presentes en los municipios: el documental y el inmueble.

⁶ <http://aprendizajeservicio.net/>

⁷ <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/>

⁸ <http://www.dosmares-aps.es/index.php/es/>

Con respecto al patrimonio documental, éste ha tenido, y aún continúa teniendo, un papel reservado y desconocido para muchos sectores de la sociedad; algo que se encuentra motivado, entre otras razones, por su escasa exposición pública, al contrario de lo que sucede frecuentemente con el patrimonio inmueble. En relación a la divulgación de los archivos históricos y bibliotecas, ésta se encuentra condicionada por la localidad en que se encuentren. Si se considera el factor demográfico, las ciudades más pobladas suelen disponer en muchos casos de mayores recursos y mejores instalaciones que los pequeños municipios, lo que se plasma también en la posibilidad de desarrollar actividades culturales como visitas guiadas, conferencias o exposiciones. Otro factor que incide en la difusión documental es el estatus que pueda tener el lugar. En las capitales de provincia podemos encontrar archivos pertenecientes a diversas instituciones: locales, parroquiales, diocesanos, de protocolos o provinciales entre otros, mientras que en el resto de localidades lo habitual es hallar los dos primeros.

En Andalucía, son los archivos municipales y parroquiales de los pequeños municipios los que, mayormente, custodian la documentación generada en época moderna en este tipo de instituciones. De los 688 archivos locales de los que disponemos datos, un 53% contiene información de época moderna. Un 84% de ellos se encuentran en lugares con una población inferior a los 20.000 habitantes (Portal de Archivos de Andalucía, 2015). Con respecto a la documentación eclesiástica, hay 387 municipios que cuentan con archivos parroquiales con documentación del periodo moderno; un 89% de estas localidades tienen una población inferior a los 20.000 habitantes (Martí, 2001).

En cuanto al patrimonio inmueble de época moderna, en Andalucía se vivió un auténtico esplendor urbanístico gracias a la propagación de diversas tendencias arquitectónicas como la renacentista, la barroca o la neoclásica. La huella de este proceso queda reflejada en grandes ciudades como Sevilla, Granada y Cádiz, al igual que en pequeños municipios como Baeza, Osuna y Arcos de la Frontera (Atlas, 2009). La importancia patrimonial de este periodo no excluye de amenaza a sus elementos en la actualidad. Según datos ofrecidos por la Asociación Hispania Nostra, entidad de gran prestigio nacional por su labor en la defensa del patrimonio en riesgo, Andalucía es la segunda

comunidad autónoma, por detrás de Castilla y León, con un mayor número de elementos del Patrimonio cultural en peligro; actualmente en la “Lista Roja del Patrimonio”, elaborada por dicha asociación, se incluyen 37 elementos patrimoniales andaluces de época moderna (Asociación Hispania Nostra, 2015).

Teniendo en cuenta esta realidad, la puesta en práctica, por parte del profesorado, de un proyecto ApS relacionado con el patrimonio podría toparse con diversas dificultades:

- La desmesurada extensión del currículo que actualmente tienen las asignaturas de Ciencias Sociales, así como la imperiosa exigencia de abarcarlo memorísticamente (Trepal, 2015), hace imposible en muchos casos la inclusión de metodologías procedimentales.
- La posibilidad de no recibir ningún tipo de colaboración de la comunidad educativa, de instituciones y de colectivos cívicos o la falta de coordinación con éstos; elementos esenciales a la hora de garantizar la utilidad de un proyecto ApS (Puig, Battle, Bosh y Palos, 2007).
- En caso de producirse una ausencia de especialistas en patrimonio histórico-artístico en la localidad a la que pertenezca el centro, se perdería la oportunidad de contar un valioso apoyo (Cruces, 1996) que enriquecería el diseño y desarrollo del servicio.

Cabe destacar que, a la hora de abarcar ésta o cualquier otra propuesta de ApS, la principal misión a la que se enfrenta el docente es la de lograr motivar a sus alumnos, dado que difícilmente se podría producir un servicio con éxito si no hay alumnos involucrados con su tarea (Puig, Battle, Bosh y Palos, 2007). A ello se le añade que, según Luna y Folgueiras (2014), el profesorado debe garantizar desde un principio el apoyo de las familias, asegurándose de que sean conscientes de la utilidad del proyecto.

Como se ha señalado previamente, el avance que el ApS ha tenido en España en los últimos años ha dado lugar a numerosas experiencias en centros educativos relacionadas con diversas materias curriculares. Entre ellas, destacamos dos por su afinidad con la propuesta que presentamos:

- “Adoptamos la muralla de Mataró”: proyecto realizado por alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales del IES Alexandre Satorras (Mataró, Barcelona) con el objetivo de fomentar la conservación y valoración de la muralla de época moderna existente en la ciudad. Con ese fin, el alumnado profundiza en el conocimiento de su patrimonio preparando visitas guiadas para distintos colectivos, desde niños de primaria hasta estudiantes de la Universidad de Barcelona⁹ (Illa, 2009).
- “Tierra de Gigantes”: experiencia llevada a cabo por alumnos de la asignatura de Tecnologías de la Información y Comunicación (1.º de Bachillerato) del IES Isabel Perillán y Quirós (Campo de Criptana, Ciudad Real). En este ambicioso proyecto, que ha contado con la colaboración del ayuntamiento, se ha creado y diseñado una página web¹⁰ con el propósito de difundir el patrimonio histórico-cultural¹¹ y natural local y ponerlo en valor como recurso turístico. Además, se han elaborado audioguías en diferentes idiomas y una base de datos que engloba todos los elementos patrimoniales de Campo de Criptana –geolocalizados y acompañados de una breve información– con el fin de que pueda ser consultada por el visitante mediante la aplicación móvil de Realidad Aumentada *Layar*¹².

Conclusiones

La presencia del ApS –junto con otras estrategias innovadoras– en nuestro país es un síntoma de que algo está cambiando en los centros educativos. Hay un creciente interés por enseñar de otra forma y ello lo demuestra el ascenso que ha experimentado esta metodología en los últimos años, motivado quizás

⁹ En el siguiente vídeo se muestra el desarrollo de esta experiencia [en catalán]: https://www.youtube.com/watch?v=fNduQE_7fn4

¹⁰ <http://campodecriptana.wix.com/tierradegigantes>

¹¹ En su mayor parte data de época moderna.

¹² En este enlace se puede observar la excelente labor realizada en el proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=YwvFvqhG4Jg>

por el hecho de que, gracias a las nuevas tecnologías, a la amplia literatura publicada y a los numerosos centros promotores, la información existente sobre la misma puede transmitirse con facilidad, haciendo posible la divulgación de un gran número de experiencias.

Atendiendo a estas circunstancias, con esta propuesta se pretende invitar al profesorado de Educación Secundaria a conocer y adoptar esta estrategia educativa en la enseñanza de Historia Moderna. Se ha mostrado una vía, como es el acercamiento al conocimiento y defensa del patrimonio histórico de este periodo, pero es seguro que existen muchas más para explorar que ofrezcan un servicio útil a la comunidad. Cada comarca, cada municipio y cada barrio puede tener una serie de necesidades concretas que favorezcan la aplicación de un servicio u otro, únicamente es cuestión de creatividad, implicación y voluntad.

Por otro lado, aunque la utilización de esta estrategia para difundir el patrimonio histórico puede ser beneficiosa en todos los casos, se ha querido incidir en su aplicación en las pequeñas localidades, lugares en los que generalmente hay menos posibilidades y recursos, y en los que la acción reivindicativa de esta metodología puede tener mayor acogida.

El simple hecho de constatar que el patrimonio histórico alberga nuestra memoria y nuestro pasado no es suficiente para preservar su incalculable valor, se necesita difundir su relevancia y utilidad a la ciudadanía. En esta labor, es imprescindible que la escuela asuma el rol correspondiente a la importancia que su función tiene para la sociedad y se convierta en un auténtico referente cultural en todos los municipios.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2009). *Atlas de la Historia del Territorio de Andalucía*. Sevilla: Servicio de Publicaciones y BOJA. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/atlasteritorio/at/pdf/86_elpatrimoniodelaedadmoderna.pdf

Asociación Hispania Nostra (2015). *Lista Roja del Patrimonio*. Recuperado de <http://listarojapatrimonio.org/>

- Battle, R. (2015). *Impulso del aprendizaje-servicio en España, Panorama 2015*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/rbattle/panorama-aprendizajeservicio-en-espaa-2015>
- Birdwell, J.; Scott, R. y Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 185-199.
- Cruces, E. (1996). El archivo como servicio público para la información, la investigación y la educación. *Difusión del Patrimonio Histórico* (pp. 132-142). Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Fernández, A. y González, F. (2003). Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 555-568). Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Illa, P. (2009). L'Institut Alexandre Satorras adopta la muralla de Mataró. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 153-159.
- Luna, E y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136.
- Martí, J. M. (Dir.) (2001). *Guía de los Archivos de la Iglesia en España. Archivo Diocesano de Barcelona*. Barcelona: Asociación de Archiveros de la Iglesia en España. Recuperado de <http://www.mcu.es/archivos/docs/ArchivosIglesia.pdf>
- Portal de Archivos de Andalucía. (2015). *Censo de Archivos*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/menuCensosArchivos?id=4c828473-62d9-11dd-92d8-31450f5b9dd5&idContArch=4c828473-62d9-11dd-92d8-31450f5b9dd5>
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>

- Puig, J. M., Battle, R., Bosh, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 10-15.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, Extra 1*, 45-67.
Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Trepat, C. A. (2015). La historia en la LOMCE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 49-59.

BÚSQUEDA, SELECCIÓN Y EXPOSICIÓN AUTÓNOMA DE INFORMACIÓN DEL ANTIGUO RÉGIMEN Y EL LIBERALISMO. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN AUTÓNOMA CON ALUMNADO DE SECUNDARIA

Enrique Vidal-Abarca García

IES Arzobispo Lozano (Jumilla, Murcia)

Introducción

Esta es una experiencia educativa desarrollada durante el curso 2013-2014 por el Departamento de Geografía e Historia. Se preparó un guión de los aspectos a desarrollar por parte de los alumnos para que ellos eligieran los puntos sobre los que iban a llevar a cabo su investigación. Los alumnos trabajaron en grupos, buscaron y seleccionaron información siguiendo criterios de rigor histórico, y, con los resultados, elaboraron una presentación en Power Point. Presentaron los resultados ante el resto de la clase. Al finalizar la exposición de todos los grupos se llevó a cabo una sesión de análisis crítico de los mismos.

Reflexión previa

El trabajo que aquí se presenta nace de la reflexión por parte del Departamento de Ciencias Sociales acerca de los problemas que encontramos en nuestros alumnos para seleccionar adecuadamente la información y exponerla de manera clara y organizada. Pretendemos con este tipo de planteamientos salir de la metodología memorística y magistocéntrica que normalmente empleamos para abordar las unidades didácticas que nos marca el currículum (Pro y Miralles, 2009).

Por otra parte, Internet se ha convertido en una herramienta consolidada de consulta de información. Consideramos que debemos enseñar a nuestro alumnado a ser capaces de seleccionar información, analizarla con espíritu crítico, elaborar autónomamente conclusiones que les permita navegar en este

mar de información que es Internet en el siglo XXI. Debemos aprovechar la oportunidad que nos brinda Internet y el hecho de que los alumnos, incluso los que pertenecen a un contexto socioeconómico más bajo, tienen acceso a la red incluso en sus dispositivos móviles.

Desde la perspectiva del aprendizaje, el uso de las TIC proporciona una serie de ventajas que no debemos desaprovechar (Trepát y Rivero, 2010):

- Interés y motivación. Los alumnos están muy motivados al utilizar los recursos TIC y la motivación (el querer) es uno de los motores del aprendizaje, ya que incita a la actividad y al pensamiento. Por otro lado, la motivación hace que los estudiantes dediquen más tiempo a trabajar y, por tanto, es probable que aprendan más.
- Interacción y continua actividad intelectual. Los estudiantes están permanentemente activos al interactuar con el ordenador y entre ellos a distancia. Mantienen un alto grado de implicación en el trabajo. La versatilidad e interactividad del ordenador, la posibilidad de "dialogar" con él, el gran volumen de información disponible en Internet..., les atrae y mantiene su atención.
- Desarrollo de la iniciativa. La constante participación por parte de los alumnos propicia el desarrollo de su iniciativa ya que se ven obligados a tomar continuamente nuevas decisiones ante las respuestas del ordenador a sus acciones. Se promueve un trabajo autónomo, riguroso y metódico.
- Aprendizaje cooperativo. Los instrumentos que proporcionan las TIC (fuentes de información, materiales interactivos, correo electrónico, espacio compartido de disco, foros...) facilitan el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad. El trabajo en grupo estimula a sus componentes y posibilita la discusión sobre la mejor solución para un problema.
- Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información. El gran volumen de información disponible, sobre todo en Internet, exige la

puesta en práctica de técnicas que ayuden a la localización y discriminación de la información que se necesita y a su valoración.

- Mejora de las competencias de expresión y creatividad. Las herramientas que proporcionan las TIC (procesadores de textos, editores gráficos...) facilitan el desarrollo de habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual.
- Fácil acceso a mucha información de todo tipo. Internet y otras fuentes de información ponen a disposición de alumnos y profesores un gran volumen de información (textual y audiovisual) que, sin duda, puede facilitar los aprendizajes.
- Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La existencia de múltiples materiales didácticos y recursos educativos facilita la individualización de la enseñanza y el aprendizaje; cada alumno puede utilizar los materiales más acordes con su estilo de aprendizaje y sus circunstancias personales.
- Instrumentos para el proceso de la información. Las TIC les proporcionan poderosos instrumentos para procesar la información: escribir, calcular, hacer presentaciones.

Además de ello, con este trabajo pretendemos desarrollar las habilidades comunicativas de nuestros alumnos. Y es que nos hemos dado cuenta de que tienen dificultades para expresar los conocimientos que tienen, aún siendo alumnos con expedientes y calificaciones brillantes. Es por ello que queremos llevarlos a la comunicación de contenidos de manera verbal, para poder practicarla y hacer una reflexión y corrección de los fallos más comunes.

Hipótesis de partida

La investigación sobre los principios ideológicos del Antiguo Régimen y los cambios que se introducen con el pensamiento liberal, a partir de diferentes fuentes, pero preferentemente de Internet, puede ayudar al alumnado a acercarse al estudio autónomo de la Historia y permite que adquieran habilidades procedimentales básicas relacionadas con el tratamiento de la

información. Nos estamos refiriendo más concretamente a la selección, análisis crítico de los contenidos que los alumnos encuentran en la red, contraste de informaciones, elaboración sintetizada de conclusiones y, sobre todo, la transmisión oral de las mismas con un vocabulario y fluidez adecuados (Prats y Santacana, 2001).

Descripción de la experiencia educativa

Desarrollamos la experiencia educativa en un Instituto de Educación Secundaria durante el curso 2013-2014. Dada la falta de fluidez que habíamos percibido los miembros del Departamento de Geografía e Historia en nuestros alumnos a la hora de expresarse verbalmente, nos decidimos a trabajar en ello en el aula.

Se trabajó con alumnos de 4.º de ESO sobre la unidad didáctica dedicada al Antiguo Régimen. Tomando como referencia el libro de texto de los alumnos y del docente (VV. AA., 2013; García Sebastián y Gatell Animont, 2014) dividimos los contenidos del mismo en cinco apartados, correspondientes a los cinco grupos de trabajo en los que quedó dividida la clase.

En las primeras sesiones nos servimos del Aula Plumier para que los alumnos fueran buscando información en base a las directrices y orientaciones que el profesor les fue proporcionando. Una vez concretada la orientación del trabajo los alumnos debieron trabajar en grupo contrastando las informaciones que iban encontrando los miembros y debían consensuar la adecuación de las mismas en el resultado final del trabajo.

Posteriormente debían estructurar de manera clara los contenidos de cara a una exposición a sus compañeros utilizando un vocabulario específico y una fluidez en sus explicaciones.

Objetivos

Los objetivos que nos propusimos alcanzar fueron los siguientes:

- Conocer los rasgos más sobresalientes del Antiguo Régimen y los principios del Liberalismo.

- Introducir al alumnado en el uso de metodologías de investigación histórica, en el sentido de la búsqueda de información, contraste y análisis crítico de la misma y elaboración de conclusiones históricas.
- Trabajar en grupo y debate sobre los aspectos más controvertidos a los que hayan podido llegar.
- Estructurar de manera clara y adecuada los contenidos de su trabajo de manera que sean fácilmente entendibles por sus compañeros.
- Fomentar la expresión oral y potenciar la fluidez y el vocabulario específico.
- Analizar con actitud crítica sus propios resultados.
- Extraer conclusiones acerca de los problemas más destacados a la hora de presentar información de manera oral.

Nivel escolar

Esta experiencia se plantea para alumnos de 4.º de ESO. Se llevó a cabo en el IES, pero se trabajó también fuera de él, contando con que nuestro alumnado tenía acceso a Internet. La mayoría de los alumnos cuentan con Internet en casa, e incluso en sus dispositivos móviles. No obstante, disponían de las instalaciones del centro para reunirse y hacer uso de los ordenadores. Algunos grupos escogieron esta opción y los resultados fueron satisfactorios.

Metodología

Lo primero que hicimos fue explicar a los alumnos el tipo de actividad que íbamos a desarrollar, pues se salía de la metodología más habitual. Concretamos los objetivos y los criterios de evaluación. Y es que conociéndolos consideramos que es más fácil alcanzarlos.

Posteriormente elaboramos un guión con los bloques temáticos que los alumnos deberían trabajar, para que, posteriormente, ellos hicieran el reparto de los mismos. Los grupos los hicimos los profesores atendiendo a criterios de heterogeneidad y de proximidad de domicilio para facilitar el trabajo grupal

fuera del centro. Consideramos que de esta manera la experiencia podía resultar más enriquecedora.

Tomando como base los contenidos del libro de texto de los alumnos, los profesores estuvimos comentando con cada grupo los aspectos más relevantes en los que deberían trabajar, para que el resultado final abarcara toda la unidad didáctica.

Una vez agrupados los alumnos, repartidos los temas y comentados con el profesor, se les proporcionó una serie de recursos digitales en Internet en los que empezaron a navegar, sin perjuicio de los que ellos mismos encontrarán de manera autónoma. Las dos siguientes sesiones se desarrollaron en el Aula Plumier con el objetivo de que iniciaran la búsqueda de información y fueran estructurándola. En este momento el profesor se mantuvo en un segundo plano y disponible para resolver las dudas que les fueran surgiendo a los alumnos.

A la semana siguiente los alumnos trajeron los Power Point prácticamente terminados y los fuimos comentando en el Aula Plumier para retocar fundamentalmente aspectos formales y de presentación de contenidos de cara a su exposición en clase.

Llegada la hora de las exposiciones, los grupos contaban con 25 minutos para llevarla a cabo. Los alumnos accedieron a ser grabados con el objetivo de visualizarlo posteriormente y comentar los aspectos comunicativos más llamativos. En estas exposiciones debían intervenir todos los miembros de cada grupo, haciendo un reparto equitativo del tiempo disponible.

Una vez finalizadas las tres sesiones que conllevaron las exposiciones, dedicamos una última sesión a visualizar los fragmentos de vídeo que seleccionaron los profesores y en los cuales aparecen los fallos más significativos a la hora de expresarse. Fue una sesión distendida y divertida, pero en la que los alumnos pudieron darse cuenta por ellos mismos de los aspectos que deberían mejorar a la hora de expresar los conocimientos que van adquiriendo.

Temporalización

Al comienzo del curso los miembros del Departamento planteamos abordar la unidad didáctica dedicada al Antiguo Régimen desde la perspectiva de la búsqueda, estructuración y exposición de la información. Concretamos los aspectos que los alumnos debían trabajar para poder exponerlos en clase. En la primera sesión el profesor expuso los puntos que habría que abordar para que posteriormente ellos eligieran el que les pareciera más atractivo.

Las dos siguientes sesiones se desarrollaron en el Aula Plumier, donde los grupos empezaron a trabajar en la búsqueda de la información. El profesor orientó a los alumnos sobre la manera de buscar en Internet y acercarlos a las páginas más científicas. Pues uno de los objetivos de este trabajo era distinguir entre las informaciones fiables de las que no lo son.

Dejamos el plazo de una semana para que los grupos desarrollasen el trabajo, para volver a dedicar una sesión en el Aula Plumier en la que los alumnos podrían consultar con el profesor cuestiones relativas a la estructura y presentación de sus trabajos.

Las tres siguientes sesiones se desarrollaron en el aula de referencia, ya que todas las aulas cuentan con ordenador y pizarra digital. Los alumnos expusieron sus trabajos en estas sesiones, para dedicar una última a la visualización de momentos seleccionados de las exposiciones y comentar los errores más comunes a la hora de expresión oral y estructuración de contenidos.

Recursos

En el centro disponíamos de Aula de Informática que utilizamos en varias sesiones. Además los alumnos disponen en la Biblioteca del centro de ordenadores conectados a Internet para desarrollar el trabajo. El centro está abierto las tardes de los martes y los jueves.

Para que los alumnos tuvieran un guión de los aspectos a tratar, se apoyaron en su libro de texto, además de la bibliografía aportada por el profesor que

podían encontrar entre la biblioteca del centro y la municipal. Las páginas web recomendadas para la búsqueda de información fueron las siguientes:

<http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/antiguo-regimen.html>

http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esohistoria/quincena3/index_quincena3.htm

<http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esohistoria/quincena3/textos/quincena3pdf.pdf>

<http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/esquema.htm>

<http://leccionesdehistoria.com/4ESO/historia/u-d-1-el-siglo-xviii-el-antiguo-regimen/>

Actividades finales

Una vez recogida y estructurada la información, cada grupo presentó su trabajo en formato Power Point. Al mismo tiempo que se exponían, el profesor anotó los comentarios que consideró oportunos para calificarlos posteriormente.

Como comentamos más arriba, una vez expuestos los trabajos, y con la grabación de los mismos, dedicamos una sesión a visualizar e ir comentando los errores que ellos mismos percibían, siempre con un espíritu de crítica constructiva y con respeto hacia el trabajo y el esfuerzo de los compañeros. La suma de todos los trabajos englobaba la explicación de las características generales del Antiguo Régimen y del Liberalismo, en sus vertientes políticas y económicas.

Conclusiones

De manera general podemos decir que el resultado de esta propuesta fue satisfactorio. El alumnado se involucró muy positivamente en las actividades que se propusieron y la mayoría de ellos se implicó en las actividades de grupo fuera del aula.

Como sabemos, nuestra labor docente se desarrolla con grupos heterogéneos de alumnos, y esta heterogeneidad también se reflejó en un pequeño

porcentaje de alumnos que tienen dificultades, aún siendo brillantes académicamente, para trabajar en grupo. Sin embargo, uno de los objetivos de esta propuesta también era desarrollar la capacidad de trabajo colectivo, y que los alumnos vieran la manera de trabajar que tienen otros compañeros. De ahí que los grupos se hicieran siguiendo criterios de heterogeneidad.

En cuanto al resultado de los trabajos expuestos, en los que pretendíamos evaluar la adquisición de las capacidades relativas a la búsqueda, selección, procesado y exposición de información, los resultados fueron dispares, pero todos por encima de los mínimos que pretendíamos alcanzar al comienzo de esta actividad. Hubo trabajos en los que la búsqueda de información se ciñó a las páginas y bibliografía propuesta, y al guión y pautas que aportó el profesor. Los principales problemas que encontramos en estos trabajos fue la falta de concreción y estructuración de la información que habían obtenido.

Otros grupos, sin embargo, llevaron a cabo una exhaustiva búsqueda de información y un demostrado esfuerzo por presentar los contenidos de manera muy clara, ordenada y, sobre todo, muy visual. Es cierto que estos trabajos coincidían con los grupos que tenían mayor número de alumnos con buenos resultados en pruebas de evaluación convencionales.

Si atendemos a la exposición oral de los trabajos, los resultados no fueron tan dispares. Y es que pudimos comprobar las dificultades que tienen los alumnos para desarrollar y explicar oralmente las ideas que previamente han trabajado, alejándonos de la mera exposición memorística. Muchos de ellos, aún dominando el vocabulario específico de los contenidos, tenían dificultades para utilizarlo sin apoyarse en el Power Point. Y, por otro lado, presentaban dificultades a la hora de conectar las ideas y los procesos históricos que estaban exponiendo. Entendemos que estas destrezas también van unidas a la madurez del alumno, pero consideramos que este tipo de experiencias pueden ayudarles a alcanzarlas con mayor celeridad y corrección, por el mero hecho de encaminarles a trabajarlas.

Finalmente indicar que la experiencia resultó claramente positiva, los alumnos aprendieron de manera distinta y la dinámica de las clases cambió, permitiendo un acercamiento profesor-alumno y alumno-alumno, y se generaron unas sesiones de exposiciones muy satisfactorias.

Referencias bibliográficas

Decreto 291/2007, de 14 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

García Sebastián, S. y Gatell Animont, C. (2014). *Demos 4*. Barcelona: Vicens Vives.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora* (pp. 13-55). Mérida: Junta de Extremadura.

Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI*, 27(1), 59-96.

Trepat, C. A. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

VV. AA. (2013). *Historia 4.º ESO. Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Santillana.

REPRESENTACIÓN TEATRAL SOBRE LAS IDEOLOGÍAS DEL ANTIGUO RÉGIMEN Y EL LIBERALISMO. UNA EXPERIENCIA DE PUESTA EN ESCENA CON ALUMNADO DE SECUNDARIA

Enrique Vidal-Abarca García

IES Arzobispo Lozano (Jumilla, Murcia)

Introducción

La experiencia que aquí exponemos surge del desarrollo por parte del grupo de profesores del Programa Bilingüe de una serie de actividades con motivo del Año Internacional de la Luz. Cada departamento involucrado desarrolló una actividad relacionada con esta temática. Desde el Departamento de Ciencias Sociales, en coordinación con el Departamento de Lengua e Inglés, decidimos crear una pequeña representación teatral en inglés en la que los alumnos se convertirían en actores que representarían a los personajes más destacados del Antiguo Régimen y la Ilustración (Luis XIV, Rousseau, Montesquieu, Adam Smith, Carlos III, representantes del pueblo llano...) y darían a conocer su manera de pensar y las ideas que movieron a estos personajes en su contexto histórico.

Reflexión previa

El trabajo que planteamos surge de la propuesta de la Coordinadora del Programa Bilingüe de realizar actividades en Inglés y en Francés con el motivo de la celebración del Año Internacional de la Luz durante el curso académico 2014/2015.

Pretendíamos con ello abordar dos grandes objetivos: por un lado trabajar un tema histórico con una metodología completamente distinta; y por otro lado desarrollar la competencia lingüística de nuestros alumnos (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011).

Contamos para ello con unas condiciones especialmente favorables. Y es que los grupos con los que pretendimos desarrollar esta actividad contaban con un elevado número de alumnos pertenecientes al grupo de teatro que había en el centro desde hacía ya bastantes años, y con la predisposición para participar en esta actividad de las dos profesoras de Lengua y Literatura que crearon y desarrollaron este grupo de teatro. Además, contábamos con una auxiliar de conversación siempre dispuesta a cualquier actividad que realizáramos con los alumnos, y que nos ayudaría con la pronunciación y entonación de los guiones.

Hipótesis de partida

La elaboración de una pequeña obra de teatro sobre el Antiguo Régimen y los cambios ideológicos que se introducen con el pensamiento liberal nos pareció una manera de conectar el Siglo de las Luces con el Día Internacional de la Luz desde el Departamento de Ciencias Sociales en coordinación con el programa bilingüe que desarrolla el centro en el que trabajamos.

Fue una manera de trabajar los contenidos de esta temática en Inglés, fomentando la comprensión lectora, redactar las ideas personificadas en los protagonistas históricos, y expresar oralmente los guiones elaborados.

Descripción de la experiencia educativa

Desarrollamos la experiencia educativa en un Instituto de Educación Secundaria inmerso en el Programa Bilingüe Mixto de Inglés y Francés durante el curso 2014/2015. Nos pretendimos desmarcar de las tradicionales metodologías de aula y dar a conocer al resto de alumnos del centro las ideas que aparecieron durante el Siglo de las Luces, y que están en la base del sistema político y económico que tenemos actualmente.

El trabajo se realizó con los alumnos de los grupos de 4.º de ESO Bilingüe sobre la unidad didáctica dedicada al Antiguo Régimen. Tomamos de referencia el libro de texto, tanto en inglés como en castellano, así como el manual del docente (VV. AA., 2013; García Sebastián y Gatell Animont, 2014;

VV. AA., 2014), y dividimos las ideas en personajes para poder llevar a cabo la obra de teatro.

En la primera sesión creamos los personajes o grupos sociales que iban a protagonizarla con el objetivo de asignar los personajes a los alumnos. No obstante la clase se dividió en grupos que estarían tras el guión de cada uno de los personajes. Los grupos deberían estructurar las ideas de su personaje para después traducirlas al Inglés.

Posteriormente se entregarían las ideas a las profesoras del grupo de teatro para que trabajaran junto con los alumnos en el guión de la obra. Una vez elaborada, los protagonistas deberían memorizarlo y trabajarían la pronunciación y entonación con la auxiliar de conversación.

Entre los Departamentos de Inglés y Ciencias Sociales contábamos con un pequeño presupuesto para caracterizar a los personajes en la representación teatral. El día de la celebración del Año Internacional de la Luz se representó la obra en el patio del Instituto.

Objetivos

Los objetivos que nos propusimos alcanzar fueron los siguientes:

- Conocer de los rasgos más sobresalientes del Antiguo Régimen y los principios del Liberalismo.
- Introducir al alumnado en la elaboración de sus propios materiales en Inglés.
- Trabajar en grupo y colaboración en la puesta en escena de cada personaje.
- Estructurar de manera clara y adecuada las ideas de cada uno de los personajes.
- Fomentar la expresión oral y potenciar la fluidez y el vocabulario específico en el idioma del programa.
- Analizar con actitud crítica sus propios resultados.

- Extraer conclusiones acerca de los problemas más destacados a la hora de presentar información de manera oral en un idioma que no es el nativo.

Nivel escolar

Esta experiencia se plantea para alumnos de 4.º de ESO. Se llevó a cabo en el IES, pero se trabajó también fuera de él, pues los ensayos se realizaron fundamentalmente las tardes que el centro permanecía abierto. Disponían de las instalaciones del centro para reunirse y hacer uso de los ordenadores. Algunos grupos escogieron esta opción y los resultados fueron satisfactorios.

Metodología

Lo primero que hicimos fue explicar a los alumnos el tipo de actividad que íbamos a desarrollar, pues se salía de la metodología más habitual (Quinquer, 2004; Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, 2014). Concretamos los objetivos y los criterios de evaluación. Y es que conociéndolos consideramos que es más fácil alcanzarlos. No obstante, y siendo el motivo de la actividad la celebración del Año Internacional de la Luz, se planteó la actividad como complementaria.

A continuación fuimos extrayendo los personajes que deberían aparecer en la obra de teatro por su aportación a los cambios que se producen durante el Antiguo Régimen, así como los grupos sociales que debían intervenir en la obra y alejarnos de esa tradicional visión personalista de la Historia.

Los alumnos se mostraron muy interesados en representar a algunos personajes de los propuestos (Luis XIV y Montesquieu tuvieron una gran acogida entre los alumnos), de hecho, hubo que sortear alguno de ellos. Aquellos alumnos que no deseaban tanto protagonismo formaron parte de los grupos sociales involucrados en el proceso de cambio, con intervenciones esporádicas mostrando su opinión ante las maneras de pensar y dando a conocer a los espectadores cómo era la realidad que vivían durante estos procesos de cambio.

Los grupos sociales formaron representados por la totalidad del grupo de clase que trabajó en él y todos se caracterizaban e intervenían directamente en escena. Ellos redactarían los comentarios e intervenciones acordes con su manera de pensar en el siglo XVIII. Los demás grupos se formarían en torno a los personajes de la obra y elaborarían conjuntamente las ideas a exponer.

El profesor MNL, junto con la auxiliar de conversación con la que contábamos durante ese curso, y los profesores de inglés de estos grupos trabajamos con los alumnos en el proceso de traducción de las intervenciones. Por otro lado, se entregaron las propuestas a las profesoras de Lengua y Literatura que dirigían el grupo de teatro para que le dieran forma junto con los alumnos.

Una vez elaborado el guión, se llevaron a cabo ensayos en clase y también por las tardes en el centro para coordinar la obra de teatro. El último paso fue la representación de la misma en el centro el día de la celebración, junto con las actividades realizadas por el resto de los Departamentos.

Temporalización

En la primera sesión se propuso la actividad con una gran acogida entre los alumnos. Se presentó la temática y la justificación de la propuesta. Estuvimos comentando la unidad, que ya se había trabajado y evaluado en clase, con lo que los contenidos y los personajes ya eran conocidos por los alumnos. Se propusieron en la pizarra los personajes y grupos sociales que intervendrían en la obra de teatro.

En la segunda sesión se hizo el reparto de papeles y se agrupó a los alumnos en torno a ellos. Los alumnos en esta sesión debían extraer las ideas del libro de texto y de los documentos históricos que habíamos trabajado en clase, además de apoyarse en materiales que debían buscar ellos de manera autónoma.

Las ideas de los grupos se trabajaron con las profesoras de Lengua y Literatura para concretar las intervenciones de los personajes y poder concretar los guiones a traducir en inglés. Una vez tuvimos el guión se dedicó una sesión con el profesor MNL de Ciencias Sociales con la colaboración de la auxiliar de conversación, y otra sesión con los profesores de inglés de estos grupos para

traducir los textos. Los ensayos se llevaron a cabo por las tardes durante el horario que tiene establecido el grupo de teatro. Dedicamos por último una sesión para hacer un ensayo general antes de la función.

Recursos

En el centro disponíamos de Aula de Informática que utilizamos en varias sesiones, al no existir un taller o laboratorio de ciencias sociales (Santacana, 2005). Además los alumnos disponen en la Biblioteca del centro de ordenadores conectados a Internet para buscar información adicional. El centro está abierto las tardes de los martes y los jueves y fue utilizado por los alumnos para completar sus guiones y para ensayar.

Para que los alumnos tuvieran un guión de los aspectos a tratar, se apoyaron en su libro de texto, además de la bibliografía aportada por el profesor. Las páginas web recomendadas para la búsqueda de información fueron las siguientes:

<http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/antiguo-regimen.html>

http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esohistoria/quincena3/index_quincena3.htm

<http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esohistoria/quincena3/textos/quincena3pdf.pdf>

<http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/esquema.htm>

<http://leccionesdehistoria.com/4ESO/historia/u-d-1-el-siglo-xviii-el-antiguo-regimen/>

Actividades finales

Una vez elaborado el guión y ensayada la obra de teatro, ésta fue representada en varias sesiones para los distintos niveles el día de la celebración del Año Internacional de la Luz.

Los alumnos perfeccionaron la pronunciación con la auxiliar de conversación y le dieron una agilidad y puesta en escena que mantuvo la atención de todos los espectadores durante toda la función.

Para finalizar, en la siguiente sesión a la representación, les pasamos un cuestionario en inglés sobre los distintos personajes que aparecieron para comprobar que todos habían trabajado la obra de teatro completa. También se les pasó un cuestionario para que valoraran la experiencia.

Conclusiones

Podemos concluir que la experiencia desarrollada fue muy satisfactoria. Todos los alumnos se implicaron en mayor o menor medida en la obra de teatro. Los alumnos más extrovertidos y que ya habían participado en obras del grupo de teatro fueron los que tomaron la iniciativa de asumir los papeles protagonistas. Otros alumnos decidieron implicarse también, caracterizados en el pueblo llano y con intervenciones esporádicas. Y entre los más introvertidos la idea de crear una obra de teatro fue acogida positivamente, aunque prefirieron quedar como guionistas de cada uno de los personajes.

Para los profesores fue una experiencia muy gratificante que permitió desarrollar una actividad interdepartamental y que permitió un acercamiento entre los profesores y los alumnos, que se sintieron embarcados en un proyecto común y cuyo éxito o fracaso dependía del esfuerzo de todos como una unidad.

Finalmente, indicar que la representación teatral tuvo una gran acogida y que sirvió para potenciar el bilingüismo en el centro de una manera novedosa, distinta y divertida y acercar a los alumnos a la Historia.

Referencias bibliográficas

Decreto 291/2007, de 14 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.
- García Sebastián, S. y Gatell Animont, C. (2014). *Demos 4*. Barcelona: Vicens Vives.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- Orden de 14 de mayo de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el programa de enseñanza bilingüe en centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 7-14.
- VV. AA. (2013). *Historia 4.º ESO, Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Santillana.
- VV. AA. (2014). *History. Core Concepts, ESO 4*. Madrid: Oxford CLIL Education.

UNA PROPUESTA DE EXPLICACIÓN INTEGRADA DE LA HISTORIA MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Francisco Javier Crespo Sánchez, Manuel Madrigal Cánovas

(Universidad de Murcia)

Introducción

¿Resulta atractivo para el alumnado de Enseñanza Secundaria la Edad Moderna? ¿Es tedioso para el profesor transmitir los contenidos de esta etapa histórica? El espíritu que ha animado este trabajo ha sido el deseo docente de presentar estos conocimientos de una forma más dinámica, original e interactiva; de forma que pueda ser percibido del mismo modo por los discentes a través de actividades diversas y variadas (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012). El objetivo principal sería huir de los habituales esquemas que en muchas ocasiones hacen del proceso educativo un ejercicio de mayor dificultad para ambos actores (Monereo y Monte, 2011).

Qué duda cabe que para poder elaborar esta propuesta ha sido necesario tener en cuenta el Decreto que establece el currículo de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, así como las características psicopedagógicas del alumnado al que va dirigida. La importancia de esta materia queda justificada por el hecho de que lo histórico proporciona un conocimiento esencial del pasado que contribuye a la comprensión del presente, siendo la Historia Moderna un eje fundamental en el entendimiento del momento actual. Asimismo, esta propuesta quiere también reforzar y demandar una mayor presencia de la Edad Moderna en la educación de los jóvenes a través de los planes de estudios, pues hay que ser plenamente consciente del alto valor formativo que encierra esta etapa (López Facal, 2013). En fin, a nadie escapa que la Historia en general, contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, sabedores de sus derechos y de sus obligaciones (Enkvist, 2011).

De otro lado, el conocimiento de estos hechos históricos propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y del pensamiento formal de los jóvenes, como son la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico.

Para el desarrollo de este modelo de explicación, se ha optado por elegir, dentro del currículo propio de la materia de Ciencias Sociales. Geografía e Historia de 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, el tema titulado “La Monarquía hispánica”; unidad didáctica 9 según el libro de texto que presenta la editorial SM. Con todo ello, los contenidos quedarían estructurados de la siguiente forma: 1. La época de Carlos V; 2. El reinado de Felipe II; 3. La conquista y colonización de América; 4. Economía y sociedad en América; 5. La crisis de la Monarquía Hispánica y 6. Los Austrias del siglo XVII.

En definitiva, esta materia -sobre todo la que atañe a la Historia Moderna-, debe suponer una adquisición real de conocimientos históricos y de valores (Marina y Bernabéu, 2007), ofreciendo al mismo tiempo una formación práctica que pueda ser ampliada progresivamente gracias a su curiosidad intelectual y su estímulo propio de aprendizaje.

Propuesta didáctica

Si se entienden las estrategias metodológicas como la serie organizada y secuenciada de acciones que se deciden como pauta de intervención en el aula (Román Pérez y Díez López, 1994), y que tienen como meta la solución de un problema o de un conjunto de ellos mejorando la práctica educativa (la metodología constituye un elemento del currículo que especifica las actividades y experiencias más adecuadas para que los diferentes tipos de contenidos se aprendan adecuadamente y sirvan para que el alumno desarrolle las capacidades que se pretenden); y se tiene en cuenta la importancia de la interdisciplinariedad –sobre todo cuando se trata de conectar temas y ámbitos de conocimiento-, el método de explicación que se quiere implementar en este trabajo pretende diseñar un modelo que combine el estudio de la Historia Moderna a través de la Historia del Arte (con el análisis de obras pictóricas, tratando de explicar la materia mediante un acercamiento plástico a la misma),

la representación de roles (intentando que el alumno comprenda la historia de forma participativa) y la literatura (fundamental para entender cómo pensaban en una determinada época y cómo era la producción cultural del momento). Asimismo, el uso de estas disciplinas auxiliares permitirá el manejo de las TIC y el fomento de la lectura, aspectos fundamentales en los procesos educativos actuales (Trujillo, 2012).

Al margen de lo anterior, hay que señalar que la propuesta que se realiza no es en ninguna manera un método rígido o inflexible, pues debe estar abierta a la capacidad de poder introducir modificaciones de forma que pueda adaptarse en todo momento a las necesidades del contexto educativo sobre el que se quiere trabajar (Marina y Pellicer, 2015).

Como esquema para el desarrollo de la Unidad Didáctica, se ha decidido explicar cada uno de los subapartados atendiendo a la relación que se establece con otras materias del currículo y/o los principios metodológicos empleados. Se ha buscado el equilibrio entre los recursos utilizados y los contenidos propios del tema, apostando por un sistema integrado que no solo sirva para dotar de un mayor dinamismo a los contenidos por parte del profesor, sino que también haga partícipe al alumno y le ayude en su aprendizaje.

En primer lugar, se van a señalar los recursos que pueden ser utilizados en relación a la Historia del Arte. La importancia de esta disciplina queda más que demostrada al entender que no solo sirve para comprender el papel de la belleza y la estética en la historia, sino también como recurso válido para acercarse a los modos de vida y a los hechos del pasado. Asimismo, analizar una obra de arte es una experiencia que ha de ser presentada a los alumnos inicialmente como un gran placer visual y a continuación, como una magnífica oportunidad de valorar el trabajo intelectual del artista, comprender los rasgos técnicos y artísticos de la obra y, por tanto, valorar ésta como fruto de su tiempo. Esta disciplina será utilizada en los apartados 1 y 6.

Para acometer la explicación del apartado número 1 -en lo referente a los problemas exteriores a los que hubo de enfrentarse Carlos V durante su reinado- se propone la utilización del famoso cuadro pintado por Tiziano y que tiene por título: *Carlos V en la batalla de Mühlberg*. Lo interesante, desde el

punto de vista pedagógico, es que más allá de lo meramente artístico, ofrece una información simbólica –el que el monarca aparezca victorioso a lomos de un caballo ataviado con el rojo del partido católico- que hará comprender a los alumnos la problemática religiosa a la que hubo de enfrentarse el Emperador como salvaguarda de la Cristiandad en Occidente. Asimismo, este recurso da pie a la explicación de los gastos que se ocasionaron debido a la política de guerras seguida.

En definitiva, los alumnos irán más allá de los contenidos curriculares en sí mismos, ya que serán partícipes de los simbolismos y significados que este tipo de obras quieren desprender. Con todo ello, se puede profundizar en la idea de que la pintura transmite mucha más información de la que simplemente puede parecer a primera vista (Marrasé, 2013).

El apartado 6 es susceptible también para el uso de este tipo de metodologías. Para explicar el periodo protagonizado por los Austrias del siglo XVII, se propone la exhibición en comparativa de cuatro grandes obras pictóricas que sintetizan bien el periodo. Éstas serían: *Retrato de Felipe III* de Pantoja de la Cruz, *El duque de Lerma* de Rubens, *Retrato del conde-duque de Olivares* de Velázquez y *Retrato de Carlos II* de Juan Carreño Miranda. En este caso, a la fuerza visual de estas pinturas, se añade la potente capacidad de comparación que suscitan. De esta forma, se presenta como un medio ideal para conseguir que el alumnado comprenda la evolución política durante este siglo, entendiendo así como los validos comenzaron progresivamente a cobrar mayor poder y protagonismo en las tareas de gobierno de la nación. Del mismo modo, puede ser utilizado para ilustrar como hacia finales de la centuria, durante el reinado de Carlos II, es cuando la situación llega a un momento de colapso, sobre todo ante el problema sucesorio que se plantea. Lo que se pretende es generar un recurso que de forma plástica y visual ayude a comprender los procesos políticos, sociales y económicos que vivió la España del momento.

En segundo lugar, y como se exponía anteriormente, para la representación de roles se ha pensado en las siguientes actividades. Hay que tener en cuenta que este recurso puede ser entendido como una metodología educativa capaz de integrar situaciones de enseñanza mediante el juego dramático. Es decir, la técnica de juego de roles es una didáctica activa que genera un aprendizaje

significativo y trascendente en los estudiantes, logrando que se involucren, comprometan y reflexionen sobre los roles que adoptan y la historia que representan. De esta forma se desarrolla el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad. Asimismo, para la educación socio-emocional supone una forma de promover y ayudar al crecimiento personal de los alumnos. Muchas de estas características tienen su razón de ser en la idea de que éste desarrolla la espontaneidad y permite integrar impulsos corporales, emociones, sentimientos y pensamientos (Durán, 2014). Con todo ello, este recurso didáctico tiene un gran valor no solo para la comprensión de la Historia Moderna sino también para la adquisición de valores y competencias propias de la etapa educativa (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). La disciplina de juego de roles será usada en los apartados 3 y 5.

Para el primero de estos, el epígrafe 3, sería interesante que diversos estudiantes asumieran los roles de algunos de los principales conquistadores de los territorios americanos, siendo estos: Hernán Cortés, Francisco Pizarro, Diego de Almagro, Pedro de Valdivia, Orellana, Jiménez de Quesada, Juan de Garay y López de Legazpi. Con ello se estaría generando de primera mano una didáctica de tipo interpretativa-narrativa, pues los alumnos ejercerían un papel con un personaje concreto que les obligaría a interpretar diálogos diseñados específicamente para facilitar su aprendizaje. Para el desarrollo correcto de esta técnica, sería necesario primero una búsqueda de información por parte del estudiante (guiada y orientada por el docente) para poder acometer de forma eficaz el papel que le toque defender. Tras ello, lo interesante sería que cada alumno explicara un conjunto de variables que ayudarán a entender cómo fue la expansión de los españoles por los territorios americanos: qué territorio conquistó cada personaje, qué problemas y dificultades se pusieron de manifiesto, cómo terminó por denominarse el nuevo espacio que se incorporaba a la Monarquía, etc. El ejercicio no serviría solo para explicar estos conceptos y contenidos, sino que más allá de eso, daría lugar a un proceso de socialización posterior en el que el alumno podría valorar qué elementos positivos y negativos trajo consigo la presencia española en América a partir de su descubrimiento y posterior conquista.

El juego de roles se presenta también como un recurso de gran valía para el desarrollo del apartado 5. Teniendo en cuenta que la explicación de la realidad social durante la Edad Moderna se presenta como un elemento de verdadera importancia, se propone la realización de una actividad en la que los estudiantes, divididos en diferentes grupos de trabajo, tengan que representar a un sector social de la época: nobleza, clero, grupos burgueses y campesinado. Cada uno de estos grupos, previa búsqueda de información y diálogo entre ellos, debería exponer cómo era su situación y justificar de qué forma se veían afectados por las crisis o decisiones políticas del momento. En este sentido, se trata de que los alumnos no solo conozcan la realidad y las desigualdades imperantes en cada uno de estos sectores, sino que al mismo tiempo pudieran empatizar con ellos y entender de manera más completa cuál era la situación a la que tenían que hacer frente en su vida cotidiana.

De otro lado la actividad podría completarse, tras la elección de un representante de cada grupo, con un debate en el que al margen de exponer las consideraciones antes señaladas, se relacionaran temas referentes a las crisis económicas y demográficas. De esta forma, y gracias al recurso de la representación de roles, se podría ir más allá de la mera explicación de los aspectos sociales y relacionarlos de forma más directa con los factores políticos, económicos y demográficos. El objetivo fundamental es que tras la realización de este ejercicio, los alumnos lleguen a entender de qué manera afectó el predominio de la mentalidad y de los valores nobiliarios en el atraso económico de España, siendo éste un aprendizaje que debe encauzarse desde su propia experiencia y la extracción de conclusiones que ello posibilita.

Por último, esta propuesta de explicación integrada pretende utilizar la literatura para los apartados 2 y 4. En el primero de ellos, se propone la lectura de la *Pragmática de Aranjuez* de 1559. Para la realización de esta actividad, lo ideal sería que el texto se acompañara con la posterior elaboración de un comentario crítico para explicar qué motivó las decisiones tomadas por parte de Felipe II en las cuestiones relacionadas con la política interior de su reinado. Lo que posibilita este recurso didáctico al estudiante es la comprensión de cuál era el ambiente cultural del momento. Al mismo tiempo, el trabajo con este texto puede ayudar a entender de forma clara cómo se desarrolló la defensa del

catolicismo por parte del monarca. Como complemento a lo anteriormente expuesto, se puede solicitar al alumnado que realice un resumen del apartado en cuestión con la ayuda del libro de texto.

Lo importante que presenta el uso de este documento, al margen de la potenciación del hábito de lectura, es que se puede desarrollar la capacidad crítica del estudiante, mejorando su comprensión lectora y la formación de una opinión razonada y justificada (Sánchez, 2014). Se trata de, a través del estudio de las consecuencias sociales y culturales que conllevaron estas decisiones políticas, incrementar la reflexión y la habilidad para formar juicios responsables sobre las materias objeto de estudio.

Desde el uso de la literatura para la explicación de la Historia Moderna, el apartado 4 se presenta también como un elemento muy idóneo para su tratamiento desde este recurso. Así, se recomienda la lectura de un fragmento concreto de la famosa obra de Bartolomé de Las Casas titulada *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. En este caso, la actividad se desarrollaría de forma diferente a la anterior, pues se facilitaría a los estudiantes un cuestionario -elaborado por el docente- con preguntas y cuestiones para que pudieran trabajar el texto con mayor profundidad. El objetivo que se persigue con esta actividad es múltiple, pues no solo se debe explicar la situación de los indígenas a la llegada de los españoles y cómo se modificó ésta, sino que se debe entender cómo se transformó y configuró la sociedad americana tras el establecimiento de los europeos en sus territorios. Al mismo tiempo, este recurso permitirá la comprensión de otros elementos del momento como las actividades económicas realizadas o los resultados culturales provocados por el mestizaje.

Evidentemente, otro elemento a favor que presenta la lectura de este texto es su capacidad para potenciar valores como la tolerancia, el respeto y el trato justo (Tourrián López, 2008). No solo se debe valorar la llegada de los españoles como un elemento histórico, sino también tener en cuenta lo que esto supuso para la población indígena y valorar qué errores y excesos se cometieron con estos.

En conexión con otras materias, el uso de este recurso no solo es bueno para la explicación de la Historia Moderna, sino que ayudará a perfeccionar las

habilidades generales de lectura, escritura y expresión oral de los estudiantes. Sumado a lo anterior, otro de los objetivos didácticos que proporciona es la mejora en la capacidad del alumnado para expresarse sobre diferentes temas (en este caso sobre la llegada de los españoles a América) con claridad, coherencia y sencillez. En definitiva, y como elemento vertebrador que adquiere una gran importancia, esta actividad puede ayudar a formar lectores capaces de desenvolverse con éxito en otros ámbitos, descubriendo así en el hábito de la lectura un elemento de disfrute personal que puede ser extrapolado a ámbitos diferentes al del escolar (caso de la realidad familiar).

Reflexión final

Más que establecer un conjunto de conclusiones finales, lo que se pretende con este trabajo es ofrecer una serie de reflexiones que ayuden a la mejora no solo de esta propuesta didáctica, sino de la enseñanza de la Historia Moderna en la Educación Secundaria. De esta forma, estas actividades que se señalan para el trabajo de los estudiantes no dejan de ser una proposición que, aunque comprende y tiene en cuenta los ya clásicos problemas de organización temporal que pueden ocasionarse, nace con el espíritu de reforzar el aprendizaje de los alumnos, auténticos protagonistas de todo el proceso.

Lógicamente, este modelo que se ha descrito, debe ser revisado y mejorado con la experiencia en clase, pues debe entenderse como una planificación abierta y flexible, sujeta a cambios y a las modificaciones que surjan a partir de su puesta en escena en el aula. Lo importante de todo ello es generar un esquema de trabajo que permita abrir las capacidades del estudiante hacia nuevas formas de acercarse a la Historia Moderna. Por tanto, y a modo de resumen, se trata de una propuesta firme pero que puede verse sometida a transformaciones que sumen nuevas perspectivas a su funcionamiento real (Bono, 2015).

De otro lado, hay que señalar que se trata de un proyecto que quiere conseguir una comunicación extensa entre disciplinas tan importantes para la Historia como son la literatura, el arte o la representación de roles. Por ello se apuesta por un modelo incluyente que combine de forma equilibrada actividades que

puedan ayudar a ampliar los conocimientos y destrezas de los estudiantes. Al final, lo que resulta más importante dentro de todo el proceso, es que los alumnos puedan acercarse a la materia (especialmente lo que hace referencia a la Historia Moderna) de una forma que llame su atención y facilite su comprensión (Vergara, 2015).

Hay que destacar también que más allá del aprendizaje y la adquisición de conceptos, el esquema de trabajo propuesto hace mucho hincapié en el tan necesario trabajo en equipo, modalidad que puede ayudar a enfatizar en la educación valores (como la tolerancia y el respeto) y reforzar la formación del alumnado de cara a la consecución de buenos ciudadanos. Se trata, pues, de que la Historia Moderna se convierta en un instrumento para comprender el presente a partir del pasado, paradigma por el que abogan en la actualidad muchos grupos de investigación (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Referencias bibliográficas

- Bono, E. (2015). *Aprobar o aprender. Una propuesta para el estudio útil*. Málaga: Aljibe.
- Durán, D. (2014). *Aprender, evidencias e implicaciones de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes, Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Marina, J. A. y Bernabéu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana.

- Marrasé, J. M. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito*. Barcelona: Graó.
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (1994). *Currículo y programación: diseños curriculares de aula*. Madrid: EOS.
- Sánchez, E. (2014). *Ideas creActivas para educar*. Málaga: Aljibe.
- Touriñán López, J. M. (2008). *Educación en valores. Educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- Trujillo Sáez, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

DIFERENTES MANERAS DE LEER Y DE ENSEÑAR LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

María Llanos Picazo Ocaña

(Doctoranda Programa de Doctorado en Arquitectura, Edificación, Urbanística y Paisaje, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, UPV)

Introducción

La presente propuesta “*Diferentes maneras de leer y de enseñar la Historia. Una propuesta de innovación educativa*” intenta reflejar la necesidad de introducir métodos nuevos en la enseñanza de la Historia, al mismo tiempo que se propone una unión entre los temas punteros en la investigación histórica actual y los contenidos de la materia de Ciencias Sociales.

En primer lugar se habla de la necesidad de promover la innovación en la enseñanza, ya que el sistema educativo actual está anclado todavía en el pasado, se utilizan métodos tradicionales y el temario viene determinado por la legislación, en un momento en el que los alumnos tienen otras inquietudes y demandan técnicas más novedosas.

Analizada la necesidad de cambiar los métodos tradicionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo que se propone en segundo lugar, es un proyecto de innovación dirigido a 2.º de ESO, en el que se van a introducir contenidos que no se contemplan en los libros de texto, como es el papel de la mujer en la vida y la sociedad del siglo XVII.

En este trabajo se propone además el uso de una metodología diferente: se trabajará la Historia a través de las obras de arte, en concreto de la pintura holandesa y la figura de Johannes Vermeer, donde los alumnos podrán contemplar cuál era el papel de la mujer en este momento y trabajar activamente en la construcción de su conocimiento a través de diferentes actividades en las que ellos mismos se convertirán en “historiadores” y en los protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Propuesta didáctica

¿Por qué promover proyectos de innovación educativa en la enseñanza de la Historia? En muchas ocasiones se dice que el sistema educativo español está anclado en el modelo de enseñanza tradicional creado durante la Revolución Industrial, un sistema, que aunque pretende llegar a todos los ciudadanos, no se centra en crear aprendizajes significativos.

En muchas ocasiones, los docentes se enfrentan a alumnos del siglo XXI con las mismas herramientas que a finales del siglo XIX, y esto hace pensar que debe modificarse el dispositivo escolar para que el centro educativo se convierta en un entorno activo, donde los alumnos aprendan a aprender, a investigar, a actuar y a sentir, donde se sientan motivados y capaces de crear cosas nuevas, al mismo tiempo que aprenden gracias a las nuevas metodologías educativas.

La función principal que deberían tener los docentes en este dispositivo estaría encabezada por superar este esquema educativo decimonónico para conseguir mejoras en el aprendizaje de los alumnos. No se debe olvidar que estos cambios deberían venir de la mano de la investigación y la innovación en las prácticas educativas.

Para motivar al alumnado de las materias de Ciencias Sociales y Humanidades, como pueden ser la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, el empleo de nuevas metodologías didácticas cobra cada vez más importancia, ya que los alumnos, además de tener necesidades diferentes a los de décadas atrás, demandan métodos desligados de la tradición.

Más allá de esto, la renovación y actualización de los contenidos de Historia es algo necesario en este momento, ya que todavía es la legislación la que establece qué temas se van a tratar en la materia de Ciencias Sociales, y se debe decir que éstos no se corresponden con las actuales líneas de investigación histórica, ya que los nuevos métodos de hacer y de contar la historia no se reflejan en los manuales de esta asignatura. Por eso se puede decir que, trabajando temas que no están dentro de la normativa, se está dando un paso hacia la innovación.

En relación con esta falta de coherencia entre lo que se investiga y lo que se enseña, se tendría que hablar de que en la investigación histórica, la *microhistoria*, la historia desde abajo, se está abriendo camino en la investigación y es algo que se debería tener en cuenta a la hora de enseñar la Historia (Hernández López, 2007) en las aulas.

El modelo educativo actual, se basa todavía en la tradición, y en concreto en el método positivista, en el que la clase magistral y el uso del libro de texto vertebran el método de enseñanza, y en la mayoría de los casos los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje se miden a través de la memorización de los contenidos reflejados en el examen (Gómez Carrasco, 2015).

Durante el Romanticismo y la Ilustración la historia que se enseñaba era una historia ligada a la identidad de la nación, donde primaba forjar patriotas, pero ahora, ¿qué es lo que “interesa”?, ¿forjar patriotas o educar cosmopolitas? (Carretero y Kriger, 2004). La Historia del siglo XIX como disciplina estuvo ligada al ensalzamiento de esta idea de patriotismo y es algo que todavía puede observarse en los libros de texto y en los contenidos establecidos.

Por ejemplo, el estudio de la materia de Ciencias sociales en la ESO se centra en el proceso de Romanización, la "Reconquista de la Península Ibérica" por parte de los reinos cristianos y en el descubrimiento de América y la creación del Imperio español como base de nuestra nación. Dichos contenidos son esquemas que se reproducen a lo largo de todo el periodo educativo, en primer lugar de manera muy simple, y posteriormente ampliándose según se va avanzando de curso.

Vemos, como al margen de esto, la historia social no es algo que tenga cabida en los manuales de texto a pesar de que sea uno de los temas que más está avanzando en investigación. Es necesaria la unión de la investigación y la innovación docente, para que la revisión y actualización de los contenidos impartidos en esta materia se haga de manera efectiva¹³.

Se debe apostar por la importancia de enseñar esta microhistoria, para que los alumnos vean cómo eran y cómo vivían las sociedades de siglos pasados, y

¹³ Seminario organizado por el Seminario Social de Historia de la Población, el pasado 6 de mayo, en la Facultad de Humanidades de Albacete.

que mediante el contraste y la creación de un juego de espejos donde se haga una comparación entre el pasado y el presente, se ayude a que ciertos contenidos de la materia del Ciencias Sociales parezcan más atractivos y les despierten el gusto por aprender, favoreciendo el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

Por último, es necesario mencionar que la Historia es una disciplina que está ligada a otras como pueden ser el Arte o la Sociología, y es precisamente a través del Arte, en concreto de la pintura, cómo se va a intentar enseñar la historia que no se incluye en los manuales de texto.

Pero, ¿qué es lo que se quiere transmitir a los alumnos con esta propuesta? En primer lugar se pretende centrar en dos aspectos significativos de la vida cotidiana: ¿cuál era el papel de la mujer en la sociedad del siglo XVII? y ¿cuál era su papel dentro de la familia? Esto no se explica en los temarios de secundaria normalmente, y si se hace es de manera muy superflua, por lo que se va a intentar con este proyecto de innovación es acercar esta parte de la historia a los alumnos. Y en segundo lugar se va a trabajar de una manera menos tradicional, se va a enseñar a los alumnos a leer ciertas obras de arte pertenecientes a la pintura holandesa del siglo XVII que les den las pistas necesarias para comprender los contenidos que se han impartido en las diferentes sesiones.

¿Qué se quiere en definitiva conseguir con este proyecto?

Este proyecto estaría dirigido a los alumnos de segundo de la ESO de la materia de Ciencias Sociales y lo que se pretende es conseguir que los alumnos sean capaces de ver que la Historia es algo que puede estudiarse de diferentes formas, que no hace falta seguir un libro de texto con contenidos establecidos, sino que la Historia es una disciplina con muchos matices, donde intervienen muchos actores, y donde el papel del docente reside en dárselos a conocer.

¿Cómo se realizaría?

El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad (Herbert Read, Arte y sociedad).

Ésta cita de Herbert Read, resume perfectamente las pretensiones de este proyecto. A través del uso de las obras de arte para enseñar la Historia se puede evitar que los alumnos memoricen tantos datos y se promueve la comprensión de los mismos al hacer que sean ellos mismos los que se hagan preguntas, indaguen, busquen fuentes... en definitiva, que se conviertan en historiadores.

Se va a usar de manera transversal la imagen, y en concreto la imagen de época que nos proporciona la pintura holandesa, para introducir a los alumnos en unos contenidos que están fuera de los libros de texto, mostrando como era la mujer y cuál era su papel en la familia a través de diferentes obras de arte. Pero para entender las obras que se trabajarán con los alumnos se hace indispensable introducir unas pinceladas de historia.

La sociedad del S. XVII en España y en los territorios que formaban parte del Imperio Español estaba marcada por la moral cristiana de la Reforma y la Contrarreforma. El papel de la mujer quedaba relegado a la función de esposa-madre, encargada del hogar. Vivían casi enclaustradas en la casa bajo la custodia de sus maridos, donde no tenían ni voz ni voto, y cuya vida pública se limitaba a hacer acto de presencia en los actos religiosos.

En algún caso, la mujer era la encargada de los negocios familiares, pero generalmente el marido era el que trabajaba y el rol de la mujer pasaba por el cuidado de la casa y la procreación. En cuanto a la educación, se defendía la inferioridad intelectual de las mujeres según criterios biológicos (Criado Torres,

s.d.), y hay que hacer especial hincapié en las dificultades que tuvo que recorrer la mujer para ir salvando todos los estereotipos creados sobre ellas.

Pero fuera de esta moral cristiana, todavía se relacionaba la mujer con el pecado y en un momento en que la honra era algo muy apreciado para los hombres, una sola sospecha de engaño hacía que fueran perseguidas. En caso de adulterio, era difícil que el condenado fuera el hombre, que acusaba a la mujer de usar sus malas artes.

Para que los alumnos sean capaces de comprender todo esto, se ha decidido hacer uso de las imágenes procedentes de la pintura holandesa, en concreto de los retratos femeninos o de grupo y los interiores, porque utilizar la imagen como soporte educativo puede acarrear los siguientes beneficios:

- 1). La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar;
- 2). La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias;
- 3). La presentación de nuevos conceptos;
- 4). La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados;
- 5). El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana;
- 6). La estimulación de la imaginación y expresión de emociones;
- 7). La activación de conocimientos previos (Rigo, 2014).

Para la selección de imágenes, se recurriría, sobre todo a la obra de Johannes Vermeer, ya que sus mujeres nos ofrecen una visión concreta y real de la mujer de ese momento, dentro de escenas de la vida cotidiana, donde se crea una tensión entre lo corriente y lo santo. Los temas representados constituyen un modo de representar el mundo, creando imágenes individualizadas que se escapan de los cánones que establece el movimiento barroco en otros países (Bozal, 2001).

Las imágenes que se presentarían a los alumnos serían las siguientes:

1. Retratos de Vermeer, donde el pintor representa el mundo cotidiano, la figura de la mujer en la privacidad de la acción: mujeres que hacen música, dormitan, o se ocupan de las tareas domésticas.



2. También se


añadirían otras obras con un doble trasfondo, donde podría explicarse esa falta de moralidad, a la que hacía alusión anteriormente.

A continuación se muestran unos ejemplos del repertorio que se mostraría durante las sesiones:



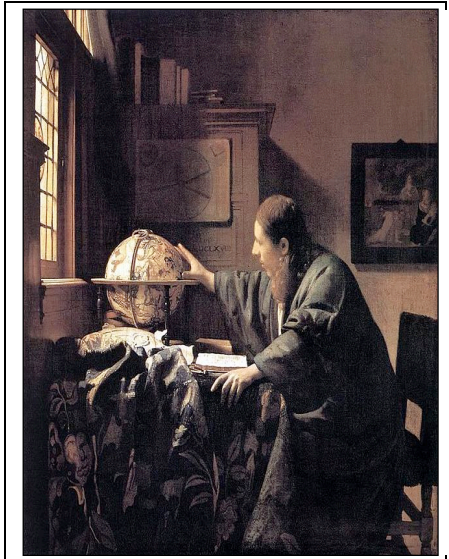
El modelo de proceder sería el siguiente: durante la clase se explicaría el papel de la mujer en la sociedad y la familia del siglo XVII acompañando esta explicación con la proyección de varias obras como soporte visual; el trabajo del alumno vendría después: se les entregaría una ficha para cada una de ellas en la que el alumno debería contestar y realizar una serie de cuestiones, que como vemos a continuación se incluirán en estas fichas:

Tabla 1. Ejemplo de ficha a realizar por los alumnos

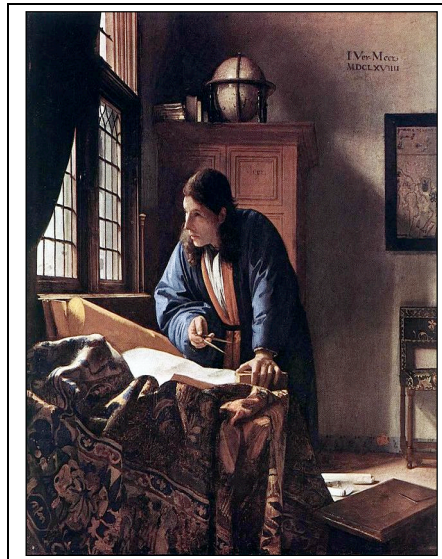
	Autor de la obra:
	Título:
	Técnica y año:
1. ¿Qué se representa en la imagen?	
2. ¿Qué tarea o acción está realizando la mujer representada? ¿Qué significado puede tener para el momento en que fue pintada?	
3. ¿Encuentras similitudes con el papel actual de la mujer?	
4. Realiza una adaptación del cuadro “a tu manera”.	

Lo que se pretende a través de esta actividad es que alumno comprenda y relacione lo aprendido con el momento actual. Para poder contestar a esta serie de cuestiones puede valerse de tantas fuentes como necesite, ya que se deberán identificar las obras y, en definitiva, aportar un comentario de las mismas.

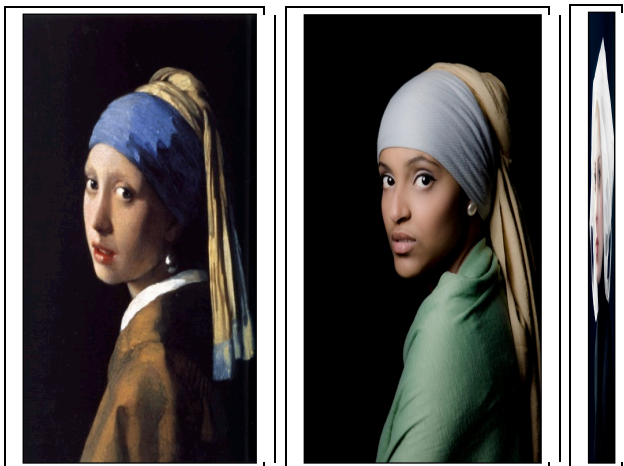
Como actividad final se propondría una puesta en común de los trabajos y se plantearía un debate en clase a partir de las siguientes imágenes:



*Ilustración 7. El astrónomo.
Óleo sobre lienzo. 1668*



*Ilustración 8. El geógrafo. Óleo
sobre lienzo. 1668-69*



*Ilustración 9. La joven de la perla y
reinterpretaciones.*

En el siguiente se puede ver para terminar un cuadro resumen de este proyecto de innovación:

Tabla 2. Esquema del proyecto de innovación

<p>Título del proyecto de innovación: <i>DIFERENTES MANERAS DE LEER Y DE ENSEÑAR LA HISTORIA</i></p>
<p>Temporalización: Se desarrollará de manera transversal a la UD 13. El imperio español</p>

<p>Objetivos del proyecto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que el alumno conozca una nueva manera de leer la historia. 2. Que sea capaz de manejar fuentes diferentes a los libros de texto. 3. Que adquiera conocimientos básicos sobre el papel de la mujer en el siglo XVII. 4. Que se implique en el proceso de investigación al realizar cada una de las fichas entregadas por el profesor. 5. Que sea capaz de establecer un debate con los demás compañeros sobre el papel de la mujer en la sociedad actual. 	<p>Criterios de evaluación del proyecto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno es capaz de explicar con claridad lo que significan las diferentes obras. 2. Utiliza un vocabulario adecuado y relacionado con el tema tratado. 3. Demuestra que ha entendido lo explicado en clase. 4. Tiene capacidad argumentativa. 5. Realiza un trabajo original, creativo y usa diferentes técnicas.
<p>Contenidos: 1. La sociedad europea del siglo XVII; 2. El papel del hombre; 3. El papel de la mujer en la familia; 4. El rol de la mujer en el hogar.</p>	
<p>Competencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cultural y artística 2. Aprender a aprender 3. Social y ciudadana 4. Comunicación lingüística 5. Tratamiento de la información y competencia digital. 	
<p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se representa en la imagen? 2. ¿Qué tarea o acción está realizando la mujer representada? ¿Qué significado puede tener para el momento en que fue pintada? 3. ¿Encuentras similitudes con el papel actual de la mujer? 4. Realiza una adaptación del cuadro, "a tu manera". 	

Relación de competencias y actividades:	
1. Cultural y artística	Realización de la fichas en sí 1. ¿Qué se representa en la imagen?
2. Aprender a aprender	4. Realiza una adaptación del cuadro, “a tu manera”.
3. Social y ciudadana	2. ¿Qué tarea o acción está realizando la mujer representada? ¿Qué significado puede tener para el momento en que fue pintada? 3. ¿Encuentras similitudes con el papel actual de la mujer?
4. Comunicación lingüística	Debate
5. Tratamiento de la información y competencia digital	Búsqueda de fuentes

Referencias bibliográficas

Bozal, V. (2001). La pintura holandesa del siglo XVII y los orígenes del mundo moderno (I). *Aula Abierta*, 33-41.

Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.

Criado Torres, L. (s.d.). *El papel de la mujer como ciudadana en el siglo XVII. La educación y lo privado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/MUJER%20COMO%20CIUDADANA%20EN%20EL%20SIGLO%20XVIII.%20LA%20EDUCACION%20Y%20LO%20PRIVADO.pdf>

- Gómez Carrasco, C.J. (2015). Discurso histórico y estereotipos sobre la sociedad de la Edad Moderna en los manuales españoles y franceses. Un análisis comparativo. En Ponencia presentada en el Seminario *Imágenes y estereotipos sociales en la España moderna*, Facultad de Humanidades UCLM, Albacete.
- Hernández López, C. (2007). *Calles y casa en el campo de Montiel. Hogares y espacio doméstico en las tierras de El Bonillo en el siglo XVIII*. Albacete: IEA Don Juan Manuel.
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender a enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *ASRI*, 6.

ENSEÑAR HISTORIA MODERNA EN EL AULA: LA NOVELA HISTÓRICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

María del Mar Felices de la Fuente⁽¹⁾, Álvaro Chaparro Sainz⁽²⁾

(⁽¹⁾Universidad de Almería; ⁽²⁾ISEN, Cartagena)

Contextualización

En el marco de la nueva Ley de Educación (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE) y de la potenciación del aprendizaje por competencias, se promueve una renovación tanto en la práctica docente como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se proponen nuevos enfoques que lleven aparejados cambios en las tareas propuestas al alumnado para su resolución y en los planteamientos metodológicos empleados, que deben ser innovadores (RD 1105/2014). Es precisamente en este contexto presidido por las competencias clave y por la necesidad de favorecer una visión renovada e interdisciplinar del aprendizaje, donde se inserta nuestra propuesta didáctica basada en el uso de la novela histórica como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, y más concretamente de la Historia Moderna de España.

En los últimos años, una de las líneas alternativas a la metodología tradicional empleada para la enseñanza de la Historia, ha incorporado precisamente la novela histórica, en su vertiente juvenil, a las clases de educación secundaria, si bien debemos señalar que no ha sido un recurso muy empleado (López Gómez, 2010). Pese a que algunos autores han justificado la ausencia de este recurso en clase (Sandoya, 2012), lo cierto es que la lectura de novelas históricas adaptadas al público joven lleva aparejadas numerosas ventajas tanto derivadas de la lectura en general, como vinculadas a beneficios didácticos y a una mejor comprensión de los contenidos propiamente históricos (Palma, 2013; Sandoya, 2012).

En este caso, el uso que pretendemos darle a la novela histórica es en calidad de material didáctico que facilite el estudio de la Historia. Así, no se pretende

sustituir el libro de texto o la clase tradicional por la lectura de una obra literaria, sino emplear este recurso como una herramienta didáctica complementaria, al igual que se utilizan otros medios de carácter multimedia o informáticos.

La novela histórica que hemos escogido para diseñar esta propuesta didáctica es *La Tierra del Sol y la Luna*, de Concha López Narváez. La obra, que cuenta ya con veintiocho ediciones desde que fuera publicada por primera vez en 1983, la hemos elegido por su calidad y porque conjuga, como el resto de las novelas de la autora, diversas características que la hacen muy apta para ser trabajada en clase, como son el perfecto equilibrio entre Literatura e Historia; la sencillez del relato; la conexión entre los personajes y los jóvenes; la rigurosa investigación histórica; la profundización en las costumbres e ideas de la época; y la plena actualidad de los temas tratados (Fernández-Tresguerres, 2008).

La narración, contextualizada en el siglo XVI, que tiene como telón de fondo la problemática religiosa entre cristianos y musulmanes tras la conquista de Granada y la difícil convivencia entre ambas culturas, desarrolla su trama a partir de la relación de amistad y confianza que se forja durante varias generaciones entre dos familias cuyos miembros pertenecen a la ficción: por un lado, la del morisco Diego Díaz, y por otro, la del cristiano Pedro Gómez de Hercos, conde de Albeña. La amistad y fidelidad entre ambos personajes no será ajena al resentimiento y la incomprensión de otros miembros de sus familias.

La trama permite trabajar y profundizar en contenidos de diversas materias, así como transmitir valores que deben ser abordados de forma transversal en todas las áreas disciplinarias para que el alumnado pueda llevar “una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno”, tal y como exige el currículo (Orden ECD/65/2015). Estas enseñanzas, vinculadas fundamentalmente a las competencias sociales y cívicas y la competencia de conciencia y expresiones culturales, se relacionan íntimamente con la educación en valores, la educación intercultural y la educación para la paz, cimentada en el respeto de las opiniones y creencias de otras personas.

La novela histórica escogida, desarrollada en una época de confrontación cultural, da pie a trabajar todas las cuestiones expresadas, a la par que permite

reflexionar y profundizar sobre hechos de máxima actualidad que nos conciernen a todos y que se concretan en dos vertientes, por un lado, la convivencia con otras culturas, y por otro lado, los conflictos derivados del radicalismo religioso. La contemporaneidad de los hechos abordados permite al alumnado descubrir la Historia como algo vivo que explica el presente, ya que de alguna manera los hechos pasados vuelven a estar presentes en nuestra sociedad, o tienen cierta repercusión en nuestros días.

Propuesta didáctica

Justificación de la propuesta

El planteamiento de esta propuesta didáctica se ha realizado teniendo en cuenta diversos elementos, como son:

- La actual demanda, en el marco de la nueva Ley de Educación (LOMCE), de llevar a cabo metodologías activas y novedosas en clase.
- Las carencias del alumnado en lo relativo a habilidades lingüísticas y comunicativas, así como la dificultad que presentan para expresarse – oralmente y por escrito- y comprender lo que leen.
- La falta de conexión entre muchos de los contenidos que se tienen que abordar en clase y los verdaderos intereses de los estudiantes.
- La escasez de estrategias participativas que motiven al alumnado en el proceso de aprendizaje.

La propuesta está dirigida al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, y se contextualiza principalmente en la asignatura troncal de Geografía e Historia contemplada en el currículo de la LOMCE, aunque presenta un carácter interdisciplinar, pues con las actividades planteadas se pretende trabajar de forma paralela conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de otras materias como Lengua Castellana y Literatura, Música o Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

En el marco de la mencionada asignatura de Geografía e Historia, los contenidos abordados a partir de la novela corresponden a la Edad Moderna, periodo histórico que se trata en el primer ciclo de ESO -conformado por los

tres primeros cursos- y que está incluido en el Bloque 3: La Historia, englobándose a su vez en títulos más amplios como: “Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón”; “Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II”; y “Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II”. Cada Comunidad Autónoma ha desarrollado -o está desarrollando- de forma específica el currículo, no obstante, estos contenidos se asimilan al tercer curso de la ESO, teniendo en cuenta que el cuarto curso - correspondiente al segundo ciclo de la ESO- arranca desde el siglo XVIII.

Objetivos didácticos

- Acercar al alumnado su pasado histórico mediante el uso de la novela histórica.
- Reflexionar sobre el hecho de que nuestro patrimonio, en todos sus ámbitos, es el resultado de la sucesión de culturas y razas que han habitado el territorio que vivimos.
- Formar futuros/as ciudadanos/as en unos valores democráticos, basados en la igualdad, la tolerancia y el respeto hacia otras culturas, costumbres y formas de pensar.
- Ser tolerante con la diferencia y, además, ver en ella riqueza y aspectos positivos.
- Fomentar las vías de diálogo y consenso como únicas vías posibles de entendimiento entre culturas, rechazando la violencia.
- Desarrollar las competencias clave del currículo LOMCE.

Metodología

La metodología de la propuesta, basada en el constructivismo y el aprendizaje cooperativo, parte de la concepción del docente como orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo momento se tendrá en cuenta la atención a la diversidad y los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, pudiendo adaptar

las lecturas de la novela histórica, las actividades y los contenidos a las necesidades concretas de cada alumno o alumna.

Para despertar y mantener la motivación del alumnado, se le otorgará un papel protagonista y autónomo en el aprendizaje. La metodología empleada será, por tanto, activa y participativa. Se trabajará a partir del estudio de casos, la resolución de problemas, la simulación y pequeñas investigaciones que serán planteadas a los estudiantes.

Contenidos curriculares

- Guerra y conquista de Granada (1482-1492).
- Las sublevaciones mudéjares del Reino de Granada (1499-1501).
- La difícil convivencia entre moriscos y cristianos.
- La Guerra de las Alpujarras (1568-1571).
- La Repoblación de Felipe II (1570).
- Expulsión de los moriscos (1609-1613).

Actividades propuestas

Las sesiones que se presentan a continuación han sido concebidas para ser desarrolladas en un tiempo aproximado de una hora, u hora y media. Se proponen un total de 6 actividades abiertas, a modo de banco de recursos, que pueden ser complementadas o modificadas por el profesorado, según los intereses del alumnado, sus gustos y motivaciones.

Actividad 1

Duración: 1 hora

Espacio(s): aula de clase / salas de trabajo / salas multimedia

Material(es): folios, lápiz, bolígrafo, enciclopedias, ordenador con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y dinamizador de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, formados por entre 3 y 5 alumnos/as.

Descripción de la actividad: Leed el capítulo 2, *La huida*, y reflexionad sobre la actitud que tuvo el muchacho cristiano ante la joven morisca. ¿Estás de acuerdo con ella?, ¿por qué?, ¿qué denota el comportamiento del joven cristiano?, ¿crees que ambos grupos sociales, cristianos y moriscos, estaban en igualdad de condiciones?, ¿por qué? A continuación leed detenidamente el capítulo 3, *El monfí*, y el capítulo 6, titulado *El prisionero*. Vais a realizar una pequeña investigación sobre los monfíes, atendiendo a cuestiones como ¿quiénes eran?, ¿cómo y dónde vivían?, ¿a qué se dedicaban?, ¿por qué existían?, ¿guardan semejanzas con otros grupos como los piratas o los bandoleros?, ¿por qué? Poned en común con la clase aquellos aspectos que más os hayan llamado la atención. Reflexionad ahora sobre por qué Miguel Díaz decidió hacerse monfí, ¿creéis que podría haber tenido otra salida?, ¿por qué?

Materias/Áreas involucradas: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura.

Actividad 2

Duración: 1 hora

Espacio(s): aula de clase / salas de trabajo / salas multimedia

Material(es): folios, lápiz, bolígrafo, enciclopedias, ordenador con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y dinamizador de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, formados por 3 a 5 alumnos/as.

Descripción de la actividad: Leed el capítulo 4, *La bruja* y el 5, *La noche del señor San Juan*. Reflexionad sobre la actitud de los personajes. En el capítulo 4, *La bruja*, ¿por qué crees que María prejuzga a la mujer morisca como bruja o maga? En el capítulo 5, Íñigo Gómez de Hercos, hijo del conde de Albeña,

rechaza completamente las costumbres de los moriscos que celebran de un modo muy distinto la noche de San Juan. ¿Estás de acuerdo con su postura? ¿Por qué? ¿A qué crees que se debe? Continúa Íñigo juzgando a todos los moriscos como “mentirosos y traicioneros”, mientras que su padre trata de convencerle de que no son así, sino “sinceros y leales”. ¿Crees que esta división de pareceres sigue vigente en nuestros días? ¿A qué puede deberse? ¿Con qué opinión os posicionáis vosotros? Ahora vais a realizar una pequeña investigación sobre las costumbres y la vida cotidiana de los moriscos, centrándoos en su alimentación, vestimenta, estructura familiar, baños, lenguas, rituales, etcétera. En el capítulo 9, *Recuerdos*, se nombra además una de las celebraciones más importantes de los musulmanes, de la cual es, e infórmate sobre ella. Mientras, escuchad en clase la interpretación de melodías moriscas disponibles en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=jNfV1M6_6bs

Materias/Áreas involucradas: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura.

Actividad 3

Duración: 1 hora

Espacio(s): aula de clase / salas de trabajo / salas multimedia

Material(es): folios, lápiz, bolígrafo, enciclopedias, ordenador con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado, capítulo “La Guerra de las Alpujarras” del libro de Manuel Barrios Aguilera (2002), *Granada morisca, la convivencia negada*. Granada: Comares.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y dinamizador de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, formados por 3 a 5 alumnos/as.

Descripción de la actividad: Tras leer los capítulos 10, *Un rey para los moriscos* y 11, *La guerra*, vamos a profundizar en los acontecimientos que se narran a través de la lectura de algunos textos contemporáneos de la época que relatan hechos de la Guerra de las Alpujarras (1568-1571). Para ello, cada grupo

escogerá uno de los textos que se incluyen al final del capítulo “La Guerra de las Alpujarras”, del libro de Manuel Barrios Aguilera, *Granada morisca, la convivencia negada* (2002: 356-362) y lo leerá en voz alta al resto de la clase. En todos ellos se pone de manifiesto la crueldad de la guerra, así como los abusos que se cometieron por parte de ambos bandos. Como consecuencia de ello, se ha escrito numerosa literatura en relación a los martirios que sufrieron los cristianos de la Alpujarra. Investiga sobre ello, y elabora un pequeño informe sobre aquellas cuestiones que más te llamen la atención. No perdáis de vista que los relatos originales de los martirios fueron escritos por cristianos viejos, con una intención muy marcada. ¿Cuál crees que pudo ser? Al final del capítulo 11, *La guerra*, se dice que aquellos moriscos que sobrevivieron, fueron enviados a galeras, vendidos como esclavos, o expulsados de los lugares donde habían nacido hacia tierras extrañas y lejanas. ¿Sabéis que significa “ser enviado a galeras”? Investigad sobre el término. La sesión podría finalizar con la visualización del documental: *Los moriscos. Sublevación, destierro y expulsión*, disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=F1rCTT5XUj4>

Materias/Áreas involucradas: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura.

Actividad 4

Duración: 1 hora

Espacio(s): aula de clase / salas de trabajo / salas multimedia

Material(es): folios, lápiz, bolígrafo, enciclopedias, ordenador con acceso a Internet, material de ampliación facilitado por el profesorado: capítulo del libro de Bernard Vincent (1985), “Un ejemplo de curso berberisco-morisco: el ataque de Cuevas del Almanzora (1573)”, en Vincent, B. (1985), *Andalucía en la Edad Moderna. Economía y Sociedad*, Granada, Diputación Provincial de Granada, pp. 287-301.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y dinamizador de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, formados por 3 a 5 alumnos/as.

Descripción de la actividad: Leed el capítulo 6, *El prisionero*, donde se narra la captura del cristiano Gonzalo Gómez de Hercos, hijo del conde de Albeña, por parte de la cuadrilla de monfíes a la que pertenece el morisco Miguel Díaz. Veréis que al comienzo, en la página 56, se indica: “[...] *Alonso el Murtaní, capitán de monfíes, Mahomet de Baza, Ibrahim López, Miguel Díaz y otros de la cuadrilla habían pasado el verano en las costas de Almería, y regresaban para otoñar en el abrupto y abrigado peñón de las Guajaras [...]*”. Leed ahora el artículo de Bernard Vincent, titulado: “Un ejemplo de corso berberisco-morisco: el ataque de Cuevas del Almanzora (1573)”. En este texto encontraréis el relato de un ataque corsario verídico que tuvo lugar en las costas del municipio almeriense de Cuevas de Almanzora. Anotad los hechos que más os hayan llamado la atención, y compartidlos con el resto de la clase.

Materias/Áreas involucradas: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura.

Actividad 5

Duración: 1 hora

Espacio(s): aula de clase / salas de trabajo / salas multimedia

Material(es): folios, bolígrafos.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y dinamizador de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, formados por 3 a 5 alumnos/as.

Descripción de la actividad: escoged, por grupos, un pasaje concreto de la novela, preferiblemente con diálogo, y representadlo en clase. La dramatización estará abierta a la improvisación y a la creatividad del alumnado, valorándose ampliamente el grado de motivación y participación en la actividad.

Materias/Áreas involucradas: Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia.

Actividad 6

Duración: 1 hora

Espacio(s): aula de clase / salas de trabajo / salas multimedia

Material(es): folios, bolígrafo, cartulina, pegamento, tijeras, lápices de colores, ordenador con acceso a Internet, periódicos, material de ampliación facilitado por el profesorado.

Papel del profesorado: Introduce el tema. Guía y dinamizador de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de trabajo cooperativos, formados por 3 a 5 alumnos/as.

Descripción de la actividad: Reflexionad sobre la novela, y sobre los hechos que has estudiado en la asignatura de Historia de España, que están relacionados con ella. Ahora pensad en los conflictos que existen a vuestro alrededor y en el mundo, a causa del choque entre culturas y de la difícil convivencia que resulta a veces entre personas que piensan distinto o que tienen costumbres y tradiciones diferentes. Anotad todos ellos. ¿Qué solución propondrías para cada uno de ellos? Ahora buscad en la prensa y en Internet noticias y reportajes –en cualquier formato– sobre estos conflictos que habéis ido enumerando. Determinad cuáles pueden haber sido las principales causas que han provocado estos problemas. Haced un mural con las fotos o noticias que hayáis recopilado y exponedlo en clase. ¿Cuál de todos estos enfrentamientos es el que más os preocupa? Debatid en clase sobre esta cuestión, y estableced cuál de ellos sería prioritario resolver y de qué manera podría conseguirse.

Materias/Áreas involucradas: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura.

Evaluación

La evaluación estará formada por tres fases. Una inicial, en la que se analizarán los conocimientos, actitudes y valores previos que posee nuestro alumnado de forma individual; una evaluación continua, basada en la

observación directa por parte del profesorado en el aula en cada una de las sesiones que se desarrollen, así como en la toma de notas; y una evaluación final, en la que se valorarán los resultados de las actividades llevadas a cabo, y la participación en debates y puestas en común de ideas. Los aprendizajes adquiridos se comprobarán también mediante cuestionarios y pruebas orales.

Conclusiones

Con la puesta en marcha de esta propuesta, esperamos que nuestro alumnado adquiera no sólo conocimientos académicos, a través de estrategias de indagación y metodologías activas, sino también valores y actitudes propias de ciudadanos democráticos, y conocimientos transversales tales como el respeto, la igualdad, el diálogo o la tolerancia, entre otros. Nuestro objetivo es acercar la Historia de España a los estudiantes de forma interdisciplinar, favoreciendo la participación de otras áreas y estableciendo entre ellas un puente de unión que ponga de manifiesto la conexión que existe entre ellas y la complejidad e interrelación del conocimiento.

Pretendemos por tanto, en el marco de las competencias clave, fomentar en los estudiantes su capacidad de búsqueda de información, de reflexión y de resolución de conflictos, así como favorecer diversas destrezas y habilidades tanto lingüísticas e intelectuales, como sociales. En esta línea, la propuesta permite trabajar en buena medida la competencia social y cívica y la competencia de conciencia y expresiones culturales, fomentando en el alumnado la valoración y el respeto hacia el pasado, hacia el legado musulmán que forma parte de nuestro patrimonio cultural, hacia las distintas opiniones y formas de pensar, así como con los diferentes grupos que forman parte de nuestra sociedad. Hoy en día, más que nunca, es necesario educar en valores y para la paz, en un contexto de convivencia entre culturas que no siempre es fácil. En consecuencia, es menester establecer el diálogo y la conciliación como los principales canales de comunicación con otras culturas, respetándolas y acercándose a ellas sin rechazarlas.

La novela que hemos escogido pone de relieve un problema histórico que pese a contar con más de cuatro siglos de antigüedad y haber tenido en su

momento, como margen geográfico, el territorio del sureste peninsular, hoy día goza de plena actualidad, habiendo adquirido dimensiones mundiales. De ahí la relevancia de haber seleccionado este texto para reflexionar no sólo acerca de la Historia de España, sino también, y fundamentalmente, sobre la necesidad de paz y convivencia entre diferentes culturas y civilizaciones, en este caso, la occidental (tradicionalmente vinculada al cristianismo) y la musulmana. A través de esta propuesta se le otorga a la Historia la importancia de servir para comprender la realidad presente y actuar en ella, partiendo de problemas con los que el alumnado se enfrenta diariamente.

Referencias bibliográficas

Corral, J. L. (2008). ¿Es posible aprender con la novela histórica? *La aventura de la Historia*, 122, 102-106.

Fernández-Tresguerres, M. L. (2008). La novela histórica juvenil. En S. Montemayor (Coord.). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales* (pp. 95-145). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Jurado Morales, J. (Ed.) (2006). *Reflexiones sobre la Novela Histórica*. Cádiz: Fundación Fernando Quiñones, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

López Gómez, E. (2010). La novela histórica en el aula. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*, 3(2), 58-66.

López Narváez, C. (2010). *La Tierra del Sol y la Luna*, Madrid: Espasa (28ª edición).

Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R. y Prieto, J. A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.

Montemayor Ruiz, S. (Coord.) (2008). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Palma Valenzuela, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clio. History and History Teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Sandoya, M. Á. (2012). Novelas históricas juveniles en la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, 99-111.

EDUCACIÓN Y PATRIMONIO: LA FRAGATA “MERCEDES”

Juan Jesús Oliver Laso, Ana Isabel Ponce Gea¹⁴

(Universidad de Murcia)

Introducción

Las fuentes arqueológicas, pese a ser fuentes históricas de un valor incuestionable, raramente son utilizadas en las aulas sea cual sea el nivel educativo. Quizás, el principal problema resida en que relacionamos lo arqueológico con lo objetual, y al ser estos objetos propios de la Edad Media, en el mejor de los casos, o de la Edad Antigua, como pensamiento más recurrente, nos resulta dificultoso –cuando no imposible- trasladar el objeto a nuestras aulas, más allá de una ilustración, en todo caso, anecdótica. Pese a lo erróneo de la relación anterior, lo cierto es que un posible desconocimiento, unido al poco hábito en su uso, hace que la arqueología no sea un elemento frecuentemente utilizado en el plano educativo; cuánto menos lo será la arqueología subacuática.

En este breve artículo hemos intentado realizar una aportación a este respecto, vertebrada en un elemento patrimonial de la arqueología subacuática que, no solo ha sufrido una repercusión mediática importante, sino que, además, ha tenido como destino final el Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQUA), situado en Cartagena. La propuesta didáctica que presentamos, para la etapa de Secundaria, intenta rescatar el valor de utilidad del patrimonio, intentando hacer consciente al alumnado de que la conservación de la Fragata “Mercedes” no debe responder a intereses económicos o de valor material, sino que dicha Fragata tiene un papel relevante dentro de la historia y que en sí misma es una fuente enclavada en acontecimientos relevantes de la historia de España.

¹⁴ Contratada predoctoral de la Fundación Séneca (19811/FPI/15) en la Universidad de Murcia.

El patrimonio cultural subacuático y el papel de la arqueología subacuática

La UNESCO (acrónimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) en la Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático celebrada en París en el año 2001, definió patrimonio cultural subacuático como:

todos aquellos rastros de existencia humana que tengan un carácter cultural, histórico o arqueológico, que hayan estado bajo el agua, parcial o totalmente, de forma periódico o continua, por lo menos durante 100 años, tales como:

- I. Los sitios, estructuras, edificios, objetos y restos humanos, junto con su contexto arqueológico y natural;*
- II. Los buques, aeronaves, otros medios de transporte o cualquier parte de ellos, su cargamento u otro contenido, junto con su contexto arqueológico y natural; y*
- III. Los objetos de carácter prehistórico (UNESCO, 2002: 54).*

De esta definición podemos concluir que para que un objeto sea considerado patrimonio cultural subacuático, debe permanecer bajo el agua (sin precisar si se trata de un río, lago, mar, etc.), total o parcialmente, de manera continuada, como mínimo 100 años y tratarse de una aeronave, un buque o una estructura (exceptuando cables y tuberías que se encuentren actualmente en uso).

Por su parte, la Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español, hace una somera mención en su artículo 40 a los objetos culturales subacuáticos, dentro del concepto de bienes arqueológicos, al destacar que forman parte de este “aquellos que se encuentren en el mar territorial o en la plataforma continental” (p. 172). En este sentido, en el año 2007, se aprobó el Plan Nacional de Protección del Patrimonio Subacuático Español. Dicho Plan define el patrimonio cultural subacuático español como:

aquel que, reuniendo las características del Patrimonio Histórico Arqueológico recogido en la legislación vigente, se encuentra en las aguas interiores y continentales españolas, incluidas las capas freáticas, y en las aguas marinas sobre las que España ejerce soberanía o jurisdicción, extendiendo esta consideración a aquel Patrimonio de iguales características sobre el que España pueda ejercer alguna reclamación o invocar algún derecho por medio de leyes nacionales y el Derecho internacional (Grupo de Trabajo del Comité de Coordinación Técnica del Consejo del Patrimonio Histórico, 2009: 14).

En este sentido, debemos aclarar que el lugar en el que se depositan esos restos arqueológicos se denomina yacimiento. Normalmente estos suelen parecer cubiertos por plantas acuáticas como la posidonia oceánica o sedimentos (fango y la arena). La fragilidad de dichos lugares es enorme, por lo que es necesario tenerlos permanentemente controlados y al mismo tiempo evitar que aquellos de los que no se tiene constancia se destruyan, es decir, zonas con altas posibilidades de albergar restos arqueológicos, como los puertos, por ejemplo, deben ser prospectados antes de que en ellos se acometa cualquier tipo de obra. A pesar de ello otras actuaciones antrópicas como la pesca de arrastre o las maniobras militares con fuego real, pueden dañar o destruir este patrimonio:

Desgraciadamente, los bienes arqueológicos subacuáticos padecen un lamentable retraso en su percepción social como bienes culturales. Es ahí donde la tarea educativa y sensibilizadora de los poderes públicos y de los organismos internacionales como la Unesco, como entes civilizatorios que son, resulta fundamental para erradicar estas falsas ideas (Museo Naval y Museo Arqueológico Nacional, 2014: 24).

Llegados a este punto debemos acercarnos a la ciencia que posibilita el estudio y pone en valor de dicho patrimonio. Se trata de la arqueología subacuática, una subdisciplina de la arqueología (terrestre), dedicada al estudio de objetos, yacimientos o cualquier otro tipo de evidencias humanas que se encuentren bajo el agua. El medio en el que se ubican estos bienes implica que los

arqueólogos deban usar medios autónomos de buceo o vehículos no tripulados, en el caso de que los restos se encuentren a gran profundidad.

Las técnicas de documentación, prospección, excavación y preservación del yacimiento son las mismas que las empleadas en tierra firme, por lo que solo deben adaptarse al entorno acuático. El uso correcto de estos medios va a permitir que los resultados obtenidos en la investigación lleguen a la sociedad en general, siendo este el principal objetivo de la arqueología.

El caso de la Fragata “Mercedes”: El expolio frente al valor patrimonial. El valor didáctico

La paz de Amiens, firmada el 25 de marzo de 1802, puso fin al conflicto que mantenían desde el año 1796 Gran Bretaña e Irlanda contra la República de Francia y sus aliados, es decir, España y la República Bátava. La guerra fue consecuencia del pacto beligerante que firmaron España y Francia (Tratado de San Ildefonso) contra Inglaterra. Dicha contienda, desde el punto de vista naval, fue muy perjudicial para la Armada española que se encontraba en clara desventaja frente a su rival inglés.

El 14 de febrero de 1797, los buques españoles fueron derrotados por la Royal Navy en el combate del Cabo de San Vicente. A pesar de ello España se supo reponer y consiguió rechazar un ataque inglés en Puerto Rico. Pero los hostigamientos británicos contra enclaves españoles no cesarían; Nelson atacaría en julio de 1797 Santa Cruz de Tenerife sin mucho éxito, pero un año más tarde se haría con la isla de Menorca. En este sentido, la coalición hispano francesa intentó recuperar la iniciativa en las aguas del Mediterráneo imponiéndose a un gran coste en la batalla de Algeciras (julio de 1801).

Los graves acontecimientos de la contienda hacían insostenible la situación de España en una guerra que se vio apaciguada con la firma del Tratado de Amiens. Esta tregua no fue definitiva ni para Francia y sus aliados ni para Inglaterra, por lo que las tensiones continuarían. A pesar de ello España aprovechó la paz para retornar caudales desde América e intentar ayudar a su maltrecha economía. En este contexto es donde se localiza la historia de la fragata *Nuestra Señora de las Mercedes*.

El 5 de octubre de 1804, cuatro fragatas españolas que volvían de América fueron interceptadas por buques ingleses que tenían la misión de apresarlas y hacerse con sus cargamentos. La negativa de los españoles a entregarse a sus captores provocó que al sur del Cabo de Santa María, en Portugal, ambos contendientes presentasen batalla. A pesar de la clara desventaja de los buques españoles frente a los modernos bajeles británicos, José de Bustamante, jefe de la escuadra española, ordenó abrir fuego.

“Pocos minutos después de iniciados los primeros cañonazos, la fragata Nuestra Señora de las Mercedes volaba por los aires, al haber sido alcanzada su santabárbara¹⁵ por uno de sus proyectiles” (O’Donnell y Duque de Estrada, 2012: 180). El combate finalizó con la *Mercedes* hundida junto a gran parte de su dotación y el resto de fragatas: la *Fama*, *Medea* y *Santa Clara* apresadas por los ingleses.

Este ataque inglés contra España en un tiempo de no beligerancia, provocó que Carlos IV volviese a declarar la guerra a Gran Bretaña. La guerra volvía a latir con ímpetu y los esfuerzos españoles por imponerse junto a su aliado principal a un grandioso Reino Unido se verían truncados un año más tarde en la trágica batalla de Trafalgar, donde los cañones británicos hicieron silenciar, no solo a la Armada de España, sino al Imperio francés liderado por un Napoleón hambriento de imponer su hegemonía en Europa.

Sea como fuere, el hundimiento de la fragata *Mercedes* solo fue un episodio más en una desdichada contienda. Sus restos junto a los de la dotación que la servían, se convirtieron en un cementerio sumergido a 1200 metros de profundidad, un lugar donde valerosos marinos yacerían para la eternidad. Pero ese descanso fue alterado cuando en el año 2007 la empresa estadounidense Odyssey Marine Exploration, dedicada a la búsqueda de “tesoros” sumergidos, anunciase la recuperación de más 500 000 monedas de plata y oro procedentes del fondo marino (Carrera, 2009).

La extracción poco ortodoxa del “tesoro” en la que la metodología arqueológica brillaba por su ausencia, supuso la destrucción de un yacimiento, de una página de nuestra historia que jamás sería recuperada. Más allá de la

¹⁵ Pañol o zona del buque donde se custodia la pólvora.

recuperación del cargamento que transportaba y la destrucción de una tumba sumergida, se perdió información valiosa en cuanto a construcción naval de la época se refiere. El valor económico se antepuso al valor histórico.

La gravedad de la situación provocó que España litigase contra la empresa Odyssey. Fue un largo y tedioso proceso en el que aunaron esfuerzos numerosas instituciones judiciales en colaboración con los Ministerios de Cultura, Exteriores y Defensa, así como con la Guardia Civil, el Museo Nacional de Arqueología Subacuática o la Real Academia de la Historia, entre otros (Del Campo, 2012).

Fueron años de lucha infatigable en los archivos históricos, en los despachos y en los tribunales, pero finalmente, en el año 2012, España pudo recuperar la totalidad de las piezas sustraídas por la empresa cazatesoros. Las monedas volaron en dos aviones del Ejército del Aire español desde Tampa, en Estados Unidos, hasta la base aérea de Torrejón de Ardoz donde iniciarían un viaje por carretera hasta el Museo Nacional de Arqueología Subacuática de Cartagena. Ya en el ARQUA sus especialistas analizaron y restauraron con gran precisión las piezas que hoy se exponen en su colección permanente para que el público las contemple y las valore como el triunfo que supuso aunar esfuerzos por una causa común: velar por la integridad del patrimonio cultural subacuático español.



Figura 1. Explosión de la fragata Mercedes. Reproducción del cuadro Francis Sartorius, propiedad del Museo Marítimo Nacional del Reino Unido (foto tomada del Museo Nacional de Arqueología Subacuática de Cartagena)

Es en este punto, contada la historia, cuando encuentra sentido la propuesta didáctica que mencionábamos, la cual vertebraremos a través de dos ideas fundamentales: 1) la conservación de lo patrimonial por su utilidad como fuente histórica; 2) la construcción de discursos narrativos utilizando las fuentes.

Propuesta didáctica

1. Planteamiento de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica está dirigida al tercer curso de Educación Secundaria, dentro del área troncal de Geografía e Historia. Aunque en nuestra opinión carece de sentido cualquier planificación no contextualizada, esta pretende plantearse como una idea base, que necesariamente ha de ser adaptada al alumnado y al contexto en el que va ser desarrollada.

La actividad desarrolla estándares de aprendizaje y contenidos del bloque “Historia: La Edad Moderna (hasta finales del siglo XVIII)”, en concreto aquellos referidos a la conquista de América. Aunque los acontecimientos más directamente relacionados con la Fragata se sitúan entre el siglo XVIII y XIX, los estándares de aprendizaje enmarcados bajo el mencionado epígrafe, en relación a la comprensión de la conquista y colonización de América, requieren una extensión mayor en el tiempo, pues los viajes a América tienen repercusiones que no terminan, desde luego, con el siglo.

Partiendo de este marco curricular y dentro de un marco metodológico alejado de la enseñanza tradicional de la historia, asumimos las premisas del desarrollo de un pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), lo que implícitamente conlleva el desarrollo de un pensamiento científico y crítico de nuestro alumnado.

2. Objetivos didácticos, estándares de aprendizaje y contenidos.

En la Tabla 1, recogemos los objetivos didácticos de la actividad relacionados con su contribución al desarrollo de los objetivos generales de etapa de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), no modificados por la

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Tabla 1. Relación entre los objetivos didácticos planteados y los objetivos generales de la etapa.

Objetivos didácticos	Objetivos generales de etapa
1. Construir un discurso narrativo propio a través de distintas fuentes, mostrando rigurosidad, trabajando en grupo y siendo crítico con los resultados.	e), h), g)
2. Comprender el ambiente de conflictos entre los siglos XVIII y XIX en los que se veía inmersa España y relacionarlos con los viajes a América.	f), j)
3. Ser consciente del valor de los elementos patrimoniales, como fuente histórica y huella de nuestro pasado.	j)

Asimismo en la Tabla 2, recogemos los estándares de aprendizaje y contenidos desarrollados según el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

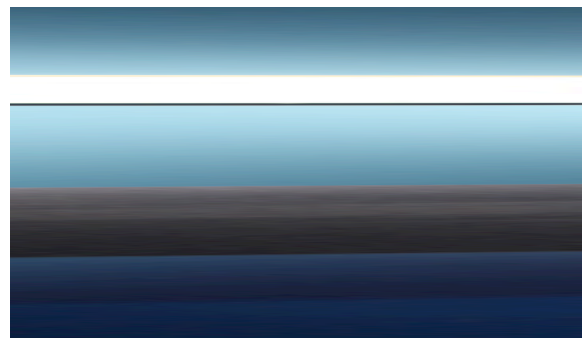
Tabla 2. Estándares de aprendizaje y contenidos desarrollados en la actividad.

Estándares de aprendizaje	Contenidos
4.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.	Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América.

3. Desarrollo de la tarea

Para el desarrollo de la actividad partimos de una metodología activa, en la que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje. En dicho desarrollo distinguimos las siguientes actividades que supondrán la consecución de la tarea:

Actividades de introducción/motivación. La actividad arrancará dando una breve información sobre la existencia de la Fragata y su ubicación en el ARQUA, de Cartagena. A partir de las imágenes de las Figuras 2 y 3, se le planteará al alumnado: *¿Cuál es la principal razón por la cual crees que la Fragata Mercedes ha de ser considerada patrimonio y, por tanto, debe conservarse?* Esta actividad introductoria a la tarea podría tener como respuesta el gran valor de la Fragata, valor asociado a la idea de tesoro, de joya. Contamos al alumnado ahora la controversia de la Fragata, las disputas entre España y la Odyssey y el valor mediático del asunto. Les proponemos que para conocer bien su historia, vamos a visitar el ARQUA, donde recibiremos información (de fuentes primarias y secundarias), que completaremos utilizando nuestras propias investigaciones para dar respuesta a dos preguntas esenciales: a) *¿Qué papel histórico tiene la Fragata que justifica su conservación como fuente histórica?*, b) *¿Por qué dicha conservación se ha acabado encargando a España?*



*Figuras 2 y 3. Monedas de oro y plata de la Fragata Mercedes y réplica de la embarcación
(Fotos tomadas del Museo Arqueológico Nacional)*

Actividades de desarrollo. Tras la visita al museo, donde los alumnos han recibido información, les mostramos este vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=5-tlAGgOpso>. Es un discurso gráfico de la Batalla del Cabo de Santa María, en la cual se refleja el sentido histórico de la Fragata. La misión de los alumnos es construir el discurso narrativo (verbal) de ese vídeo, utilizando para ello la información recibida en el ARQUA, distintas fuentes históricas primarias y secundarias ofrecidas por el docente y la información que por ellos mismos puedan buscar. Para su desarrollo, los alumnos trabajarán en grupos de 3-4 personas, contrastando fuentes y sintetizando las ideas de cada una de ellas que quedan reflejadas en el vídeo.

Actividades de evaluación. La narración verbal creada por cada uno de los grupos consiste en sí en una actividad de síntesis o evaluación. A ella se unirá la puesta en común de todas las narraciones elaboradas por los grupos que habrán de ser contrastadas. Para ello, se utilizarán agrupamientos sucesivamente mayores (grupos de 3-4, grupos de 6-8...), que irán creando una nueva narración a través de las dos existentes. De esta forma, como paso último, obtendremos una narración del grupo-clase a través de la reflexión sobre cada uno de sus elementos.

4. Recursos didácticos y espacio de aprendizaje

Los recursos didácticos materiales y personales quedan prácticamente descritos. Entre los primeros, materiales audiovisuales (como el vídeo base de la actividad) y escritos: fuentes primarias y secundarias (Declaración de guerra a Inglaterra, Tratado de Amiens, Memorial de José Bustamante y Guerra, documentos sobre indemnizaciones, estudios sobre el caso de la Fragata...). Entre los recursos personales, el docente y el guía del museo.

El espacio de aprendizaje principal será el aula habitual, si bien cobra también importancia el ARQUA, donde el alumnado llevará a cabo parte de esta.

5. Agrupamientos

La actividad será realizada en grupos de 3-4 personas, para cuya formación se seguirá un criterio de heterogeneidad. Al final de la actividad, se utilizarán

grupos a los que progresivamente se unan más miembros, consecuencia de la unión repetida de dos grupos de trabajo.

6. Evaluación

Según el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, recogemos en la Tabla 3 los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la actividad. Además, incluimos en la tercera columna los indicadores de aprendizaje, que de acuerdo al estándar y nuestros objetivos didácticos consideramos para su evaluación.

Tabla 3. Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje e indicadores.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Indicadores de aprendizaje
4. Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias	4.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.	<ul style="list-style-type: none"> - Construye un discurso narrativo propio a través del trabajo con fuentes. - Trabaja en grupo y es crítico con los resultados. - Identifica conflictos de la época relacionados con los viajes a América. - Reconoce el valor de lo patrimonial.

Discusión y conclusiones

El caso de la *Mercedes* fue un auténtico triunfo para el patrimonio cultural subacuático español. Su recuperación por parte de las autoridades españolas supuso valorar esos bienes arqueológicos desde el punto de vista histórico cultural y no desde el económico. En este sentido, la repercusión mediática que tuvo su recuperación, sirvió para concienciar a la sociedad de la fragilidad de

este patrimonio y la importancia de su conservación, al tiempo que ayudó a desterrar la errónea idea de tesoro monetario que se tenía hasta el momento.

Las exposiciones itinerantes que sobre la *Mercedes* se siguen celebrando, así como los congresos o las charlas que se dan a los más jóvenes, permiten seguir concienciando a la sociedad de la importancia que tiene proteger una parte tan importante de nuestra historia, al tiempo que se les muestra la labor que día a día realizan archiveros, arqueólogos e historiadores para preservar este patrimonio frente a los que pretenden destruirlo.

En el ámbito del sistema educativo, al margen del nivel, el patrimonio representa una fuente histórica de incalculable valor. Con la utilización de elementos como la Fragata rescataremos ese valor, además de acercarlos a un patrimonio menos conocido y que nos pillan, sin embargo, tan cerca.

Referencias bibliográficas

Carrera, J. (2009). El asunto del “Nuestra Señora de las Mercedes” (Odyssey).

Revista Electrónica de Estudios Internacionales, 17, 1-17.

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

Del Campo, M. P. (2012). Los archivos y la protección del patrimonio: la última comisión de la fragata Nuestra Señora de las Mercedes. En M.^a T. Muñoz (Coord.), *La moneda: investigación numismática y fuentes archivísticas* (pp. 263- 292). Madrid: UCM.

Grupo de Trabajo del Comité de Coordinación Técnica del Consejo del Patrimonio Histórico (2009). *Libro Verde. Plan Nacional de Protección del Patrimonio Cultural Subacuático*. Cartagena: Ministerio de Cultura.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Museo Naval y Museo Arqueológico Nacional (2014). *El último viaje de la fragata Mercedes. La razón frente al expolio. Un tesoro cultural recuperado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

O'Donnell y Duque de Estrada, H. (2012). En defensa de nuestro patrimonio sumergido. *Péndulo: revista de ingeniería y humanidades*, 23, 176-199.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

UNESCO (2002). *Actas de la Conferencia General*. Vol.1. París: UNESCO.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA¹⁶

Carmen Hernández López, Fátima Simón Hernández

(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Cuenca)

Introducción

La investigación en el aula de secundaria nos permitirá llevar a cabo un proyecto de trabajo interdisciplinar, donde el alumnado pasa a ser el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. El proyecto que llevaremos a cabo contempla tres ámbitos de referencia, que atienden principalmente al centro, al proceso educativo y al entorno.

A nivel de centro se introducen cambios en la formación del profesorado con el fin de facilitar el desarrollo de buenas prácticas didácticas con apoyo TIC y se fomenta la creación de comunidades de aprendizaje que hagan posible el intercambio de conocimientos y de experiencias.

El proceso educativo a nivel del profesorado. Llevaremos a cabo el diseño de materiales curriculares, la elaboración de bases de datos para el tratamiento informático de los resultados. Es un trabajo interdisciplinar, lo que nos lleva a vincular el estudio con otras disciplinas, actuando como un eje clave en torno al cual se estructuran contenidos de otras ciencias. Con ello se fomenta el trabajo en equipos docentes y ofrecer una gran variedad de recursos heurísticos.

A nivel del alumnado, aportaremos instrumentos para trabajar de forma autónoma, motivadora e integradora, por ámbitos de conocimiento con apoyo TIC (transcripciones, investigación propia..). Se desarrollarán actividades de alta demanda cognitiva: (reflexión, análisis, síntesis y creatividad) porque llevarán a cabo un proceso de investigación completo, desde la búsqueda de

¹⁶ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Familia, curso de vida y reproducción social en la España centro-meridional, 1700-1860", referencia HAR2010-21325-C05-03, del que es Investigador Principal Francisco García González y ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

materiales, procesamiento de datos, análisis y valoración crítica de los resultados. El trabajo les permite además aprender el manejo de una sencilla base de datos, por ejemplo Excel.

Y el tercer ámbito de referencia hace alusión al entorno, que como siempre haremos partícipe a la comunidad educativa de los planteamientos didácticos, implicando a las familias e instituciones.

Pretendemos, en definitiva desarrollar en el alumnado competencias genéricas y transferibles como la capacidad para las relaciones y habilidades sociales, la crítica intelectual, buena aptitud para acceder a las fuentes de información, seleccionar lo esencial de las fuentes, analizar y resolver problemas, disposición para el trabajo en equipo y la cooperación, así como mantener una buena comunicación escrita y oral

Los temas de trabajo pueden ser muy variados, todos aquellos que desde la Historia Social de la Población puedan ser abordados en perspectiva histórica. Desde la niñez, la juventud, vejez, viudedad, mundo rural, mundo urbano, consumo, patrimonio, curso de vida, mortalidad, trabajo, mujeres...

Desde nuestra experiencia en el aula, y de acuerdo con la documentación que podemos facilitar al alumnado, estos son los temas que hemos trabajado y las fuentes primarias a las que hemos recurrido para su tratamiento:

Familia y hogar (4.º de ESO, Humanidades): Literatura moral, siglos XVII-XIX, Libros de Familia del Catastro de Ensenada, testimonios orales, libros sacramentales (nupcialidad. matrimonios de poblaciones de Albacete y de Cuenca).

La casa tradicional (Humanidades): trabajo de campo e imágenes de la arquitectura popular y doméstica, testimonio oral de los maestros de obras de arquitectura tradicional, Relaciones de Felipe II de Viñas Mey, sobre materiales, contratos de obra en protocolos notariales, presupuestos de obras, Libros de Respuestas Particulares del Catastro de Ensenada.

Demografía histórica (1.º de Bachillerato y en Humanidades): Libros Sacramentales (Bautismos, matrimonios y defunciones), periodos de 25-50 años, en equipos de tres alumnos. Censo de Floridablanca (Cuenca, poblaciones de Albacete).

Cultural material (humanidades, 4.º de ESO y 1.º Bachillerato). Inventarios post mortem y dotes matrimoniales.

Servientas y criados domésticos (Humanidades, 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato). Contratos de soldada. Censos de población de Albacete.

Artesanado. Censos de población de Albacete. Contratos de aprendizaje. Exámenes para maestros.

Historiando la vida escolar (4.º ESO y 1.º de Bachillerato). Actas de los claustros, historia oral, historia de la vida cotidiana, microhistoria, prensa, imágenes, fotografías...

En este trabajo desarrollaremos la unidad didáctica sobre aprendices y sirvientas, que hemos trabajado con alumnos de 4.º de ESO.

La parte teórica. Texto de estudio y trabajo

Partiremos de una idea motivadora para el alumnado, puede ser una pregunta, una afirmación, una reflexión. Para nuestra unidad de trabajo escribiremos en la pizarra la palabra SOLDADA, y preguntaremos al alumnado a qué hace referencia este término.

Las respuestas que nos dieron el pasado curso fueron muy variadas: desde la mujer de un soldado a soldadura, soltera, un soldado... No sabían el significado. Es una palabra en desuso. De ahí que entrásemos en el diccionario de Covarrubias para saber qué significaba en el siglo XVII.

Y dice así: Soldada: *el partido que se da al criado o criada fuera de su ración ordinaria, y dijose el sueldo* (Tesoro de la Lengua Castellana, p. 1306, fondos digitales u.s.es)

Y así empezamos el aprendizaje.

Texto 1. Los Protocolos notariales

Son fundamentales para la reconstrucción social, tanto desde una perspectiva cuantitativa descriptiva como cualitativa. La intervención de los notarios como fedatarios públicos en los negocios y contratos de derecho privado queda reflejado en los protocolos notariales, que son los registros donde día a día, a lo largo de todo un año, se inscriben los asuntos en su presencia. Por ello resulta tan atractivo el estudio de este tipo de documentación, pues gran parte de la historia económica y social de los pueblos y personas puede ser rastreada a través de las innumerables escrituras notariales que nos han legado. Las finanzas, el comercio, la industria, la familia, los gremios, la casa, las hipotecas, los litigios vecinales, arrendamientos, ventas, etc. son otros tantos campos imposibles de estudiar sin la ayuda de los registros notariales.

Los protocolos son utilizados principalmente por los historiadores modernistas. Prueba de ello son las numerosas obras y autores dedicados a ellos. Su empleo en la historiografía es relativamente reciente, pero desde las últimas cuatro décadas las investigaciones basadas en fuentes de escribanías han tenido un gran desarrollo. Siguiendo al profesor Jerónimo López Salazar, (López Salazar, 1996) las fuentes de escribanías son una gran masa documental que refleja, por encima de todo, lo cotidiano, de ahí que afecten a gran parte de la sociedad, tanto los grupos de estratos más elevados, como otros que en menor cuantía, también dejan constancia de sus actos jurídicos. Se relacionan con actividades vitales, es una fuente serial, a través de la que discurren día a día todos los actos que los individuos van dejando constancia de su paso por la vida, por lo que destaca en ellas su carácter material. Las encontramos en todo el mundo occidental, siendo especialmente interesantes las pertenecientes a la Corona de Castilla.

Texto reelaborado a partir de la tesis doctoral: Hernández López, Carmen (2009). *La casa en la Mancha Oriental. Arquitectura, familia y sociedad rural (1650-1850)*, UCLM, Albacete.

Texto 2. Los contratos de aprendizaje para los jóvenes aprendices

Pensemos por un momento en la vida de estos adolescentes que lejos de su hogar, se verán integrados en un mundo adulto, en un hogar desconocido y en un sistema manufacturero que en muchas ocasiones les someterá a una severa disciplina. Tras la firma del contrato el joven pasaba de una etapa infantil a una etapa de vida adulta, en la que debía asumir largas jornadas laborales, de trabajo continuo, impuesto por todas aquellas personas que sobre él ejercían alguna autoridad, desde el maestro, a oficiales, pasando por la mujer del maestro e incluso los sirvientes que hubiera en la casa. Todo ello para poder aprender un oficio y hacer una carrera profesional, que había sido igualmente impuesta por sus padres o tutores legales. En esa nueva etapa vital de integración en el hogar del maestro y formación en el taller, se incluirá una nueva dimensión, las relaciones socio-laborales, al funcionar los talleres artesanos como tiendas donde se recibía a los clientes. Así, desde la perspectiva del curso vital observamos que estas tres dimensiones de la personalidad humana, se irán desarrollando de manera simultánea entre la población juvenil artesana, desde los doce años como edad media.

Las oportunidades para poder acceder al aprendizaje del oficio dependían de la familia, de la vecindad y paisanaje, y del oficio a aprender. Las condiciones en los talleres para estos muchachos

solían ser peores que las que disfrutaban de una familia, al menos es lo que se deja ver en algún contrato, donde ni siquiera se indicaba que al final del aprendizaje se les un daría vestido nuevo.

En esta sociedad endogámica y cerrada, lo habitual era que el hijo del maestro sucediese al padre en el taller, para lo cual desde muy pequeños trabajaban en el oficio como aprendices. Si no los tenían, recurrían a los parientes cercanos, hermanos, primos, los huérfanos, los hijos de los vecinos, los posibles yernos o todos aquellos individuos que formaban parte de los vínculos de amistad de la familia del maestro. Y es que todo el entramado relacional de los artesanos fomentaba y se dirigía a estructurar al grupo y a dotarle de una estabilidad dentro de la comunidad local. Por ello, las relaciones sobrepasaban el ámbito de la familia para ocupar un espacio social más amplio, que daba cabida a la vecindad, a la comunidad local o al artesanado de la zona y comarca.

Aprendices y jóvenes criadas pasaban a la casa del amo o maestro para ser educados e instruidos según las normas y conductas que se exigían para ellos. Este aprendizaje constituía la base del sistema de reproducción del mundo del trabajo, sobre todo en el caso de los aprendices de artesanos, porque ninguno de ellos podía llegar a ejercer un oficio, a tener tienda o taller, sin haber pasado por este largo, y en muchos casos, correctivo aprendizaje. Y será en el hogar y con la familia del amo o maestro, el espacio donde se llevará a cabo su formación mecánica o la dedicación laboral de las muchachas que entraban al servicio doméstico. Y es que el aprendizaje de un oficio en las casas-talleres artesanales vehiculará, efectivamente, la dedicación laboral de muchas generaciones adolescentes, de la misma manera que el servicio doméstico estructurará el trabajo femenino durante siglos. (Enríquez, 2004).

¿Qué tipo de conductas y valores se transmitían a los jóvenes? Desde los contratos o cartas de soldada se habla de vida honesta y honorable, responsabilidad, laboriosidad, y sobre todo disciplina. Sin embargo, en la práctica, la situación educativa de estos jóvenes, no exentos de malos tratos y amenazas, debió forjar en ellos un carácter sumiso y obediente, un obrero fácil decían los franceses de Annales, *hábil, mañoso, recatado y productivo*. En cuanto al servicio de *soldada*, desde el momento que entraban de *balde*, es decir los primeros años para estas niñas eran trabajos gratuitos, nos lleva a pensar que nos encontramos ante una figura sustitutiva de la esclavitud, viviendo en una situación de subsidiariedad y dependencia de los amos y señores.

Texto reelaborado a partir del artículo: “Trabajo y curso de vida. Los artesanos de Albacete, 1636-1792”, Carmen Hernández López.

Texto 3. Los contratos de soldada para las niñas sirvientas

En algunos documentos aparece el término de moza de soldada al establecer el tipo de trabajo que realizará la niña. Este término hace referencia al sueldo, entendido como el dinero que percibirá diariamente por su trabajo, ya que el sueldo hace alusión al cobro diario de los emolumentos. La soldada, con el tiempo, perdió su significado inicial de una paga diaria, entendiéndose como la justa retribución salarial por un trabajo realizado, y se pagara diariamente, semanalmente, al mes o nunca,

indiferentemente de que se indique un sueldo diario, que también hacen referencia los documentos a sueldos no cobrados injustamente, precisamente por ajustarse a la letra del contrato. Especificar que la niña servirá bien abrirá un abanico de posibilidades a los dueños para no pagarle, puesto que si el trabajo no estaba desempeñado con la precisión que los dueños requerían, podían libremente dejar de pagar a la joven, o no pagarle nunca. De esta manera, hiciera lo que hiciera la niña o joven en su vida laboral, siempre estaba a merced de la voluntad de los dueños y de su bondad.

Si eran buenas personas, la niña viviría tranquilamente en su nuevo hogar realizando las tareas propias de su edad y percibiendo dinero, bienes y servicios acordes a su contrato. De otra manera, la joven viviría los años de servidumbre contratada en unas condiciones inhumanas, tanto en el trato vejatorio como en los aspectos físicos de su vida. La suerte corría un gran papel en el atino de la casa en que servir, puesto que la ley era inalcanzable en la mayoría de los casos, tanto por presiones como por incultura. La cultura es un tema importante, también, por omisión, a analizar en los contratos de servidumbre del hogar. No he encontrado ni un solo documento en el que el contratante se obligue a enseñar a la niña a leer y/o escribir, aun cuando sea notario o escribiente o perteneciente a la hidalguía local. No significa esto que no se dieran casos en que la bondad del señor derivara en actos de agradecimiento a la joven por su buen hacer y dedicación, enseñándole estos menesteres intelectuales, del mismo modo que la señora podía muy bien enseñar a la joven labores que aprendían las mujeres acomodadas, como bordar y adornar el hogar, pero la cultura, por regla general, estaba vedada para estas criaturas. De cualquier forma, no era asunto que preocupara a nadie, puesto que las relaciones se establecían en términos de buena vecindad y de subordinación de unos estamentos a otros. Aquel estatus era inamovible y aceptado sin más. Estaba claro que el que solicitaba trabajo para su hija menor no se encontraba en situación de exigir otra cosa que no fuera dinero y la mínima asistencia a su hija para poder vivir. La cultura no entraba en sus prioridades, ni siquiera en lo más recóndito de su pensamiento puesto que el notario especifica, al final del contrato, que firmó el que supo, dejando constancia de que ni los padres sabían firmar. Estudiadas las firmas se comprueba que, efectivamente, no todos los concurrentes tienen debajo estampada la firma; en su lugar aparece una cruz o aspa, como señal de asentimiento a todo lo dicho en el contrato.

A la vista de lo anteriormente analizado y a la luz de los contratos de servidumbre, se me ocurren algunas preguntas que, a modo de conclusión, dejo abiertas para que el lector les dé respuesta. Naturalmente, me refiero a nuestro entorno cultural ¿Hubieran cambiado las cosas de existir el gremio de la servidumbre del hogar que con sus normas hubiera asistido a la mujer sierva? ¿Se puede extrapolar la problemática expuesta a la situación actual de las empleadas del hogar en cuanto a horarios y desamparo legal? ¿Ha cambiado en algo la consideración social de la empleada del hogar? ¿Y la situación de la mujer trabajadora en el medio rural? ¿Son las edades permitidas actualmente para una niña trabajadora moralmente aceptables?

Texto de Mari Cruz García Torralbo: V Congreso virtual de historia de las mujeres, 2013

Prácticas de trabajo y de archivo con alumnos de 1.º de Bachillerato

- Lectura comentada de varios tipos de protocolos: Contrato de compraventa, un testamento, una dote matrimonial.
- Selección de los contratos de aprendizaje y de soldada que trabajarán en grupos de dos alumnos. Lectura razonada, búsqueda de términos que desconocen. Relación de preguntas que se harían los alumnos. Definición de los conceptos más significativos. Elaboración de un glosario de términos, textos y resúmenes con las ideas principales.
- Preparación de la base de datos
- Transcripción de la información de los contratos de aprendizaje y de soldada
- Los descriptores que utilizamos son:
 - Número de identificación
 - Día/mes y año
 - Tipo de documento: Contrato de aprendizaje/soldada
 - Nombre y apellidos del aprendiz/sirvienta
 - Edad
 - Nombre y apellidos del otorgante
 - Firma del otorgante: Si/No
 - Vecino de..
 - Nombre y apellido de los padres
 - Oficio del amo o artesano
 - Grupo profesional del artesano o del amo
 - Condición 1, 2, 3,4 del contrato
 - Nombre y apellidos del escribano
 - Testigos
 - Legajo, archivo, signatura
 - Observaciones

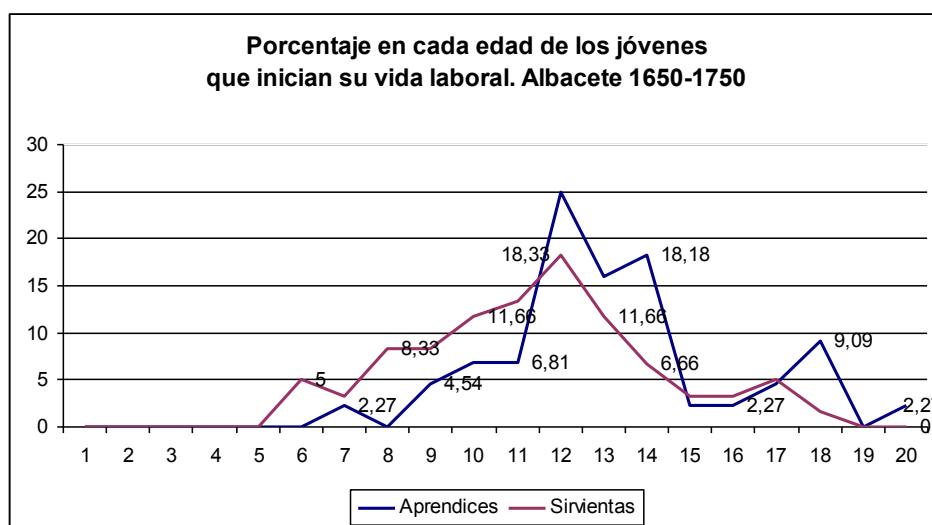
Ejemplo de un extracto de la base de datos de los contratos de Albacete (siglo XVII)

NIP	AÑO	DOCUMENT	CATEGORIA	NOMBRE DE	APEL1	APEL2	FIRMA OTOI	VECINODE	OTORGANTI	NOMBRE	APELLIDOS
38	1666	APRENDIZAJE	APRENDIZ	MARTIN	GIL		NO	ALBACETE	PADRE	MARTIN	GIL
39	1666	APRENDIZAJE	APRENDIZ	GINES	GARCIA		NO	ALBACETE	PADRE	LUIS	GARCIA
40	1666	APRENDIZAJE	APRENDIZ	JOSEP	MANCEBO		NO	ALBACETE	PADRE	JOSEP	MANCEBO
41	1666	APRENDIZAJE	APRENDIZ	PEDRO	LLORENTE		NO	ALBACETE	PADRE	PEDRO	LLORENTE
42	1666	EXAMEN	MAESTRO	MIGUEL	ZAFALLA		NO	ALBACETE	EL MISMO	MIGUEL	ZAFALLA
42	1666	FIADOR		GASPAR	PANADERO		SI	ALBACETE	FIADOR	GASPAR	PANADERO
43	1666	EXAMEN	MAESTRO	SEBASTIAN	ESCOBAR		NO	ALBACETE	EL MISMO	SEBASTIAN	ESCOBAR
43	1666	FIADOR		GASPAR	PANADERO		SI	ALBACETE	FIADOR	GASPAR	PANADERO
44	1666	EXAMEN	MAESTRO	JUAN	PEREZ		NO	ALBACETE	EL MISMO	JUAN	PEREZ
45	1666	EXAMEN	MAESTRO	PEDRO	IBAÑEZ		NO	ALBACETE	EL MISMO	PEDRO	IBAÑEZ
36	1666	FIADOR		XTROBAL	TENDERO			ALBACETE			
46	1666	EXAMEN	MAESTRO	MARTIN	GARCIA			ALBACETE	EL MISMO	MARTIN	GARCIA
46	1666	FIADOR		ALONSO	DEL BARRIO			ALBACETE			
46	1666	FIADOR2		BENITO	GONZALEZ			ALBACETE			
47	1664	SOLDADA	SERVICIO DE S	ANA	DE SOCUELLAM		NO	BALAZOTE	PADRE	LEON	DE SOCUELLAM
48	1664	SOLDADA	SERVICIO DE S	CATALINA	JIMENEZ		NO	ALBACETE	MADRE	CATALINA	JIMENEZ
49	1664	SOLDADA	SERVICIO DE S	MARIA	CEBRIAN		NO	JORQUERA	HERMANO	JUAN	CEBRIAN
50	1664	SOLDADA	SERVICIO DE S	ISABEL	MARTINEZ		NO	TEBAR	PADRE	FRANCISCO	LOPEZ
51	1664	SOLDADA	SERVICIO DE S	QUITERIA	DIAZ		NO	TEBAR	PADRE	FRANCISCO	LOPEZ
52	1664	SOLDADA	SERVICIO DE S	ANTONIA	JIMENEZ		NO	JORQUERA	PADRE	JUAN	LOPEZ CAÑAV
53	1665	SOLDADA	SERVICIO DE S	JUANA	CORTES		SI	ALBACETE	PADRE	JUAN	CORTES TEJED
54	1665	SOLDADA	SERVICIO DE S	ANA	CAÑAVATE		NO	JORQUERA	PADRE	DIEGO	CAÑAVATE
55	1665	SOLDADA	SERVICIO DE S	CATALINA	HERREROS		NO	ALBACETE	MADRE	MARIA	JIMENEZ
56	1666	SOLDADA	SERVICIO DE S	CATALINA	JIMENEZ		SI	ALBACETE	TUTOR	DON VIDAL	OCHOA
57	1662	SOLDADA	SERVICIO DE S	ANA	REYES		NO	ALBACETE	PADRE	JULIAN	ESCRIBANO
58	1662	SOLDADA	SERVICIO DE S	ANA	ROYO		NO	MADRIGUERAS	PADRE	ALONSO	EL ROYO
59	1667	APRENDIZAJE	APRENDIZ	GINES	ANDUJAR		NO	ALBACETE	PADRE	FRANCISCO	ANDUJAR
60	1667	APRENDIZAJE	APRENDIZ	PEDRO	GIMENEZ		NO	ALBACETE	HERMANO	MATEO	GIMENEZ
61	1667	APRENDIZAJE	APRENDIZ	MIGUEL	HOYOS		NO	ALBACETE	HERMANO	MARCOS	HOYOS

Resultados obtenidos

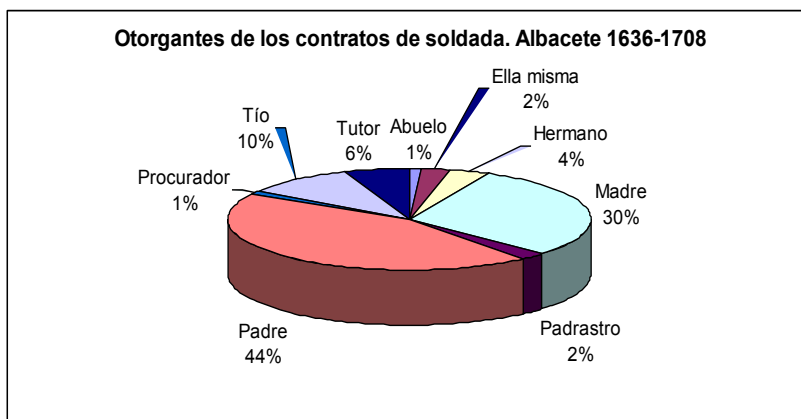
El primer aspecto que analizamos es la edad de acceso al aprendizaje o al servicio doméstico y elaboramos gráficos y tablas con las edades de inicio como el que mostramos a continuación (Gráfico 1)

Gráfico 1



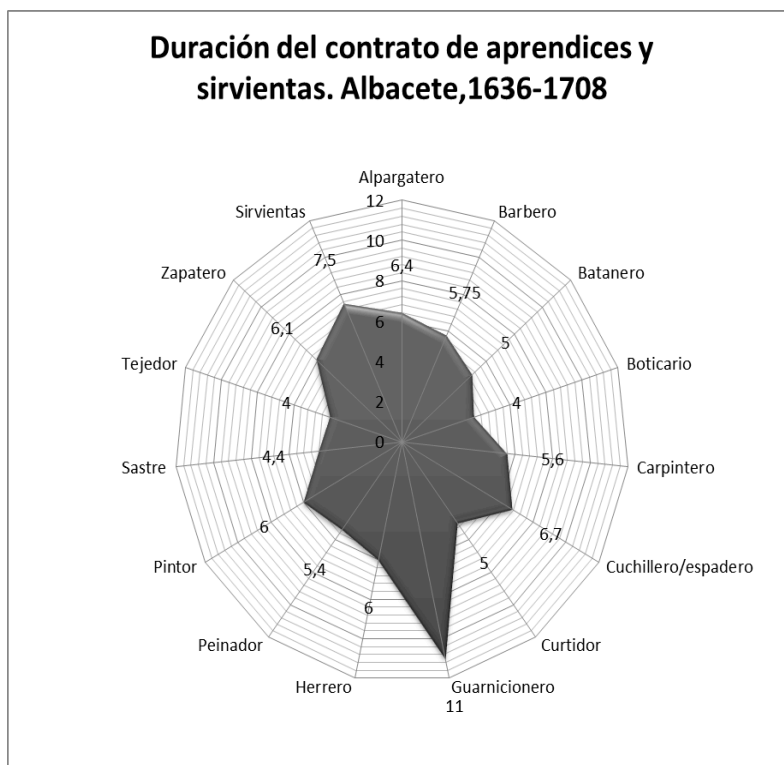
También se analizan los otorgantes de los contratos y su relación con el joven aprendiz o sirvienta. Los datos se exponen en gráficos, tablas o cuadros, como observamos en el gráfico 2.

Gráfico 2



Un punto de análisis importante es la duración de los contratos. Se elaboran igualmente gráficos temporales o tablas (Gráfico 3).

Gráfico 3



Así mismo analizamos las condiciones de trabajo o del aprendizaje. Suelen ser fórmulas que se repiten casi miméticamente entre unos contratos y otros. Y realizamos debates y comentarios sobre el tipo de conducta y valores que se recogen en estos documentos: vida honesta y honorable, responsabilidad, laboriosidad, y sobre todo disciplina.

Otros aspectos que se recogen en los contratos es el grupo profesional del amo de la joven sirvienta y el tipo de artesano en el caso del aprendiz. Incluso se indica la naturaleza de los jóvenes, lo que nos permitirá conocer los movimientos o desplazamientos de estos jóvenes.

Finalmente se exponen los resultados. En este caso concreto, indican que la salida del hogar y la entrada en los talleres artesanales o en el servicio doméstico era el primer paso para la entrada en la vida adulta. La edad de inicio para el 60% de los aprendices era entre los 12 y los 15 años. En el caso de las mujeres, un 26% no superaba los diez años y el 38% tenía entre once y quince años. Tras la firma del contrato los jóvenes aprendices o sirvientas pasaban de una etapa infantil a otra de vida adulta, con largas jornadas laborales, no exentas de una severa disciplina. En esta nueva etapa vital de integración en el hogar o formativa en el taller se desarrolla una nueva dimensión, las relaciones socio-laborales al funcionar estos talleres como tiendas. El tiempo de aprendizaje dependerá del oficio, pero por sectores el del metal con una media de 6,35 años y el de la piel con 7,1 son los oficios que mayor tiempo y duración requerían. Respecto a la naturaleza de los aprendices el 70% proceden de la propia villa y el resto de poblaciones del entorno. Los porcentajes para las sirvientas son inversos, un 33% son de la villa y el 67% de poblaciones del entorno.

Conclusión y perspectivas de futuro

Son cada vez más los profesores que buscan o buscamos, caminos ligados a la didáctica de la Historia mediante estrategias innovadoras, bien desde recursos motivadores para el alumnado, la explotación de los bienes patrimoniales, proyectos de investigación, bilingüismo o utilización de las

nuevas tecnologías. Consideramos fundamental crear ambientes propicios en el aula que permitan un trabajo formativo, no solo enseñar contenidos para que nuestros alumnos estén ocupados, sino para que sean creativos y participativos. Y todo esto es posible mediante la preparación de materiales y experiencias o proyectos que hagan, indudablemente, al alumno el protagonista del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Innovación que debe ir acompañada de la formación del profesorado, actualización didáctica y actualización en la disciplina que imparta. Las nuevas corrientes historiográficas no pasan por las aulas de Secundaria. De ahí que el profesorado deba intervenir y actualizar programas y métodos.

La investigación histórica es un método de trabajo y una práctica didáctica que realizamos desde hace varios cursos escolares y los resultados son muy positivos. El alumnado sale del aula, pasa al archivo donde busca, selecciona, analiza, saca conclusiones y expone a los demás sus resultados. Aplica el método científico y entiende que la historia no es únicamente el texto que debe estudiar del libro o de los apuntes, el alumno pasa a ser el que interpreta los hechos y construye el conocimiento histórico.

Referencias bibliográficas

Covarrubias, S. (1611). *Tesoro de la Lengua Castellana*. Recuperado de fondos digitales u.s.es.

Enríquez, J.C. (2004). Trabajo, disciplina y violencia. Los aprendices en los talleres artesanos vizcaínos durante la Baja Edad Media. en J. M.^a Imízcoz (Ed.), *Casa, familia y sociedad* (pp. 17-50). Bilbao: Universidad del País Vasco.

García Torralbo, M. C. (2013). *V Congreso virtual de historia de las mujeres*. Jaén: Asociación de Amigos del Archivo Diocesano de Jaén.

Hernández López, C. (2009). *La casa en la Mancha Oriental. Arquitectura, familia y sociedad rural (1650-1850)* (tesis doctoral). UCLM, Albacete.

Hernández López, C. (2013). Trabajo y curso de vida. Los artesanos de Albacete, 1636-1792. En *Congreso Internacional Familias e individuos*:

Patrones de modernidad y cambio social (Siglos XVII-XIX), Murcia y Albacete.

López-Salazar, J. (1996). Los protocolos notariales. Fuentes documentales para la Historia Moderna. En *La investigación y las fuentes documentales de los archivos* (pp. 37-82). Guadalajara: ANABAD.

RECURSOS WEB Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA: LA CAPILLA SIXTINA VIRTUAL

Juan Gomis, Juan Antonio Monzó y Anna Santolaria
(*Universidad Católica de Valencia*)

Introducción

No cabe duda de que las nuevas tecnologías constituyen una de las principales puntas de lanza de la innovación educativa en la actualidad, y que la didáctica de las Ciencias Sociales no permanece ajena a ello (Rivero, 2009; Martín, 2011; Vicent e Ibáñez, 2012). El desarrollo de las humanidades digitales ha impulsado el desarrollo de proyectos de recreación digital en áreas como la arqueología y el patrimonio cultural, cuyos resultados han sido o bien reconstrucciones virtuales de edificios y conjuntos arquitectónicos ya desaparecidos, que nos permiten recorrer el tiempo para contemplarlos tal y como fueron en su época (o, más bien, como los especialistas interpretan que fueron en su época), uno de cuyos ejemplos más sobresalientes lo constituye el proyecto *Rome Reborn*¹⁷, o bien reproducciones digitales de bienes culturales existentes todavía hoy, que nos permiten recorrer el espacio sin necesidad de desplazarnos de nuestro escritorio. Webs como la de las cuevas de Lascaux¹⁸ o de la mezquita de Córdoba¹⁹, por citar dos ejemplos dispares, acercan estas manifestaciones del patrimonio cultural a nuestras casas, y también a nuestras aulas.

En efecto, la progresiva generalización del acceso a internet en las aulas de los centros educativos españoles, así como la introducción de diversos medios técnicos como ordenadores, tabletas o pizarras digitales, constituyen una

¹⁷ <http://romereborn.frischerconsulting.com>

¹⁸ <http://www.lascaux.culture.fr/#/fr/00.xml>

¹⁹ <http://www.catedraldecordoba.es/visita/index.html>

plataforma idónea para introducir los recursos de acceso abierto que nos proporciona, cada vez en mayor grado, el patrimonio digital.

Sin embargo, proyectos como los citados carecen, como otros muchos existentes en la web, de un tratamiento didáctico adecuado que los convierta en un recurso útil para el profesorado. De este modo, el uso que se hace de ellos en el aula no pasa en muchas ocasiones de la mera exposición, a modo de apéndice, como apoyo visual de la explicación sobre un determinado tema. Lo cual, a nuestro entender, es una pena, pues se trata de recursos que, en muchos casos, encierran un potencial enorme como recurso educativo.

En las páginas que siguen, nos gustaría ofrecer algunas ideas para trabajar sistemáticamente uno de estos recursos web. Dada la temática del congreso que está en el origen de esta publicación, hemos escogido la Capilla Sixtina Virtual.²⁰ se trata de una imagen digital tridimensional de la Capilla Sixtina que permite pasear a lo largo y ancho de sus muros y paredes, contemplando así todos sus frescos. Su manejo es muy simple, y apenas con un clic del cursor podemos acercarnos a las pinturas, combinando de modo eficaz la visión general con el detalle de escenas y personajes. Presentamos a continuación una propuesta en construcción que será llevada a las aulas de secundaria próximamente, un primer acercamiento al uso didáctico de la Capilla Sixtina Virtual que se benefició de la discusión y los comentarios surgidos en el encuentro donde fue presentada.

Propuesta didáctica

Objetivos:

- a. Introducir, a través de un trabajo sistemático sobre la Capilla Sixtina, distintos elementos históricos y artísticos propios del período renacentista: papado, mecenazgo, humanismo, condición social del artista, Miguel Ángel.
- b. Analizar e interpretar fuentes históricas, primarias y secundarias, con el fin de comprender el contexto de la obra, su ejecución

²⁰ http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html

material y el significado de su programa iconográfico. En esto seguimos la tradición didáctica defendida por grupos como 13/16.

- c. A nivel más general, contribuir al desarrollo del pensamiento de los alumnos, mediante actividades que exigen seguimiento de instrucciones, ubicación espacial, comprensión lectora, etc.

La propuesta se articula alrededor de una pregunta que funcionará como motor de las sucesivas actividades planteadas: ¿Cuál es el mensaje de la Capilla Sixtina?

Introducción

Para introducir a los alumnos acerca de la importancia de esta obra artística y su influencia en la actualidad, iniciamos el tema con una serie de referencias contemporáneas relativas a Miguel Ángel y a la Capilla Sixtina: ejemplos como los múltiples montajes que han hecho uso de la “Creación de Adán” (sin ir más lejos, uno difundido en la prensa en las últimas semanas, con ocasión de los casos de corrupción, con las manos de creador y criatura intercambiándose un fajo de billetes), programas de televisión, o dibujos animados (es famoso el capítulo de “Los Simpson” en el que la exposición del David de Miguel Ángel en el museo Springfield suscita una divertida polémica por el escándalo ante la figura desnuda), son bien elocuentes de la enorme influencia que la iconografía de la bóveda de la Sixtina y su autor tienen en nuestros días.

Contextualización

Antes de comenzar el análisis de los frescos a través de la herramienta digital, perseguimos introducir a los alumnos en el contexto histórico de la obra, subrayando los aspectos clave del Renacimiento italiano, la figura de Miguel Ángel Buonarrotti y la Capilla Sixtina. Para ello, empleamos fuentes primarias y secundarias: entre las primeras están varios fragmentos procedentes tanto de las biografías de Miguel Ángel escritas por Giorgio Vasari y por Ascanio Condivi como de cartas y poemas del artista; entre las segundas, además del libro de

texto, escenas de la película “El tormento y el éxtasis” y fragmentos de la novela de Irving Stone que inspiró el film.

Análisis e interpretación de la Capilla Sixtina

Para que el acercamiento de los alumnos a una obra tan rica y compleja siga cierto orden, dividimos el estudio de los frescos de la capilla en varios niveles ascendentes. Anotamos a continuación la descripción de los niveles que entregaríamos a los alumnos y las tareas encomendadas para cada uno de ellos.

a) Primer nivel

La Capilla Sixtina tiene varios cuerpos o niveles, a excepción del lado del altar en el que hay una única pintura que cubre toda la pared. En el nivel más bajo se sitúan las personas presentes en la celebración que se estuviere realizando. Es por eso que en ese cuerpo no hay representada ninguna escena.

Tarea: Fíjate bien cómo se ha decorado este nivel. Di qué solución han adoptado y por qué.

b) Segundo nivel

En el segundo nivel hay representadas, en cada uno de los lados largos de la capilla, escenas de dos ciclos diferentes. En uno de los lados, el ciclo de Moisés, en el otro, de Jesucristo. En el lado corto de este mismo nivel hay dos escenas que tienen un significado especial y que ponen en relación estos dos ciclos con el programa iconográfico de toda la capilla. Son la clave para leerlo. Estas pinturas se hicieron más tarde que el resto (1572 y 1574), por Hendrik Van der Boer y Matteo da Lecce, pues el hundimiento del arquitrabe de la puerta en 1522 dañó las anteriores de Ghirlandaio y Signorelli.

Encima de estos paneles se desarrolla un friso con unas inscripciones latinas que indican la clave interpretativa de cada panel, y lo ponen en relación con el panel opuesto. Es decir, existe lo que llamamos un correlato. Todas las escenas hablan de Moisés y de Cristo como

legisladores, los que instauran una ley: Moisés, la del Antiguo Testamento; Jesucristo, la de la Nueva Alianza. Cada escena de Moisés tiene en el otro lado una escena que cuenta algo similar de Jesucristo, y así se establece un paralelismo entre el uno y el otro.

Tareas:

1. *Vamos a hacer un concurso por grupos. A cada uno le vamos a repartir de una en una las citas bíblicas que identifican estos paneles. Conforme identifique cada uno, se le dará la siguiente pista. En el tiempo establecido tenéis que identificar el máximo de paneles posibles. A continuación, haced una captura de pantalla y poned en paralelo los paneles, emparejando los de ambos ciclos. Poned encima el rótulo correspondiente. Finalmente, cada grupo se va a encargar de identificar los personajes y objetos de dos paneles, colocando letreros indicativos.*

Citas:

Paso del Mar Rojo (Ex. 13, 17-22; 14; 15)

Entrega de las tablas de la Ley (Dt. 24, 12-18; 31, 18; 32, 1-6. 15-29; 34, 1-5. 10-11a)

Rebelión y Castigo de Coré, Datán y Abirón (Nm. 16, 1-7; 16-35)

Testamento de Moisés (Dt. 34, 1-8; Dt. 31, 1-8 y 9-13)

Bautismo de Jesús (Mt. 3, 13-17; Mc. 1, 9-11; Lc. 3, 21-22)

Tentaciones en el desierto (Mt. 4, 1-11; Mc. 1, 12-13; Lc. 4, 1-14)

Vocación de los Apóstoles (Mt. 4, 18-22; Mc. 1, 16-20; Lc. 5, 1-11)

Sermón de la Montaña (Mt. 5, 1-12; Lc. 6, 20-23)

Entrega de las llaves a Pedro (Mt. 16, 13-20; Mc. 8, 27-30; Lc. 9, 18-21)

Última Cena: (Mt. 26, 17-35; Mc. 14, 12-31; Lc. 22, 7-38; Jn. 13, 1-20)

2. *Con ayuda del traductor de Google, intenta traducir dichas inscripciones y explica por qué se ha intitulado la escena en cuestión así.*

REPLICATIO LEGIS
SCRIPTAE A MOISE.

REPLICATIO LEGIS
EVANGELICAE A CHRISTO

TEMPTATIO MOISI LEGIS
SCRIPTAE LATORIS.

TEMPTATIO IESU CHRISTI
LATORIS EVANGELICAE
LEGIS.

CONGREGATIO POPULI A
MOISE LEGEM SCRIPTAM
ACCEPTURI

CONGREGATIO POPULI
LEGEM EVANGELICAM
ACCEPTURI.

OBSERVATIO ANTIQUE
REGENERATIONIS A
MOISE PER
CIRCUNCISIONEM.

INSTITUTIO NOVAE
REGENERATIONIS A
CHRISTO IN BAPTISMO.

CONTURBATIO MOISI
LEGIS SCRIPTAE LATORIS.

CONTURBATIO IESU
CHRISTI LEGIS LATORIS.

PROMULGATIO LEGIS
SCRIPTAE
PER MOISEM.

PROMULGATIO
EVANGELICAE LEGIS PER
CHRISTUM.

En la liturgia antigua, en la misa se leían dos lecturas: la Epístola y el Evangelio. Cada una de ellas se hacía desde un lado del presbiterio. Así, para describir una iglesia y saber en qué lado nos situamos hablamos del lado de la epístola y el del evangelio. Si quieres saber cuál es cada uno, observa bien la Capilla Sixtina: curiosamente, el lado en el que se cuenta el ciclo de Moisés es el del Evangelio, y el lado en el que se cuenta el ciclo de Jesucristo es el de la Epístola.

3. *Vamos a hacer una tarea en el que la mitad de la clase hará una actividad y la otra mitad otra:*

a. *Ahora ya puedes expresar con palabras dónde están situados cada uno de los paneles. Haced una descripción de tal modo que alguien que no conociera la Capilla Sixtina pudiera situar ordenadamente cada uno de ellos.*

b. *Decid quién es el autor de cada una de las escenas a partir de las siguientes pistas: El Perugino pintó con la colaboración de su discípulo Pinturicchio el panel primero y quinto del lado de la epístola empezando desde el presbiterio y el primero del evangelio. Botticelli pintó el segundo de la epístola y el segundo y quinto del lado del evangelio. Guirlandaio hizo el tercero de la epístola. Rosselli, el tercero del lado contrario. Signorelli, el último del lado del evangelio.*

En la puesta en común, cuando el grupo primero describa dónde está cada escena, el segundo grupo aportará la autoría.

Por último, haced una ficha biográfica de estos autores y busca sus obras más representativas.

c) Tercer nivel

En el tercer nivel vemos las ventanas que aportan luz al aula flanqueadas por una serie de papas. Y sobre ellas, como transición entre el techo y las paredes, los lunetos y enjutas con los antepasados de Jesús (cf. Mt 1). En las cuatro esquinas, las cuatro pechinas con escenas del antiguo

testamento que prefiguran la salvación por Jesucristo: la serpiente de bronce, el castigo de Amán, David y Goliat y Judith y Holofernes.

Tarea: Di con palabras dónde están situadas cada una de estas pechinas. Ayúdate del vocabulario que has aprendido.

d) Bóveda

La bóveda que pintó Miguel Ángel representa escenas del Génesis flanqueadas por figuras de profetas y sibilas.

Tarea: Identifica las escenas a través de las citas bíblicas que te proporcionamos.

Embriaguez de Noé: Gn. 9, 23

Diluvio Universal: Gn. 7, 18

Sacrificio de Noé: Gn. 8, 20

Caída del hombre y expulsión del Paraíso: Gn. 2, 4

Creación de Eva: Gn. 2, 21

Creación de Adán: Gn. 1, 26

Separación de las aguas y la tierra: Gn. 1, 9

Creación de los astros y las plantas: Gn. 1, 4

Separación de la luz y la oscuridad: Gn. 1, 4

e) El juicio final

Dada la accidentada elaboración de este último fresco (la destrucción de obras anteriores, el encargo, el diseño del programa iconográfico, la polémica por los desnudos, etc.), recurrimos a una fuente secundaria como la novela de Irving para conocer el proceso. Asimismo, presentamos fuentes primarias en las que se inspiró Miguel Ángel para trabajar el Juicio Final (Dante, el Apocalipsis, evangelios), y sobre la intensa polémica de los desnudos, que desembocó en que se cubriera la desnudez de algunas figuras (Vasari, Concilio de Trento, Biaggio da Cesena, Arentino, Caraffa).

Tarea:

1. *Identifica figuras y pasajes del fresco a través de las fuentes que los inspiraron (Divina Comedia y Apocalipsis).*
2. *Identifica algunos de los santos representados por Miguel Ángel a través de sus símbolos:*
 - San Pedro: llaves del Paraíso*
 - San Andrés: cruz en forma de "X"*
 - San Bartolomé: piel entre sus manos*
 - Santa Catalina: rueda de púas*
 - San Sebastián: flechas*
 - San Lorenzo: parrilla*
 - San Blas: dos rastrillos de carda*
3. *Miguel Ángel fue muy criticado por la representación de los santos, considerada por muchos indecorosa. Como venganza, retrató a uno de sus críticos, Biagio da Cesena, como el rey Minos, en el infierno. Asimismo, con gran sentido del humor, el artista se autorretrató en el pellejo de San Bartolomé. Localiza a ambos personajes.*
4. *Fíjate en la composición. La figura de Cristo centra toda la composición. Vamos a dibujar con flechas las dinámicas de movimiento. Hay un movimiento circular, movimientos ascendentes y descendentes.*

f) Interpretación del mensaje total de la Capilla Sixtina

A partir del análisis de los diferentes niveles que componen la capilla, esperamos que los alumnos sean capaces, a través de un diálogo final, de conocer el mensaje que desarrollan la totalidad de sus pinturas, relativas, como sabemos, al relato cristiano de la historia de la salvación, desde los textos del Génesis a los del Apocalipsis, con los guiños hacia la Antigüedad clásica propios del Renacimiento. Asimismo, aspectos trabajados sobre el contexto histórico (papado, mecenazgo, posición social de los artistas, Renacimiento) y sobre la figura de Miguel Ángel, permitirán a los alumnos valorar una obra artística principal de la Historia del Arte y ponerla en relación con las transformaciones culturales de la temprana Edad Moderna.

Conclusiones

A través de esta propuesta hemos intentado mostrar, mediante un ejemplo, las posibilidades que ofrecen numerosos recursos web para la enseñanza de las ciencias sociales. Todos ellos, sin embargo, requieren de un tratamiento didáctico apropiado para facilitar su uso por parte del profesorado, con el fin de que no sean un mero complemento a la explicación. Nuestra propuesta combina el recurso digital con el análisis sistemático de fuentes primarias y secundarias, con el fin de desplegar una interpretación coherente de la obra artística en relación con su contexto histórico. Esperamos poder dar cuenta en un breve tiempo de los resultados de la aplicación en las aulas de nuestra propuesta: ojalá otros docentes puedan enriquecerla con nuevas ideas y enfoques.

Referencias bibliográficas

- Condivi, A. (2008). *Vida de Miguel Ángel Buonarroti*. Madrid: Akal.
- Gayford, M. (2014). *Miguel Ángel: una vida épica*. Madrid: Taurus.
- Martín, C. (2011). Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 33-39.
- Pfeiffer, H. X. (2007). *La Capilla Sixtina. Iconografía de una obra maestra*. Madrid: Lunwerg.
- Stone, I. (1993). *La agonía y el éxtasis*. Barcelona: Salamandra.
- Vasari, G. (2013). *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*. Madrid: Cátedra.
- Vicent, N. e Ibáñez, A. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula de innovación educativa*, 208, 22-27.
- Rivero, P. (2009), Museos y didáctica on line. Cinco ejemplos de buenas prácticas. *Hermes: Revista de Museología*, 1, 110-114.

LA GUERRA DE SUCESIÓN Y EL REFORMISMO BORBÓNICO EN EL AULA DE SECUNDARIA

Aitor Pérez Blázquez

(Universidad de Málaga)

Introducción

Al iniciar nuestro proyecto de tesis doctoral, dedicado a la Guerra de Sucesión y el primer reinado de Felipe V, consideramos que era necesario realizar junto con el estado de la cuestión historiográfica, otro en relación a cómo se plantea nuestra investigación en las aulas de secundaria. Por tanto, decidimos que era necesario también un acercamiento a la teoría y prácticas docentes relativos a la Modernidad. Esta comunicación es complementaria y amplía la que presentamos el pasado mes de Julio en el V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea.

Los Borbones en el aula de Secundaria. Una aproximación curricular

En la actualidad, los planes educativos dan apenas valor a las Humanidades en general y a la Historia en particular. Dentro de nuestra disciplina, salvo la contemporaneidad parece que apenas tiene sitio en la Educación Secundaria - tanto en su nivel obligatorio como postobligatorio-.

En las aulas andaluzas, bien aparece en 2.º, relegada en muchos manuales a las últimas unidades y al final de curso; o en 4.º como unidad introductoria para explicar los cambios revolucionarios que dan lugar a la Historia Contemporánea.

En este contexto, la Guerra de Sucesión y el Reformismo Borbónico, en los tres manuales consultados queda reducido a su mínima expresión, al estar dentro de unidades didácticas que se dedican a explicar los conceptos mínimos del siglo XVIII. Excepciones a esta disposición pueden ser el libro de cuarto de la editorial Oxford, que dedicaba una unidad en exclusiva para explicar el siglo XVIII en España.

Para la realización del presente trabajo hemos manejado tres manuales, correspondientes a las editoriales: Grazaema, que pertenece al Grupo Santillana (VV. AA., 2008), Vicens Vives (García Sebastián y Gatell Arimont, 2008) y Oxford (VV. AA., 2008). Dichos manuales son muy usados en las aulas andaluzas, razón por la que los hemos seleccionado. Sin embargo, consideramos que los contenidos teóricos que aparecen en los mismos no están suficientemente desarrollados, ni actualizados con respecto a los avances historiográficos de los últimos años.

Cuando revisamos la Guerra de Sucesión, llama la atención que en ninguno de los tres se haga referencia a la época de Carlos II. Es cierto que esto se explica en 2.º de ESO. Pero eso no debería ser impedimento para que no se explicase, aunque fuese de manera somera, algo de Carlos II y poder recordar el final de los Austrias, para dar una idea de continuidad histórica, la cual se ve inexistente. En los textos consultados, no se hace la más mínima referencia a ningún hecho anterior a la muerte del soberano. Para explicar la llegada de los Borbones a España y la guerra que ocasionara, solo se habla de la muerte de Carlos II y en dos de los manuales, del testamento del soberano. En el caso de Oxford, solo se cita la muerte del rey, pero no se da ningún dato más. Tampoco se menciona la existencia de facciones dentro de la corte a favor de una u otra opción. Por tanto, no se ayuda a explicar las razones por las que hubo un enfrentamiento interno.

Como podemos ver en la Tabla 1 todos los factores que explican la llegada de Felipe V y el inicio de la guerra parece que se debe a elementos exógenos. No se explica en ninguno de los manuales aquí tratados los derechos sucesorios de ambos pretendientes (Ribot, 2010). Tampoco se recurre a evidencia o recurso histórico para explicar estas cuestiones. No aparece mapa alguno que ayude al seguimiento o a la comprensión de las diferentes campañas, que podría usarse como recurso de la competencia espacial.

A pesar de la creciente importancia que se le da al conflicto en su faceta internacional (García Cárcel, 2014; Ribot, 2014), apenas se menciona y en el caso español, se continúa con la burda y tópica generalización de la Castilla Borbónica y la Corona de Aragón austracista. No se alude a ninguna otra circunstancia para explicar el porqué la Corona de Aragón apoyó al archiduque Carlos. Sobre las diversas explicaciones acerca del final de la guerra, vemos que apenas se

menciona. Solo en Vicens Vives hay una aclaración parcial y muy limitada. De la misma forma, se pasa casi obviando, la importancia de las consecuencias de Utrecht, que aún hoy día perduran en Gibraltar o con la retórica nacionalista en Cataluña (De Carreras, 2014).

Tampoco aparecen actividades que incidan en un aprendizaje significativo, más allá de algún breve fragmento del decreto de Nueva Planta, con preguntas guiadas o una pequeña ficha para completar y cuya respuesta aparece en el mismo texto.

Tabla 1. Comparativa contenidos Guerra de Sucesión (elaboración propia)

¿Se menciona, habla de o hay ...	GRAZALEMA (SANTILLANA)	VICENS VIVES	OXFORD
causas guerra?	Sí	Sí	Sí
época de Carlos II?	No	No	No
algún protagonista interno?	No	No	No
los derechos al trono?	No	No	No
la existencia de un doble conflicto?	Sí	Sí	Sí
principales hechos de armas?	No	Parcialmente	No
los motivos del final de la guerra?	No	Parcialmente	No
las consecuencias de Utrecht?	Parcialmente	No	Sí
las concesiones económicas a Gran Bretaña?	No	No	No

¿Se menciona, habla de o hay ...	GRAZALEMA (SANTILLANA)	VICENS VIVES	OXFORD
instrumentos para desarrollar un aprendizaje significativo?	Sí	Sí	Sí

En relación al Reformismo Borbónico de Felipe V, se observa en la tabla 2 como en dos manuales se menciona el origen francés de las reformas, sin tener en cuenta otras consideraciones. Algunas medidas se habían aplicado con carácter de urgencia en época de los Austrias. En la actualidad, se rechaza cada vez más ese planteamiento de la implantación de un modelo puramente francés (Dubet, 2007; Pellistrandi, 2002; San Miguel Pérez, 2001). Sin embargo, no se hace la más mínima alusión en los tres manuales.

En el tercer caso, se hace referencia a reformas de tipo general, mezclándose el reinado de Felipe V con el de Carlos III. Se hace referencia a la tendencia ilustrada de las reformas, pero sin especificar si se refieren de forma genérica a ellas, o en concreto a las de Carlos III. A este respecto, ¿cuándo comienza la Ilustración en España? ¿Es exclusiva del reinado de Carlos III o se dio en momentos anteriores?

Tabla 2. Comparativa contenidos reinado Felipe V (elaboración propia)

¿Se menciona, habla de o hay ...	GRAZALEMA (SANTILLANA)	VICENS VIVES	OXFORD
El origen francés de las reformas de Felipe V?	Sí	Sí	Sí
si hay continuismo con respecto al sistema de los Austrias?	No	No	No
de la Nueva Planta de Gobierno?	Sí.	Sí	Sí

¿Se menciona, habla de o hay ...	GRAZALEMA (SANTILLANA)	VICENS VIVES	OXFORD
pervive alguna manifestación foral?	No	No	No
algún elementos de los fueros de la Corona de Aragón?	No	No	No
los cambios administrativos?	Sí	Sí	Sí
glosario para que el alumno pueda buscar nuevos términos que aparecen?	No	No	No
la política exterior de Felipe V y los problemas que causó?	No	No	No
algún político importante en el reinado de Felipe V?	No	No	No
la abdicación de Felipe V y el reinado de Luis I?	No	No	No

No hay mención en los textos de la abdicación de Felipe V y por tanto el reinado, aunque breve, de su hijo Luis I. Al no mencionarse esto, se obvia el hecho de que Felipe aspirase al trono de Francia y los problemas que hubiera podido darse de no haber muerto el joven rey, con una bicefalia entre el rey "emérito" y Luis (Kamen, 2000).

Como podemos ver en la tabla 3, del reinado de Fernando VI apenas se explica nada en los tres manuales consultados. Uno de ellos ni lo menciona. Otro incluye solo a Fernando VI en un cuadro con el resto de los reyes de la centuria ilustrada. Solo en uno sí se le menciona dentro del cuerpo, para solo señalar que continúa las reformas de su padre Felipe V. Pero no se detallan cuáles, cómo o por qué

lleva a cabo esas reformas. Vemos, por tanto, como a este reinado, donde tenemos la figura del Marqués de la Ensenada, no se le da la más mínima importancia (Gómez Urdáñez, 1996). Se obvia la realización de un proyecto de la magnitud del Catastro de Ensenada o de su política de exterminio de la población gitana (Gómez Urdáñez, 2014).

Como veremos más adelante, en el caso del catastro, puede usarse en el aula para la realización de un proyecto que puede llevarse a cabo a lo largo de parte de la secundaria incluso, ya que se trataría de una investigación que permitiría comparar la estructura económica de la localidad del centro desde la actualidad con la época del Catastro.

En el de la política de Ensenada hacia los gitanos, se podría utilizar para desarrollar toda una serie de actividades relacionadas con valores como la convivencia, la tolerancia, la discriminación racial y relacionarlo con otros casos que se dieron más adelante y se verán a lo largo del curso. De la misma forma, en el caso de su política contra los gitanos, se podría relacionar con los contenidos que se imparten en la materia de educación ética-cívica, generalmente impartida por el Departamento de Geografía e Historia en los centros donde solo hay secundaria obligatoria. Esto posibilitaría un trabajo interdisciplinar, al menos de forma formal.

Tabla 3. Contenidos reinado Fernando VI (elaboración propia)

¿Se menciona, habla de o hay ...	GRAZALEMA (SANTILLANA)	VICENS VIVES	OXFORD
a Fernando VI?	Sí	Sí	No
a algún ministro de Fernando VI?	No	Sí	No
las políticas de reforma de Fernando VI?	No	No	No

Sobre el reinado de Carlos III, del que este año se cumple el tricentenario de su nacimiento, salvo en uno de ellos, en los otros dos no se menciona su experiencia como rey de Nápoles. Esto supone que se obvие, de nuevo, que algunas de las reformas que intentó aplicar en España tenían el precedente de su reinado en Italia. Tampoco ayuda a entender entre el alumnado el motivo por el que hubiera ministros italianos en la corte de un rey español, ya que en el caso de uno de los manuales que no hablan del periodo italiano de Carlos III, sí menciona a Esquilache, aunque debido al motín que se dio en 1766 contra dicho ministro (Oxford). En los tres manuales se habla de él, aunque el tratamiento difiere en cada caso. Podemos observar que se explique como una reacción popular por intentar imponer una indumentaria europea en lugar de la tradicional. En otro caso, aparece la referencia en un cuadro aparte del cuerpo principal del texto, por lo que puede darse el caso de que en función de determinadas circunstancias, no se llegue a ver (Vicens Vives). Solo en uno de los casos, se habla tanto en el cuerpo del texto como a partir de una actividad de mayor calado, al final de la unidad (Grazalema). El alumnado debería buscar información sobre lo sucedido y luego responder a una serie de preguntas.

Por contra, se acentúa la importancia de los ministros españoles, aunque en uno de los casos se da a entender que actuaban más como funcionarios al servicio del rey que en realidad como ministros o altos cargos políticos (Oxford).

Tabla 4. Contenidos del reinado de Carlos III (elaboración propia)

¿Se menciona, habla de o hay ...	GRAZALEMA (SANTILLANA)	VICENS VIVES	OXFORD
su papel cómo rey de Nápoles?	Sí	No	No
alguna valoración del mismo?	Sí	No	No
definición del Reformismo Borbónico?	No	No	No
la presencia de políticos	Sí	No	Sí

¿Se menciona, habla de o hay ...	GRAZALEMA (SANTILLANA)	VICENS VIVES	OXFORD
italianos?			
presencia de ministros españoles?	Sí	Sí	Sí
las principales reformas?	Sí	Sí	Sí

Propuesta didáctica

Desde hace varios años, todos los cursos intentamos llevar adelante algún trabajo por proyecto. En el caso que nos ocupa, hicimos una experiencia relativa al Camino español a Flandes (Pérez Blázquez, 2011), y otra, donde a partir de dos capítulos de El Quijote (Pérez Blázquez, 2012), se trataba de trabajar una serie de cuestiones, conceptos y procedimientos relativos a la estructura social del Antiguo Régimen. A la hora de plantear los proyectos, se debe tener en cuenta el nivel en el que se llevaran a cabo, en función de la capacidad de análisis, trabajo, madurez personal del alumnado; pero también de cuestiones como la temporalización y las particularidades de cada curso. Pongamos un ejemplo. Aunque el segundo de bachillerato fuese el nivel adecuado para un proyecto, al estar el alumnado culminando su secundaria postobligatoria, es muy difícil de encajar teniendo en cuenta que se les prepara para la PAU. Todo el curso gira en torno a este objetivo. Algo similar sucederá a partir del curso 2016-2017, cuando se comience a aplicar la LOMCE en cuarto de la ESO y se tenga que preparar el alumnado para obtener el título en la reválida.

También se dan en ocasiones dificultades desde los mismos claustros, donde se puede plantear este tipo de actividades como "aprobados generales". Se puede dar la paradoja de profesores que consideran que supone un trabajo excesivo si se compara con la práctica habitual.

Por parte de los padres, pueden llegar a pensar que no están trabajando o que sus hijos están realizando el trabajo del profesor. Algo similar sucede con el alumnado, generalmente acostumbrado a otro tipo de métodos de trabajo, como

puede ser el subrayar conceptos del libro de texto o aprenderse de memoria una ficha. Por tanto, hay un rechazo a todo lo que suponga un trabajo adicional o que no sea a lo que ellos están acostumbrados. Se puede dar el caso de que protesten diciendo que hacen el trabajo del profesor o actividades que son propias de la Universidad o del bachillerato.

En cualquier caso, una vez que hemos decidido llevar adelante un proyecto, se debe reducir la improvisación al mínimo y lograr que el alumnado se crea lo que se está llevando a cabo, lo cual como hemos señalado no es tarea fácil.

En cuanto a nuevos proyectos que se pueden llevar adelante antes que la LOMCE y la presión por titular de padres, alumnado y administración dificulten seguir adelante con los mismos, se pueden llevar a cabo una serie de iniciativas. En nuestro caso, nos centramos en la provincia de Málaga, donde vivimos. Trabajamos en un instituto del interior (IES Alfaguara, Yunquera). Como decimos, se trata de que el alumnado se vea implicado en las actividades y que vean que la Historia no es contar un cuento, o una sucesión ininterrumpida de hechos y datos.

Se trata de que vean el carácter vivo de nuestra materia y puedan comprender que tiene una utilidad, más allá de promocionar o titular. En nuestro caso, mientras se pueda, teniendo en cuenta los condicionantes ya señalados, proponemos una serie de aprendizaje por proyectos. Tenemos la convicción de que es una forma más eficiente de aprobar, y lo que es más importante, de aprender. A la hora de plantearlos, debemos tener en cuenta la situación del centro y la disponibilidad de medios.

A continuación, daremos las líneas maestras de dos de ellos que pueden servir de ejemplo y esperamos poder desarrollar con más extensión en futuras ocasiones. Con ambos proyectos pretendemos intentar rellenar algunas de las lagunas ya señaladas en las páginas anteriores. Ambos se pueden usar en la unidad correspondiente a los Borbones en España. En cualquiera de los dos casos, se deberá dar libertad al alumnado para la formación de los grupos y la asignación de los distintos roles, como portavoz, coordinador o secretario del grupo. La planificación se calcula en nueve sesiones, es decir, tres semanas. La evaluación será triple, al tenerse en cuenta las rubricas del resto de los grupos, del propio grupo y la del profesor.

El primero de ellos, trata de realizar un acercamiento a la principal batalla naval que se dio durante la Guerra de Sucesión, como fue la de Vélez - Málaga en 1704, poco después de la caída de Gibraltar. Se trata de usarla como excusa para indagar en cuestiones sobre la Guerra de Sucesión y de cómo se desarrolló la misma. Los objetivos podrán ser los siguientes:

- a) Acercar al alumnado a la historia local de nuestra provincia.
- b) Valorar y visitar el patrimonio histórico a través de la visita a alguna de las torres atalayas que aún se conservan en la costa malagueña.
- c) Manipular, comentar y analizar fuentes primarias y secundarias históricas, así como obras de arte de la época.
- d) Elaborar materiales propios sobre la Guerra de Sucesión y evaluar la importancia del control del mar en el desarrollo de la misma.
- e) Presentar de forma oral los resultados del proyecto.
- f) Elaborar en soporte físico un póster mural o una presentación informática para apoyar la presentación oral.
- g) Responsabilizarse de la evaluación tanto del propio trabajo como del resto de grupos.
- h) Explicar de forma crítica elementos y cuestiones de la Guerra de Sucesión.

Para la búsqueda de información, se puede entregar un pequeño dossier con lecturas seleccionadas por el profesor, para que a partir de éstas, puedan empezar a indagar. En el caso de la batalla naval, se puede recurrir a un par de artículos sobre la misma (Cabrera Pablos 1981 y 2003; Plasencia Peña, 1981). Sobre las torres atalayas en nuestra provincia, se podría recurrir a diversos artículos de revistas científicas (Cabrera Pablos, 1993; Gil Albarracín, 2004; Pérez Blázquez, 2004; Ruibal Gil, 2004) para que puedan apreciar la importancia de las mismas a la hora de prepararse ante una de las constantes amenazas navales a lo largo de toda la Edad Moderna.

Junto a esta bibliografía, los integrantes de los grupos buscaran información en la biblioteca del centro, además de usar los recursos TIC del propio alumnado y del centro.

El segundo de los proyectos se trata de una comparación de la situación actual de la localidad donde se ubica el centro a partir del estudio y trabajo sobre las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada. De nuevo, a partir de unas lecturas propuestas por el profesor, el alumnado empezara a indagar usando los recursos del centro (biblioteca y TIC). Como bibliografía básica, podíamos usar artículos alusivos a Yunquera (Gómez Teruel, 1979), la comarca de la Sierra de las Nieves o sobre otros lugares de la provincia (Pérez Blázquez, 2004).

Discusión y conclusiones

Es obvio que en una etapa educativa como es la ESO no se puede llegar a un nivel de concreción conceptual al de bachillerato o grado. Pero ya que se menciona, y teniendo en cuenta la capacidad de las editoriales por renovar la estética de sus manuales, deberían actualizar sus contenidos a partir de investigaciones de los últimos años, lo cual como hemos visto no sucede. Una alternativa sería que los mismos departamentos realizaran sus propios materiales, al margen de las editoriales, como hacen centros y docentes que apuestan por nuevas dinámicas y estrategias, como es el caso del IES Carthima en la localidad de Cártama.

Vemos por tanto, que salvo que el docente sea especialista en Edad Moderna, seguirá explicando unos conceptos a partir de ideas ya desfasadas o incluso rechazadas por la historiografía. La solución es la actualización y reciclaje de los docentes, sirviendo como ejemplo la celebración de este congreso. Pero en no pocas ocasiones nos encontramos con trabas desde la administración educativa, la cual parece que salvo para el bilingüismo, no está muy interesada en el reciclaje de su personal, cuando directamente no permite la asistencia a actividades relacionadas con posgrados ni se valoran como méritos para los docentes de secundaria.

Cuando hablamos de reciclaje, no es solo en el plano teórico. También es necesario que esos conocimientos que vamos adquiriendo los podamos implementar en el aula. No basta que se los transmitamos de manera expositiva a nuestro alumnado. Es necesario que vayamos más allá, y un recurso que podemos utilizar es el del aprendizaje por proyectos. Es en esta línea y no solo

para colocar la consiguiente placa de la consejería, en la que debemos profundizar en nuestra práctica docente, como un medio pero no como un fin en si mismo. Como dijo Giner de los Ríos:

Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro... Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; ... que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que describan, que adivinen nuevas formas doquiera... Y entonces, la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo (Gutiérrez, 2015).

Referencias bibliográficas

Cabrera Pablos, F. (1981). La batalla naval de Málaga en aguas de Málaga. *Jábega*, 44, 51-61.

Cabrera Pablos, F. (1993). Aproximación histórica a las torres Almenaras en la costa malagueña. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 2, 27-39.

Cabrera Pablos, F. (2003). La batalla naval de Málaga de 1704. *Andalucía en la Historia*, 3, 52-59.

De Carreras, F. (2014). El año 1714 desde la perspectiva política actual. En *1714. Cataluña en la España del siglo XVIII* (pp. 449-465). Madrid: Cátedra.

Dubet, A. (2007). ¿La importación de un modelo francés?: acerca de algunas reformas de la administración española a principios del siglo XVIII. *Revista de Historia Moderna*, 25, 207-234.

García Cárcel, R. (2014). La Guerra de Sucesión, una guerra poliédrica. En *1714. Cataluña en la España del siglo XVIII* (pp. 45-69). Madrid: Cátedra.

García Sebastián, M. y Gatell Arimint, C. (2008). *4. Demos. Ciencias sociales, historia*. Barcelona: Vicens Vives.

Gil Albarracín, J. (2004). Fortificaciones para la defensa de la costa de Málaga. *Castillos de España, 154-155*, 79-117.

Gómez Teruel, J. M.^a (1979). Yunquera en el siglo XVIII. *Jábega*, 42, 38-41.

- Gómez Urdañez, J. L. (1996). *El proyecto reformista de Ensenada*. Lleida: Milenio.
- Gómez Urdañez, J. L. (2014). El plan de “extinción” de los gitanos del marqués de La Ensenada. *Anatomía de la Historia*. Recuperado de <http://anatomiadelahistoria.com/2014/03/el-plan-de-extincion-de-los-gitanos-del-marques-de-la-ensenada-2/>
- Gutiérrez, F. (2015, noviembre 2). Una revolución educativa llama a la puerta de las aulas. *Diario Sur*. Recuperado de <http://www.diariosur.es/malaga/201511/02/revolucion-educativa-llama-puerta-20151101232147.html>
- Kamen, H. (2000). *Felipe V. El rey que reinó dos veces*. Madrid: Temas de Hoy.
- Pellistrandi, B. (2002). Los Borbones entre historia y opinión: los historiadores del siglo XIX y su visión de la instauración borbónica. En *Los Borbones: dinastía y memoria de nación en la España del siglo XVIII* (pp. 627 - 643). Madrid: Marcial Pons, Casa de Velázquez.
- Pérez Blázquez, A. (2002). La economía malagueña a través del paisaje agrario desde 1750 a 1800. En *VII Reunión Científica de la Fundación Española de Historia Moderna. Vol. 2: El mundo rural en la España moderna* (pp. 573-586). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Pérez Blázquez, A. (2004). Estructuras defensivas malagueñas en la época de los Austrias. *Castillos de España, 154-155*, 61-68.
- Pérez Blázquez, A. (2011). La biblioteca escolar y los proyectos de trabajo: La época de los Austrias y el Camino español a Flandes. En *Biblioactividades. La otra cara de la Biblioteca escolar* (pp. 15-21). Málaga: Ateneo de Málaga.
- Pérez Blázquez, A. (2012). El oficio de las armas y los consejos de Don Quijote a Sancho. Una propuesta didáctica para los cambios sociales en la Edad Moderna. *Clio. History and History Teaching*, 38. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Plasencia Peña, J. J. (1981). La Batalla de Málaga (1704). *Jábega*, 35, 62-70.
- Ribot, L. (2010). *Orígenes políticos del testamento de Carlos II. La gestación del cambio dinámico en España*. Madrid: Real Academia de la Historia.

- Ribot, L. (2014). El dictamen "más firme a la seguridad de mantener inseparables los reinos de mi corona". La sucesión de Carlos II. En 1714. *Cataluña en la España del siglo XVIII* (pp. 21-43). Madrid: Cátedra.
- Ruibal Gil, J. (2004). Inventario de fortificaciones malagueñas (I). *Castillos de España, 154-155*, 74-78.
- San Miguel Pérez, E. (2001). *La instauración de la Monarquía Borbónica en España*. Madrid: Servicio de Documentación y Publicaciones.
- VV. AA. (2008). *Historia 4 ESO*. Fuenlabrada: Grazaema.
- VV. AA. (2008). *Historia*. Estella: Oxford.

REVISIÓN METODOLÓGICA DEL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE HISTORIA MODERNA

Sergi Sanchiz Torres⁽¹⁾, Pedro Antonio Amores Bonilla⁽²⁾

(⁽¹⁾IES La Foia d'Elx; ⁽²⁾IES Victoria Kent)

Historiografía e historia escolar

De manera recurrente, los estudios sobre las prácticas pedagógicas vigentes en la enseñanza de la Historia muestran cómo se sigue reproduciendo en las aulas las viejas formas basadas en la transmisión, más o menos tradicional, de lo que pretenden ser “resúmenes” del conocimiento proporcionado por la ciencia histórica, siguiendo la vetusta división por “edades” propia del enfoque positivista (Merchán, 2002a). Y ello a pesar de que diferentes trabajos han señalado que, ni siquiera en el aspecto cronológico, los aprendizajes basados en estas concepciones son en absoluto satisfactorios (Marrero, 1997; Cuesta, 1998; Merchán, 2005; Maestro, 1991; López Facal, 2000; Navarro y De Alba, 2011; Fuentes, 2003).

En un principio, podríamos suponer una cierta correspondencia entre las concepciones teóricas de los docentes acerca del paradigma historiográfico y los fines educativos que asumamos, y las prácticas empleadas en el aula. Y, de hecho, el binomio positivismo/clase magistral sigue siendo lo que predomina en las clases de Historia, por más que se haya incorporado la “explicación” basada en causas y consecuencias, muchas veces en forma de listados. Ese «código disciplinar» se iría configurando a través de la “decantación” de los discursos, contenidos y prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo (Cuesta, 1998 y 1999; López Facal, 2000). Un código que se vería parcialmente alterado por la introducción de “tecnologías” dirigidas a facilitar la «transposición didáctica» del conocimiento científico (ya no, por tanto, meramente narrativo), sin cuestionarse la naturaleza de este, ni la manera en que el currículo se ve condicionado en los

diferentes campos en que se va conformando, sobre todo en relación con el profesorado y el alumnado (Merchán, 2002a).

La reciente convivencia de la Historia tradicional, basada en las historias generales, con otras metodologías matiza estas afirmaciones, quizá formando parte del intento de dotar de nueva legitimidad a la disciplina escolar (y al sistema educativo en general), mediante la aproximación a las prácticas asentadas en el mundo de la empresa, pero manteniendo los viejos saberes. Tanto las unas como los otros sirven a la reproducción del sistema social (al igual que la vieja clase magistral), pero, al romper la resistente asociación entre positivismo y exposición magistral, abre interesantes brechas que pueden ser ocupadas por una didáctica crítica.

Por otra parte, el tipo de conocimiento asentado en el código disciplinar dominante entre el profesorado, no juega a favor de la motivación del alumnado ni del reconocimiento de los esquemas sobre los que debemos actuar (Valls y López Facal, 2010). Más aún, la obsesión por la sucesión por “edades” lleva a cabo una reducción del pasado a la «lógica momificada de lo cronológico», que no busca sino domesticar el pensamiento crítico.

En oposición a esto, creemos que un tratamiento basado en “problemas relevantes”, como el que hemos presentado en el trabajo que complementa a este, podría facilitar el desarrollo de una visión crítica del presente, “desnaturalizándolo”; y promover, al tiempo, una mayor significatividad y motivación, pues si la consideración de los alumnos hacia la asignatura es un factor fundamental en la práctica de aula, como ha demostrado Merchán, será necesario dar a la historia escolar el sentido que no posee para los estudiantes, para avanzar en su formación histórica (Sánchez Moreno, 2003; Zabala y Arnau, 2014; Amores y Sanchiz, en prensa; Merchán, 2007).

Competencias y competitividad

La LOE consagró, como es sabido, la incorporación de las *competencias básicas* - luego *competencias clave*- al currículo. En su preámbulo, se sitúa como uno de los principios inspiradores el compromiso con los objetivos de la UE en torno a la educación, que tienen como eje «la pretensión de convertirse en la próxima

década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido» (BOE de 4 de mayo, 17. 160). Un objetivo que prácticamente calcaba los que condujeron a la propuesta de desarrollar «una base común de competencias» (Consejo de la Unión Europea, 2005: 20).

En España, las Cámaras de comercio irían algo más lejos, al asociar la introducción de las competencias básicas al fomento activo de los valores empresariales y a «la necesidad de aceptar un nivel inferior de seguridad laboral» (Cámaras de Comercio, 2006: 29).

Autores como Nico Hirtt han puesto al descubierto oportunamente las ideas en las que se basa la ofensiva de las competencias, dirigidas a promover la adaptación de los trabajadores (preferentemente, de los “destinados” a ocupar los empleos precarios) a los cambios del sistema productivo; una evolución que resulta impredecible, a causa del vertiginoso cambio tecnológico con el que se intenta responder a las crisis y a la creciente competencia internacional. Así, como en otras coyunturas de reestructuración productiva, de lo que se trata es de formar a la juventud de modo diferenciado, para orientarla «hacia destinos diversos, en suma, de producir escolarmente trayectorias sociales a partir de una evaluación “científica” de unas supuestas capacidades e intereses individuales» (Sharp, 1988; Varela, 1990: 235).

Compartimos la crítica realizada por López Facal a la concepción de la enseñanza por competencias que da un carácter meramente instrumental al conocimiento. Coincidimos en que «ser competente implica saber interpretar el mundo, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar», y en que, para ello, es necesario saber cómo funciona la sociedad, cómo han evolucionado las relaciones humanas y las consecuencias de las acciones individuales y colectivas (López Facal, 2013: 7). Por otra parte, no creemos que la proliferación de estándares y rúbricas favorezcan en absoluto la enseñanza de las ciencias sociales, sino todo lo contrario. De hecho, como destacó Gimeno Sacristán, con la obsesión por la medición, todo aquello que no sea fácilmente cuantificable deja de ser tenido en cuenta como competencia: expresar y valorar argumentos, razonar con coherencia, ser solidarios... (Gimeno Sacristán, 2008). Por otra parte, nos parece muy cuestionable que las «rúbricas», asociadas a esta visión empresarial de la

«eficacia», permitan alcanzar una valoración más objetiva. Nos remitimos, asimismo, a las objeciones que en su momento mereció la llamada "pedagogía por objetivos", de las cuales la de Julia Varela es un ejemplo inspirador (Varela, 1990).

Coincidimos, por tanto, con José María Rozada (Rozada, 1997), en que los problemas importantes de la enseñanza no son una cuestión de calidad técnica de las programaciones, y que el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, tal y como consideramos que debe ser trabajado, no puede ser programado y medido paso a paso, por más que los imperativos legales nos obliguen a perder el tiempo en menesteres tan poco estimulantes para el intelecto.

El lugar de la escuela

La escuela capitalista forma parte, de acuerdo con Gramsci, de la «estructura ideológica» de la clase dominante, que le permite establecer su hegemonía sobre las clases subalternas. A través de la escuela, se produce la distribución de la cultura y concepciones de la clase o clases dominantes, que son presentadas como "sentido común": de esta manera se logra un control basado en el asentimiento, y por ende la reproducción del orden social (Gramsci, 1999: 55; Sharp, 1988).

En este punto, adquiere particular interés para nosotros la cuestión del "choque de culturas" de clase que se produce en los centros educativos, con el consiguiente conflicto. Rachel Sharp ha señalado cómo la clase obrera es «incorporada» a la escuela como institución (Sharp, 1988: 122), pero sin que haya, necesariamente, una incorporación ideológica, dado que los estudiantes viven inmersos en otro tipo de interacciones, fuera del centro educativo, condicionadas por su posición en las relaciones sociales de producción y por la distribución del poder político y económico; interacciones que, si bien sometidas a la influencia de la ideología dominante, pueden generar comportamientos, valores e ideas que pueden entrar en conflicto con los que preconiza la escuela, tradicionalmente ajena a la vida (como ocurre con los saberes que conforman nuestro «código disciplinar»), dando lugar a actuaciones de «resistencia» por parte de los alumnos (Sharp, 1988; Merchán, 2002a, 2005 y 2007).

Es interesante ver cómo se relaciona este conflicto con el fracaso de los alumnos de extracción trabajadora. Por lo general, ello se explica por una «privación cultural» que debería corregir la intervención de la escuela (Sharp, 1988: 123); sin embargo, además del choque de culturas descrito cabría añadir lo que Bourdieu denomina «capital cultural» (Merchán, 2005: 60), cuya acumulación y contenido son muy dependientes de la condición social de las familias, al igual que el diferente acceso a lo que Bernstein denominó códigos lingüísticos *elaborado* y *restringido* (Merchán, 2005). Unas diferencias inducidas y condicionadas sociohistóricamente que condicionan no solo las capacidades de expresión, sino también la comprensión del mundo social y sus antagonismos (Varela, 1990). No es posible, por tanto, reducir los problemas escolares a cuestiones individuales o psicológicas, y también es fácil colegir que, dado que en la escuela se utiliza el *código elaborado*, los alumnos familiarizados con él (los de clase media-alta) tendrán más facilidades para superar con éxito la escolarización que los procedentes de estratos inferiores.

Merchán ha hecho hincapié en las consecuencias pedagógicas que tiene esta situación de conflicto, al condicionar toda una serie de actuaciones orientadas a la gestión del orden del aula: desde las actividades más mecánicas, rutinarias o incluso completamente desprovistas de sentido, o las clases magistrales centradas en un conocimiento que sitúe al profesor en una posición de indiscutible autoridad, hasta la culminación en el sacrosanto examen (Merchán, 2002a y 2005). Unos comportamientos que nos devuelven a la función de la escuela capitalista, con la que comenzábamos este apartado, al constituir «la existencia material de la ideología», en términos de Althusser (Althusser, 2002: 284); son «ideologías prácticas» que poseen una «realidad material», al estar «incorporadas en comportamientos modélicos concretos que tienen algo más que una simple significación cultural o conceptual» (Sharp, 1988: 90-91), pues sirven para educar a los futuros trabajadores en los valores (¿competencias?) que se les exigirá en el mundo laboral: disciplina, sumisión, autoridad...

Por una práctica contrahegemónica

Se nos plantea, así, la necesidad de salir del círculo delimitado por una cultura ajena e impuesta, que genera prácticas de resistencia y por tanto conflictividad, lo

que hace necesario, para mantener el orden, tanto una sujeción a la estructura disciplinar de la Historia, y a un tipo de conocimiento “acabado” y encapsulado, como prácticas rutinarias que permitan “gobernar la clase” y, finalmente, el recurso al examen; elementos todos ellos de autoridad que, en definitiva, coadyuvan a la pérdida de sentido de la asignatura para un alumnado que, en el mejor de los casos, optará por una visión «mercantil» de su relación con ella (Merchán, 2007: 46).

Desde nuestro punto de vista, para dotar de sentido a la historia escolar es necesario, en primer lugar, acercarla en la medida de lo posible a la vida, a las preocupaciones del alumnado; para ello, nos parece interesante la idea de J.M. Rozada de abrir «espacios públicos de debate y diálogo» sobre lo que se hace en la escuela (Rozada, 1999: 58). Por otra parte, en nuestra opinión el trabajo en torno a “problemas relevantes” puede ayudarnos a avanzar en esa dirección, por cuanto permite abrir el currículo (aun en las restrictivas condiciones actuales) para que dé respuesta a incógnitas que muchas veces se plantea el alumnado; y no pocas veces, precisamente, el estudiante procedente de las clases subordinadas.

Por otra parte, nos parece requisito necesario el promover con nuestros alumnos actividades de diálogo en las condiciones más democráticas e “igualitarias” que sea posible, aun sabiendo que tal “igualdad” nunca puede ser completa por la misma función asignada a la escuela. Un «aprender dialogando» (Cuesta, 1999: 87-89) dirigido explícitamente a romper con las «ideologías prácticas» asentadas en la escuela. De lo que se trata en esa relación dialógica es, como primer paso y a nuestro parecer, de conocer esquemas, concepciones, estereotipos y prejuicios y la medida en que pueden contribuir a generar una “falsa conciencia” en nuestro alumnado y a condicionar su praxis social. Como señala Giroux, se trata de utilizar los valores, creencias y conocimiento de los alumnos «como punto de partida para comprender cómo algunos estudiantes dotan de significado al mundo» (Giroux, 1990: 258).

A partir de aquí, entendemos que se trata de llevar a cabo un proceso de «descontextualización» (Rozada, 1997: 244-245), de confrontación de las concepciones y esquemas previos, sacados a la luz, con el conocimiento científico, de manera que se produzca el conflicto cognitivo que dirija hacia la reestructuración del propio conocimiento. A partir de los objetivos y principios

teóricos que hemos ido desgranando, consideramos que es necesario privilegiar las actividades que potencien el pensamiento crítico, que podemos concebir como «la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente..., de examinar críticamente la vida que llevamos» (Gouldner, citado por Giroux, 1990: 108); y, junto a él, la reflexión, tanto individual como colectiva, acerca de los hechos sociales, el conocimiento escolar y las limitaciones que impone la escuela para un conocimiento emancipatorio.

Para empezar, dadas las dificultades de muchos alumnos (en particular los de las clases populares, de nuevo) para comprender los enfoques analíticos, puesto que en su medio social predomina la narración (Merchán, 2005), habría que abordar el ejercicio de la capacidad de análisis de los problemas, antes de plantearnos avanzar hacia las síntesis y el establecimiento de relaciones complejas. Por ello, concedemos gran importancia al manejo y crítica en el aula de fuentes que, en este nivel, deben estar adaptadas y no ser muy extensas.

Consideramos fundamental la «formalización del pensamiento a través de la escritura» (Rozada, 1997 y 1999). Ello requiere las técnicas para organizar ese pensamiento a través de esquemas, mapas conceptuales, etc., especialmente en el nivel (2.º de ESO) para el que está pensada nuestra propuesta. En relación con esto, nos parece muy potente la relación dialéctica que establece Giroux entre la pedagogía de la escritura y la del pensamiento crítico, aunque no nos parece posible trasladar al aula, en este nivel, todo su planteamiento sobre una pedagogía de la escritura. En definitiva, la presentación de síntesis, informes, argumentaciones en torno a problemas planteados, etc. nos parecen un elemento de primer orden en esta fase del proceso.

Por otra parte, si tenemos la intención de formar un pensamiento crítico que haga posible una verdadera autonomía de criterio, y si pretendemos educar para una democracia no meramente formal, ello requiere aprender a participar y a tomar decisiones argumentadas sobre la base de informaciones rigurosas (López Facal y Valls, 2012). Los debates y exposiciones son adecuados para hacer explícito el pensamiento y contrastarlo con ideas ajenas y contradictorias, así como para cuestionarse la realidad e incluso dudar de las propias convicciones (López Facal, 2000; López Facal y Santidrián, 2011).

Respecto a las metodologías colaborativas, que a partir de la aprobación de la LOMCE han recibido nuevo impulso, dados los condicionantes políticos y económicos de la “educación por competencias”, y puesto que se mantiene en gran medida el carácter tradicional del currículo, se nos plantea la duda sobre las motivaciones que pueda haber tras este repentino “descubrimiento” de las pedagogías conocidas como “activas”. Y así, en los materiales editados por Edelvives para acompañar sus nuevos proyectos curriculares, y que utilizamos aquí como ejemplo de *una determinada forma* de entender esas pedagogías, encontramos referencias como la que sigue:

(...) las demandas laborales ya no se dirigen a personas capaces de realizar trabajos rutinarios (manuales o cognitivos), sino que buscan individuos con gran capacidad de interacción y de realización de trabajos de síntesis y análisis, con facilidad para pensar divergentemente y con habilidades para el trabajo en equipo (De la Torre, s.f.: 3).

Este tipo de afirmaciones nos devuelve a las argumentaciones en que se basan las *competencias*, y al mismo futuro previsto de creciente precariedad, con una visible fijación por la «calidad del producto final» y el «mayor y mejor rendimiento» (De la Torre, s.f.: 10-11); lo cual entronca con la obsesión por la medición que ha acabado por imponerse a través de la LOMCE y sus *estándares de aprendizaje e indicadores de logro*.

Lo peor es cuando, en algunas versiones, se afirma que «no todos los alumnos de un mismo grupo deben hacer las mismas actividades», para adecuarse «a la realidad y a los niveles de competencia curricular de cada uno de sus miembros», a lo que seguirá «la aplicación de distintos criterios de evaluación» (De la Torre, s.f.: 10), inspirándose en un «Vygotsky apócrifo», según el cual habría que adaptar el currículum al contexto sociocultural del alumnado, en lugar de transformar este (Aubert et al., 2013: 154-157). De aquí se seguiría que, mientras los estudiantes que, en su contexto social, tienen acceso al tipo de cultura que se imparte en la escuela (y al *código lingüístico elaborado*), se ocupan de ejercitar el razonamiento complejo y el pensamiento crítico, esto es, las tareas de planificación y dirección, los “desaventajados” quedan relegados a los trabajos

más mecánicos o manuales. De esta manera, lejos de poner en cuestión los obstáculos escolares y sociales al progreso de esos alumnos, lo que se hace es sancionar la clasificación de los estudiantes según el origen social. Por ello, somos partidarios de fomentar la participación de todos los alumnos en el trabajo intelectual, aun cuando haya que adaptar el grado de dificultad de ciertas actividades para tender a superar el nivel previo; no sólo porque así también se puede favorecer la autoestima y la responsabilidad individual, sino sobre todo porque entendemos que es la única manera de poner al alcance de toda la clase los instrumentos para ser más libres.

Todo esto no significa, sin embargo, que las metodologías colaborativas carezcan de interés para una acción pedagógica que se pretenda crítica. El enfoque de las relaciones sociales en el aula en estas metodologías, profundamente democratizador, supone un importante elemento disolvente de las «ideologías prácticas» que forman parte de la función reproductora de la escuela. Más aún, esas relaciones democráticas facilitan al alumnado el contacto con códigos lingüísticos, marcos de referencia y culturas distintos a los suyos (Giroux, 1990), ayudándoles a cuestionar su propia visión del mundo y las divisiones de clase, además de favorecer los aprendizajes. De manera que estas metodologías los pueden preparar para una praxis social basada en la capacidad crítica, la autonomía, el respeto, la solidaridad y la democracia.

Tras este «encuentro con explicaciones de orden superior» (Rozada, 1999: 59), habrá que aplicar el conocimiento “reestructurado” (recontextualización) a otras situaciones. Por ejemplo, en un planteamiento como el que nos ocupa, que parte de problemas sociales relevantes, cabría poder utilizar los “instrumentos analíticos” trabajados (tanto conceptuales como procedimentales), al análisis del problema utilizado como punto de partida. Se trata, en definitiva, de «distanciar al alumno de la realidad y poder regresar a ella más racionalmente [...] en un permanente viaje de ida y vuelta» entre los contenidos científicos y la praxis en la que se desenvuelve el adolescente (Rozada, 1997: 244-245).

Este “viaje” debería culminar con la autoconciencia por parte del alumno del cambio teórico y conceptual producido, así como con la reflexión acerca de los factores que pueden haber intervenido en la construcción de las concepciones previas. De esta manera, se plantea a los estudiantes la crítica de los propios

esquemas conceptuales y estereotipos, procedentes del “sentido común”, que queda así “desnaturalizado” y desnudo de los ropajes que ocultan su relación con la hegemonía.

Sobre la evaluación

Recogiendo la valoración de Rozada en el sentido de que «poner notas no es una actividad didáctica en sentido estricto dado que no se trata de algo necesario para enseñar y aprender» (Rozada, 1999: 60), procuramos alejarnos de su función clasificatoria y sancionadora, y consideramos la evaluación como un aspecto más del proceso de aprendizaje, un instrumento para valorar en qué medida nos acercamos a las metas propuestas en aspectos como la capacidad de analizar, explicar, relacionar, sintetizar, reflexionar o extraer conclusiones en relación con el conocimiento construido o reelaborado, además de los avances en la capacidad de trabajar colectivamente, de argumentar y de debatir y, por supuesto, cómo han modificado sus puntos de vista sobre los problemas sociales estudiados y cómo construyen sus nuevas explicaciones.

Estamos de acuerdo con López Facal en que la evaluación debe basarse en los mismos instrumentos que utilizamos en las actividades de reestructuración durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (López Facal, 1997). En consecuencia, pueden ser adecuados como instrumentos de evaluación la observación de los grupos, el cuaderno o diario de clase, informes y trabajos, exposiciones, análisis y valoración de fuentes, redacciones en las que se aplique los conocimientos adquiridos, la participación en clase o la elaboración de mapas conceptuales que muestren los avances y dificultades a la hora de estructurar los conocimientos adquiridos, por ejemplo, y que son acordes con lo que aquí se ha dicho acerca de dichas actividades de aprendizaje.

En cuanto al examen, ya hemos hecho alguna mención de lo que significa en el conjunto de la intervención de los docentes. El éxito de este artefacto viene dado por su carácter sancionador, lo que lo convierte en instrumento privilegiado de una escuela clasificatoria, así como por razones de prestigio profesional, y su utilidad para reforzar el orden en el aula y la autoridad del conocimiento del profesor (lo que lo sitúa, quizá, como clave de bóveda del conjunto de las «ideologías

prácticas» desarrolladas en la escuela), por más que su eficacia pedagógica sea muy cuestionable (Merchán, 2005).

Ahora bien, debemos reconocer que no es fácil renunciar de una vez por todas a las prácticas examinatorias, tan ampliamente naturalizadas entre todos los sectores que se encuentran en la escuela. Ello nos obliga a cierto grado de pragmatismo, a “pactar” con la realidad. Debido a esto, puede ser necesario conceder cierto espacio al sacrosanto examen, lo cual no significa dejar de erosionar su prestigio y denunciar su verdadera naturaleza.

En conclusión, nos marcamos un “modelo didáctico” hacia el que aproximarnos, construyendo prácticas contrahegemónicas, contradictoriamente, pero sin perder de vista el lugar de la escuela y de nosotros mismos, como profesores, en la sociedad capitalista.

Huelga decir que, en nuestra propuesta, hemos concedido un lugar preferente a intentar fundamentarla teóricamente. Y ello es así por dos razones: primero, porque insertamos este trabajo en el marco de una investigación que aspira a ser colectiva y que tiene como objeto aproximar nuestra propia práctica cotidiana a las concepciones que tenemos sobre ella, lo cual sitúa nuestra propuesta en un itinerario formativo que ni está acabado, ni puede estarlo. Y en segundo lugar porque, habiendo elegido situarnos en esa «incómoda butaca» crítica que otros han asentado sobre fundamentos más sólidos (Mainer, 2000: 10), no tratamos de proporcionar recetas pretendidamente generalizables, sino que fundamentalmente pretendemos ordenar nuestras (pocas) certezas y plantearnos, con ellas, hipótesis de trabajo, manteniendo la utopía como referente.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2002). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En L. Páez, *Vertientes contemporáneas del pensamiento social francés: ensayos y textos* (pp. 269-296). México: UNAM.
- Amores, P.A. y Sanchiz, S. (en prensa). *Un planteamiento alternativo para el desarrollo de los contenidos curriculares de Historia Moderna.*

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Fomento del Espíritu Emprendedor en la Escuela*. Madrid: MEC.
- Consejo de la Unión Europea (2005). *Consejo Europeo de Bruselas. 22 y 23 de marzo de 2005. Conclusiones de la Presidencia*. Anexo I. Recuperado de (www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/84344.pdf).
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-ciencia social*, 3, 70-97.
- De la Torre, J. J. (s.f.). *PBL. Aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Edelvives. Recuperado de <https://recursos.edelvives.es/es/recursos/eso>
- Fuentes, C. (2003). ¿Qué visión tiene el alumnado de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 78-88.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era/BUAP.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFOP*, 13(2), 108-114.
- Hirtt, N. (2011, mayo 8). Competencias y competición: dos formas de la desregulación de la enseñanza en Europa. *Sin Permiso*. Recuperado de www.sinpermiso.info/textos/competencias-y-competicin-dos-formas-de-la-desregulacin-de-la-enseanza-en-europa

- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- López Facal, R. (1997). *Práctica de la evaluación en Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria*. Recuperado de <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/917/1/EVALUACION.pdf>
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 46-56.
- López Facal, R. (2007). La historia enseñada en España. En C. Taibo (Dir.), *Nacionalismo español. Esencias, memoria e instituciones* (pp. 329-350). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López Facal, R. y Valls Montés, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. de Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 185-192). Sevilla: Díada.
- Maestro, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, 23, 55-81.
- Mainer, J. (2000). El significado de la innovación educativa en el marco de una didáctica crítica. *VIII Seminario Fedicaria-Zaragoza*. Recuperado de www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Versio%C%81n%20inicial%20de%20la%20ponencia%20centra%20ZARAGOZA%202000.pdf
- Marrero Urbín, D. (1997). Desenseñando historia. Una aproximación a los resultados del currículum positivista. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13, 75-84.

- Merchán, F. J. (2002a). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- Merchán, F. J. (2002b). Profesores y alumnos en la clase de Historia. *Cuadernos de pedagogía*, 309, 90-94.
- Merchán, F. J. (2003). Trabajar con la guerra en los centros escolares: el problema de los materiales curriculares. *Aula de innovación educativa*, 123-124, 18-21.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 33-51.
- Montanero, M. (2001). La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29, 95-106 .
- Moreno, A. y Mateos, M. (s.f.). *Metacognición en la escuela. Qué es y cómo se promueve*. Madrid: Edelvives. Recuperado de <https://recursos.edelvives.es/es/recursos/eso>
- Navarro, E. y De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la Historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, 75, 21-34.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (s.f.). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Edelvives. Recuperado de <https://recursos.edelvives.es/es/recursos/eso>
- Rodríguez Aguilera de Prat, C. (1984). *Gramsci y la vía nacional al socialismo*. Madrid: Akal.
- Rothe, V. (1986). Teoría crítica y didáctica de la historia. *Revista de educación*, 280, 105-113.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.

- Rozada, J. M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-ciencia social*, 3, 42-69.
- Sánchez Moreno, J.A. (2003). *Pensar históricamente*. Recuperado de www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/3_pensar_historicamente.pdf
- Sharp, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- Valls, R. y López Facal, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 75-86.
- Varela, J. (1990). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. *Revista de educación*, 292, 219-236.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PROTAGONIZADA POR EL CINE: A PROPÓSITO DE *LUTERO*, LA PELÍCULA

Samuel Diego Pérez Miras

(Universidad de Murcia)

Introducción

La enseñanza de la Historia ha estado tradicionalmente marcada, en la educación secundaria, por una metodología unilateral y pasiva en la que el alumnado, o bien escuchaba el relato oral del docente, o bien tenía que leer, por su cuenta o a viva voz, el libro o manual de turno. Estos métodos hoy en día han quedado parcialmente desfasados, más aun cuando desde los propios currículos se incide en la necesidad de tratar el uso y empleo de las nuevas tecnologías –y todo lo que ello conlleva– como competencia transversal de todas las asignaturas.

El alumno o alumna, por lo tanto, puede sentirse desmotivado al saber que lo que le están contando puede leerlo o incluso verlo, en un documental, cualquier tarde a golpe de ratón. Ante este panorama incierto, el docente debe erigirse como una figura que proporcione al alumnado algo que no pueda encontrar fácilmente por otros medios, intentando inculcarle unos valores. Es, por tanto, tarea –y reto– del docente hacer que el alumno “aprenda a aprender” Historia para que, más adelante, pueda aprender a construirla y a plantearse preguntas con todo lo que rodea el pasado y los modos de representación de este. Para este mayúsculo desafío el docente podrá contar con el apoyo del cine.

A este respecto, será la principal encomienda de este trabajo, no tanto el realizar un ensayo con el papel que el docente de Historia –o cualquier otra rama de las Ciencias Sociales– deba ejercer sobre su alumnado y las metodologías que deba llevar a cabo para el éxito de su empresa, como mostrar las posibilidades existentes en torno a la utilización del cine en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. El cine es un recurso que, aunque utilizado hoy día, no lo vamos a negar, con frecuencia, quizás no se le consiga extraer todo el potencial que, sin duda, posee.

Para ello se ha dividido el cuerpo central del trabajo en dos partes. En lo que atañe a la primera, nos centraremos en la relación entre Historia y cine, y como ésta puede ser, ya no sólo válida, sino eficaz, para la labor del docente de Historia de Educación Secundaria en todas sus etapas. Para ello, nos valdremos de diferentes visiones que esta relación ha tenido y se intentará llegar a una resolución que se adapte a las necesidades que, tanto docentes como alumnos, requieren y necesitan para el correcto ejercicio de sus competencias y deberes. A este primer desarrollo del trabajo se unirá una segunda parte en la que se realizará una nueva propuesta pedagógica en la que se unirá cine y debate para la enseñanza de la historia –en este caso, Historia Moderna– en las aulas de educación secundaria.

El cine como método pedagógico de la Historia: *Sospechoso Habitual*

Permítasenos la licencia de nombrar a este apartado parafraseando el título que catapultó a la fama a Kevin Spacey, pero creemos que no hay mejor manera de definir el recorrido que el uso del cine ha tenido en la didáctica de la Historia durante buena parte del siglo XX. No existe el menor género de dudas de la complejidad de la relación entre el cine y la didáctica para la historia, la cual ha pasado por diferentes etapas, siendo considerado el cine la mayor parte del tiempo como un medio inútil para esta didáctica.

Es esta una relación que se produce casi al mismo tiempo que la génesis del considerado como séptimo arte. Tan sólo trece años después de aquella proyección en el *Salon Indien du Grand Café* de París (1895) que marcaría un antes y después en la forma en la que el ser humano podía contemplar el mundo, una producción argentina jugaba a contar, a través de unos mecanismos parecidos a los de los hermanos Lumière, un hecho que había ocurrido en ese país un siglo antes: la Revolución de Mayo de 1810. Mario Gallo, muy influido por la corriente francesa de *Film d'Art*, fue el artífice de esta película –titulada *La Revolución de Mayo*– que, aun con sus evidentes errores, daba una idea clara del potencial que la conjugación de cine e historia podía dar de sí.

En este sentido, ¿es el cine una fuente válida para construir la historia? Si partimos de la visión generalizada de los historiadores hasta la década de los

ochenta y, por qué negarlo, parte de los noventa, la respuesta sería un rotundo no. Es de sobra sabido que las películas denominadas históricas han sido, por lo general, maltratadas por –no todos– los historiadores. Para la estructura y educación recibida por estos, la recreación del pasado a través de cierta ficción no cabe dentro de su universo mental (Ferro, 1995). La mayoría de historiadores han defendido esta posición argumentando que las películas no poseen rigor y que juegan con los personajes y hechos históricos; en el plano opuesto a este pensamiento, hay quien tilda a los historiadores de que, al no controlar lo que el cine hace en cuanto al pasado, lo menos que pueden hacer es desprestigiarlo (Rosenstone, 1997).

No obstante, y por fortuna, en las últimas décadas ha venido dándose un cambio en la visión de la relación entre cine y didáctica de la Historia. Esta concepción ya venía anticipada por la presencia de una corriente del sector educativo que alegaba un mayor uso del cine, en términos generales, en las escuelas. En este sentido, en 1978, una de las conclusiones obtenidas en el Primer Congreso Democrático del Cine Español era la siguiente (Fernández Sebastián, 1998):

El cine debe ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud, tratando de hacer que desaparezca el carácter que se la ha dado de mero entretenimiento y resaltando sus valores educativos y culturales (...) Debe formarse al profesorado capaz de impartir esta docencia (...) Debe dotarse a los centros docentes de los medios y condiciones necesarios para que puedan llevarse a cabo estas enseñanzas.

Por tanto, del mismo modo que cada vez hay un mayor afán por incluir en la pedagogía métodos que, en épocas pasadas, eran tildados de inútiles y pérdida de tiempo, como el *role-playing* o los videojuegos, se ha producido una vertiginosa expansión del número de historiadores que, de una forma u otra, participan en la realización de un filme o serie a través del asesoramiento²¹, así como de

21

En la ficción española encontramos buenos ejemplos de asesoramiento de los historiadores en películas y series. Actualmente se emite, en TVE, la serie *Carlos, Rey emperador*, la cual cuenta con, entre otros, Alfredo Alvar Ezquerro, profesor de la Universidad Complutense y miembro de la Real Academia de la Historia.

profesores que incluyen en sus cursos la proyección de alguna película para la impartición de alguna unidad o tema, o bien para explicar determinados conceptos. En este sentido, en un estudio de Pereira y Marín (2001), por ejemplo, se analizó la utilización del cine entre una muestra de población docente, dando como resultado que el 63% utilizaba el cine con un ambiguo “de vez en cuando”. Las principales causas, por su parte, de la no utilización de este medio se debían a la complejidad de la actividad, la falta de información para desarrollarla y su larga duración.

Continuando con la tendencia, en los últimos años se han generalizado también las críticas de películas con un marcado carácter histórico en prestigiosas revistas como *Journal of American History* o *Middle Eastern Studies Association*.

Queda claro, por tanto, que el primer paso ya se ha dado, y que lejos queda ya la marginación del cine en la didáctica de la Historia. El historiador –así ya se incita desde algunas facultades de nuestro país– debe visionar la película no como un producto audiovisual, sino como algo que se aleja de lo puramente cinematográfico y se acerca a cierta realidad sociohistórica. Aun así, todavía, en los institutos, el cine es usado casi siempre de forma anecdótica, y no se le da la importancia que, como recurso educativo, podría tener.

En este sentido, la pregunta que cabe realizarse es la siguiente: ¿será posible, a través de esta “realidad” sociohistórica tratar y enseñar el pasado? Si partimos, como decíamos anteriormente, del pensamiento de los historiadores más puristas, la respuesta será obvia. La ficción que toda película histórica, directa o indirectamente, posee, será motivo suficiente para descartar este medio como recurso didáctico. Sin embargo, lo que se necesita ahora es intentar ir más allá en esta aplicación, hacer de ella algo más efectivo y que cale en la adquisición del alumno de una serie de competencias y, que al mismo tiempo, le inculque una serie de valores cívicos.

Evidentemente, en el cine –y en los mismos documentales– jamás podrá darse una copia precisa y perfecta de lo fue el pasado. Se podrá realizar una recreación lo más fiel posible a partir de las fuentes –primarias y secundarias– existentes; pero la “literalidad” fílmica, como afirma Rosenstone, no existe.

Lo que se debe intentar es que, a partir de la película, el alumnado sea capaz de analizar y cuestionar lo que está observando y de comprender los hechos acontecidos en el episodio histórico. Durante una proyección, el alumnado podría adquirir una serie enseñanzas que, al adquirirlas mediante la emoción, produciría, como se ha indicado en algunos trabajos (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005) un aprendizaje de alta calidad intelectual, al realizarse sólidos procesos cognitivos. En este sentido, según Ambròs y Breu (2007), el cine en la didáctica permite, entre otras facetas:

el desarrollo de la imaginación y el lenguaje; promover el gusto por la pregunta y la crítica; (...) adoptar posturas, formarse opiniones, comprender, interiorizar una historia y elaborar las propias conclusiones.

En definitiva, lo verdaderamente interesante, a nuestro juicio, de las películas aplicadas a la enseñanza de la historia, es el poder hallar el engranaje con el que poder aceptar y articular las ficciones de la película con la realidad de la época.

Propuesta didáctica

El uso del cine en las clases de Historia no puede ser algo arbitrario e improvisado. No sería la primera vez que el alumnado tuviese la impresión de que el profesor les proyecta la primera película que ha encontrado, y que esa proyección sea la única actividad realizada. Por ello, el profesor deberá planificar una metodología a la hora de abordar la proyección de una película, con los puntos en los que debe parar y explicar determinados conceptos, así como establecer una temporalización. Además, toda propuesta cinematográfica deberá contar con una serie de actividades que asienten lo visto en el filme.

En este sentido, existen diferentes metodologías a la hora de diseñar y aplicar una unidad didáctica que incluya la proyección de un filme, lo que implicará, a su vez, distintos desarrollos y resultados de la actividad. Algunas de estas metodologías han sido recogidas y sintetizadas:

- a) Proyección íntegra de la película a la totalidad de los estudiantes.

Esta metodología es, a priori, la más indicada, pero puede ser difícil de llevar a cabo para el docente por el tema de horarios. Si, además, no se escoge la película adecuada ni se planifican una serie de actividades interactivas, los alumnos pueden acabar por aburrir y rechazar la actividad.

b) Proyección de una selección de una película.

Para Alicia Salvador, esta metodología no es recomendable, porque si el alumno va a adquirir una serie de conocimientos a través de una película, necesitará una visión íntegra y total de la misma. Sin embargo, sí que puede resultar idónea en algunas ocasiones, cuando se quiera mostrar al alumnado un ejemplo determinado. Un ejemplo puede ser la visualización de algunos segmentos de DAENS para observar la diferencia de clases en plena sociedad del s. XIX.

c) Particularización e individualización de la visualización de la película.

Esta metodología consiste en permitir a los alumnos que elijan una o varias películas sobre las que realizará sus respectivos trabajos. El problema de este método, obviamente, es que el profesor pierde control ante la variedad de situaciones que pueden darse, tantas como alumnos en el aula.

La intención de este trabajo, huelga decir, será la de utilizar la primera opción, en tanto la película será parte troncal de la unidad. Lo que caracterizará esta propuesta será que el profesor o profesora realizará, cuando estime oportuno, parones durante la proyección del filme para comentar o analizar el hecho histórico concreto, así como realizar cuestiones al alumnado. Con ello, creemos, el alumno tendrá la oportunidad de recibir una doble vertiente de conocimientos: el discurso narrativo del docente y las imágenes y el propio discurso del filme.

Sea como fuere, no olvidemos que de poco servirá la proyección de una película si esta, por ejemplo, resulta fatigosa e insoportable al alumno. Por ello, será ardua la tarea del profesor en encontrar una película que se adecue a todas estas condiciones, ya que no se debe caer en el absurdo, como se mencionaba en el ejemplo anterior, de emplear cualquier tipo de película histórica.

Nuestra propuesta didáctica tendrá como protagonista a la película Lutero, una producción alemana del 2003, dirigida por Eric Till. Son varios los motivos que nos han hecho escoger esta película y que resumimos a continuación:

- Se trata de una película, en cierto modo, reciente, lo que resultará, de antemano, de interés para el alumnado.
- Es fluida y entretenida, adaptando el lenguaje sin perder rigor histórico. Cuenta, por otro lado, con una ambientación atractiva, lo que permite que el alumnado se introduzca –y entienda- el contexto histórico. En este sentido, es una película ideal para transmitir el origen y desarrollo de la Reforma y nos marca una base a partir de la cual explicar otras reformas religiosas y la Contrarreforma.
- Permite enseñar las políticas exteriores de los estados europeos gracias, por ejemplo, a la caracterización de Carlos V.
- Cuenta con un protagonista, Joseph Fiennes, joven y atractivo, con el que los adolescentes pueden empatizar, y del que pueden haber visto otras películas, como *Shakespeare in Love* (1998) o *El mercader de Venecia* (2004).

Nuestra propuesta didáctica va dirigida al alumnado de 2º de ESO, y con ella se pretenderá cumplir con una parte de los contenidos básicos: *“Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las guerras de religión, las reformas protestantes y la contrarreforma católica”* y, a su vez, evaluar parte del estándar de aprendizaje 6.1 dictado por el currículo de Educación Secundaria (BORM, 220/2015): *Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los Treinta años.*

El visionado de este filme, de 105 minutos reales de duración –quitando créditos–, debería llevar el empleo de tres horas lectivas –una semana de clase– ya que, como se ha venido diciendo, el profesor o profesora deberá intercalar el visionado de la película con explicaciones para asentar lo que el alumnado está viendo. Un ejemplo de estas intervenciones se podría dar al poco de comenzar la película, para explicar el tema de las indulgencias y las falsas reliquias, relacionando esto con ejemplos de la actualidad. También debería ser explicada y contextualizada la “Guerra del Campesinado” y la Dieta de Augsburgo.

Respecto a la evaluación de este contenido curricular, antes de proyectar la película el profesorado dividirá al alumnado en dos grupos: partidarios de la reforma luterana y defensores del dogma católico. Con ello, además de implicarse

más en el visionado de la película, los alumnos podrán anotar aquellos puntos e información de la película que les interese. Esta división de la clase se deberá a la posterior realización, tras la película, de un debate en el que el profesor planteará algunos temas y los alumnos y alumnas deberán contestar desde su punto de vista. Asimismo, el o la docente deberá indicar al alumnado las pautas que estime oportuno y proporcionarle acceso a más información. Este debate que, como se ha dicho, estará moderado por el profesor, durará unos 15-25 minutos.

Al finalizar el debate, el profesor entregará un cuestionario al alumnado para comprobar los conocimientos adquiridos tras esta propuesta. La toma de notas durante la realización del debate, la participación e implicación del alumnado en la actividad y la entrega del cuestionario serán los instrumentos con los que el docente contará para la evaluación de estos contenidos.

Tabla 1. Propuesta de cuestionario tras la proyección de la película²²

Pregunta 1	¿Qué proponía el Luteranismo? ¿A qué se debió su aparición?
Pregunta 2	Tras lo que hayas leído para el debate, ¿conoces algunas reformas o movimientos separadores de la Iglesia que se produjeran a partir de las tesis de Lutero?
Pregunta 3	¿Qué fue la Contrarreforma?
Pregunta 4	¿Qué se ratificó en el Concilio de Trento?
Pregunta 5	Reflexiona sobre si Lutero llevaba, o no, razón ²³ .

Vista la propuesta didáctica, la temporalización de la actividad quedaría del siguiente modo:

²² Evidentemente, esta tabla es una propuesta abierta a su modificación según se estime oportuno.

²³ Aunque esta pregunta carece de fundamento y rigor histórico, creemos importante que el alumnado aprenda a reflexionar y cuestionar críticamente ideas ajenas, tanto de su época como del pasado.

Tabla 2. Distribución de alumnos participantes por titulación

Primera hora lectiva	Segunda hora lectiva	Tercera hora lectiva
Distribución de grupos para el debate y entrega de instrucciones	Visionado de la segunda película (45 minutos aprox.) e intervenciones necesarias	Visionado del tramo final de la película (10-15 minutos aprox.)
Visionado de la primera parte de la película (unos 35-40 minutos aproximadamente) e intervenciones necesarias	Dudas de lo visto hasta ahora (5 minutos aprox.)	Puesta en marcha del debate en clase entre los partidarios de la Reforma de Lutero y los defensores del Papa (15-25 minutos aprox.)
		Conclusiones del profesor (10 minutos aprox.) y entrega de autoevaluación

Discusión y conclusiones

El empleo del cine en el aula ha sido siempre mirado con cierto escepticismo entre el mismo profesorado por, entre otras razones, la limitación del tiempo que se tiene para impartir la docencia. Lo mismo ocurre con la apremiante necesidad de cumplir con el currículo establecido. Estos motivos han hecho que profesores que ven y consideran el cine como un medio didáctico *per se*, efectivo y atractivo, no lo implanten como tal en sus clases, de ahí que su uso quede, aun hoy día, reducido a lo anecdótico y esporádico. Esto conduce, al mismo tiempo, a que los propios alumnos y alumnas no vean en las películas diferencia alguna con los manuales o libros de texto.

Es evidente que la realización de una propuesta de este tipo necesita, como decíamos en la introducción, una planificación pormenorizada, que recoja la temporalización, la distribución de cada una de las horas lectivas y que tenga en cuenta, evidentemente, posibles contratiempos, pues la incertidumbre y lo imprevisible forman, sin duda, parte del quehacer diario del profesorado. Estas son las desventajas, pero creemos que son ampliamente superadas por las ventajas que una propuesta de esta naturaleza puede tener, concediendo al docente y alumno un rol más activo y participativo, donde el primero tenga que

reflexionar y analizar lo que está observando en sus pupilos. Evidentemente, en la utilización o no de este tipo de recursos entrará ya la propia ética del profesorado, esa que debería dirigirlo –aunque no siempre sea así– hacia un continuo proceso de formación y que lo caracteriza por su afán en seguir innovando y estudiando para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevará a cabo en su alumnado.

Habrà quien siga viendo en el cine una forma fácil de dar clase, en la que el profesor proyecta el filme para que el grupo de alumnos no se aburra y estén controlados, pero esta visión es desprestigiar la propia profesión docente. Por todo ello, creemos necesario reivindicar, ya no sólo el cine, sino cualquier otro medio didáctico innovador –*role-playing*, teatro, videojuegos– que permita al alumnado sumergirse de lleno en los procesos históricos, conocerlos y analizarlos críticamente, adaptando, al mismo tiempo, las Ciencias Sociales a los tiempos que corren.

Referencias bibliográficas

- Ambròs Pallarès, A. y Breu R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Barrenetxea Marañón, I. (2006). Pensar la historia desde el cine. *Entelequia*, 1, 99-107.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.
- Breu, R. (2012). *El cine en la escuela: propuestas didácticas de películas para Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- De La Torre, S., Pujol, M. A. y Rajadell, N. (2005). *El cine: un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea.
- Fernández Sebastián, J. (1988). *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal.

- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Goyeneche-Gómez, E. (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. *Palabra Clave*, 15(3), 387-414.
- Marín Valle, V. y Pereira Domínguez, M. C. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en Educación Secundaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 233-255.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Alarcón, I. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar*, 13, 159-164.

LA REVOLUCIÓN DE LAS REVOLUCIONES. PROPUESTA DE GUÍA DIDÁCTICA Y PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE LA REVOLUCIÓN FRANCESA (1789-1821)

Rafael Sáez Rodríguez, Davinia Albaladejo Morales

(Universidad de Murcia)

Introducción

Son muchas las carencias historiográficas e investigadoras las que encontramos en los libros de texto de nuestra Educación Secundaria referidos, por la materia que nos concierne, a la Historia Moderna.

Nuestros cuatro años como alumnos de Historia en esta Universidad, sumado a nuestra formación, precisamente en este periodo, en el Seminario de Familia y Élités de Poder han sido claves para definir nuestras expectativas de cara al futuro y comprender que, tanto el personal docente -a este nivel- como el historiador, han de trabajar multidisciplinariamente si lo que queremos es que la Historia deje de ser datos, datos y más datos, muchas veces mal relacionados entre sí y con poco sentido tanto a nivel histórico como educativo. Javier Ballesta, en su obra *La educación cuestionada* (2002), resaltó las palabras de José Luis Rodríguez Diéguez quien afirmaba que “los Centros Educativos y la Universidad son dos islotes comunicados”. Este congreso es una gran oportunidad para relacionarlos y dejar de percibir que “la educación se está gestando y desarrollando en diferentes parcelas comunicadas”.

Desde que Leopold von Ranke en el siglo XIX hizo de su oficio la palabra historiador, la historiografía (la historia de la Historia) ha cambiado mucho y, hoy día, nuestra principal preocupación es hacer llegar nuestro discurso a los jóvenes para que aprehendan (con hache intercalada) del pasado, valoren el presente y sean críticos con éste permitiéndoles, como más adelante se verá, dotar de libertad de pensamiento y juicio en un mundo cada vez más complicado repleto de resignación y conformismo. Es por ello, por lo que hemos decidido seleccionar un

tema tan trascendental como es la Revolución Francesa que supuso la quiebra del Antiguo Régimen y la crítica al orden establecido, surgiendo nuevas formas de poder de las que destacaremos la configuración de la República y el Consulado.

Las nuevas líneas de investigación y perspectivas historiográficas relacionadas con esta temática son una, de las cuantiosas oportunidades, que el personal docente de Educación Secundaria puede obtener a fin de analizar, desde distintos ámbitos, este periodo de la Historia y poder mostrar al alumnado toda una variedad de conocimientos y hacerles comprender que ésta no es una imagen fija del pasado; algo que hemos intentado transmitir en nuestra Guía Didáctica.

Propuesta de guía didáctica y perspectivas historiográficas

El título de ésta se inserta en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de Bachiller en el tema 2 y la hemos titulado “La Revolución de las Revoluciones'. De la República a la Restauración, 1789-1821”. Dicha temática se lleva a cabo durante dos semanas con tres sesiones cada una.

La primera semana, está dedicada a la contextualización de la Revolución Francesa y los principales hechos históricos a través de clases magistrales ajustadas al horario propio de la asignatura.

A fin de hacer de este hecho un objeto de interés que despierte la curiosidad al alumnado, se realizan debates de 20 minutos por sesión. Éste, está moderado por el docente correspondiente quien, en cada una de las sesiones, rota los grupos (conformados por él mismo) de la siguiente forma: A un lado, los conservadores; a otro, los republicanos y , finalmente, un tercer grupo que será el jurado en representación del pueblo francés integrado por sectores gremiales, mujeres (con tres estados: casada, soltera y viuda), clérigos y mendigos a fin de insertar las nuevas tendencias historiográficas relacionadas, en este caso, con los estudios en Historia Social y la distinción del ámbito público y privado, el género, las relaciones y estrategias sociales en los distintos estamentos del Antiguo Régimen así como la importancia de un mundo, casi desconocido, como es el rural tan trascendental, a nuestro juicio, en esta Revolución y en toda la Edad Moderna.

Será este jurado, el pueblo francés, quien decidirá con quien marchar de forma

democrática con voto por mayoría siendo un representante (también elegido por el docente) quien lo anuncie pronunciando las siguientes palabras:

El pueblo de Francia, tras escuchar con detenimiento este debate, ha decidido por mayoría democrática que el nominado a ser expulsado de esta nuestra Revolución sea...

Al acabar el tiempo de debate, el moderador (docente) reparte un cuestionario al pueblo (véase anexo 'cuestionario' n.º 1, p. 9) en el que el alumnado ha de justificar el por qué de su elección en breves líneas y especificar en una escala de 1-10 (uno poco, diez mucho) cuánto han aprendido, qué ha sido lo que más le ha gustado, lo que menos, sugerencias y si lo recomendarían a compañeros de otros cursos. Mientras, conservadores y republicanos se encargan de recoger el material y ordenar el aula.

En cada una de estas sesiones, el docente es el encargado de configurar los grupos asignándoles qué día de los tres programados serán conservadores, liberales o pueblo. La prioridad, es que todos los grupos hagan de todo para que puedan ver cómo, de un mismo tema, se pueden extraer varias perspectivas y conclusiones y compartir experiencias fomentando el compañerismo y el espíritu crítico.

Guía didáctica. “La Revolución de las revoluciones. De la República a la Restauración, 1789-1821”.

Temporalización

Dos semanas con tres sesiones cada una:

Tabla 2. Temporalización y distribución de las clases magistrales y los debates

Primera semana	Clase magistral 3h
Segunda semana	Debate escénico 3h

Dos semanas con tres sesiones cada una. La primera semana, está dedicada a la contextualización de la Revolución Francesa y los principales hechos históricos a través de clases magistrales ajustadas al horario propio de la asignatura. La segunda, será mediante debates de 20 minutos por sesión y un cuestionario a rellenar por el alumnado:

- Primer debate: Fin de la Monarquía
- Segundo debate: Imperio Napoleónico
- Tercer debate: Congreso de Viena

Introducción a la guía didáctica

La Guía Didáctica tiene como temática la Revolución Francesa en el periodo 1789-1821. En esta, aparecen los objetivos generales y específicos ajustados a los contenidos propios de Primero de Bachillerato, a los que hemos insertado las nuevas corrientes investigadoras del periodo de la Edad Moderna detalladas con detenimiento más adelante.

Cada uno de esos objetivos, aparecen desglosados en una tabla asignando, a cada uno de ellos, sus contenidos y sus criterios de evaluación correspondientes. Éstos están ponderados mediante evaluación continua, a seguir con una metodología activa-participativa en la que se tienen en cuenta aspectos transversales tan importantes como el desarrollo del espíritu crítico, la libertad de conciencia y culto, y la igualdad de género entre otros. Nuestra guía concluye con un apartado dedicado a la atención del alumno con necesidades educativas.

Objetivos

- General:

1. Conocer los principales hechos históricos desde 1789 a 1821 a través del debate entre compañeros.

- Específicos:

- 1.1. Introducir al alumnado en las tendencias historiográficas más destacables en la Edad Moderna (campo/ciudad, familia, estrategias sociales y género).
- 1.2. Dar a conocer la posibilidad de ampliar los conocimientos mediante el uso adecuado de las NNTT (Nuevas Tecnologías).
- 1.3. Desarrollar la capacidad de síntesis del alumnado.
- 1.4 .Desarrollar la expresión oral y escrita del alumnado.
- 1.5. Fomentar la creatividad, el compañerismo y el espíritu crítico en el aula.

Criterios de evaluación

El objetivo principal será evaluado a modo de evaluación continua siendo la clase magistral y los resúmenes un 40%, el debate 40% y actitud 20%. Todo ello mediante ficha elaborada por el mismo docente en la que se tendrán en cuenta los contenidos, los temas transversales afines a la temática así como la disposición de trabajo, participación, organización entre los grupos y del aula.

Tabla 1. Criterios de evaluación y ponderación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PONDERACIÓN
Clase magistral y resúmenes	40%
Debate	40%
Actitud	20%

Contenidos

Tabla 2. Contenidos

OBJETIVOS (véase 'objetivos',p.5)			
GENERALES	ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1		Revolta de los privilegiados	Clase magistral
1		Rebelión de la burguesía	Clase magistral
1		Asamblea legislativa	Clase magistral
1	1.2;1.3;1.4;1.5;1.6	Fin de la monarquía	<ul style="list-style-type: none"> • Clase magistral • Resúmenes • Debate
1		Rebelión de las masas	Clase magistral y resúmenes
1		El triunfo de la burguesía	Clase magistral y resúmenes
1	1.2;1.3;1.4;1.5;1.6	Imperio Napoleónico y Restauración	<ul style="list-style-type: none"> • Clase magistral y resúmenes • Debate

Criterios de evaluación: Debate (40%)

Tabla 3. Criterios de evaluación: Debate

CRITERIOS	SÍ/NO
-----------	-------

Conocimiento de los principales acontecimientos relacionados con los temas seleccionados a debate	
Realización de los resúmenes	
Ampliación del material con los recursos recomendados por el profesor para el debate	
Puesta en escena	
Cumplimentación del Cuestionario	
Trabajo en equipo	

Criterios de evaluación: Actitud (20%)

Tabla 4. Criterios de evaluación: Actitud

CRITERIOS	SÍ/NO
Atención en clase	
Compañerismo	
Organización del aula	
Expresión clara educada y respetuosa con los compañeros	
Expresión clara educada y respetuosa con el profesor	
Asistencia a clase	

Respetuosidad con los turnos de palabra	
--	--

Temas transversales

Al igual que Pedro Ortega Ruiz y Ramón Mínguez Vallejos (2001), consideramos que “la educación para la libertad se convierte en una tarea inaplazable (...) allá donde sea posible la crítica a cualquier sistema que genere la marginación y la explotación del hombre, que impida la libertad de expresión de las ideas y manipule la información”. Nuestra crisis actual sumada, a la cada vez mayor, desigualdad mundial nos permite trasladar la problemática al contexto de la Revolución Francesa y establecer el 'principio de actividad' (Ortega y Mínguez, 2001) en el alumnado con los siguientes temas transversales:

- Libertad de conciencia y culto.
- Espíritu crítico.
- Valores de igualdad, respeto y tolerancia.
- Solidaridad.
- Justicia

Metodología a aplicar

Dado que el objetivo es dar protagonismo al alumnado, se realiza una metodología activa en la que éstos se sientan partícipes y protagonistas de la clase mediante la fomentación de la participación con los debates a fin de que sean ellos mismos los descubridores de la Historia.

Atención al alumnado con necesidades

Para atender al alumnado con necesidades educativas, se ofrecerán los recursos humanos y materiales suficientes para la participación de éstos en esta actividad. Estos recursos pueden venir de la propia consejería con los apoyos de AL

(Audición y Lenguaje), e ILS (Intérprete de Lengua de Signos) o los propios de las asociaciones colaboradoras. Por ejemplo: Para el alumno AAA, diagnosticado de hipoacusia aguda, contaremos en el momento del debate y de la preparación con los servicios de Traducción e Interpretación, ILS, que nos ofrece el centro o la asociación adscrita al mismo.

Recursos

Los recursos necesarios son: pizarra, tiza, proyector, un ordenador, papel, bolígrafos, mesas y sillas para las clases magistrales. Los días de debate se utilizan papeles, bolígrafos, mesas, sillas y tizas. Se admiten ropajes caracterizados. Está totalmente prohibido cualquier objeto que pueda agredir a las personas, aunque sean de juguete, tales como espadas, armas...

Modelo cuestionario

NOMBRE:

APELLIDOS:

CURSO:

Explica en no más de cinco líneas por qué has salvado a este equipo.

Explica en no más de cinco líneas por qué has nominado a este equipo.

Califica de 1 (nada) a 10 (mucho) cuánto has aprendido estas dos semanas.

¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?

¿Lo recomendarías a otros compañeros/as? ¿Por qué?

Sugerencias

Conclusiones

Con esta propuesta, intentamos enfatizar en la necesidad de unir historiografía e Historia en las aulas. Es una forma de conciliar investigación con docencia en éstos ámbitos de la educación secundaria, haciendo partícipes al alumnado mediante la empatía ante un periodo de la Historia tan heterogéneo como fue la Revolución Francesa.

Hoy día dotamos de múltiples medios que nos ayudan a facilitar esta labor, por ello hemos decidido incluir el aporte de las Nuevas Tecnologías y las Necesidades Educativas a esta guía a fin de que se muestren como auxiliares del principal objetivo de todo historiador: la difusión.

Referencias bibliográficas

Ballesta, J. (2002). *La educación cuestionada*. Murcia: Nausícaä.

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

VV. AA. (s.d.). *Historia del Mundo Contemporáneo 1.º Bachillerato*. Madrid: Oxford.

Recuperado de

<https://www.blinklearning.com/coursePlayer/curso2.php?idcurso=393759>

UN PLANTEAMIENTO ALTERNATIVO PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE HISTORIA MODERNA

Pedro Antonio Amores Bonilla⁽¹⁾, Sergi Sanchiz Torres⁽²⁾

⁽¹⁾IES Victoria Kent; ⁽²⁾IES La Foia d'Elx

Introducción. La Historia y los docentes como intelectuales

No es infrecuente que, cuando interrogamos a nuestros alumnos sobre la utilidad de la Historia, varios de ellos respondan con un «para no repetir los mismos errores». Una concepción de la Historia como *magistra vitae*, síntoma de que consideran que proporciona algunas claves «para la comprensión del presente», o incluso para incrementar nuestro dominio de la sociedad actual (Carr, 1984: 34 y 73): esto es «ser competente» (López Facal, 2013: 7), a diferencia de la concepción neoliberal del término.

Sin pretender caer en el presentismo, coincidimos en concebir el estudio de la historia, con la comprensión de los factores sociales, sus interacciones y relaciones de fuerza, como herramienta para «conocer el presente» (Vilar, 1999: 12). Así, partiendo de la base de que las diferentes interpretaciones de la historia sirven a proyectos sociopolíticos distintos, asumimos un compromiso explícito: la crítica del presente y la contribución a la invención del futuro (Fontana, 1999) para formar un alumnado dotado de un *pensamiento crítico* (Giroux, 1990: 108). Se nos impone, por ello, la reflexión sobre nuestras actuaciones, elaborando una «pequeña pedagogía», como proponía Rozada (Romero et al., 2006: 38), que supere la división del trabajo impuesta sobre los docentes en el vigente «modo de educación tecnocrático de masas» (Cuesta, 1998).

Desde estas consideraciones, y a partir de los currículos vigentes, pensamos que, mediante una reestructuración y un reenfoque de los contenidos, es posible alcanzar los objetivos que nos planteamos, así como los que la ley establece (Gimeno Sacristán, 1991).

Enfoques de la historia escolar

Desde los años setenta, ha predominado en la normativa un enfoque propio de la Escuela de los *Annales*. Aunque es obvio que dicha escuela, metodológicamente, aportó grandes avances al desarrollo de la ciencia histórica, por otro lado se despojó de todo compromiso social. Y la letra de la ley habla de esa conciencia, si bien, como señalamos en otro artículo (Sanchiz y Amores, en prensa), escuela y currículo se deben a su función eminentemente reproductora del orden sociopolítico vigente.

Otros planteamientos desarrollan simultáneamente el aprendizaje de la lengua y de los contenidos, “relajando” la parte que la Historia aporta a la formación integral del alumno para reforzar aquellos contenidos que podrá utilizar en el mundo laboral.

Por otro lado, la normativa ha pasado a propugnar la adquisición de competencias básicas por parte del alumno. Por nuestra parte, somos escépticos ante la idea de que «situar las competencias básicas en el centro de la acción educativa puede ser una oportunidad para la enseñanza de las ciencias sociales» (Carpente y López Facal, 2013: 43).

La idea que defendemos consiste en dotar al alumnado de unos instrumentos de análisis de la realidad que le circunda para que, desde esta capacidad de análisis, pueda disponer de una mirada crítica. Con este objetivo pretendemos partir del análisis de *problemas relevantes* para, desde una perspectiva *genealógica*, ahondar en el estudio del pasado.

Los problemas relevantes

Consideramos que la historia escolar puede ser un factor esencial en el proceso de emancipación de los alumnos, y en particular de los procedentes de las clases subordinadas, siempre y cuando se opte por un enfoque determinado que permita desarrollar en el alumno la capacidad de crítica de la realidad que le circunda. De ahí que partamos de dos planteamientos básicos, que entendemos propios de una didáctica crítica: problematizar el presente y «educar el deseo» de nuestros alumnos.

Con estos fundamentos proponemos un análisis de problemas relevantes en la vida de los alumnos y que requieran, para una mejor comprensión, o bien rastrear sus orígenes históricos, o bien plantear posibles paralelismos con procesos pretéritos (Gimeno Sacristán, 1991). Dado que la escuela no puede cambiar la realidad material en la que viven los alumnos, en lo que debe centrarse el proceso de enseñanza y aprendizaje es en «el pensamiento que genera esa praxis en la que los alumnos están envueltos», por lo cual «lo relevante es toda falsa conciencia allí donde se encuentre», para contrastarla con el conocimiento científico y conseguir un cambio en los esquemas conceptuales (Rozada, 1997: 245).

De acuerdo con esto, partiremos de un *problema relevante* de total actualidad en nuestro entorno, como son los conflictos relacionados con ciertas minorías, para abordar procesos y agentes históricos que no sólo son relevantes para entender el período que la legislación prescribe, y permiten articular a su alrededor el conjunto de contenidos que contempla el currículum, sino que, además, representan ciertas *regularidades* o *constantes* históricas en lo que respecta a relaciones, procesos y conflictos; por ello, entendemos que sirven para contrastar ciertos estereotipos del alumnado sobre este tipo de problemas sociales y, así, facilitar un cambio conceptual y coadyuvar a la comprensión de fenómenos del presente. Para ello, se trata de fomentar el análisis de los elementos de una cierta relevancia histórica en los procesos a estudiar, además de la crítica de fuentes, el cambio y continuidad, la multicausalidad y la multiconsecuencialidad, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la Historia (Gómez Carrasco, 2014).

Lo que planteamos, en concreto, es el estudio de una serie de conflictos relacionados con cuestiones étnicas, religiosas y de género: la persecución de la brujería, el problema de los moriscos, la cuestión de los *criptojudíos* y conversos, el genocidio de los indígenas en América y la persecución contra los gitanos. Por motivos de espacio, nos limitaremos aquí a los dos primeros.

Para no hacer un estudio solamente sincrónico, que desestime por tanto la perspectiva temporal que aporta la Historia, nos hemos esforzado por tender una especie de “puentes” que permitan observar la evolución de los problemas, pero siendo conscientes de las dificultades que un currículum basado en la distribución

de “edades” según niveles opone al estudio de los orígenes de los problemas actuales a través de todo su desarrollo.

Los moriscos

En relación con los fines y posibilidades expuestos, el estudio de este grupo étnico-religioso reviste un especial interés en el momento actual, cuando adquieren particular virulencia las posiciones islamóforas y su instrumentación a favor de determinados intereses políticos. Consideramos que el estudio de situaciones de conflicto como la protagonizada por los moriscos permite ahondar en la comprensión de este tipo de problemas, así como en la crítica de la manera de abordarlos social y políticamente, a través del estudio de los factores que inciden en su génesis, desarrollo y resolución.

Una vez analizado algún conflicto actual (el de los refugiados sirios es no sólo de los más “candentes” en el momento de escribir estas páginas, sino también, probablemente, el que más claramente requeriría analizar el *problema morisco*), problematizando así el presente, y exploradas las concepciones del alumnado, el punto de partida puede ser un hecho que posiblemente aporte una dosis añadida de significatividad al tema: la salida de miles de personas de sus lugares de origen, en unas condiciones extremadamente duras, y la no menos cruel recepción en algunos de los lugares de destino, después de sufrir múltiples penalidades. Son los refugiados del siglo XVII, “españoles” por añadidura (otro interesante aspecto a dilucidar en el aula). A partir de ahí, es posible dar un carácter problemático al tema que nos ocupa, para «descontextualizar» las concepciones, basadas en el “sentido común”, expresadas por el alumnado en torno al problema actual. Por otra parte, la conexión con la actualidad puede facilitar la aplicación posterior de los instrumentos utilizados durante la investigación del problema morisco al análisis y reflexión sobre la situación actual, en lo que Rozada denomina «recontextualización» (Rozada, 1997: 242-245).

El proceso de creciente exclusión y opresión de los mudéjares y luego moriscos parte de la situación inicial de relativa tolerancia sancionada en las capitulaciones firmadas tras la caída de Granada (Caro Baroja, 2000). Antes de que Cisneros tomara la iniciativa, los mudéjares seguían teniendo un papel de primer orden en

la Granada conquistada, lo que escandalizaría a algunos sectores del poder (Martínez Medina, 2006; Caro Baroja, 2000). De hecho, este período, y el incumplimiento de las capitulaciones por parte de la Corona, serían recordados por los propios moriscos como justificación de su progresiva defección hacia el Estado (Vincent, 2006; Caro Baroja, 2000). Nos parece importante tener esto en cuenta para entender que fue el aparato político e ideológico de la Monarquía el que dio el impulso inicial a la apertura de una brecha creciente entre ambas comunidades (mudéjar -luego morisca- y cristianovieja) a lo largo del siglo XVI. Impulso que luego se vería reforzado por una presión creciente y sistemática, del clero en general y por la acción inquisitorial en particular, especialmente en el primer cuarto del siglo y a partir de 1566 (Kamen, 2005; Caro Baroja, 2000). Y esto nos lleva a abordar tanto el desarrollo, aún vacilante, del Estado moderno, como los conflictos en el seno de los grupos dominantes.

En efecto, al término de un período de inestabilidad y disputas con sectores nobiliarios, especialmente en Castilla, los Reyes Católicos van a iniciar una pugna por el fortalecimiento del Estado frente a sus competidores (nobleza y ciudades, sobre todo, a los que va a procurar domeñar), no exento de dificultades (Edwards, 2007). Algunas realizaciones en este sentido suelen aparecer reseñadas en los libros de texto. Sin embargo, por lo general se insertan en la visión teleológica del proceso de formación de la España contemporánea, y no tanto en relación con las disputas en el seno de las elites. En nuestro caso, pueden servir para ilustrar los objetivos de estos monarcas y sus sucesores respecto al poder de la Corona.

Un apoyo de primer orden será la Iglesia -es el caso de Cisneros y Ribera-, quien prestará la cobertura ideológica necesaria al fortalecimiento de la autoridad real con ocasión de los bautismos forzados de 1502, y para la reactivación de la política de presión, desde 1566, que desembocaría en la revuelta de las Alpujarras (Caro Baroja, 2000).

En ese camino, la burocracia va a asumir un papel fundamental a la hora de hacer efectivo el poder monárquico; y, por ello, también será relevante en la pugna con, sobre todo, la nobleza, como se constata en tierras valencianas, al centrar el enfrentamiento entre un Estado decidido a imponer la homogeneización necesaria para afirmar su autoridad, y una aristocracia empeñada en mantener a toda costa las fuentes de su riqueza económica, en este caso la austera mano de obra

morisca, incluso frente a la Inquisición (Kamen, 1996 y 2005; Caro Baroja, 2000). De hecho, en el XVI se produce «una expansión considerable del régimen señorial» (Kamen, 1996: 255). El enfrentamiento puede ser analizado a tres bandas, una vez que entran en escena las capas populares, que van a unir las reivindicaciones antiseñoriales al rechazo a los mudéjares, mezclando las motivaciones socioeconómicas (opuestas al orden existente) con las religiosas, que juegan a favor de la Corona. Cabe recordar que, durante el siglo XIV, la política de protección de los judíos llevada a cabo por la Corona castellana (y motivada por sus necesidades financieras) producirá a una situación similar, aunque con alianzas opuestas, ya que la oposición nobiliaria aprovechará este hecho para ganarse el apoyo de sectores urbanos y populares (Edwards, 2007), profundamente imbuidos del antisemitismo promovido por predicadores como Vicent Ferrer. Con ello se aborda la complejidad de los intereses y relaciones sociales, que frecuentemente tienen un carácter ambivalente. Como ha recordado Teófilo F. Ruiz, la violencia en el siglo XVI refleja «las luchas de una elite que [...] se resistía a una Corona centralizadora», arrastrando a la «clase media y los pobres», con lo que «el ejercicio de la violencia pasaba por encima de las fronteras sociales» (Ruiz, 2002: 177 y 270).

En relación con las capas populares, es preciso analizar también la influencia que tendrán los procesos económicos, dado que, en el contexto de crecimiento demográfico y económico del Quinientos, la competencia por la tierra va a favorecer que la mirada del campesinado se vuelva hacia aquellos que dificultan su acceso a ella: el régimen señorial y, en particular, el mudéjar, luego morisco, que además de ser sostén del poder feudal es quien ocupa la codiciada tierra (Kamen, 1996; Ruiz, 2002), en unas condiciones que tienen mucho que ver con su “hecho diferencial” y que lo hacen más atractivo para sus señores (Caro Baroja, 2000). Ambos factores se dan en un territorio de densa población rural morisca como el reino de Valencia, y van a condicionar la revuelta de las Germanías, dirigida al mismo tiempo contra el opresor feudal y una población excluida (Domínguez Ortiz y Vincent, 1984).

Por otra parte, las vicisitudes económicas no van a incidir solamente sobre el campesinado, sino también sobre los mismos nobles. Así, se puede apreciar un cambio en la actitud de estos hacia las medidas preconizadas desde la Corona,

conforme el peso de sus deudas fue haciendo más atractiva la posibilidad de llevar a cabo una especie de “refeudalización”, sustituyendo a sus vasallos moriscos para imponer condiciones de explotación que les fueran más ventajosas (Kamen, 2005).

En relación con el factor económico, es muy interesante la tesis de Teófilo F. Ruiz, quien sostiene que el impacto del nacimiento del capitalismo, al subvertir las viejas clasificaciones sociales, llegó a las mentalidades: los cambios producirían lo que este autor califica como «ansiedades» de los distintos grupos, así como la necesidad de marcar nuevas distinciones que dieran seguridad y estatus, en una «dialéctica entre las normas sociales nominalmente rígidas y las complejas ambigüedades de la vida cotidiana» (Ruiz, 2002: 105 y 272-273).

El doble ataque de los agermanados contra señores y moriscos iba dirigido a debilitar el poder señorial, si bien no podía contar con el apoyo de la Corona, al acabar repudiando también la autoridad regia (Ruiz, 2002: 212). Su carácter aparentemente contradictorio obliga a examinar los prejuicios que, procedentes de la Edad Media, van a desarrollarse durante el siglo XVI. Las ideas que predominaban en la mentalidad popular se referían precisamente, al parecer, a aquello que más preocupaba a los sectores humildes: la mayor “competitividad” del campesino morisco, por su frugalidad y eficacia, como siervo, reflejada en refranes como *Quien tiene moro, tiene oro* o *Una huerta es un tesoro si el hortelano es un moro* (Caro Baroja, 2000: 56; Domínguez Ortiz y Vincent, 1984: 111). También constituía un tópico frecuente la referencia a una supuesta mayor fecundidad morisca, lo cual podría amenazar, en algunos territorios, el predominio cristianoviejo, si bien la investigación ha desechado esta posibilidad (Vincent, 2006), que inevitablemente nos trae a la memoria los temores de la sociedad israelí actual.

Es interesante observar cómo, al igual que sucedió en el caso de la brujería, serían las elites las que elaboraran no solo un concepto más acabado de “lo morisco”, como cabía esperar, sino también un determinado tipo de *alteridad*, capaz de conectar con los temores, pero también con las aspiraciones y necesidades, de los sectores populares. Así, lo morisco dejaría de ser un concepto basado en rasgos religiosos para convertirse en un constructo de tipo étnico, lo cual facilitaría su identificación (merced a la detección de

comportamientos, como los dietéticos, que mantenían muchos moriscos como rasgo cultural, ya no ligado a las creencias religiosas) y su extensión a más personas (Vincent, 2006). Ello concordaba perfectamente con la necesidad de sustituir al judío como chivo expiatorio de las tensiones de la sociedad hispánica, por el mudéjar morisco desde 1492; pero también con el anhelo de “ser más que alguien” que, en el marco de una sociedad aristocratizante, sentirían amplios segmentos populares, necesitados de endulzar una vida de privaciones y sumisión con el orgullo de ser “cristiano viejo” (Elliott, 2006), en un contexto de aumento de las diferencias sociales y las barreras entre grupos (Ruiz, 2002). Si ese es el contexto social que explica la proliferación de estatutos de limpieza de sangre (al parecer, sin embargo, menos extendidos de lo que se pensaba), el señalar al mudéjar converso con “marcadores” étnicos tenía el atractivo de convertirlo en un grupo cuya inferioridad en la pirámide social se perpetuaría a lo largo de las sucesivas generaciones (Caro Baroja, 2000).

Pero donde quizá se produjo una mayor imbricación entre los temores e intereses del Estado y la experiencia cotidiana de determinados sectores populares fue en la vertiente internacional de la cuestión morisca. Para la Corona, la frontera marítima era una pieza más del tablero, aún más amplio en la época de Carlos V, en el que se jugaba el equilibrio entre la Monarquía Hispánica, el Imperio Otomano y sus respectivos aliados en el Mediterráneo, y especialmente en torno a Italia. Pero, para las poblaciones del litoral, constantemente amenazadas por la posibilidad de un ataque berberisco, la cuestión africana era de importancia vital (Vincent, 2006; Caro Baroja, 2000; Reglà, 1974). De ahí que fuera creciendo la ansiedad ante el avance turco en el Mediterráneo occidental y sus nexos evidentes con los moriscos, que veían en Argel y Constantinopla su única esperanza de acabar con la coacción cotidiana (Caro Baroja, 2000).

Resulta interesante para nuestro objeto observar cómo fue precisamente la presión del poder lo que propició la recuperación de aquellos elementos que los moriscos consideraban como identitarios, contribuyendo a hacer realidad la construcción de esta comunidad como grupo étnico. Igualmente, se puede colegir que también la tendencia a convertirse en una eventual “quinta columna” de los otomanos fue propiciada por la coerción del Estado y la presión social. Por último, podemos concluir que los moriscos fueron una de las minorías víctimas de los

procesos de centralización y creación de identidades “nacionales”, que se desarrollaron en toda Europa en la época del nacimiento del capitalismo, y que implicaron la marginación o persecución de quienes no encajaban con esos proyectos, pagando «un precio muy alto por el doloroso nacimiento de la modernidad» (Ruiz, 2002, 129).

Nos parece evidente la potencialidad de este tema, en fin, para facilitar la problematización y análisis de conflictos del presente. Tanto los prejuicios en juego, como la importancia del poder político y de las medidas que lleva a cabo (política de aculturación, dispersión de los moriscos granadinos, la propia expulsión...), con las consecuencias derivadas; así el contexto económico, como el internacional, muestran claramente, a nuestro parecer, que hay muchas similitudes en la forma en que se gestan los conflictos y en cómo los gestionan las sociedades, abriendo amplias posibilidades para la crítica del presente, pero también del conocimiento recibido y de las concepciones propias.

Las brujas

El caso del estudio de las brujas, su definición (Ortega Muñoz, 2012: 2) y su relación con el poder estatal y patriarcal, también puede inducir un conocimiento acerca del sistema económico, el sistema de relaciones sociales y, consecuentemente, el sistema mental y la superestructura política. Ello se debe, esencialmente, a la omnipresencia de esta situación (creencias, miedo a ser denunciado, etc.) en la mentalidad colectiva de los siglos XVI y XVII (Federici, 2010).

¿Qué entendemos por *Brujería*? Este concepto es fundamental, no sólo en la Edad Moderna, sino en períodos pretéritos. Ese *conjunto de prácticas o supersticiones que ejercen los brujos y brujas, tanto hombres como mujeres* (Ortega Muñoz, 2012; Ginzburg, 1991 y 2013; Federici, 2010). No obstante, no existe, según la RAE, una identificación entre el término *bruja* y el término *brujo*, con lo que el estudio de esta realidad puede aportar datos muy interesantes para analizar problemas relevantes en nuestro mundo, como el problema de género. De esta forma, desde el problema de la existencia de la brujería como actividad,

sin adentrarnos en la caza de estas personas, podemos inferir elementos esenciales en la mentalidad de la época y en las superestructuras.

El fenómeno de la brujería era un elemento consustancial a las sociedades primitivas (Caro Baroja, 2005: 35; Ginzburg, 1991; Armengol, 2002; Ortega Muñoz, 2012: 2). Sería ese conjunto de actividades desarrolladas por algunas personas avezadas en el conocimiento tradicional de brebajes, ungüentos, remedios *caseros*, recetas, prácticas, uso de instrumentos, etc. Estas personas, dotadas de un conocimiento *informal*, desarrollarían funciones en la comunidad en la que estaban insertas. Serían, por tanto, las parteras, las *boticarias*, etc. (Harris, 2004).

No obstante, como, en ocasiones, estos conocimientos, vinculados a saberes tradicionales, contenían elementos desconocidos para la mayor parte de la población, sus poseedores disfrutaban de un aura de ocultismo y de misterio. Partiendo de la premisa de que la población, el pueblo llano, desconocía estas prácticas, transmitidas, en ocasiones, de padres a hijos, la consecuencia fue la creencia en el poder extranatural y, por extensión, sobrenatural y maravilloso, de estas personas.

También podrían ser aquellas personas o colectivos, o incluso poblaciones enteras, que mantuvieran cultos agrarios (Ginzburg, 2013) o incluso religiones precristianas (Ginzburg, 1991). Ahora bien, sea como fuere, se trataría de individuos o colectivos que presentaban características religiosas como mínimo heterodoxas y que, por ello, significaban un peligro para una uniformidad religiosa y política que se hacía muy necesaria en un momento de creación de entidades políticas escasamente cohesionadas a nivel institucional.

Los poderes políticos, que en un primer momento mostraron un cierto escepticismo sobre la cuestión de la brujería (Armengol, 2002: 10), acabaron por perseguir a todos aquellos sectores y colectivos disidentes que, de alguna forma, pudieran cuestionar la ideología imperante, que era la cobertura de su poder económico y político (Federici, 2010). Es cierto que la magia como conjunto de facultades extranaturales era aceptada entre los intelectuales; pero, circunscrita a una simple evocación de los espíritus de los fallecidos, no se percibía como un ataque al poder político o al poder religioso.

Más tarde, con la construcción del Estado Moderno, la existencia de un poder mágico, o esotérico, por parte de algunos sectores de la población, principalmente populares, empezó a plantear problemas de convivencia. Así, en 1326, Juan XXII, en la bula *Super Illius Specula* sostuvo que estos poderes extrasensoriales no sólo existían, sino que se debían a la relación entre estas personas y una deidad maligna, el Diablo. El problema no era simplemente religioso, sino político. Así, a finales del siglo XV hubo un intento de las monarquías europeas, entre las que cabe incluir la monarquía papal, de fortalecer su poder. En este proceso de fortalecimiento y de control sobre las instituciones, la ortodoxia religiosa pasaba a ser una cuestión de primer orden (Romano y Tenenti, 1985: 205). De ahí la necesidad de desarrollar procesos de control ideológico y, consecuentemente, político y social.

Como consecuencia, asistimos a varios procesos paralelos: por un lado, la aparición del Estado moderno, diferenciado de las monarquías medievales feudales. Por otro lado, un proceso, como afirma Brian Levack (Levack, 1997), de creación del concepto acumulativo de brujería, que tiene como hito fundamental la publicación y difusión del famoso *Malleus Maleficarum* de dos inquisidores del Imperio, Institoris y Sprenger. Ello tuvo lugar a raíz de la publicación de la bula *Summis desiderantes affectibus*, por Inocencio VIII, el 9 de diciembre de 1484 (Caro Baroja, 2005: 174 y ss.), por lo que se demuestra evidentemente el interés por una de las monarquías más importantes del período, la papal, por controlar y erradicar el problema de la brujería como conjunto de creencias que, pese a estar cubiertas por un manto ideológico diseñado por las estructuras políticas, continuaba manteniendo creencias anteriores (Ginzburg, 1991), como el culto a Diana o incluso otras creencias chamánicas en Europa Oriental. Desde una perspectiva política, este hecho no se podía mantener, puesto que podían llegar a cuestionar la estructura de poder establecida.

Estos dos procesos se completan con un tercero, de acumulación productiva, que iba desde una perspectiva macro, a nivel inter-monarcal, pasando por una perspectiva más local e incluso familiar (Federici, 2010). Es decir, que incluso el proceso de creación de un patrimonio por una familia campesina de escasos recursos se debía a una división familiar de las funciones económicas y,

consecuentemente, a la explotación del género femenino incluso a nivel nuclear-familiar (Federici, 2010; Barstow, s.f.; Ginzburg, 1991).

A estos procesos habría que añadir la formación de una mentalidad supersticiosa, propia de sociedades precapitalistas, que, para resolver los problemas de convivencia que en todo colectivo humano surgen, utilizaban las acusaciones de un delito sin pruebas para catalizar las tensiones internas (Caro Baroja, 2005). Estos delitos eran los de brujería, categoría muy imprecisa que englobaba toda aquella actividad supuestamente perniciosa y negativa, y causante de los males que afectaban a las poblaciones, como ocurrió en Salem en 1692, cuando las tensiones entre aquellos sectores favorables a la modernización y aquellos que defendían la pervivencia de las formas de vida tradicionales, se resolvieron con una oleada de acusaciones de brujería que concluyeron con una gran cantidad de ejecuciones (Flaqué Monlloch, 1981: 122-131). El resultado de estos procesos, como apunta R. I. Moore, fue la creación de una sociedad represora ya desde la construcción de las monarquías absolutas y del protocapitalismo, a finales de la Edad Media (Moore, 1989).

La consecuencia evidente es que, a través del estudio de las brujas, su concepto, la evolución del mismo y sus relaciones con las estructuras económicas, sociales, políticas y mentales se puede desarrollar convenientemente todo lo prescrito por la legislación vigente. El problema estriba en que muchas veces la práctica docente se reduce a unos textos que exponen, de forma aislada, contenidos descriptivos de las estructuras y superestructuras, sin establecer las relaciones entre ellas y acentuando la importancia de las monarquías como agentes de los procesos históricos.

Nosotros proponemos el estudio de la brujería y de la caza de brujas por las relaciones que existieron entre estos fenómenos y los procesos de acumulación de capital, necesarios para la formación de las monarquías modernas. Además, porque la caza de brujas sólo se puede entender en un contexto de formación de los estados modernos, racionalizadores y centralizadores (Rivero Rodríguez, 2005), que no podían permitir la existencia de unos sectores de población que pudieran desarrollar creencias no reguladas y, en ocasiones, incluso opuestas a la religión que permitía el desarrollo de su poder.

De todo ello se deduce que el abordaje de este fenómeno, junto con el problema morisco, desde una perspectiva inductiva, puede facilitar la aprehensión de conocimientos relativos a las estructuras esenciales de las sociedades de los siglos XVI, XVII y XVIII. Por este motivo, proponemos que se aborde el estudio de problemas relevantes para el alumnado para, posteriormente, estableciendo las convenientes y oportunas relaciones conceptuales y procesuales entre diversos fenómenos, recurrir al estudio del pasado como un antecedente necesario de este presente. En un paso posterior, se trataría de tornar al presente para valorar históricamente los procesos estudiados, así como las pervivencias y los cambios, tanto a nivel estructural, como superestructural y de relaciones inter e intra-estructurales.

El caso concreto que aquí proponemos es el estudio de esos problemas relevantes referidos a la situación de desigualdad. De aquí partiríamos, como hemos comentado, a describir los sectores marginados que desarrollan sus perspectivas vitales en el marco de los siglos XVI, XVII y XVIII, para, con posterioridad, tratar de descubrir los elementos comunes a la situación actual de la que se ha partido.

Y ello desde una posición de docentes que, buscando actuar como *intelectuales transformativos*, se interrogan por el sentido de su trabajo y su inserción en el marco de un sistema de dominación para coadyuvar a la transformación social.

Referencias bibliográficas

Armengol, A. (2002). Realidades de la brujería en el siglo XVII: entre la Europa de la caza de brujas y el racionalismo hispánico. *Tiempos modernos. Revista electrónica de Historia Moderna*, 3(6).

Barstow, A. L. (s.d.). *La caza de brujas en Europa. 22 años de terror misógino*. Girona: Tikal.

Caro Baroja, J. (2000). *Los moriscos del Reino de Granada*. Madrid: Istmo.

Caro Baroja, J. (2005). *Las brujas y su mundo*, Madrid: Alianza.

- Carpente, L. y López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 43-51.
- Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B. (1984). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Alianza.
- Edwards, J. (2007). *La España de los Reyes Católicos*. Madrid: El País.
- Elliott, J. (2006). *La España imperial*. Barcelona: RBA.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Flaqué Monlloch, C. (1981). Los procesos de brujas en Salem. *Brujas, astrólogos y nigromantes. Historia y Vida*, 20, 122-131.
- Fontana, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Prólogo. En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Ginzburg, C. (1991). *Ecstasies. Deciphering the Witches' Sabbath*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ginzburg, C. (2013). *The Night Battles. Witchcraft and Agrarian Cults in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Harris, M. (2004). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.

- Kamen, H. (1996). *Una sociedad conflictiva: España, 1469-1714*. Barcelona: Altaya.
- Kamen, H. (2005). *La Inquisición española. Una revisión histórica*. Barcelona: RBA.
- Levack, B. (1997). *La caza de brujas en la Europa Moderna*. Barcelona: Altaya.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Martínez Medina, F. J. (2006). El altar y la corona en el pensamiento de fray Hernando de Talavera. El oficio de la Toma de Granada. En A. L. Cortés Peña (Ed.), *Poder civil, Iglesia y sociedad en la edad moderna* (pp. 197-250). Granada: Universidad de Granada.
- Moore, R. I. (1989). *La formación de una sociedad represora. Poder y disidencia en la Europa Occidental, 950-1250*. Barcelona: Crítica.
- Ortega Muñoz, V. J. (2012). *Brujería en la Edad Moderna. Una aproximación*. Recuperado de www.claseshistoria.com/revista/2012/articulos/ortega-brujeria.pdf
- Rivero Rodríguez, M. (2005). *La España de Don Quijote. Un viaje al Siglo de Oro*. Madrid: Alianza.
- Romano, R. y Tenenti, A. (1985). *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, reforma, renacimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Romero, J., Luis, A., García, F. F. y Rozada, J. M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-67.
- Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Rozada, J.M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-ciencia social*, 3, 42-69.
- Ruiz, T. F. (2002). *Historia social de España, 1400-1600*. Barcelona: Crítica.
- Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

Vincent, B. (2006). *El río morisco*. València: Universitat de València.

USO DE LA HERRAMIENTA EXEARNING EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA. UNA PROPUESTA DE AULA

Juan Pardo Máiquez

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

Introducción

En esta fiebre de las tecnologías de la información y la comunicación que vivimos actualmente en la educación y la implantación de la enseñanza digitalizada tanto en centros de primaria como secundaria a través de las tablets y aulas informatizadas, vamos a dar a conocer el desarrollador de contenidos eXelearning y su aplicación didáctica en la enseñanza de la Historia Moderna en el aula, mediante la aplicación de una unidad didáctica para alumnos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

¿Qué es eXeLearning?

Es una herramienta de código abierto disponible para GNU/Linux, Microsoft windows y Mac OS X, que facilita la creación de contenidos educativos sin necesidad de ser experto en HTML o XML. Se trata de una aplicación multiplataforma que nos permite la utilización de árboles de contenido, elementos multimedia, actividades interactivas de autoevaluación... facilitando la exportación del contenido generado a múltiples formatos: HTML, SCORM, IMS, etc.

Esta aplicación resulta muy novedosa e interesante para los docentes pues pueden crear sus propios contenidos didácticos con este software para luego ser insertados en el ordenador / tablet del alumno para que lo puedan trabajar en clase y en casa.

Este programa nos ofrece multitud de ventajas para presentar cualquier tipo de información ya que podemos insertar títulos y textos a través de diferentes árboles

de contenidos que irán llevándonos a través de nuestro proyecto en el cual podremos ir introduciendo textos, videos, archivos sonoros etc...

A parte de poder introducir información resultan esenciales los eDevices que son herramientas, o bloques, que podemos insertar en nuestros trabajos y los que nos pueden servir para la elaboración de actividades para el alumnado. Estos eDevices al igual que el programa en sí mismo están en constante actualización lo cual ofrece al docente una cantidad bastante grande de herramientas para elaborar sus materiales.

El futuro de eXeLearning pasa por la incorporación de nuevos iDevices y Estilos, la inclusión de una herramienta para la edición del diseño en tiempo real, la sustitución de todos los fragmentos de código no compatibles con la licencia GPL-2 o las mejoras en la importación de contenidos generados con otras herramientas. Se convertirá en un servicio web puro conectado a distintas plataformas.

Desarrollo de la unidad didáctica

La propuesta didáctica va destinada a un grupo de 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con 25 alumnos y queda enmarcada dentro de la unidad didáctica número 12: El Reino de Murcia en la Edad Moderna.

La duración prevista para el desarrollo de dicha unidad queda establecida en cuatro sesiones.

Para el desarrollo de dicha unidad es imprescindible el uso del aula plumier, en la que los alumnos quedarán colocados de manera individual, pues cada alumno trabajara con su propio archivo y grabara las actividades realizadas para entregarlas posteriormente y que puedan servir para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

El profesor, grabará el archivo de eXelearning con la unidad a desarrollar en el panel de control de cada puesto de ordenador y comenzará con la explicación de los diferentes contenidos de la unidad didáctica que los alumnos tendrán en sus archivos y que posteriormente van a trabajar.

El archivo constará de 5 grandes bloques de elementos: 3 bloques coincidiendo con los contenidos de la unidad didáctica más un bloque de elementos a modo de evaluación final y un último bloque a modo de evaluación final.

Contenidos:

El reino de Murcia en la Monarquía Hispánica.

Economía y sociedad en la Edad Moderna

El arte de los siglos XVI y XVII

Objetivos

Detallar la organización territorial del reino de Murcia en el siglo XVI y especificar las funciones del corregidor.

Conocer la participación del reino de Murcia en la reconquista de Granada y exponer los enfrentamientos que se produjeron después.

Detallar la evolución económica del reino de Murcia durante el siglo XVI.

Identificar la estructura social del reino de Murcia durante el siglo XVI.

Enumerar las causas de la decadencia económica del reino de Murcia en el siglo XVII.

Explicar la expulsión de los moriscos.

Exponer las razones de la decadencia demográfica murciana durante el siglo XVII.

Relacionar el esplendor del Renacimiento en Murcia con el contexto del siglo XVI.

Identificar los edificios religiosos y civiles más relevantes del Renacimiento en Murcia.

Indicar los artistas más significativos del Renacimiento en Murcia.

Indicar los artistas más significativos del primer Barroco en Murcia.

Analizar las muestras artísticas del Barroco en Murcia.

Citar los artistas más representativos del Barroco en Murcia.

Utilizar con precisión el vocabulario referente a este período histórico.

Criterios de evaluación

Comprobar que exponen y reconocen la situación política y la evolución económica del reino de Murcia en el siglo XVI.

Ver si exponen las características de la sociedad del reino de Murcia en el siglo XVI.

Verificar si explican las repercusiones económicas y demográficas en el reino de Murcia de la expulsión de los moriscos.

Observar que especifican las causas y las consecuencias de la crisis del siglo XVII en el reino de Murcia.

Cerciorarse de que enumeran obras artísticas de la Edad Moderna del reino de Murcia y detallan el estilo artístico al que pertenecen.

Observar si identifican a los artistas del Barroco y el Renacimiento del reino de Murcia.

Temporalización

1.ª Sesión

La primera sesión servirá como toma de contacto de los alumnos con la aplicación eXelearning, ya que aunque la actividad resulta intuitiva conviene aclarar ciertas pautas de uso:

- El programa funciona a modo de página web en la que los alumnos pueden ir navegando a las ordenes del docente que hace de guía.
- En todo momento los alumnos pueden guardar sus resultados para posteriormente el profesor evaluar el proceso de aprendizaje.
- Se debe intentar que el trabajo del alumno sea lo más autónomo posible.

Una vez señaladas todas estas pautas se procederá a la presentación de la unidad mediante la portada donde aparecen varias imágenes alusivas a la Historia Moderna en la Región de Murcia, esto servirá para medir el grado de conocimiento que los alumnos puedan tener sobre el tema en cuestión.

Posteriormente pasaremos al primer bloque de elementos donde analizaremos la situación del reino de Murcia en la monarquía hispánica, haciendo alusión a las políticas de los Reyes Católicos y de los Austrias. Para ello los alumnos podrán visualizar un mapa del reino y contestar una serie de preguntas cuya respuesta encontrarán en la explicación de los contenidos, también responderán a una serie de preguntas tipo test con respuestas de verdadero y falso.

2.ª sesión

En esta segunda sesión se tratará el bloque de contenidos dedicado a la economía y sociedad del Reino de Murcia en la Edad Moderna, haciendo alusión a la rica prosperidad del siglo XVI y la crisis económica del siglo XVII, así como a la estructura social de la época en cuestión. En este apartado los alumnos podrán trabajar un cuadro estadístico sobre la población del reino de Murcia en el año 1591, debiendo crear un gráfico en Microsoft Excell con los datos de población de todos los municipios del reino. También responderán a una serie de preguntas tipo test.

3.ª sesión

Queda esta sesión dedicada al análisis del arte de los siglos XVI y XVII en el Reino de Murcia, la sesión quedará estructurada en dos bloques dedicados el primero al Renacimiento y el segundo al Barroco. Será esta una sesión muy visual donde los alumnos dispondrán de gran cantidad de imágenes del rico patrimonio murciano en estos dos periodos. Las actividades propuestas en la plataforma versarán sobre el análisis de estas imágenes, con actividades de unir con flechas, preguntas tipo test y búsqueda de parejas de imágenes, así como la visualización de un vídeo.

4.ª sesión

Quedará reservada para la evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje, en una primera parte el alumno realizará la evaluación de su aprendizaje mediante

un test sobre los contenidos aprendidos y una serie de imágenes, todo ello de manera telemática y a través del programa.

Por último los alumnos procederán a evaluar de forma anónima la actividad mediante una evaluación en papel suministrada por el profesor, para poder detectar posibles fallos o mejoras.

Conclusión

Como he mencionado anteriormente el programa eXelearning está en continua innovación y muchas son las actualizaciones que se producen debido a la nueva creación de e-devices o herramientas para crear cada vez contenidos más sofisticados y atractivos tanto para los docentes como para los alumnos. Además contamos con el complemento de Agrega 2 que es un proyecto desarrollado entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Red.es y las Comunidades Autónomas. La federación de repositorios de objetos digitales educativos Agrega es una plataforma que cuenta con nodos en todas las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Los contenidos educativos que se pueden encontrar están organizados de acuerdo al currículo de las enseñanzas de niveles anteriores a la universidad y están preparados para su descarga y uso directo por el profesorado y los alumnos. A esta plataforma podemos subir nuestras unidades didácticas y actividades realizadas en eXelearning para que puedan ser utilizadas por otros usuarios así como nosotros mismos poder valernos de los trabajos de otros docentes en aras de una enseñanza de la Historia Moderna cada vez mas fusionada con las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Referencias bibliográficas

Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<http://www.agrega2.es/web/>

<http://agrega.carm.es/visualizadorcontenidos2/Portada/Portada.do>

<http://exelearning.net/>