

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA MODERNA? REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y PROPUESTAS INTERNACIONALES¹

For what Reason and for what Purpose Should we Teach Early Modern History? Epistemological Reflections and International Proposals

Cosme J. GÓMEZ CARRASCO 

Universidad de Murcia
cjpgomez@um.es

Recibido: 22/04/2023
Aceptado: 11/05/2023

RESUMEN: El artículo presenta el informe sobre «Enseñanza de la Edad Moderna» a través de tres elementos clave. En primer lugar, aborda las polémicas y debates en torno al nuevo currículo de Historia, partiendo de la compleja relación entre Historia, nacionalismo e identidad, y de los vaivenes y evolución del currículo español desde 1970. En una segunda parte, analiza las bases epistemológicas de la Historia como disciplina en torno a cuatro elementos que se consideran claves para su presencia en las aulas: el objeto de estudio de la Historia, el tiempo histórico, el análisis de fuentes históricas, y la naturaleza discursiva de la Historia. Finalmente, el artículo analiza algunas de las temáticas internacionales sobre Edad Moderna en la

1. Este artículo ha sido posible gracias al proyecto PDC2022-133041-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea «NextGeneration EU»/PRTR, al proyecto PID2020-113453RB-I00, y el proyecto 2020-1-ES01-KA226-HE-095430, financiado por el SEPIE en la convocatoria ERASMUS+ KA226.

investigación y en los currículos, para contextualizar la última propuesta curricular. Se concluye con una reflexión sobre la necesidad de significar la relevancia de la Edad Moderna en la formación histórica y ciudadana del alumnado de Educación Secundaria.

Palabras clave: Edad Moderna; Educación Secundaria; Educación histórica; Currículo; Libros de texto de Historia.

ABSTRACT: The paper presents the report on «Education of the Early Modern Age» through three key elements. First, it addresses the controversies and debates around the new History curriculum, based on the complex relationship between History, nationalism and identity, and the evolution of the Spanish History curriculum since 1970. Second, it analyzes the epistemological bases of History as a discipline around four elements that are considered key to its presence in the classroom: the object of study of History, historical time, the analysis of historical sources, and the discursive nature of History. Finally, the article analyzes some of the international topics about the Early Modern Age in research and History curricula, to contextualize the latest curricular proposal. The article concludes with a reflection on the need to signify the relevance of the Early Modern Age in the historical and civic education of Secondary Education students.

Keywords: Early Modern Age; Secondary Education; History education; History curriculum; History textbooks.

1. POLÉMICAS Y DEBATES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En la primavera de 2022 el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó los Reales Decretos de enseñanzas mínimas para Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato². A lo largo de esos meses en la prensa se plantearon largos debates sobre la materia de Historia, similares a los que se han producido a

2. El Real Decreto de Educación Primaria puede consultarse aquí: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>; el Real Decreto de Educación Secundaria Obligatoria puede consultarse aquí: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>; el Real Decreto de Bachillerato puede consultarse aquí: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

cada cambio curricular en países latinoamericanos, en EE. UU., o en los países que integraban la antigua URSS (Carretero, 2011). Unos debates que, como apuntó Sam Wineburg en su libro «Historical Thinking and other unnatural acts» (2001), se han centrado principalmente sobre qué contenidos históricos debe aprender el alumnado, y no sobre por qué y para qué deberían aprender Historia y por ende contenidos históricos, que no es lo mismo (Prats, 2010).

La Historia, como materia educativa, se ha prestado con demasiada frecuencia a diversos usos y abusos por parte del poder, especialmente cuando desde arriba se le otorga una finalidad que escapa a la puramente formativa, y se la impregna de una perspectiva esencialista y etnicista (Prats, 2016). La historia desde la emergencia de los Estados-nación se ha ido debatiendo entre una función puramente identitaria y una función basada en la formación ciudadana (Carretero y Kriger, 2004). Desde el siglo XIX los Estados-nación se erigieron en el portavoz de las necesidades de los colectivos nacionales y de las identidades sociales, estableciendo mecanismos de regulación de la educación obligatoria, y otorgando a la historia un carácter de saber nacional (Pérez Garzón, 2002). Esa idea de la nación como una realidad político-ideológica se ha desarrollado desde el siglo XIX, y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esa idea hasta que el contexto internacional propició su superación (López Facal, 2010).

La construcción de mitos del pasado para la glorificación de la nación o de un grupo social determinado ha sido utilizada por los Estados-nación como una manera de justificar su existencia y preeminencia (Álvarez Junco, 2016; Hobsbawm, 2002; Pérez Garzón, 2002 y 2008). Las raíces intelectuales del Romanticismo están muy filtradas en la enseñanza de la historia en la escuela (López Facal, 2002; VanSledright, 2008), y muy relacionadas con el surgimiento de los Estados-nación (Hobsbawm, 1997). Y es que, como ha indicado Prats (2016), el origen de la historiografía actual es inseparable de su uso público. Un uso que está íntimamente relacionado con una de las tres dimensiones del oficio del historiador según Pérez Garzón (2002, p. 13):

La gestión de la memoria consiste precisamente en la difusión del saber alcanzado, en llegar a expandir los conocimientos del pasado, ya sea por el sistema educativo, ya por medios editoriales entre el gran público, con lo que el historiador adquiere la dimensión de traductor, esto es, de comunicador entre los vivos del presente y los muertos del pasado, de divulgador de los resultados de los especialistas con otras disciplinas y con el público.

Los cambios trascendentales que afrontamos en el siglo XXI en el acceso a la información, la globalización, y la diversidad cultural de una sociedad cada vez más plural nos plantean importantes retos para la educación histórica (Gruzinski, 2018): ¿Cómo afrontar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en una sociedad multicultural y con conflictos identitarios? ¿Cómo plantear el conocimiento histórico

en el aula para que éste fomente habilidades intelectuales clave como la reflexión y la argumentación? ¿Planteamos una historia sobre la que construir identidades con fines políticos secesionistas/unionistas, o como una disciplina que permite crear ciudadanos críticos capaces de discutir y reflexionar sobre la sociedad más allá de esas tensiones identitarias? John Elliott lo advertía en el prefacio de su libro «España, Europa y el mundo del Ultramar: 1500-1800» (2010): «la búsqueda de conexiones es parte esencial de la empresa historiográfica, y también un modo de contrarrestar el excepcionalismo que emponzoña la escritura sobre la historia nacional».

Todos los debates públicos sobre enseñanza de la Historia muestran que hay muy poco consenso. Como indicaron Barton y Levstik (2004), parece que muy pocos están contentos con la forma en que se enseña Historia. Las personas con un pensamiento más conservador protestan que la historia escolar es demasiado multicultural. Aquéllos con un pensamiento más progresista dicen que la historia enseñada es demasiado conservadora, y carece de una perspectiva más amplia y multicultural que enseñe al alumnado una ciudadanía crítica y abierta. Muchos políticos piensan que la historia debe servir para promover el patriotismo y advocan tiempos pretéritos donde todo el alumnado era capaz de recitar los héroes nacionales y las hazañas patrias. Sin embargo, gran parte de los investigadores en historia y educación histórica creen que esta disciplina debe servir para reflexionar y promover el espíritu crítico. Los docentes claman contra la desidia de un alumnado que —por lo general— no quiere aprender. Finalmente, estos estudiantes critican que los libros de texto son muy aburridos, y que la forma en que los docentes les enseñan la historia no les sirve para nada (Gómez y Miralles, 2017).

A estas cuestiones que indicaba Barton y Levstik habría que añadir, en el caso español, las polémicas en los últimos años por tres temas: la introducción de competencias educativas propuestas por la OCDE frente al modelo anterior basado en objetivos y contenidos; la pertinencia de introducir la memoria democrática y los valores cívicos en la enseñanza de la historia, y sus conexiones con la memoria histórica y las víctimas de la Guerra Civil y la dictadura franquista; y las tensiones generadas por los saberes básicos que pueden introducir las Comunidades Autónomas, y su complementariedad o contradicción con la historia nacional (Delgado, 2022; García Cárcel, 2011).

Para comprender estos debates hay que contextualizarlos en los vaivenes y evolución del currículo educativo español, y en la formación del código disciplinar sobre enseñanza de la Historia (Cuesta, 1998; 2002). Hay gran unanimidad entre los investigadores en educación histórica sobre el relato descriptivo y lineal característico de la escuela franquista, donde se ignoraron —por lo general— los nuevos modelos historiográficos y didácticos (Valls, 2002). Como indicó Álvarez Junco y De la Fuente (2017), era una visión católica-conservadora de la historia nacional, elaborada en la segunda mitad del siglo XIX. A partir de la década de 1980 con los

Programas renovados y, sobre todo con la LOGSE en la década de 1990, se introdujeron cambios conceptuales y de enfoques de enseñanza (López Facal, 2010). Se incorporaron en gran medida gracias al impulso de grupos llamados de renovación pedagógica, formados por historiadores y profesores de Historia, como Germanía 75, Historia 13-16 o Gea-Clío. Estos grupos promovieron en las aulas de Secundaria el método del historiador, y contenidos sociales y económicos alternativos al relato nacional (Duarte, 2018).

Como consecuencia de estos movimientos en la LOGSE se propusieron contenidos como la «iniciación a los métodos históricos» o la «explicación multicausal», y se incluyeron «sociedades medievales», «sociedades de la Edad Moderna» o «sociedades del ámbito no europeo». También estaban presentes contenidos políticos clásicos como «Hegemonía y decadencia de la Monarquía Hispánica» o «reinos cristianos y Al Ándalus».

La implantación de esta ley educativa no estuvo exenta de polémicas. Por un lado, la incorporación de propuestas pedagógicas ligadas al constructivismo, junto a la división de contenidos entre conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por otro lado, la propuesta de currículo más abierto y flexible que en periodo anteriores, que dejaba en manos del profesorado mayor libertad a la hora de escoger los contenidos planteados en el aula (Valls, 2009).

Estos debates y el cambio de gobierno propiciaron un giro curricular a partir de 1996. Esperanza Aguirre, entonces Ministra de Educación, manifestó su preocupación por lo que consideraba una pérdida de la «identidad» de la Historia de España en el currículo escolar: «la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual», clamó en la inauguración del curso académico en la Real Academia de la Historia en otoño de 1996. Prats (2016) nos recuerda el debate sobre las Humanidades tras el proyecto de Decreto del año 2000, y que se basó en estos argumentos. Un debate que tuvo su correlación con otras polémicas en Francia e Inglaterra desde finales de la década de 1990 (Mandler, Lang y Vallance, 2012). Como indica Prats (2016), en estos debates se confronta una visión de la Historia como una ciencia social, y otra visión basada en un relato de valores «eternos» y de grandes epopeyas históricas.

Las tensiones que desde la opinión pública se generaron sobre las finalidades de la Historia afectaron de forma muy directa a las propuestas que se plantearon desde el currículo. Habitualmente en este contexto de debates aparecen estudios o noticias de prensa que muestran los vacíos históricos del alumnado, además de manifestar cierta añoranza por unos periodos pasados idealizados, cuya realidad dista de esas idealizaciones. Estos debates son comunes en todas las zonas geográficas. Por ejemplo, Wineburg (2018) recogió las noticias sobre la enseñanza de la Historia de los últimos cien años en EE. UU., y mostró cómo se repite una y otra vez reportajes sobre la supuesta ignorancia del alumnado sobre temáticas nacionales

que se consideran básicas para la identidad de los estudiantes. Si atendemos a esas noticias, los ignorantes serían tanto lo abuelos, como los padres y los hijos.

El «Decreto de Humanidades», y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que no entró en vigor, reformularon los contenidos de Historia de España en Bachillerato «desde Atapuerca al euro», lo que supuso un contraste con los países de nuestro entorno cultural: en Francia el último curso de Bachillerato se dedica a la historia del mundo desde 1930; en Portugal, desde comienzos del siglo XX; y en Australia o Canadá desde 1918. No porque no interese la historia anterior a la contemporánea, sino porque esos contenidos los abordan en cursos anteriores, como ocurre en España en la ESO.

En 2006 se implantó una nueva ley educativa (LOE), donde se introdujeron por primera vez las competencias planteadas por la OCDE³ (Tiana, 2011). En el caso de la Historia, se planteó un desarrollo curricular que mezcló las propuestas de la LOGSE con algunos contenidos del Decreto de Humanidades. Entre las principales polémicas que se generaron con esta propuesta curricular fue el porcentaje de contenidos que las regiones podrían proponer para complementar los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. En el año 2000 el Partido Popular descentralizó las competencias educativas en las Comunidades Autónomas, y ahora el debate se trasladó a ese terreno. Fue una época, la de comienzos del siglo XXI, en la que comenzaron a aparecer síntesis de Historia de España que planteaban una realidad cultural desde «Atapuerca al euro». En estas síntesis también participaron auto-denominados divulgadores de la Historia que querían, en sus palabras, rellenar el hueco que dejaba la LOGSE: «Breve Historia de España para inmigrantes, nuevos españoles y víctimas de la LOGSE», así titulaban su libro César Vidal y Federico Jiménez Losantos (2009).

Apenas siete años después, un cambio de gobierno conllevó otra modificación curricular. La LOMCE (2013), y su desarrollo curricular posterior, insistió en el planteamiento del Decreto de Humanidades del año 2000: énfasis en los hitos políticos, sobre todo los referentes a la construcción de la nación, reducción de los contenidos sociales y económicos, de las realidades extraeuropeas, y del método del historiador o el uso de fuentes históricas (López Facal, 2014). Tampoco se tuvieron en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa sobre el papel de la historia para el desarrollo de un compromiso cívico y social (Consejo de Europa, 2002 y 2018).

Un ejemplo de las consecuencias de estos debates: en la propuesta del Real Decreto de enseñanzas mínimas de la LOMCE para la ESO no existe la sociedad de la Edad Moderna, solamente la Monarquía de los Austrias y los Borbones (Gómez,

3. La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsexecutivesummary.sp.pdf>

2014). El sujeto histórico volvió a recaer en la nación, identificada con la monarquía no con la sociedad, sobre la que se articularon los elementos cronológicos y de temporalización. Esto dejaba fuera, por ejemplo, las temáticas abordadas por el Premio Nacional de Historia de 2022, «El vuelo corto. Mujeres y migraciones en la Edad Moderna» (Rey Castelao, 2021). Como indicó Ofelia Rey Castelao en la introducción de su libro, la historiografía de la segunda mitad del siglo XX permitió el triunfo de lo colectivo sobre lo individual a través de la demografía histórica y la historia social. Todo ello quedó fuera de las enseñanzas mínimas del currículo.

En este contexto se inserta el artículo de María del Mar Simón García, Profesora de Historia Moderna de la Universidad de Castilla-La Mancha. En su trabajo ha detallado la evolución de los contenidos sobre Edad Moderna en el currículo español desde 1990, en comparación con la trayectoria de la historiografía modernista. La profesora Simón García, ha mostrado cómo los contenidos sobre Edad Moderna tradicionalmente se han estructurado en torno a las grandes etapas políticas y la trayectoria de la monarquía, con escasas referencias a la sociedad y la población. En el nuevo decreto curricular, sin embargo, se han introducido aspectos más sociales: ciclo de vida, desigualdad social, dependencia, conflictos y grupos sociales «invisibilizados» como marginados, esclavos o mujeres, temáticas desarrolladas desde la historia modernista vinculada con la historia social de la población (García González, 2020). Estas temáticas permiten conocer mejor cómo eran y se relacionaban las gentes de la sociedad de la Edad Moderna, cuáles eran sus normas, prácticas y dinámicas para comprender la complejidad social.

El currículo de Geografía e Historia en la LOMLOE para la ESO ha propuesto los conocimientos en tres bloques: retos del mundo actual, sociedades y territorios, y compromiso cívico. En el bloque «sociedades y territorios», además de conocimientos procedimentales (pensamiento histórico y uso de fuentes históricas), se han introducido temáticas políticas, sociales, económicas y culturales, que pueden ser articulados libremente por el profesorado a través del diseño de las unidades didácticas, situaciones de aprendizaje, o proyectos. Esto permite integrar el aprendizaje de las experiencias del pasado con los retos del futuro, y plantear un conocimiento social, vinculado con el compromiso cívico (Schugurensky y Wolhuter, 2020).

Este planteamiento está alineado con las propuestas recientes del Consejo de Europa sobre enseñanza de la Historia de calidad⁴. En este informe se planteó la necesidad de currículos de Historia flexibles, y pedagogías interactivas que reconozcan las diferencias culturales; enseñar y aprender sobre la compleja historia de la democracia; plantear una historia social que refleje las actividades de individuos

4. Quality history education in the 21st century. Principles and guidelines: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>

y grupos sociales; reconocer que las sociedades se han ido nutriendo a lo largo del tiempo de personas de diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos; introducir temáticas controvertidas en el aula; valorar las identidades múltiples; o proporcionar al alumnado herramientas intelectuales para evaluar fuentes históricas.

Sin embargo, una vez se publicaron las propuestas curriculares hubo una reacción importante en la opinión pública, incluida una nota de prensa de la Real Academia de la Historia en la que mostraban su oposición a este enfoque, sobre todo en la Historia de España de Bachillerato⁵. Esta oposición se basó sobre todo en tres cuestiones: la prevalencia de la Edad Contemporánea; la introducción de conceptos de otras Ciencias Sociales; y lo que ellos indicaron como un exceso de contenidos políticos y de carácter cívico relacionados con la memoria democrática. También hay algunas críticas sorprendentes. Por ejemplo, «Los alumnos necesitan conocer, ante todo, hechos bien establecidos [...] [el currículo] habla de «pensamiento histórico» en la definición inicial de la asignatura (dos veces), término un tanto difuso; y habla también de metodología e historiografía. Aunque son importantes estas tres cuestiones, aquí reciben una atención desproporcionada en detrimento de los hechos, comprobados y contrastados». Esta afirmación, además de ser una interpretación cuestionable de los documentos publicados, va en contra de los resultados internacionales sobre investigación en educación histórica de las últimas dos décadas (Gómez y Sáiz, 2023). Porque, además, parte de una concepción ya superada del conocimiento histórico. La historiografía ha avanzado en sentido contrario desde mediados del siglo XX, planteando la Historia como una Ciencia Social, sustentada en la importancia del método, en la capacidad de interrogar las fuentes, y en la utilidad que tienen los conceptos de otras ciencias sociales para explicar la formación y evolución de las sociedades en nuestro pasado (Tilly, 2006; 2007).

Cuando Marc Bloch y Lucien Febvre fundaron la revista *Annales* en 1929 lo hicieron por la necesidad de profundizar en el método, pero también para impulsar un cambio en los objetos de la investigación: cambiar el foco desde los hombres poderosos y los periodos políticos canónicos abordados por la historiografía del siglo XIX, a los hombres y las mujeres en sociedad. Y, para ello, tanto los historiadores de la corriente de *Annales*, como los de la historiografía marxista de la segunda mitad del siglo XX, utilizaron conceptos que provenían de la Sociología, la Antropología o la Economía (Rey Castelao y Suárez, 2015). Como indicó Steinmetz (2017), las formas más fructíferas de interdisciplinariedad entre Historia y la Sociología fueron las interacciones entre historiadores y sociólogos vinculados a la corriente historiográfica de *Annales*, y que involucraron a Bourdieu y su grupo de investigación.

5. <https://www.rah.es/alegaciones-de-la-real-academia-de-la-historia-al-borrador-de-proyecto-de-real-decreto-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-y-las-enseñanzas-minimas-del-bachillerato/>

Dos cuestiones fueron las que permitieron los procesos de interdisciplinariedad según Steinmetz (2017): la búsqueda de nuevas preguntas, que impulsó la indagación en otras materias para encontrar respuestas; y las propias batallas internas de las disciplinas. Fue ese cambio del objeto de estudio, y las nuevas preguntas sobre las formas de organización social, económica y de prácticas culturales en el pasado, lo que provocó esa interdisciplinariedad. Y la cuestión, en nuestra opinión, no debería ser por qué se han introducido esos conceptos de otras Ciencias Sociales en los decretos curriculares de Historia en 2022, sino por qué no se ha introducido antes, cuando era una práctica habitual en la historiografía desde mediados del siglo XX.

Las polémicas en la opinión pública sobre el nuevo currículo giraron en torno a la supuesta desaparición del tiempo histórico (una afirmación muy cuestionable⁶), y la falta de referentes de la historia nacional clásica por plantearse un currículo abierto y flexible. En nuestra opinión erraron el tiro. Y no sería porque los Reales Decretos de enseñanzas mínimas publicados en 2022 sean perfectos, porque en ningún caso lo son. Para empezar, el complejo planteamiento de las competencias específicas. Si bien eran una reivindicación de la investigación en educación histórica (López Facal, Miralles, Prats y Gómez, 2017), solamente de forma tangencial y colateral se han incluido las propuestas internacionales de Seixas y Morton (2013) o del grupo de la Universidad de Standford (Montesano, De la Paz y Felton, 2014). Pero, sobre todo, el problema ha sido una redacción tan barroca, que hace muy compleja su interpretación por parte de los docentes. El exceso de contenidos cívicos, a pesar de ser una recomendación del Consejo de Europa, ha conllevado la repetición de saberes básicos, y que pueden llevar a un cierto *presentismo*. Además, estos contenidos de valores cívicos han inundado los criterios de evaluación, haciendo compleja su ejecución, y alejando algunos de estos criterios de las bases epistemológicas de la Geografía y la Historia. A esto hay que unir que los saberes básicos anteriores al siglo XVIII han tenido menos concreción y referentes temporales claros. Y, por supuesto, el sempiterno poco consenso que, si bien es complicado en el ámbito político, se podría haber conseguido con reuniones previas con asociaciones académicas de investigación en Historia y en educación histórica.

6. Como muestra de esa afirmación cuestionable, en la introducción de la materia pone: «La organización de los saberes, su programación y su secuenciación pueden plantearse desde una perspectiva cronológica o más transversal», el siguiente saber básico del currículo para Geografía e Historia: «Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración» y los criterios de evaluación: «Utilizar una secuencia cronológica con objeto de examinar la relación entre hechos y procesos en diferentes períodos y lugares históricos (simultaneidad y duración), utilizando términos y conceptos apropiados» «Analizar procesos de cambio histórico de relevancia a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares». <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Por ello, las preguntas clave para afrontar estos debates deberían ser por qué y para qué enseñar y aprender historia. Y para poder enfocarlo mejor, en nuestra opinión debemos echar la vista atrás y recordar las palabras de los historiadores que revolucionaron nuestra disciplina en el siglo XX. Marc Bloch, antes de ser fusilado por los nazis en Saint-Didier-de-Forman, mandó un manuscrito a su amigo Lucien Febvre. Este manuscrito, publicado de forma póstuma con el título «Apología por la historia o el método del historiador» (2001) partía de la pregunta «Papá, explícame para qué sirve la historia». Marc Bloch respondía que personalmente el conocimiento histórico le ofrecía una gran satisfacción y placer. Pero también confesaba que esta motivación no era suficiente para compensar el esfuerzo intelectual que para muchos supone la comprensión de los procesos históricos. Un buen historiador no es un anticuario que acumula datos, hechos y anécdotas del pasado, insistía el historiador francés. Un historiador debe ser, ante todo, un científico social comprometido.

Una idea en la que profundizó cuarenta años después, y desde un enfoque historiográfico distinto, Josep Fontana. En su libro «Historia: análisis del pasado y proyecto social» (1982, p. 262) exponía la siguiente reflexión:

Necesitamos recomponer una visión crítica del presente que explique correctamente las razones de la pobreza, el hambre y el paro, y que nos ayude a luchar contra la degradación de la naturaleza, el militarismo, la amenaza atómica, el racismo y tantos otros peligros. Pero esta tarea no será posible [...] si el historiador no participa en ella.

En contraste con la obsesión por el relato nacional en la opinión pública, la investigación académica sobre educación histórica ha avanzado en la identificación de los factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia (Lévesque y Croteau, 2020). En 2018 Sam Wineburg publicó el libro *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, en el que planteaba superar un enfoque curricular que se base solamente en hechos, datos y fechas. Frente a ello, proponía combinar estos conocimientos con la profundización en la forma propia de pensar y construir el conocimiento por parte de los historiadores. Estos procedimientos son muy útiles para el alumnado para analizar los fenómenos sociales, y luchar contra una de las grandes pandemias: la desinformación y la posverdad. En ese mismo año las profesoras Terrie Epstein (The City University of New York, EE. UU.) y Carla Peck (Universidad de Alberta, Canadá) publicaron su libro *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts* (2018). En ese libro plantearon, a través de diferentes experiencias de ámbito internacional, un enfoque socio-cultural crítico para la educación histórica.

¿Los Reales Decretos de enseñanzas mínimas derivados de la LOMLOE permiten abordar los desafíos de la enseñanza de la historia en el siglo XXI? ¿El contenido de esos Reales Decretos ha reflejado las bases epistemológicas de la disciplina histórica, su evolución historiográfica, y las investigaciones internacionales

sobre la enseñanza de la Historia? ¿Se han introducido en los Reales Decretos las recomendaciones de los organismos internacionales a los que pertenece España como el Consejo de Europa o la Unión Europea? Así deberían haberse planteado los términos de discusión, y no la obsesión identitaria y nacionalista que impregna los habituales debates públicos (Gómez y Miralles, 2022).

2. ¿QUÉ ES LA HISTORIA? DE LA EPISTEMOLOGÍA A SU PRESENCIA EN LAS AULAS

Para dar ese paso que indicaban Bloch o Fontana, y cambiar los enfoques de enseñanza, hay que ahondar en la epistemología de la historia. Profundizar en *qué* es la Historia nos puede ayudar no solamente a definir *qué* enseñar, sino también el *cómo*, las actividades y tareas. La concepción epistemológica de esta materia como un saber cerrado, ligado a la memorización de datos, fechas y hechos concretos, está muy relacionada con la creación de identidades sociales, culturales y políticas. El problema, más allá de esa visión esencialista de la historia (Álvarez Junco, 2013; Carretero, 2011; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012), es que este enfoque ha estimulado una creencia epistémica contraproducente en la sociedad, en la que pasado e Historia son realidades miméticas, cuando en realidad no es así. El pasado es el objeto de estudio de la Historia, y por definición es inabarcable en toda su complejidad y extensión. La disciplina histórica aplica criterios de inclusión y omisión a la hora de estudiar y abordar el pasado, y a la hora de transmitirlo en el aula. Los estudiantes, por tanto, deben aprender desde edades tempranas cómo se construyen esas narrativas del pasado, y las herramientas de los historiadores para interpretarlas adecuadamente (VanSledright, 2014; Wineburg, 2001).

Le Goff (1988) ya apuntó que una de las grandes dificultades en la definición de la historia es que este término hace referencia tanto a la historia vivida (el pasado, la realidad histórica tal y como sucedió) como a la historia construida (el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador). En ese sentido, Saturnino Sánchez (2005) nos proporciona tres definiciones que provienen de dos tradiciones historiográficas diferentes. Por un lado, la definición que realiza Lucien Febvre (1982) de la historia como «ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo». Por otro lado, dos definiciones que provienen de la tradición historiográfica marxista como la de Pierre Vilar (1980): «La historia es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras a la sucesión de acontecimientos» y de E. H. Carr (1961) como «un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado».

Esto nos permite establecer cuatro grandes ámbitos sobre los que se construye la definición de nuestra materia, y que son claves a la hora de plantearla en el aula: el objeto de estudio (las mujeres y los hombres, la sociedad, las estructuras...); el

tiempo (la relación entre pasado y presente, el cambio, la continuidad, los ritmos históricos...); el método (las fuentes históricas y su interpretación por parte del historiador); y las vías de difusión, argumentación y escritura de la historia (la confrontación entre narrativa, descripción y explicación causal).

La influencia de los vaivenes historiográficos sobre el objeto de estudio de la historia en el siglo XX ha sido dispar en las propuestas sobre la enseñanza de la historia en el aula (Gómez y Rodríguez, 2017). Es cierto que, en los manuales escolares, y en la práctica docente desde la década de 1980, se han ido introduciendo nuevas temáticas, así como se ha desarrollado con más profundidad la historia de las regiones y de otras civilizaciones.

En este sentido se plantea el artículo de Ramón Cózar, Profesor de Historia Moderna de la Universidad de Castilla-La Mancha, Gloria Solé, Profesora de Didáctica de la Historia de la Universidad do Minho (Portugal), y Raimundo Rodríguez, Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. En su trabajo analizan la presencia de la Unión Ibérica, período histórico que transcurre entre 1580 y 1640, en el que Portugal pasó a formar parte de la Monarquía Hispánica. En los últimos años, ha sido objeto de numerosos estudios históricos, debates y representaciones en diferentes medios y contextos. Tanto en el ámbito luso como español la historiografía ha avanzado en el conocimiento de este periodo, tanto en el ámbito político, como social, económico o cultural (Valladares, 2016).

Los profesores Cózar, Solé y Rodríguez han analizado el tratamiento de esta temática en los libros de texto, pero también han reflejado el estado actual del conocimiento y la forma en que se producen y consumen estas narraciones. El resultado de este análisis no puede ser más dispar. Mientras que en Portugal es un tema de relevancia, con una significativa actualización historiográfica en los últimos años, en España es un tema desaparecido, obviado en el texto y en las actividades de los manuales.

Los cambios temáticos en los libros de texto de Historia desde 1970 han sido graduales, con algunos cambios cíclicos (Valls, 2007), y que han respondido tanto a influencias historiográficas, como a los cambios curriculares y al uso público de la Historia. Si bien en la dictadura se caracterizaron por la exaltación de las formulaciones nacionalcatólicas del franquismo, y la ruptura con la orientación positivista-reformista de la etapa anterior (Valls, 2009), a partir de la Transición Democrática se combinó la explicación positivista, de corte político, con otra más global (social, económica) propia de la corriente de *Annales* (López Facal, 2010). Los manuales comienzan a elaborarse por historiadores, especialistas en didáctica y profesores de Secundaria a partir de la década de 1980, que plantearon una forma de enseñanza más interpretativa y cercana al oficio del historiador. Algunos temas como el vestido, la vivienda, la vida cotidiana o la familia se fueron filtrando en los libros de texto, junto a esa visión más global de *Annales*, y la introducción de conceptos marxistas (lucha de clases, relaciones de producción, la transición del feudalismo al capitalismo, etc.).

El giro del currículo a partir del año 2000 con el Decreto de Humanidades, planteó estas temáticas como colaterales al discurso principal, basado en la nación como sujeto (origen, desarrollo y expansión), cuyos hitos se plantearon como contenidos básicos del currículo (Gómez y Chapman, 2017).

Pero si el estudio de la población y la sociedad han sido una preocupación relevante en la historiografía desde mediados del siglo XX, ahora existe una extraordinaria sensibilidad a la que no podemos ser ajenos. Cuestiones como la familia, el matrimonio, el parentesco, el envejecimiento, la dependencia y los cambios en la estructura de edad de la población, el edadismo, la inmigración o el género, rebasan el interés meramente demográfico y sitúan en el centro del debate social temas como los límites entre lo público y lo privado o lo colectivo y lo individual (García González, 2015 y 2020). Aspectos que consideramos imprescindibles plantear en la larga duración para no caer en el error de lo inmediato que impida su correcta comprensión de la sociedad, sus problemas y la propuesta de soluciones desde una ciudadanía crítica. Esa es la oportunidad que tenemos con la introducción de esas temáticas en el nuevo currículo LOMLOE: que no sean aspectos colaterales al discurso clásico de construcción de la nación, sino que tenga una entidad propia como organizadores de proyectos y situaciones de aprendizaje. Así lo hemos planteado recientemente en una situación de aprendizaje en el INTEF sobre familia y cuidados, planteando un proyecto de aprendizaje-servicio sobre personas en situación de dependencia, en el que el alumnado tiene primero que indagar en estas temáticas en el Antiguo Régimen a través de fuentes históricas primarias y secundarias⁷.

En este sentido es importante fijar el foco de atención en otro de los elementos clave de la definición de la historia: el tiempo. A pesar de que el aprendizaje del tiempo histórico es uno de los elementos básicos para adquirir habilidades en la interpretación del pasado (Mattozzi, 1988; Pagès, 1999 y 2004), las dificultades del alumnado sobre esta cuestión han sido señaladas por muchos autores como uno de los principales problemas en la enseñanza de la historia (Blanco, 2008; Miralles y Gómez, 2016; Prats, 2000). Mucho debemos a la corriente historiográfica de *Annales* la definición y reflexión sobre esta cuestión: Bloch cuando incidía en el espesor de la medida del tiempo humano; Labrousse cuando hablaba de los diferentes ritmos en el precio de los cereales; Braudel con su propuesta tripartita del tiempo histórico; Le Goff cuando hablaba de la medida del tiempo en referencia al ritmo humano (fiesta y trabajo), frente a la tiranía de los relojes (Sánchez, 2005). Braudel afirmaba que en todo análisis histórico podían observarse fenómenos de larga, media y corta duración. En palabras de Braudel (1968, p. 64):

7. Aquí puede descargar la situación de aprendizaje al completo: https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/GeH/4_SA_CUIDAR_A_QUIEN_LO_NECESSITA/index.html

Todo trabajo histórico descompone al tiempo pasado y escoge entre sus realidades cronológicas según preferencias y exclusivas más o menos conscientes. La historia tradicional, atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento. La nueva historia económica y social coloca en primer plano de su investigación la oscilación cíclica y apuesta por su duración: se ha dejado embaucar por el espejismo y también por la realidad de las alzas y caídas cíclicas de precios. De esta forma, existe hoy, junto al relato (o al «recitativo») tradicional, un recitativo de la coyuntura que para estudiar al pasado lo divide en amplias secciones: decenas, veintenas o cincuentenas de años. Muy por encima de este segundo recitativo se sitúa una historia de aliento mucho más sostenido todavía, y en este caso de amplitud secular: se trata de la historia de larga, incluso de muy larga, duración. La fórmula, buena o mala, me es hoy familiar para designar lo contrario de aquello que François Simiand, uno de los primeros después de Paul Lacombe, bautizó con el nombre de historia de los acontecimientos o episódica (*évenementielle*).

Estas tres dimensiones temporales (estructuras, coyunturas y acontecimientos) han sido la base de los estudios históricos posteriores, pero también fue clave para la transformación en la estructura de los manuales escolares, que desde la década de 1980 comenzaron a abordar las épocas históricas con un esquema común: población, sociedad, economía, política y cultura. El desarrollo de esta escuela historiográfica puso en evidencia unas dimensiones de la temporalidad histórica que serían una confluencia de la cronología, duración, continuidad/cambio y simultaneidad. Es decir, los cambios sociales, las permanencias, las causas y consecuencias, así como los diferentes ritmos de los procesos históricos (Braudel y Colin, 1987). Esto supone abordar el tiempo histórico más allá de la cronología y los periodos políticos canónicos que tanto se han reclamado en los debates sobre el nuevo currículo educativo.

Y es en este punto donde hay que insistir en los otros elementos de la definición de la historia y que afectan directamente a su enseñanza en las aulas: el método y la construcción del discurso histórico. Para ello el profesorado de Historia tiene que poseer una sólida formación acerca del trabajo con fuentes históricas. Cuando E. H. Carr (1961) definía la historia como «un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado» incidía en ese enfoque metodológico. Desde un planteamiento similar, Thompson (1981) insistió en que la historia se regía por una lógica: un método lógico de investigación: «tres mil años de disciplina han enseñado alguna cosa. Y supone decir que es esta lógica la que constituye el tribunal de última instancia de la disciplina: adviértase bien, no los datos empíricos por sí mismos, sino los datos empíricos interrogados de este modo» (Thompson, 1981: 68). La Historia no son los hechos. Es el método del historiador, la capacidad de interrogar a una fuente histórica, contextualizarla y buscar respuestas la clave de la Historia como disciplina.

El reto del cambio en el enfoque de la enseñanza de la Historia está en plantear su aprendizaje tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica, como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador, y la de debatir y confrontar narrativas clásicas con otras alternativas. Esto obliga a practicar una enseñanza de la Historia mediante el trabajo directo con fuentes, y enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados procesos o hechos (Chapman, 2011).

En este sentido se plantea el artículo de Andoni Artola, Profesor de Historia Moderna de la Universidad del País Vasco, y de Álvaro Chaparro, Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Almería, donde analizan el uso de recursos digitales de fuentes primarias y secundarias sobre Edad Moderna tanto para la investigación como en la enseñanza. El trabajo parte de la necesidad de mantener los estándares de rigor metodológico y seriedad científica en las herramientas digitales usadas para transmitir el conocimiento histórico. Después, se exponen algunos recursos documentales que podrían contribuir a una comprensión más compleja de los procesos históricos del alumnado en distintas etapas formativas. Finalmente, el artículo ha analizado los recursos más propiamente dirigidos a la enseñanza, especialmente en el análisis de aquellos materiales relacionados con la Historia Moderna que se encuentran en los repositorios de uso más habitual.

El último artículo del informe, muy relacionado con la fiabilidad y tratamiento de las fuentes, es el realizado por Antonio Carrasco, Profesor de Historia Moderna de la Universidad de Alicante, aborda un recurso tan novedoso como polémico: el ChatGPT. El trabajo presenta el proyecto «Estudia a Carlos V», que ha creado contenidos teóricos, ejercicios y actividades prácticas en el ámbito de la enseñanza de la Historia Moderna en Educación Secundaria, a través de esta herramienta. Los resultados muestran los contenidos teóricos y prácticos generados, y se reflexiona sobre las ventajas y, sobre todo, las limitaciones del uso de ChatGPT en el ámbito educativo. El artículo finaliza con sugerencias sobre cómo utilizar adecuadamente esta herramienta, y observaciones para futuras investigaciones y desarrollos en este campo.

La reflexión sobre la naturaleza del discurso histórico y su construcción, que deriva de la contextualización e interpretación de fuentes históricas de diferente tipología, ha estado presente en las discusiones epistemológicas de la disciplina. Las tempranas obras de Paul Veyne (1972), Hayden White (1973) o Michel de Certeau (1975) incidieron en que la historia era un relato, y la explicación histórica no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible (Chartier, 2007; Veyne, 1971). Esta interpretación del discurso histórico llevó a una honda preocupación en el seno de la disciplina, porque a lo largo del segundo

tercio del siglo XX los historiadores reivindicaron su cientificismo frente al relato y la narrativa.

Ya Ginzburg (1986) recordó que reconocer la dimensión retórica o narrativa de la historia no implicaba la negación de su capacidad de crear conocimiento. El conocimiento histórico es posible cuando se construye a través de pruebas (la interrogación que realizamos a las fuentes históricas), y de controles (la revisión de una adecuada metodología de análisis de esas fuentes y de su correcta contextualización). A pesar de las controversias por lo que supuso la vuelta a la historia narrativa, muchos autores han reivindicado el poder crítico de la historia a pesar de su naturaleza discursiva (Burke, 2003; Chartier, 2007; Stone, 1991).

Estos cuatro elementos para la definición de la historia (objeto de estudio; el tiempo; el método del historiador; y la construcción del discurso histórico) son claves para el aprendizaje de esta disciplina en las aulas. El alejamiento de las propuestas epistemológicas ha ido creando un modelo de aprendizaje de la Historia basada en la memorización de hechos, fechas o datos que otros han considerado como relevantes. Las propuestas superficiales sobre el objeto de la historia (reducirlo a periodos políticos canónicos y hombres poderosos, obviando los avances historiográficos, y sin que el alumnado reflexione sobre la relevancia de los procesos históricos que está estudiando); la unidimensionalidad del tiempo histórico (reducido al tiempo cronológico, a veces un discurso lineal atemporal); la casi nula introducción del método del historiador en el aula; y la reducción de la narrativa histórica a la mera descripción y acumulación de datos, ha llevado a reproducir este modelo. Por esta circunstancia es necesario una redefinición del modelo de educación histórica del alumnado. Esta reflexión debe partir de las concepciones epistemológicas de la disciplina. Pero yendo más allá: el conocimiento histórico escolar tiene una forma particular de significar el pasado, con una gran influencia de las prácticas educativas y de gestión de los centros, y el uso público de ese pasado dentro de la sociedad (Plá, 2012).

3. ¿QUÉ HISTORIA MODERNA ENSEÑAR? PROPUESTAS INTERNACIONALES DESDE LA INVESTIGACIÓN AL AULA

Estudios internacionales sobre Edad Moderna

Hemos realizado un estudio exploratorio de los 549 artículos publicados en la prestigiosa revista *Journal of Early Modern History* desde 2011, año que es indexada en la Web of Science (WoS), hasta 2022. Este análisis se ha realizado a través de dos herramientas: Bibliometrix en R, y la representación gráfica en VoS Viewer. Se descargaron todos los artículos indexados en la WoS en un texto plano, que fue exportado tanto a la herramienta Bibliometrix como a VoS Viewer. Como puede verse en la figura 1 (red conceptual del campo de conocimiento), las temáticas principales de

(2015) sobre los intermediarios en las fronteras del Mediterráneo; el artículo de Van Gelder y Krstić (2015) sobre diplomacia interconfesional e intermediarios en el Mediterráneo de la Edad Moderna; o el trabajo de Prange (2013) sobre la violencia marítima en el Océano Índico de la Edad Moderna.

No cabe duda, como indica Fillafer (2017), que la historia global ocupa un lugar preponderante en la historiografía actual. Sus orígenes provienen de la suposición de que el planeta tiene una historia común, y que es factible y deseable escribirla. Esas conexiones, de las que hablaba Elliott (2010), se han planteado habitualmente desde los denominados tiempos modernos, a través de la expansión, el descubrimiento, el comercio y los intercambios culturales de Europa con América, África y el extremo oriente.

El estudio de los intercambios de bienes, servicios e ideas, la formación de relaciones militares y políticas, y las migraciones de personas, que son los elementos distintivos de la idea contemporánea de lo que define la globalización muestra que no es un fenómeno nuevo. Autores como Antunes (2004), hablan de un proceso de globalización evidente a lo largo de la historia, particularmente con un proceso de intensificación en la Edad Moderna, al que define como un periodo de descubrimiento, expansión e innovación. A través de la interacción de los agentes sociales y económicos de Ámsterdam y Lisboa, reconstruye las redes locales, regionales e intercontinentales de comercio, crédito, inversión y mano de obra.

El papel de la Península Ibérica en las conexiones mundiales de la Época Moderna es de gran relevancia para comprender esos procesos de mundialización, sobre todo en el periodo entre el siglo XV y XVII (Yun Casalilla, 2019). En el trabajo de Zwart (2016) se analiza el impacto del mercado mundial en los siglos XVII y XVIII en la mayor monetización y comercialización en estas sociedades. Pero cada vez son mayores las investigaciones que ponen el objeto de estudio en África. El artículo de Manning (2016), explica que los africanos están representados solo marginalmente en los principales estudios de historia mundial, a pesar de que la literatura histórica sobre este pasado se ha expandido desde comienzos del siglo XXI. El problema, argumenta el autor, es que los historiadores del mundo aún dan crédito a las separaciones horizontales de grupos de civilizaciones y a una visión basada en distinciones verticales, de modo que se considera que las innovaciones surgen principalmente entre la élite. Para desafiar estos puntos de vista heredados, el artículo ofrece una narrativa de los cambios históricos mundiales iniciados por personas negras en posiciones subalternas.

Muy relacionado con el eurocentrismo a la hora de explicar los procesos históricos de la Edad Moderna, Subrahmanyam (2017) argumenta que cualquier forma real y convincente de historia intelectual «global» debe ser necesariamente más que la conocida historia intelectual de Europa occidental en sentido amplio. El autor profundizó en la idea de «redes intelectuales», basándose en gran medida en ejemplos

de Eurasia central y occidental, y sobre todo del mundo islámico. Una idea que también comparte Raj (2017), que indica que esa idea de Revolución Científica en la Edad Moderna a menudo ha ignorado las conexiones y reciprocidades con otras partes del mundo.

Entre los estudios que se están revitalizando sobre las conexiones sociales y los movimientos de personas, está el esclavismo. La llamada «diáspora africana», consecuencia de la trata atlántica de esclavos, supuso desde el siglo XVI al siglo XIX el movimiento de más de 12 millones de personas esclavizadas desde las costas africanas por parte de los europeos. Este detestable negocio conllevó pingües beneficios económicos, no solamente a ingleses, holandeses y portugueses —como habitualmente se señala en los libros de texto de Secundaria— sino también a la Monarquía Hispánica, y muchos españoles que se enriquecieron y beneficiaron con la financiación de barcos negreros (Piqueras, 2021). Así, en los últimos años se han desarrollado estudios como los de Hassell (2022) sobre la identidad religiosa de los esclavos entre Portugal y la India en los siglos XVI y XVII; el trabajo de Walden (2022) sobre el comercio de esclavos en el occidente africano y la zona de Congo y Angola; la circulación de ideas nuevas como las plantas medicinales que introdujeron esclavos africanos en el nuevo mundo (Schiebinger, 2017); o las conexiones diplomáticas y el intercambio de regalos para el comercio de oros y esclavos en las costas africanas (Brauner, 2016). son ejemplos de una temática cada vez más relevante.

En su estudio sobre las mujeres y las migraciones en la Edad Moderna, Ofelia Rey (2021) ha profundizado en el papel que tuvieron esas mujeres tanto en los desplazamientos, como en la asunción de trabajo y responsabilidad familiar cuando los hombres estaban ausentes por trabajo en el mar, de temporeros del campo, en la construcción, o en el comercio ambulante y el transporte. Como se puede ver en la figura 1, los estudio sobre género, hogar, o sexualidad (Cesco, 2011). ocupan un papel importante en las investigaciones de la revista *Journal of Early Modern History*, también conectados con los viajes y la cultura material. Así, el estudio de Lloyd (2022) sobre los juicios y testamentos de las mujeres arrestadas por la Inquisición en Portugal en la segunda mitad del siglo XVII, muestra el papel que ellas tuvieron en los negocios comerciales de sus familias, resultado de una estrategia de educación y alfabetización planificada desde sus familias ante la amenaza de la Inquisición a los «cristianos nuevos».

Propuestas internacionales sobre Edad Moderna en currículos internacionales

Ante estos estudios internacionales sobre las conexiones mundiales, el movimiento de personas, ideas y mercancías en la Edad Moderna, hemos realizado una exploración sobre las temáticas presentes en los currículos de diferentes países para visualizar las interrelaciones y vínculos con estas investigaciones.

Portugal

Las principales temáticas en los objetivos y contenidos de aprendizaje en el currículo de Educación Secundaria de Portugal⁸ sobre el Periodo Moderno se han planteado desde las transformaciones económicas relacionadas con el comercio marítimo, las conexiones globales y el mercantilismo:

- Reconocer en el imperio portugués la primera potencia naval mundial, destacando su componente comercial.
- Demostrar que las nuevas rutas comerciales intercontinentales promovieron la circulación de personas y productos, influyendo en los hábitos culturales a escala global.
- Comprender que la prosperidad de las potencias imperiales se debió también al tráfico de seres humanos, principalmente desde África hacia las plantaciones de las Américas.
- Analizar las transformaciones económicas acaecidas en Portugal en los siglos XVII y XVIII y la condición de subordinación de sus áreas coloniales.
- Identificar/aplicar los conceptos: economía preindustrial; crisis demográfica; mercantilismo; bolsa; capitalismo comercial; monopolista; proteccionismo; comercio triangular balanza comercial; exclusividad colonial.
- Justificar la formación de un mercado nacional y el arranque industrial que se produjo en Inglaterra con la transformación de las estructuras económicas.
- Entender que el empeoramiento de las condiciones en el mundo rural estuvo relacionado con las crisis económicas y demográficas.
- Explicar la naturaleza cíclica de las crisis, comparando las crisis pasadas y actuales.
- Contextualizar la afirmación de ciudades que potencian el dinamismo económico y social a nivel regional, nacional y mundial. Los ejemplos de Londres y Lisboa.
- Reconocer, en las prácticas mercantilistas, formas de afirmación de las economías nacionales.
- Portugal en el contexto del auge económico de Inglaterra.
- Analizar cómo el estado portugués organizó las fuerzas productivas del reino y de Brasil.
- Enmarcar las primeras medidas mercantilistas, como la instalación de fábricas.

8. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf

Francia

En el caso de Francia⁹, para la Educación Secundaria inicial (*College*, que corresponde con la ESO en España), la Edad Moderna se imparte entre dos cursos, muy parecido a cómo se ha articulado en España con la LOMLOE. El siglo XVI y XVII en el mismo curso que la Edad Media; y el siglo XVIII junto con el XIX en otro curso distinto. Así, se dividiría de la siguiente forma:

- Transformaciones de Europa y apertura al mundo en los siglos XVI y XVII
 - El mundo en la época de Carlos V y Solimán el Magnífico.
 - Humanismo, reformas y conflictos religiosos.
 - Del Príncipe del Renacimiento al rey absoluto. (Francisco I, Enrique IV, Luis XIV).
- El siglo XVIII. Expansiones, Ilustración y Revoluciones
 - Burguesías mercantiles, comercio internacional, trata de esclavos y esclavitud en el siglo XVIII.
 - La Europa de la Ilustración: circulación de ideas, despotismo ilustrado y contestación del absolutismo.
 - La Revolución Francesa y el Imperio: nuevo orden político y sociedad revolucionada en Francia y Europa.

Inglaterra e Irlanda

En el caso de Irlanda¹⁰ e Inglaterra¹¹, el currículo de historia ha recogido en los objetivos y competencias de forma explícita las habilidades de pensamiento histórico a nivel internacional (Seixas y Morton, 2013). Pero muchos de esos contenidos se han planteado desde la historia fáctica, principalmente nacional y, en menor medida, europea. En el caso de Irlanda, se divide en dos:

1. Historia de Irlanda (1494-1815)
 - Reforma y Reforma en la Irlanda Tudor, 1494-1558.
 - Rebelión y conquista en la Irlanda isabelina, 1558-1603.
 - Reino versus colonia: la lucha por el dominio en Irlanda, 1603-1660.
 - Establecimiento de una ascendencia colonial, 1660-1715.

9. <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

10. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/da556505-f5fb-4921-869f-e0983fd80e50/SCSEC20_History_syllabus_eng.pdf

11. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf

- Colonia versus reino: tensiones a mediados del siglo XVIII en Irlanda, 1715-1770.
 - El fin del reino de Irlanda y el establecimiento de la Unión, 1770-1815.
2. Historia de Europa y el resto del mundo, 1492-1815
- Europa del Renacimiento a la Reforma, 1492-1567.
 - Religión y poder: la política a fines del siglo XVI, 1567-1609.
 - El eclipse de la Vieja Europa, 1609-1660.
 - Europa en la época de Luis XIV, 1660-1715.
 - Establecimiento de imperios, 1715-1775.
 - Imperios en revolución, 1775-1815.

En el caso de Inglaterra:

- Renacimiento y Reforma en Europa.
- La Reforma y Contrarreforma Inglesa (Enrique VIII a María I).
- El asentamiento religioso isabelino y el conflicto con los católicos (incluyendo Escocia, España e Irlanda).
- La primera colonia en América y el primer contacto con la India.
- Las causas y los acontecimientos de las guerras civiles en toda Gran Bretaña.
- El Interregno (incluido Cromwell en Irlanda).
- La Restauración, la ‘Revolución Gloriosa’ y el poder del Parlamento.
- El Acta de Unión de 1707, la sucesión de Hannover y las rebeliones jacobitas de 1715 y 1745.
- Sociedad, economía y cultura a lo largo del período: por ejemplo, trabajo y ocio en la ciudad y el campo, religión y superstición en la vida cotidiana, teatro, arte, música y literatura.
- La Ilustración en Europa y Gran Bretaña, con vínculos a pensadores y científicos del siglo XVII y la fundación de la Royal Society.
- La trata transatlántica de esclavos en Gran Bretaña: sus efectos y su eventual abolición.
- La Guerra de los Siete Años y la Guerra de Independencia de los Estados Unidos.

Serbia

Hemos escogido Serbia para indagar sobre otra zona geográfica europea, que tenga conexiones con zonas de Asia y el Mediterráneo oriental. Esas conexiones pueden apreciarse en la propuesta curricular sobre la Edad Moderna:

- Era preindustrial (marcos cronológicos, científicos y técnicos).
- Descubrimientos, imprenta, cambios en la forma de producción, banca, auge de las ciudades: ejemplos de Florencia, Venecia, Amberes...
- Grandes descubrimientos geográficos y colonización (navegantes destacados y sus viajes, encuentro con civilizaciones no europeas: América del Norte y del Sur, India, África, China, Japón, Australia).
- Características generales de la cultura de principios del siglo moderno (rasgos básicos de humanismo y renacimiento; literatura, pensamiento político, cambios en la vida cotidiana, costumbres y creencias, persecución de «brujas»...).
- Reforma y Contrarreforma (causas, protestantismo, reacción católica, papel de los jesuitas; conflictos religiosos y guerras).
- Aparición de monarquías absolutistas (cambios en el sistema estatal, centralización del estado, posición del gobernante).
- El apogeo del poder del Imperio Otomano (conquistas, estado y sociedad).
- La vida de los serbios bajo el dominio otomano, Habsburgo y veneciano (restauración del Patriarcado de Pec; cambio de identidad religiosa y cultural: islamización, catolización, unificación; participación en guerras, resistencia y migraciones, posición y privilegios).
- Personajes ilustres: Johann Gutenberg, Isabel de Castilla, Cristóbal Colón, Fernando de Magallanes, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel Buonarroti, Nicolás Maquiavelo, Nicolás Copérnico, Isaac Newton, Martín Lutero, Carlos V y Felipe II de Habsburgo, Isabel I, William Shakespeare, Luis XIV, Solimán el Magnífico, Mehmed Pasha Sokoloviĭ, Arsenije III Crnojeviĭ, Arsenije IV Jovanoviĭ.

EE. UU.

En el caso de EE. UU., el *National Center for History in Schools*, elaboró unos *National Standards for History* con unos contenidos comunes, en los que se plantearon muy especialmente estas conexiones atlánticas¹². Este planteamiento se divide en dos bloques.

12. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/>

1. Encuentro de tres mundos (comienzos hasta 1620)

En este bloque aparecen los exploradores europeos como agentes de los encuentros entre los pueblos indígenas americanos a finales del siglo XV y principios del XVI. Para comprender por qué se llevaron a cabo los viajes transoceánicos, los estudiantes deben apreciar el crecimiento económico de Europa, el surgimiento de estados burocráticos, el ritmo de la innovación tecnológica, el fomento intelectual y religioso, y la continua tradición de cruzada en el período medieval tardío. La comprensión de los estudiantes de los encuentros de diversos pueblos en las Américas también requiere atención a la historia de África occidental y central. Este estudio preparará a los estudiantes para investigar las condiciones bajo las cuales se desarrolló el comercio de esclavos en el Atlántico.

Al estudiar la colonización europea, y la conquista parcial de las Américas hasta 1620, que se desarrolló principalmente en América Central y del Sur, se plantean las diversas etnias y lenguas que confluyeron en territorios americanos. El currículo plantea estos comienzos múltiples y desiguales como generadores de problemas y tensiones que aún no se han resuelto.

Al estudiar las primeras exploraciones, colonizaciones y conquistas europeas, los estudiantes aprenderán acerca de cinco cambios de largo alcance puestos en marcha por los viajes colombinos. Primero, los viajes iniciaron una redistribución de la población mundial. Varios millones de inmigrantes europeos voluntarios acudieron en masa a las Américas; al menos 10-12 millones de esclavos africanos involuntarios reubicados en el lado oeste del Atlántico, abrumadoramente en América del Sur y el Caribe; y los pueblos indígenas experimentaron pérdidas catastróficas. En segundo lugar, la llegada de los europeos condujo al surgimiento de los primeros imperios transoceánicos en la historia mundial. En tercer lugar, los viajes colombinos provocaron una expansión comercial mundial y una explosión de la empresa capitalista europea. Cuarto, los viajes llevaron con el tiempo a la plantación de asentamientos ingleses donde crecerían las ideas de un gobierno representativo y la tolerancia religiosa y, durante varios siglos, inspirarían transformaciones similares en otras partes del mundo. Por último, en un momento en que la esclavitud y la servidumbre estaban desapareciendo en Europa occidental, surgían nuevas economías de plantación en las Américas que empleaban trabajo forzoso a gran escala.

2. Colonización y Asentamiento (1585-1763)

Este periodo se plantea desde una larga duración colonial y un enfoque continental y caribeño, que sirve mejor para una comprensión completa de esta era porque América del Norte y las Indias Occidentales estrechamente vinculadas fueron un teatro internacional de desarrollo colonial.

Un tema implica la mezcla de nativos americanos, europeos y africanos. Los estudiantes primero deben comprender qué indujo a cientos de miles de inmigrantes libres y contratados a abandonar sus países de origen en muchas partes de Europa.

Los estudiantes también deben abordar dos de los aspectos más trágicos de la historia estadounidense: primero, los violentos conflictos entre los europeos y los pueblos indígenas, el devastador propagación de enfermedades europeas entre los nativos americanos y el despojo gradual de tierras indígenas; segundo, el tráfico en la trata de esclavos africanos y el desarrollo de un sistema de trabajo esclavo en muchas de las colonias. Mientras se enfrentan a estos trágicos eventos, los estudiantes también deben reconocer que los africanos y los nativos americanos no fueron simplemente víctimas, sino que estuvieron íntimamente involucrados en la creación de la sociedad colonial y una nueva cultura estadounidense híbrida.

Un segundo tema es el desarrollo de instituciones y valores políticos y religiosos.

Un tercer tema es el desarrollo económico de las colonias a través de la agricultura y el comercio. También será instructivo un enfoque comparativo de las colonias francesa, española, holandesa e inglesa, y un enfoque regional de las colonias inglesas del continente y de las Indias Occidentales, como parte de una economía atlántica en desarrollo. Al igual que en el estudio de la política y la religión, los estudiantes deben reflexionar sobre cómo se desarrollaron las instituciones económicas, en formas típicamente europeas o claramente estadounidenses, y cómo las variaciones geográficas (clima, condiciones del suelo y otros recursos naturales) ayudaron a dar forma al desarrollo económico regional.

Chile

El planteamiento de la Edad Moderna en países latinoamericanos como Chile¹³, combina el conocimiento de los pueblos americanos, las bases sociales, políticas, económicas y culturales de los pueblos europeos, los procesos de colonización, y el desarrollo de la sociedad, economía e instituciones políticas antes de su proceso de independencia. En este caso divide el currículo sobre Edad Moderna en dos bloques:

1. Los inicios de la modernidad: Humanismo y Reforma (siglos XV-XVII)
 - Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento.
 - Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado

13. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/>

- centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.
- Caracterizar el Estado moderno, considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media.
 - Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros. El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa.
 - Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas.
 - Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica.
 - Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas. Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial.
 - Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas.
 - Caracterizar el barroco a partir de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otros.
 - Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas, las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales.
 - Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana, considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no

- remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.
- Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuche como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionarlo con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.
 - Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, considerando el carácter rural de la economía, el desarrollo de un sistema de inquilinaje, la configuración de una elite terrateniente y de una sociedad con rasgos estamentales, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX.
2. Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia
- Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.
 - Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.
 - Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de independencia de Chile.
 - Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad.
 - Explicar el concepto de derechos del hombre y del ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.
 - Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile, como la conformación de un orden republicano, la constitución de una ciudadanía inspirada en la soberanía popular y la formación de un Estado nacional, y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad.

Los ejemplos escogidos nos muestran algunas temáticas comunes que traspasan las fronteras: el Humanismo y el Renacimiento, la revolución científica y su expansión, la contrarreforma religiosa y —sobre todo— la mundialización de la economía, las conexiones globales, los movimientos de personas, ideas y mercancías, y la explotación económica, donde destaca la esclavización de africanos, que conllevó el desplazamiento de más de 12 millones de personas.

4. CONCLUSIONES

Ante las polémicas que surgen a cada cambio curricular, no se debería plantear que los contenidos de la Edad Moderna deben tener presencia porque son relevantes *per se*. Es necesario significar esa relevancia para el alumnado, mostrar el conocimiento histórico como un saber necesario para abordar los problemas sociales del presente y del futuro. Y en este caso, a través de la Edad Moderna, se pueden abordar temáticas de gran relevancia social, como lo ha demostrado la historiografía modernista en las últimas décadas: los problemas religiosos y las complejas relaciones de convivencia derivadas de los mismos: la Inquisición, judeoconversos, moriscos, protestantes (Moreno, Peña y García Cárcel, 2022); las relaciones familiares, la patria potestad y los roles que fueron asignados a niños, jóvenes, mujeres y ancianos dentro de la sociedad, sus pervivencias y transformaciones (García González, 2020; Rey Castella, 2016 y 2021); la cultura material (Bartolomé Bartolomé y García Fernández, 2012), el consumo, el vestido, la moda, y las transgresiones (Peña Díaz, 2018); las relaciones de poder y la vinculación de la hegemonía con la fiscalidad y el crédito (Marcos Martín y Amigo Vázquez, 2019), la formación de las oligarquías locales y la organización del territorio; la mundialización de la economía (Yun Casalilla, 2019), el comercio marítimo entre continentes (González Cruz, 2020; Iglesias Rodríguez, 2022), el descubrimiento de nuevas culturas por parte de los europeos, las influencias recíprocas entre las mismas, la herencia que nos ha llegado de ellas, la explotación económica y la trata atlántica de esclavos (Machado de Oliveira, 2016); el concepto de modernidad, el método científico y su influencia en nuestro sistema social, cultural y de pensamiento (Martínez Hernández, 2020). Todos estos elementos, planteados a través de problemas específicos, y con actividades que permitan la reflexión, el análisis y la indagación, permitirían la adquisición de competencias específicas sobre historia por parte del alumnado.

A pesar de los defectos del nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria sobre Historia, ya apuntados en el artículo, los cambios planteados nos pueden ayudar a superar algunas rutinas docentes, y a introducir nuevas temáticas que maticen el papel hegemónico del relato político lineal, basado en la evolución de las instituciones políticas, sus conflictos internos y externos. La introducción de saberes básicos como «Métodos básicos de investigación para la construcción

del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico», «Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico», o «Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración», están relacionados con las bases epistemológicas de nuestra materia, como señalamos en el segundo punto de este artículo.

Pero, sobre todo, la introducción de nuevos saberes básicos alternativos, como «Desigualdad social y disputa por el poder», «Formación de oligarquías, la imagen del poder y la evolución de la aristocracia», «Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión», «Evolución de los sistemas económicos, de los ciclos demográficos, de los modos de vida y de los modelos de organización social», «La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia», «Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad», o la «Lucha contra las epidemias y pandemias», nos permiten plantear esas temáticas historiográficas anteriormente señaladas en el aula de Educación Secundaria, a través de un diálogo recíproco con otras Ciencias Sociales.

En este sentido, indicar la importancia de crear contextos de colaboración y trabajo conjunto entre historiadores, profesores de Educación Secundaria, e investigadores sobre educación histórica. Desde hace varios años, el Seminario de Historia Social de la Población (SEHISP), con el apoyo de la Fundación Española de Historia Moderna (FEHM), y la Asociación Hespérides, está organizando un congreso sobre la Edad Moderna y la enseñanza Secundaria, donde han participado cientos de investigadores en Historia Moderna y Didáctica de las Ciencias Sociales, junto con profesorado de Educación Secundaria, a través de propuestas y experiencias (García, Gómez, Cózar y Martínez, 2020). Como resultado de este espacio de colaboración, en la plataforma Modernalia¹⁴ se están actualizando recursos y materiales para la docencia sobre la Época Moderna.

Y ante las dudas sobre el enfoque de enseñanza de la Historia Moderna, y su papel formativo, siempre es útil revisar a los historiadores que revolucionaron nuestra disciplina en el siglo XX. En los debates sobre el nuevo currículo se han tachado a muchas de las propuestas del nuevo plan de estudios como derivadas de la «nueva pedagogía». Pero conviene diferenciar las que provienen de nuestra materia y que, en nuestra opinión, deben ser nuestra guía para hacer de la Historia un saber útil para las sociedades del siglo XXI. Porque no fue un pedagogo, sino el historiador Josep Fontana (1982), el que proponía un conocimiento histórico como proyecto

14. <https://www.modernalia.es/>

social de futuro, que debía partir de los problemas sociales del presente; no fue un pedagogo, sino el historiador E. P. Thompson (1984), quien propuso rescatar a los perdedores de la historia, y combatir el discurso histórico oficialista construido desde arriba; no fue un pedagogo, sino el historiador Pierre Vilar (1997), quien dijo que la historia debía servir para saber leer e interpretar un periódico; no fue un pedagogo, sino el historiador John Elliott (2010), quien dijo que la búsqueda de conexiones y una historia más global nos ayudaría a salir del empozoñamiento de las historias nacionales; y no fue un pedagogo, sino Marc Bloch (2001), quien dijo que el discurso ya construido suele inspirar tedio, y que antes de exponerlo habría que responder a la pregunta ¿Cómo se ha construido ese conocimiento? En palabras del cofundador de *Annales*, hasta los menos interesados por el conocimiento del pasado, disfrutarían de los procesos de investigación de la materia, y la forma en que el historiador interroga a las fuentes.

5. REFERENCIAS

- Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Álvarez Junco, J. (coord.). (2013). *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*. Madrid: Crítica-Marcial Pons.
- Álvarez Junco, J. y de la Fuente, G. (2017). *El relato nacional. Historia de la historia de España*. Madrid: Taurus.
- Antunes, C. (2004). *Globalisation in the Early Modern Period: The Economic Relationship between Amsterdam and Lisbon, 1640-1705*. Aksant Academic.
- Bartolomé Bartolomé, J. M., & García Fernández, M. (2012). Patrimonios urbanos, patrimonios burgueses. Herencias tangibles y transmisiones inmateriales en la Castilla interior. *Studia Historica: Historia Moderna*, 33, 29-60.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Blanco, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 77-88.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: FCE.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Braudel, F. y Colin, A. (1987). Histoire et sciences sociales: La longue durée. *Réseaux*, 5(27), 7-37.
- Brauner, C. (2016). Connecting Things: Trading Companies and Diplomatic Gift-Giving on the Gold and Slave Coasts in the Seventeenth and Eighteenth Centuries, *Journal of Early Modern History*, 20(4), 408-428. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342503>
- Burke, P. (coord.). (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

- Cajani, L. (2006). Italian history textbooks on the brink of the twenty-first century. En J. Nicholls (ed.), *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives* (pp. 27-41). Oxford: Symposium books.
- Cañizares-Esguerra, J. (2017). On Ignored Global «Scientific Revolutions», *Journal of Early Modern History*, 21(5), 420-432. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342573>
- Carr, E. H. (1961). *What is History?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Developm)*. Charlotte: Information Age Publishing.
- 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 (comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). History Education and the Construction of National Identities. *A Volume In International Review of History Education*. Charlotte: IAP.
- Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Galimard.
- Cesco, V. (2011). Female Abduction, Family Honor, and Women's Agency in Early Modern Venetian Istria, *Journal of Early Modern History*, 15(4), 349-366. <https://doi.org/10.1163/157006511X577023>
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. Perikleous, D. Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 169-216). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Chartier, C. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Colombo, E. (2013). A Muslim Turned Jesuit: Baldassarre Loyola Mandes (1631-1667), *Journal of Early Modern History*, 17(5-6), 479-504. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342378>
- Crewe, R. D. (2015). Pacific Purgatory: Spanish Dominicans, Chinese Sangleys, and the Entanglement of Mission and Commerce in Manila, 1580-1620, *Journal of Early Modern History*, 19(4), 337-365. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342461>
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- Delgado, A. (2022). La enseñanza de la Historia y los debates parlamentarios en la reforma educativa de la LOMLOE. *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 127(3), 337-352. <https://doi.org/10.55509/ayer/975>
- Duarte Piña, O. (2018). La Enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 141-155. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-07>
- Elliott, J. (2010). *España, Europa y el mundo de Ultramar*. Madrid: Taurus.

- Epstein, T. y Peck, C. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Nueva York: Routledge.
- Fevbre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fillafer, F.L. (2017). A world connecting?: from the unity of history to global history. *History and Theory*, 56, 3-37.
- Firpo, M. (2016). Rethinking «Catholic Reform» and «Counter-Reformation»: What Happened in Early Modern Catholicism—a View from Italy, *Journal of Early Modern History*, 20(3), 293-312. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342506>
- Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- García Cárcel, R. (2011). *La herencia del pasado. Memorias históricas de España*. Madrid: Galaxia Gutemberg.
- García González, F. (2015). Investigar historia rural en España y Francia en la Época Moderna. Impulso y renovación desde la historia comparada. En O. Rey Castelao y F. Suárez Gólan, *Los vestidos de Clío. Métodos y tendencias recientes de la historiografía modernista española, 1973-2013* (pp. 171-204). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- García González, F. (ed.). (2020). *Vivir en soledad. Viudedad, soltería y abandono en el mundo rural (España y América Latina, siglos XVI-XXI)*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- García González, F, Gómez Carrasco, C. J., Cózar, R. y Martínez, P. (2020). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ginzburg, C. (1986). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2022). La enseñanza de la Historia y la obsesión identitaria. *The Conversation*. Disponible en: <https://theconversation.com/la-ensenanza-de-historia-y-la-obsesion-identitaria-175865>
- Gómez, C. J., y Rodríguez, R. A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de historiografía (rEVHISTO)*, (27), 265-286. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3974>
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking: a key concept in the renewal of history education. En C. J. Gómez (ed.). *Reimagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 25-41). Londres-Nueva York.
- González Cruz, D. (2020). La red de salinas y el comercio de la sal en el estuario del Tinto durante la Edad Moderna: Huelva, San Juan del Puerto, Palos de la Frontera y

- Moguer. *Studia Historica: Historia Moderna*, 42(1), 65-91. <https://doi.org/10.14201/shhmo20204216591>
- Gruzinski, S. (2016). *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. México: FCE.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Madrid: Alianza.
- Gürkan, E. S. (2015). Mediating Boundaries: Mediterranean Go-Betweens and Cross-Confessional Diplomacy in Constantinople, 1560-1600, *Journal of Early Modern History*, 19(2-3), 107-128. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342453>
- Hassell, S. (2022). Religious Identity and Imperial Security: Arming Catholic Slaves in Sixteenth- and Seventeenth-Century Portuguese India, *Journal of Early Modern History*, 26(5), 403-428. <https://doi.org/10.1163/15700658-bja10016>
- Hobsbawm, E. J. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. J. (2002). Introducción: la invención de la tradición. En E. Hobsbawm y T. Rangers (coords.), *La invención de la tradición* (pp. 7-21). Barcelona: Crítica.
- Iglesias Rodríguez, J. J. (2020). Mercaderes en las urbes: Los Sopranis, genoveses gaditanos en España y en América. *Studia Historica: Historia Moderna*, 42(2), 57-89. <https://doi.org/10.14201/shhmo20204225789>
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et memoire*. París: Galimard.
- Lévesque, S. y Croteau, J. P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness: Students, Narrative and Memory*. Toronto: Toronto University Press.
- Lloyd, A. P. (2022). The Suspension of the Portuguese Inquisition, 1674 to 1681: The Female Perspective, *Journal of Early Modern History*, 26(3), 199-221. <https://doi.org/10.1163/15700658-bja10027>
- López Facal, R. (2002). Enseñar historia en convivencia plurinacional. *Gerónimo de Ustariz*, 17-18, 49-57.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-13. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Machado De Oliveira, A. J. (2016). Santos mulatos y negros en la América portuguesa: Catolicismo, esclavitud, mestizaje y el color de las jerarquías. *Studia Historica: Historia Moderna*, 38(1), 65-93. <https://doi.org/10.14201/shhmo20163816593>
- Mandler, P., Lang, S. & Vallance, T. (2011). What matters most in history education: learning narratives, making narratives or understanding how narratives are made? *Teaching History*, 145, 22-31.
- Marcos Martín, A., y Amigo Vázquez, L. (2019). Presentación. Europa y la Monarquía Hispánica ante el cambio de hegemonía (1635-1659). *Studia Historica: Historia Moderna*, 41(1), 7-28. <https://doi.org/10.14201/shhmo2019411728>

- Martínez Hernández, G. (2020). La práctica y la enseñanza de la anatomía en la Real Universidad de México, siglos XVI y XVII. *Studia Historica: Historia Moderna*, 42(1), 287-309. <https://doi.org/10.14201/shhmo2020421287309>
- Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. CIDI di Firenze (dir.), *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle hipótesis teoriche alle pratique didattiche*. Milano: Mondadori.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2016). Sin Kronos ni Kairós. El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 15-26.
- Monte-Sano, C., De la Paz, S., y Felton, M. (2014). *Reading, thinking and writing about history. Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*. Teacher College Press.
- Moreno, D., Peña, M. y García Cárcel, R. (eds.). (2022). *La Inquisición en el mundo hispánico*. Granada: Comares.
- Pagès, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos de su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *I Seminario de Didáctica de las Historias*. Santiago de Chile: Universidad Pontificia de Chile.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz (org.), *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, 3 (pp. 35-53). Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora.
- Pearsall, S. M. (2021). Women's, Gender, and Sexuality Studies, *Journal of Early Modern History*, 25(6), 524-533. <https://doi.org/10.1163/15700658-bja10046>
- Pérez-Garzón, S. (2002). Usos y abusos de la historia. *Gerónimo de Ustariz*, 17-18, 11-24.
- Pérez-Garzón, S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Peña Díaz, M. (2018). Días de vino y risas. Arte, literatura y transgresiones cotidianas (siglos XVI-XVII). *Studia Historica: Historia Moderna*, 40(1), 233-259. <https://doi.org/10.14201/shhmo2018401233259>
- Piqueras, J. A. (2021). *Negreros. Españoles en el tráfico y capitales esclavistas*. Madrid: Catarata.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Prange, S. R. (2013). The Contested Sea: Regimes of Maritime Violence in the Pre-Modern Indian Ocean, *Journal of Early Modern History*, 17(1), 9-33. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342355>
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 8-17.

- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153.
- Raj, K. (2017). Thinking Without the Scientific Revolution: Global Interactions and the Construction of Knowledge, *Journal of Early Modern History*, 21(5), 445-458. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342572>
- Rey Castelao, O. (2016). Crisis familiares y migraciones en la Galicia del siglo XVIII desde una perspectiva de género. *Studia Historica: Historia Moderna*, 38(2), 201-236. <https://doi.org/10.14201/shhmo2016382201236>
- Rey Castelao, O. (2022). *El vuelo corto. Mujeres y migraciones en la Edad Moderna*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rey Castelao, O. y Suárez (2015). *Los vestidos de Clío. Métodos y tendencias recientes de la historiografía modernista española, 1973-2013*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rothman, E. N. (2015). Afterword: Intermediaries, Mediation, and Cross-Confessional Diplomacy in the Early Modern Mediterranean, *Journal of Early Modern History*, 19(2-3), 245-259. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342459>
- Sánchez, S. (2005). *¿Y qué es la historia. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Schiebinger, L. (2017). *Secret Cures of Slaves: People, Plants, and Medicine in the Eighteenth-Century Atlantic World*. Stanford University Press.
- Schugurensky, D. y Wollhuter, C. (2020). *Global Citizenship Education in Teacher Education Theoretical and Practical Issues*. New York: Routledge.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Steinmetz, G. (2017). Field Theory and Interdisciplinarity: History and Sociology In Germany and France during the Twentieth Century. *Comparative Studies in Society and History*, 59(2), 477-514.
- Stone, L. (1991). History and Post-Modernism. *Past and Present*, 131, 207-218.
- Subrahmanyam, S. (2017). Beyond the usual suspects: on intellectual networks in the early modern world. *Global Intellectual History*, 2, 30-48.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Thompson, E. P. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Tilly, C. (2006). *Identities, Boundaries and Social Ties*. Londres: Routledge.
- Tilly, C. (2007). Three vision of History and Theory. *History and Theory*, 46, 299-307.
- Valladares, R. (2016). «Por toda la Tierra» España y Portugal: globalización y ruptura (1580-1700). Lisboa: CHAM.
- Valls, R. (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria. Gerónimo de Ustáriz, 17/18, 67-78.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Universitat de València.
- Van Gelder, M., & Krstić, T. (2015). Introduction: Cross-Confessional Diplomacy and Diplomatic Intermediaries in the Early Modern Mediterranean, *Journal of Early Modern History*, 19(2-3), 93-105. <https://doi.org/10.1163/15700658-12342452>
- VanSledright, B. A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking y Understanding. Innovate Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- Veigne, P. (1972). *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*. Madrid: Fragua.
- Vidal, C. y Losantos, J. (2009). *Breve Historia de España para inmigrantes, nuevos españoles y víctimas de la LOGSE*. Madrid: Planeta.
- Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario de análisis histórico*, Barcelona: Crítica.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.
- Walden, J. (2022). Capuchins, Missionaries, and Slave Trading in Precolonial Kongo-Angola, West Central Africa (17th Century), *Journal of Early Modern History*, 26(1-2), 38-58. <https://doi.org/10.1163/15700658-bja10003>
- White, H. (1974). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn History (When it's already in your phone)*. Chicago: Chicago University Press.
- Wolf, E. (2005). *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.
- Yun Casalilla, B. (2019). *Los imperios ibéricos y la globalización de Europa*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Zwart, P. (2016). *Globalization and the Colonial Origins of the Great Divergence: Intercontinental Trade and Living Standards in the Dutch East India Company's Commercial Empire, c. 1600-1800*. Leiden y Boston: Brill.