

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

# La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

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



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha



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



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

**Francisco García González**

**Cosme J. Gómez Carrasco**

**Ramón Cózar Gutiérrez**

**Pedro Martínez Gómez**

(coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

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

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

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

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



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

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.00](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00)

Composición: Compobell

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



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

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



# ÍNDICE

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

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación . . . . .	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces . . . . .	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula” . . . . .	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria . . . . .	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato . . . . .	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino . . . . .	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	

## 2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad . . . . .	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria . . . . .	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada . . . . .	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

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

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

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

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

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



# DIDÁCTICA CRÍTICA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL CINE: LA ‹CULTURA POPULAR› EN LA EDAD MODERNA

GUSTAVO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ\*

(Coordinador de Fedicaria - Escuela de Artes de Salamanca)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.54](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.54)

“Lo que caracteriza al cine no es sólo la manera  
en que el hombre se presenta a sí mismo ante  
la cámara sino también el modo en que,  
con la cámara, representa el mundo que lo rodea”

(Benjamin [1936] 2012: 45).

## INTRODUCCIÓN: EL CINE Y LA DIDÁCTICA CRÍTICA COMO METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Dentro de las reflexiones teóricas de autores como Robert A. Rosenstone, se destaca el cine como vehículo para reconstruir el pasado, al mismo tiempo que como fenómeno cultural e histórico en sí mismo. Partiendo de la premisa de que: “hoy en día la principal fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población es el medio audiovisual” (Rosenstone, 1997: 29), los docentes nos enfrentamos a la necesidad de emplear este medio para enseñar. En este caso, enseñar historia. Estamos completamente de acuerdo con este autor cuando recuerda:

“el cine ofrece nuevas posibilidades de representar la historia, posibilidades que podrían ayudar a la narración histórica a retomar el poder que tuvo en la época en que estaba más unida a la imaginación literaria” (Rosenstone, 1997: 40).

---

\* Investigador colaborador del GIR "Historia Cultural y Universidades Alfonso IX" (Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas (IEMYR) de la Universidad de Salamanca); y del Centro de I&D Sobre Direito e Sociedade (CEDIS) de la Universidade Nova de Lisboa. Contribución realizada en el marco del Proyecto de Innovación Docente: "Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos políticos y sociales" (ref. 69/2919), coord. por Aurora Rivière (Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid).

De modo que quizá la pregunta que debemos abordar en este trabajo sea la siguiente: ¿cómo enseñar a nuestros alumnos y a nuestras alumnas a ver cine de forma crítica? Está claro, nos recuerda Rosenstone, que el historiador nunca, o pocas veces, estará satisfecho con lo que ve en la pantalla. No obstante, si consideramos el cine como un texto (una construcción narrativa), debemos considerar también la forma en cómo enseñar una lectura-visión crítica del mismo. En efecto, los medios audiovisuales ejercen una fuerte función social, en tanto que en la actualidad construimos nuestra representación del mundo a través de ellos, esto es, una representación del pasado.

Abordaremos nuestra propuesta desde el punto de vista de la «didáctica crítica de las ciencias sociales». Ésta se define como actividad teórica y práctica en torno a tres vectores: “la crítica de la cultura, el análisis genealógico y una forma alternativa de política de la cultura” (Cuesta *et al.*, 2005: 20). Y en torno a ello, la idea de una “alfabetización crítica de los sujetos” (Cuesta *et al.* 2018: 696); la cual podemos tomar también como buena práctica en lo que a enseñanza en las etapas de secundaria y bachillerato se refiere. Sin embargo, esta práctica se ha enfocado tradicionalmente hacia las problemáticas que presentan las sociedades del presente, lo que puede suponer una limitación. De modo que, en el presente trabajo trataremos de ampliar esta perspectiva, indagando y valorando sus aplicaciones para la historia de la temprana Edad Moderna. En este caso concreto, valoraremos sus posibilidades para enseñar el concepto de «cultura popular», el cual se ha erigido como un concepto central dentro de la corriente de la historia cultural, pero que interpela también a otras corrientes historiográficas, como la historia social. Para ello, se hace preciso primero analizar qué entendemos bajo el paraguas de dicho término.

## LA FIESTA Y LA CULTURA POPULAR EN LAS SOCIEDADES TRADICIONALES

Los estudios han venido de la mano del análisis de la cultura popular en la Edad Moderna, uno de cuyos representantes más clásicos es el autor ruso Mijail Bajtin. Este autor fue el fundador de la escuela de lingüística marxista allá por la década de los veinte del pasado siglo, silenciada por parte del marxismo más ortodoxo. Pertenecen a ella autores como Valentín Volosinov, quien escribió *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, obra que apareció en dos ediciones en 1929 y 1930. Aportaciones que sirvieron de base para una reconsideración vital del problema de la «subjetividad», es decir, la asociación de ideas (significados) y prácticas a la realidad material, tal y como nos recuerda Raymond Williams (1997: 49-53). Trata este otro autor británico de una cuestión tan fundamental como complicada, que no

es otra que emprender un análisis de las “estructuras del sentir” o “estructuras de la *experiencia*”, esto es, la explicación de “significados y valores tal y como son vividos y sentidos activamente; y las relaciones existentes entre ellos y las creencias sistemáticas o formales”, las cuales: “en la práctica son variables (incluso históricamente variables)” (Williams, 1997: 155). Ahí consideramos que es dónde debemos acudir para comprender el significado de la «cultura popular». Para autores como Bajtin, la «cultura popular» se construye como parodia de la vida ordinaria, “como un «mundo al revés»”, en contraposición a la fiesta oficial, la cual “traicionaba la verdadera naturaleza de la fiesta humana y la desfiguraba” (Bajtin, 1987: 15-16); y asociaba este universo cultural a la fiesta en las sociedades tradicionales.

Para Bajtin, la fiesta era como: “una *forma primordial* determinante de la civilización humana (...) siempre han tenido un contenido esencial, un sentido profundo, han expresado siempre una concepción del mundo” (Bajtin, 1987: 14). Y, siguiendo esta argumentación, se embarca en el análisis de los elementos que caracterizan a la fiesta popular en la Edad Media y el Renacimiento, la cual contraponía a la fiesta oficial como una representación cultural de la lucha de clases. Vemos como, en este caso, la tradicional periodización se difumina, haciendo partícipe a las sociedades de la temprana Edad Moderna de elementos medievalizantes, los cuales se mantendrán con más o menos variaciones hasta el final del Antiguo Régimen (principios del siglo XIX). Se constituyen la fiesta y cultura popular como parodia de la vida ordinaria, como un «mundo al revés». La pone en relación, en primer lugar, con el “realismo grotesco”, el cual hace referencia al pueblo (cuerpo popular, colectivo y genérico). Le atribuye a este un carácter alegre y festivo (beber, comer, digestión y vida sexual); y en segundo lugar, con la risa popular, la *risa festiva* (o risa pascal: risa como elemento degradante y regenerador), ligada a lo material y a lo corporal. Vemos que, a pesar de que la interpretación de Bajtin hoy no es la más extendida, existen todos estos elementos en las sociedades de la temprana Edad Moderna.

Se conservan algunas escenas de este tipo entre la documentación histórica conservada en el Archivo Universitario Salmantino (AUSA) en relación con la historia de la Universidad de Salamanca. Una de ellas es un caso muy representativo descrito a raíz de los desórdenes que se habían originado en el Colegio de los Ángeles (actual Biblioteca Santa María de los Ángeles) en los primeros años del siglo XVII (curso de 1603-1604). Se acusó al rector de dicho colegio de juntar cuadrilla junto con otros colegiales la noche de carnaval y de meter en el mismo a dos mujeres vestidas con hábitos de hombres (imagen de mundo al revés), montando gran ruido y alboroto, “poniéndose a bailar todos juntos y resistiéndose a que otros colegiales las echasen” (AUSA 3013,17. fol. 19 r.)

(carácter alegre y festivo), y para más inri, en las cocinas del Colegio (beber, comer, digestión). El rector y su camarilla se negaron a que otros colegiales echaran a las mujeres, quienes, finalmente, pasaron allí la noche (¿vida sexual?). Observamos en esta escena, señalados entre paréntesis, los elementos característicos de la fiesta descritos por Bajtin<sup>1</sup>.

Fiestas muy vinculadas a la cultura popular como el carnaval, en efecto, serían la máxima representación en estas sociedades tradicionales, fenómeno estudiado ampliamente por autores más recientes como Peter Burke, como enseguida veremos. Atribuye Bajtin finalmente a la fiesta popular, un *elemento utópico*. Quizá la mejor representación de este universo que nos presenta Bajtin sea la propuesta cinematográfica realizada por el director italiano Pier Paolo Pasolini en su *Trilogía de la vida*, ciclo compuesto por sus películas *El Decamerón* (1971), *Los cuentos de Canterbury* (1972) y *Las mil y una noches* (1974), adaptaciones libres de obras literarias de sobra conocidas, especialmente las dos primeras. A ellas podemos acudir, por tanto, para recomendar a nuestro alumnado no sólo la visualización de una buena película, sino también para el estudio de determinadas interpretaciones (relatos) de la historia de la cultura popular. Representaciones que encuentran su eco en otros cineastas italianos brillantes como Bernardo Bertolucci, recientemente fallecido, y las escenas de fiestas populares en su obra maestra *Novecento* (1976). Estas representaciones marcan una línea de continuidad que se proyecta también de las sociedades tradicionales hacia las sociedades modernas, desdibujando esos límites que a veces aparecen cuestionados y que nos demuestran que la historia no es un departamento estanco, sino que se trata de evoluciones y continuidades, pero también de retrocesos, interinfluencias, etc. No se nos escapa, en cambio, en todos estos autores citados, la presencia de una idealización del elemento popular enfrentado a lo oficial (o al poder en un sentido amplio) como una suerte de representación de la lucha de clases en la cultura que ha sido muy criticada, puesto que la otra lectura que tradicionalmente se ha hecho es precisamente la contraria, esto es, la de que es el poder el elemento articulador de esta fiesta como sostenedora del orden social.

En esta línea tenemos la interpretación reciente y mayoritaria entre la historiografía española de autores como Peter Burke. Seguiremos con el ejemplo del carnaval, puesto que, tal y como indica el autor británico: “esta era, de forma particular en la Europa del sur, la fiesta popular más importante del año” (Burke, 1991: 262). Se trataba de una fiesta de carácter urbano. Según Burke, los tres

---

1 Para más información sobre “disciplina colegial” en la temprana Edad Moderna, véase Hernández Sánchez (2018: 279-295).

temas más importantes en los carnavales eran la comida, el sexo y la violencia, cuestión, esta última, también muy presente y ciertamente olvidada o ignorada por la historiografía anteriormente citada. Igual que Bajtin, opina que el carnaval era la encarnación del «mundo al revés», calificándola por parte de las élites del momento como una fiesta de carácter “subversivo”, un intento de alterar el orden establecido. Pero el carnaval no se limita a la celebración del mismo, sino que se asocia a lo carnavalesco (fiestas carnavalescas). Nos interesa más, por el momento, tratar de comprender qué significaban estas fiestas populares para los que participaban en ellas, puesto que consideramos que esa es la cuestión más difícil de transmitir a la hora de comprender y explicar el funcionamiento de las sociedades de la temprana Edad Moderna. De acuerdo con Burke, suponían, en primer lugar, un respiro agradecido al trabajo cotidiano, el cual, en muchos casos, se manifestaba en la época como una auténtica lucha por la subsistencia debido a las duras condiciones de vida. Mientras que, en otras ocasiones, tenían una clara connotación de control social, especialmente en festividades como el carnaval, el cual: “aparentemente expresan una protesta contra el orden social, pero en realidad son contribuciones a su mantenimiento”. Entonces, ¿por qué fue permitido por las clases dirigentes?:

“Es como si éstas fuesen conscientes que una sociedad como la suya -con profundas desigualdades en la riqueza, el poder y el estatus- no podría sobrevivir sin una válvula de seguridad, a través de la cual las clases subordinadas purgasen sus resentimientos y viesan compensadas sus frustraciones” (Burke, 1991: 286-287).

Establece, por tanto, una teoría de la «válvula de seguridad» o del «control social» asociada a la celebración de los carnavales y otras fiestas de tipo carnavalesco. Volviendo al caso más concreto de la ciudad de Salamanca, tenemos los trabajos realizados por Francisco Javier Lorenzo Pinar sobre la fiesta religiosa y el ocio. Tal y como indica el autor, la complejidad de la fiesta en la práctica cotidiana era mucho más que considerarla como un elemento de carácter *dirigista* por parte de las élites locales o bien una contestación a esta dominación de tipo popular puesto que, si bien es cierto que existía, especialmente en las devociones populares, una estrecha imbricación entre el poder civil y religioso: “la fiesta también revela las contradicciones y enfrentamientos sociales y escenifica tensiones soterradas” (Lorenzo Pinar, 2010: 14). De modo que la historia cultural comparece ante este ejemplo como una dimensión de la sociedad de la época, mostrándonos que los campos de estudio a veces están estrechamente relacionados y que son difícilmente separables. También que, a menudo, las periodizaciones son construc-

nes teóricas que constriñen el conocimiento histórico. En este caso, la sociedad medieval se proyecta sobre las sociedades de la temprana Edad Moderna, con la que comparte valores e imaginarios que difuminan espacios a veces difíciles de separar. Se pone en valor en este punto la genealogía o la problematización de la historia como una forma de transmitir un conocimiento más veraz y actualizado acorde con las nuevas tendencias historiográficas y avances en la investigación en historia. Poniendo en contacto también a la enseñanza de la Historia Moderna con la didáctica crítica de las ciencias sociales. La pregunta ahora es: ¿Cómo transmitir con éxito todas estas complejas ideas a nuestros alumnos y a nuestras alumnas? El cine, como narrativa contemporánea, puede ser una buena herramienta para ello.

## DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

En efecto, en el cine comparecen todos estos elementos tan difíciles de transmitir. Quizá el primero y más importante sea la presencia de debates historiográficos sobre conceptos que podemos considerar centrales, tales como el de «cultura popular», así como las diferentes corrientes historiográficas que han trabajado sobre él. En efecto, una de las carencias más comunes entre el alumnado y, me temo que también a veces del profesorado (o al menos, de los contenidos curriculares establecidos en la legislación), es considerar la historia como un conocimiento acabado. Si bien los temas de debate son más frecuentes a medida que nos acercamos hacia la historia contemporánea, a menudo olvidamos que otros periodos de la historia anteriores pueden ser también ricos para desarrollar competencias sociales y cívicas, como el pensamiento crítico. Mientras que la participación del alumnado en los debates que pudieran generarse al calor del visionado de películas pretende el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través de la expresión y reflexión sobre ideas complejas. Finalmente, el trabajo con el cine en sí debemos tomarlo como una herramienta importante en la contribución al desarrollo de la conciencia y expresiones culturales, especialmente en entornos como las Escuelas de Arte (Bachillerato artístico). La brillante y controvertida obra de autores como Pasolini puede dar pie a la construcción de debates en el aula sobre su particular visión del mundo y la forma en cómo lo plasma a través del relato cinematográfico, así como sobre las diversas interpretaciones historiográficas en torno al concepto de «cultura popular» en las películas citadas. Su triste final además puede servir para la inclusión de valores transversales en el aula como el respeto a la diversidad sexual.

Algunas de las dificultades que se plantean es la propia complejidad del autor citado. Si bien podría ser adecuado para grupos de Bachillerato, no se nos escapa su difícil aplicación para grupos de Secundaria. Por ello también podemos recurrir a ejemplos más sencillos, pero no por ello menos complejos, como la representación de las fiestas populares en los films de *La reina Margot* (1995) Patrice de Chéréau o *Volavérunt* (1999) de Vigas Luna. La primera de ellas se inicia con la celebración de la fiesta en la boda de la reina con Enrique de Navarra. En los escenarios de dicha celebración aparecen algunos de los elementos relacionados con la visión de la fiesta como forma de “control social”, con su componente de sexualización y violencia a los que aluden autores como Peter Burke. La selección de algunas escenas y su comentario en el aula podría servir para introducir la visualización de la película en casa por parte del alumnado, como una forma también de introducirles a la visualización de películas en cierto sentido difíciles de ver, así como a otros fenómenos que van a ser centrales en la Edad Moderna en toda su crudeza, como las guerras de religión (esta película se orienta en torno a la matanza de la noche de San Bartolomé en 1572). En la película *Volavérunt*, del mismo modo, aparecen elementos relacionados con la cultura popular y su persistencia en la sociedad de finales del Antiguo Régimen, incluyendo los espacios diferenciados pero interrelacionados de la cultura de élites y de la cultura popular. Éstos se presentan ciertamente idealizados en el personaje interpretado por Penélope Cruz, los cuales, en el film, inspiran algunas de las pinturas de Goya relacionadas con los sectores populares de la población, como su serie de grabados *Los caprichos*. De nuevo, se vuelve a una representación idealizada ya en sintonía como el posterior movimiento romántico (que se codificará en personajes arquetípicos como Carmen, en el caso español). De la misma manera que antes, la selección de estos pasajes y su debate en el aula pueden servir para que el alumno se introduzca en todo este complejo e interesante relato con más herramientas para desvelar los elementos cinematográficos en su dimensión histórica. Del mismo modo que el cine de Pasolini, el hecho de que los personajes femeninos de estas películas tengan tanta importancia, podrá servir para el tratamiento en el aula de valores transversales como la igualdad entre hombres y mujeres, a través del estudio del papel de la mujer en la historia, o la prevención de la violencia de género. Relacionando, tal y como se plantea en esta mesa, la imagen de la Edad Moderna en el tiempo y en la sociedad actual. Adjuntamos como anexo dos propuestas de actividades para trabajar algunas de las cuestiones contenidas en nuestra comunicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Burke, P. (1991). *La cultura popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza.
- Benjamin, W. (2012 [1936]). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Madrid: Casimiro Libros.
- Cuesta, R. y Hernández, G. (2018). El autor y su sombra. A propósito de Las lecciones de Tersites. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 683-707.
- Cuesta, R. et al (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 15-54.
- Hernández, G. (2018). Disciplina colegial y desórdenes estudiantiles en la Salamanca del Siglo de Oro. *Universidad y sociedad: historia y pervivencias* (pp. 279-295). Valencia: Universidad de Valencia.
- Lorenzo, F.J. (2010). *Fiesta religiosa y ocio en el siglo XVII (1600-1650)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*. Barcelona: Ariel.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

## ANEXO. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Propuesta de actividad para 2º de Bachillerato: El concepto de cultura popular en el cine español. Ejemplo sobre <i>Volavérunt</i> <sup>2</sup> (1990), de Vigas Lunas, inspirado en la novela de Antonio Larreta (1980).				
Articulación de la sesión (50")	Actividad / competencias básicas	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p><b>Elemento provocador</b> (primeros 15"): visionado de escenas de la película</p> <p>Conceptos más relevantes</p>	<p>Se proponen dos, la primera una en la que se baila un fandango en un entorno cortesano (duración 2 minutos) y otra en la que se baila flamenco en un entorno popular (duración 3 minutos).</p> <p><b>La cultura popular en la Edad Moderna</b> <b>Conciencia y expresiones culturales</b></p>	<p>La Ilustración en España</p>	<p>Exponer los conceptos fundamentales del pensamiento ilustrado, identificando sus cauces de difusión</p>	<p>Comenta las ideas fundamentales de la Ilustración</p>
<p><b>Reflexión/ debate</b> (siguientes 20")</p>	<p>Se planteará un debate sobre los elementos de la cultura popular que aparecen en los fragmentos seleccionados, prestando especial atención a la contraposición entre cultura popular y cultura de élites.</p> <p><b>Competencia lingüística</b></p>	<p>El método histórico: respeto a las fuentes y diversidad de perspectivas</p>	<p>Comentar e interpretar fuentes primarias (históricas) y secundarias (historiográficas), relacionando su información con los conocimientos previos</p>	<p>Responde a cuestiones planteadas a partir de fuentes históricas e historiográficas</p>
<p><b>Repaso / puesta en común</b> (últimos 15")</p>	<p>En esta parte de la sesión se afianzarán contenidos, así como elementos transversales (papel de la mujer en la época).</p> <p><b>Competencia social y cívica</b></p>			

2 En latín, "volaron". Aguafuerte de la serie *Los Caprichos*, realizados por el pintor español Francisco de Goya.

Propuesta de actividad para 2º de la ESO: El concepto de cultura popular en el cine de Pasolini. Ejemplo sobre <i>El Decamerón</i> , inspirado en la obra de Boccaccio.				
Articulación de la sesión (50")	Actividad / Comp. básicas	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p><b>Elemento provocador</b> (primeros 15"): visionado de una de las historias</p> <p>Conceptos más relevantes</p>	<p>Se propone la "Historia de Peronella" (duración 5").</p> <p><b>La cultura popular en la Edad Moderna</b></p> <p><b>Conciencia y expresiones culturales</b></p>	<p>La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo, su alcance posterior.</p>	<p>Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores</p>	<p>Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea a partir de diferente tipo de fuentes</p> <p>Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época</p>
<p><b>Reflexión/ debate</b> (siguientes 20")</p>	<p>Se planteará un debate sobre los elementos de la cultura popular que aparecen en el fragmento seleccionado, así como la particular visión de Pasolini, especialmente la corriente historiográfica en la que pudo inspirarse.</p> <p><b>Competencia lingüística</b></p>		<p>Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación</p>	<p>Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado</p>
<p><b>Repaso/puesta en común</b> (últimos 15")</p>	<p>En esta parte de la sesión se afianzarán contenidos, así como elementos transversales (papel de la mujer en la época, igualdad de sexos, prevención violencia de género).</p> <p><b>Competencia social y cívica</b></p>			