

TRES REFORMAS DESPUÉS: ENSEÑAR HISTORIA MEDIEVAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CANARIAS DEL SIGLO XXI (UNA PANORÁMICA A PARTIR DE LOS TEXTOS LEGALES)

Víctor Muñoz Gómez*
Juan Manuel Bello León**
Universidad de La Laguna

RESUMEN

En este trabajo se presta atención a un problema muy concreto, el de la enseñanza de la Historia Medieval en el contexto de cambios que ha conocido la Enseñanza Secundaria a lo largo de las últimas décadas, con especial atención a los matices que se han incorporado a esta disciplina en el currículum de las Ciencias Sociales que se aplica en las islas Canarias a partir de los libros de texto y las leyes que en el archipiélago regulan tales enseñanzas.

PALABRAS CLAVE: educación, historia medieval, Canarias, currículum, reformas educativas.

ABSTRACT

«Three reforms later: Teaching medieval history in Secondary Education in 21st century Canary Islands». This work pays attention to a very concrete concern, that regarding the teaching of Medieval History in secondary schools throughout the last decades. Special attention is devoted to the nuances and changes included in the Social Sciences program which have been implemented in the Canary Islands after the model of text books and laws applying in this archipelago.

KEYWORDS: education, medieval history, Canary Islands, curriculum, education reforms.

INTRODUCCIÓN

Cualquier licenciado o graduado en Geografía, Historia o Historia del Arte que se acerque a cómo se ha desarrollado la enseñanza de nuestra disciplina a lo largo de las últimas décadas en los distintos niveles de la Educación Secundaria podrá comprobar, sin grandes esfuerzos, que historiadores, pedagogos, sociólogos y técnicos de todo tipo han dedicado ríos de tinta a tratar de justificar qué clase de Historia enseñar, cómo hacerlo y cómo prepararse para la «titánica» tarea de trans-



mitir a alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años conceptos que no siempre son fáciles de asimilar o entender¹.

Esa ingente literatura científica ha tenido dos o tres argumentos que han servido de ejes para intentar respaldar la tarea de los docentes y dar respuesta a las necesidades formativas de los jóvenes que cursan la Secundaria². En primer lugar, insistiendo en que la Geografía y la Historia han sido, desde que ambas materias se incorporaron a la enseñanza reglada, una parte fundamental e imprescindible en la formación cívica e intelectual de los jóvenes ya que el estudio de ambas les permitirá comprender mejor los continuos cambios que se producen en las sociedades contemporáneas. Con este argumento se da por sentado que la Historia brinda a los alumnos instrumentos y elementos de juicio que otras materias no pueden proporcionarles y, por ende, que con ellos adquieren la capacidad de reflexión y compromiso social que puede demandar la sociedad actual³.

En segundo lugar, siendo consciente de que en las últimas décadas del siglo xx se originó entre el profesorado europeo (especialmente el británico) un agrio debate sobre el estado de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria y su futuro en nuestros respectivos países, incluido, lógicamente, España⁴. Investigadores académicos de la Historia y de la Educación intercambiaron reproches acerca

* Instituto Universitario de Estudios Medievales y Renacentistas. Universidad de La Laguna // Lycée Français «Jules Verne». Santa Cruz de Tenerife.

** Instituto Universitario de Estudios Medievales y Renacentistas. Universidad de La Laguna.

¹ En nuestro país la didáctica de la Historia ha conocido en los últimos 30 años un desarrollo vertiginoso, ligado, casi siempre, a las experiencias aportadas por numerosos docentes de secundaria y a la labor que se ha desarrollado en algunos departamentos universitarios. De entre éstos últimos destaca el trabajo que viene desarrollando el Grupo DHIGECS (Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) vinculado a la Universidad de Barcelona y su máximo representante, el profesor Joaquim Prats Cuevas. Si el lector interesado acude a la página web del citado grupo (<http://www.ub.edu/histodidactica/>) podrá acceder a la abundante producción científica y líneas de investigación que ha generado en los últimos años los más de 30 miembros del equipo.

² Estas ideas ya fueron esbozadas por Joaquim Prats en el año 2000 y reiteradas en otro trabajo del mismo autor en 2011. Véase PRATS, Joaquim, «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 (2000), pp. 71-98 y «Didáctica de la Historia de España: estado reciente de la cuestión», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25 (2011) pp. 17-35.

³ En defensa de la necesidad de la enseñanza de la Historia se ha utilizado, en muchas ocasiones, una idea esencial: se admite que la Historia es una Ciencia Social más, pero con unas especificidades que la hacen claramente distinta a las restantes disciplinas de su ámbito. Su antigüedad en los planes de estudios (la sociología, la economía, la antropología, etc., son disciplinas de construcción reciente), el uso de fuentes de información legadas por el pasado, el hecho de que nuestra ciencia tenga su fundamento en el análisis de las transformaciones que se han operado en las sociedades humanas y la búsqueda de una síntesis integradora (en palabras de Josep Fontana) de los acontecimientos humanos hacen que la Historia cumpla una función social y cultural de primer orden en nuestros tiempos. Véase VALDEÓN BARUQUE, Julio, *En defensa de la Historia*, Valladolid, 1988.

⁴ Parte de ese debate puede seguirse en el trabajo de MORADIELLOS, Enrique, *El oficio de historiador*, Madrid, 1994 (especialmente pp. 9-12).



de su mutua responsabilidad en la deficiente calidad de la formación histórica que observaban en los jóvenes y todos coincidían en que, tal y como se abordaba hasta ese momento, la Historia no interesaba a casi nadie⁵. En el caso hispano la situación venía lastrada, además, por una visión de la Historia asentada en las escuelas tras la Guerra Civil y en la que predominaban los acontecimientos militares y el protagonismo de los grandes personajes. Por tanto, había que proceder a una renovación didáctica y, además, superar el viejo molde del «nacional-catolicismo» a favor de una Historia que se centrara en los grandes procesos económico-sociales y que sirviera para formar a los ciudadanos que se incorporaban a la naciente democracia⁶.

En tercer lugar, conscientes de las dificultades que atravesaba la enseñanza de la Historia y ante la necesidad de responder a los cambios sociales y políticos que se han producido en las últimas décadas, los docentes y las autoridades educativas iniciaron un camino que ha modificado los contenidos curriculares de nuestra disciplina y que ha hecho hincapié en un modelo de enseñanza basado en la adquisición de destrezas y competencias que ayuden a que el alumno construya el conocimiento histórico.

Para recorrer ese camino se han seguido varios cauces. Por un lado la creación de distintos foros de debate (seminarios, congresos, etc.) en los que discutir problemas metodológicos y plantear marcos teóricos que propusieran los cambios necesarios en la enseñanza de la Geografía y la Historia. En ese contexto algunos de los resultados más evidentes de la renovación académica que se produjo desde finales de los años setenta del pasado siglo fueron la expansión de los Cursos de Formación Pedagógica⁷, sustituidos actualmente por los Másteres en los que la didáctica de nuestra materia ocupa un lugar destacado, o la aparición de numerosas monografías⁸ y revistas espe-

⁵ Durante mucho tiempo —y quizás aún hoy en día— los jóvenes sólo veían como protagonistas de la Historia a los grandes personajes, ricos y poderosos, tendiendo a personalizar los acontecimientos en las grandes figuras. Siempre han tenido dificultad para percibir los cambios, no solían ver a los pueblos como actores destacados de esos cambios, han tenido dificultades para situar los acontecimientos en el tiempo y en el espacio y no encontraban más utilidad a la Historia que la de adquirir un barniz cultural que le sirviera para alguna circunstancia de su vida cotidiana.

⁶ Sobre estas cuestiones ya reflexionaron, entre otros, el profesor y medievalista Julio Valdeón en varios de sus trabajos. Véase VALDEÓN BARUQUE, Julio, «Enseñar Historia. Todavía una tarea importante», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1 (1994), pp. 99-105; «¿Qué historia enseñar? *Tarbiya. Revista de de investigación e innovación educativa*, 21 (1999), pp. 77-88 o «La enseñanza de la Historia en España» *Boletín de la Real Academia de la Historia*, 200 (2003), pp. 359-371; también MARTÍNEZ TÓRTOLA, E. *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid, 1996.

⁷ PAGÉS, Joan, «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesionales de Historia», en *Miradas a la Historia, reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, 2004, pp. 155-178.

⁸ Volvemos a recordar que el volumen de la producción científica relacionada con la Didáctica de las Ciencias Sociales ha alcanzado un volumen considerable, sobre todo por la aportación —como ya hemos dicho— de los profesores de la Universidad de Barcelona. Por tanto, para este trabajo no parece necesario ofrecer un listado exhaustivo de esa producción aunque sí conviene que citemos algunos trabajos que pueden introducir al lector en la identificación y diagnóstico de los problemas que surgen en el aula, en la elaboración de materiales didácticos, en estudios ligados al desarrollo del currículum, en la evaluación de recursos, etc. Véase, por ejemplo, ÁVILA RUIZ, Rosa y otros, *Didáctica*



cializadas⁹. Por otro, la creación de grupos de docentes que han propuesto materiales y trabajos que pudieran mejorar el aprendizaje de los jóvenes, dando lugar a infinidad de páginas web y recursos multimedia que han puesto a disposición del profesorado un amplio abanico de instrumentos para su docencia¹⁰.

En definitiva, casi dos décadas después, tras dos reformas educativas aplicadas y con una más aprobada y a punto de desarrollarse, merece la pena que reflexionemos sobre el camino recorrido en este tiempo acerca del impacto de estas modificaciones del ordenamiento marco del modelo educativo y sus consecuencias justamente por lo que respecta a la enseñanza de la Historia en el nivel de la Enseñanza Secundaria. ¿Eran justificados los ataques entre historiadores y pedagogos? ¿Se avanzó en algo hacia una propuesta que de veras supusiera un salto cualitativo para el dominio entre los alumnos de unos conocimientos globales sobre la evolución histórica de las sociedades humanas? ¿No fue así? ¿Qué factores estaban y están condicionando la percepción que de nuestro pasado, con mayor o menor fortuna, transmitimos a las generaciones más jóvenes?

Todas esas y más preguntas están siendo objeto de una investigación monográfica por parte de unos de los autores de este trabajo —Víctor Muñoz— por lo que, de momento, escapan a los límites establecidos para estas páginas. En ellas, no obstante, trataremos de ofrecer tan sólo una revisión panorámica de algunas de estas cuestiones. Así, lo que aquí encontrará el lector no es sino una panorámica del cómo se han afrontado algunos de los desafíos para la mejora de la instrucción histórica en la Educación Secundaria a partir de un caso específico extraído de la realidad educativa de las Islas Canarias en cuanto a la enseñanza de un período histórico concreto.

de las Ciencias Sociales. Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio, Jaén, 2008; CUESTA FERÁNDZ, Raimundo, «La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras», en MAINER, J., *Discursos y prácticas para una didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla, 2001, pp. 103-116; BENEJAM, P. y PAGES, Joan., *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona, 1997; PÉREZ MARTÍNEZ, Julio y VÁZQUEZ, Pedro, *Didáctica de Geografía e Historia*, Madrid, 1995.

⁹ En nuestro país existen, desde hace varias décadas, varias publicaciones periódicas dedicadas a la didáctica de las Ciencias Sociales, aunque sin duda una de las más conocidas y difundidas es *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Creada en 1991 y mantenida por la editorial Graó, tiene una periodicidad trimestral y hasta el presente (febrero de 2016) cuenta con más de 82 números que, en general, y a juicio de la propia editorial, han servido para crear redes de intercambio de ideas y experiencias del profesorado, ofrecer experiencias didácticas y favorecer la renovación del discurso pedagógico y didáctico utilizado hasta ahora.

¹⁰ Pese a los múltiples problemas que plantea el uso de Internet en el aula, ya casi nadie discute que la red se ha convertido en una herramienta que puede facilitar al alumnado el aprendizaje y al profesorado la preparación de clases más dinámicas y actualizadas. Y aunque también todos coinciden en que el profesor no puede ser sustituido por una herramienta informática, sí que es cierto que al docente se le debe exigir una cierta preparación y capacidad en el uso de las nuevas tecnologías para que pueda incorporarlas a su tarea profesional. Véase PRATS, Joaquim, «Internet en las aulas de Educación Secundaria», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 31 (2002), pp. 7-16 o el monográfico *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41 (2004) dedicado a Recursos de Internet para la enseñanza de la historia.



Efectivamente, atenderemos a la evolución diacrónica desde el año 2002 hasta la actualidad de las propuestas fundamentales planteadas en Canarias para el conocimiento ofrecido a los escolares en Secundaria de las sociedades de la Edad Media. Para ello, nos centraremos en las directrices señaladas para el estudio del Medioevo en los currículos educativos ligados a las leyes educativas de 2002, 2006 y 2014 en su aplicación para la comunidad autónoma canaria. Las apreciaciones que aquí se encontrarán merecen un acercamiento mucho más pormenorizado y que ha de pasar por su contraste con las propuestas que para la enseñanza de la Historia Medieval en la Educación Secundaria Obligatoria plantean las principales editoriales de manuales escolares en sus libros de texto de la asignatura de «Ciencias Sociales. Geografía e Historia», análisis en el que en estos momentos se está trabajando¹¹. No obstante, creemos que esta panorámica a partir de los textos legales puede ser válida para dar a conocer la dirección de los esfuerzos que las autoridades educativas estatales y autonómicas han emprendido en estos años en esta materia, los principios que subyacen a la definición de esa *Historia escolar* que se propone a los alumnos de Secundaria y, más en concreto, a la percepción que se ofrece de la misma por lo que respecta a la Historia Medieval y, de algún modo, en el conjunto de España estudiada en Canarias.

1. SITUANDO EL DEBATE EN DEFENSA DE LA *HISTORIA ESCOLAR*

No es nuestra intención aquí pormenorizar el debate en el que historiadores y pedagogos se enzarzaron alrededor de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria desde 1997, al calor del planteamiento de una reforma educativa que se proponía abordar el gobierno español del Partido Popular con afán de superar los presupuestos conformados por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y que, como es bien sabido, desembocó en el marco normativo establecido en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002. Se ha escrito mucho al respecto de las reacciones que despertó un proyecto que, en teoría, pretendía una recuperación del peso y sentido de la enseñanza de la Historia dentro de la formación de niños y jóvenes que entendían la LOGSE había minado. Bastaría para situarnos evocar los acalorados debates que se sucedieron a la publicación por la Real Academia de la Historia en junio del año 2000 del *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los Centros de Enseñanza Media*¹².

¹¹ Véase SAÍZ SERRANO, Jorge, «¿Hay sitio para la Edad Media en las Enseñanzas primaria y Secundaria?», LÓPEZ OKEDA, Esther (coord.) *Nuevos temas. Nuevas perspectivas en Historia Medieval*, Logroño 2015, pp. 183-214.

¹² Acerca del *Informe*, <http://www.uv.es/soespe/realacademia.htm>; consultado por última vez el 10 de febrero de 2015; y de algunas de las reacciones políticas a él, «Reacciones. Los nacionalistas califican el informe de “tendencioso”, PP y PSOE lo apoyan», *El Mundo*, 28 de junio de 2000 (<http://www.elmundo.es/elmundo/2000/06/28/sociedad/962145633.html>); consultado por última vez el 10 de febrero de 2015).



Lo que sí merece la pena sintetizar era cómo, en torno a lo que fue un verdadero intercambio de propuestas, acusaciones y tomas de partido, pudo observarse una evidente preocupación por el estado y el futuro de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria en España entre diferentes colectivos profesionales, científicos y académicos del país. Los reproches entre historiadores y científicos de la Educación, en cualquier caso, se movieron en torno a dos posturas marcadamente antagónicas que venían girando en el siguiente sentido.

Por una parte, los historiadores reclamaban más y mejores contenidos históricos en los programas curriculares de la Educación Secundaria, los cuales, con la LOGSE, habrían sido hurtados previamente por políticos y pedagogos en aras de una supuesta modernización del sistema que, a su juicio, conllevaba el desconocimiento de principios fundamentales de procesos históricos y, más concretamente, del devenir histórico de España. Por la otra, los estudiosos de la Educación criticaban esta postura, aprovechando los vientos de reforma para solicitar más didáctica frente a la perniciosa obsesión por el contenido de la materia que mostraban —además de los políticos— unos historiadores que, entendían, desconocían en qué consistía enseñar a los jóvenes. Para aquéllos, era clave profundizar en una revisión de las metodologías de enseñanza-aprendizaje para la aprehensión y elaboración propia por parte de los alumnos del conocimiento histórico¹³. Además, hay que tener en cuenta que estos enfrentamientos dialécticos se concentraban en la consideración de la enseñanza de la Historia como elemento fundamental en la transmisión de nociones identitarias de pertenencia a una comunidad política. Es decir, en cómo afrontar la definición de los programas de Historia en Secundaria y su reformulación en el siglo XXI, habida cuenta de la enorme influencia de un discurso escolar heredado desde el final del siglo XIX y perpetuado por el franquismo y que, en general, se caracterizaba por su raíz españolista, conservadora y católica¹⁴. Una cuestión esta última, en fin, no poco problemática dentro del complejo marco de la España de las autonomías integrada en una Unión Europea en construcción.

Los motivos para el debate, por tanto, aparte de un marcado perfil de competencia entre planteamientos profesionales académicos, también tenía mucho que ver con el factor de formación ideológica que, casi inconscientemente, se ha asociado tradicionalmente dentro de la escuela desde el Liberalismo del siglo XIX.

¹³ PRATS, Joaquim: *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovada*, Mérida: Junta de Extremadura, 2001 (véase pp. 89-119). Las páginas señaladas recogen diversos artículos en revistas científicas, de divulgación histórica y en prensa entre mayo de 1999 y octubre de 2000, en los que el autor reflejó su posición personal y, de hecho, actuó como portavoz de otros compañeros suyos de la disciplina de Didáctica de las Ciencias Sociales ante el debate de la enseñanza de la Historia al que nos venimos refiriendo.

¹⁴ BOYD, Carolyn P.: *Historia patria. Política, Historia e identidad nacional en España, 1875-1975*, Barcelona: Pomares-Corredor, 2000 (1.ª ed. en inglés, Princeton: Princeton University Press, 1997). Acerca de los procesos de nacionalización en la Educación, véase SÁIZ SERRANO, Jorge y LÓPEZ FACAL, Ramón: «Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 2012, pp. 95-120 (sobre todo pp. 96-98).



No son éstos, sin embargo, los únicos motivos de preocupación que la enseñanza de la Historia en la Secundaria española ha arrastrado. Así, parece conveniente hacernos eco de las llamadas de atención acerca del desfase en la incorporación al currículo y los manuales escolares de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» de las preocupaciones y avances desarrollados por la historiografía desde los años ochenta del siglo xx y que, puesto que hablaremos de Edad Media, en el campo del medievalismo también son notables¹⁵.

No queremos enzarzarnos aquí, en relación con ello, en el debate teórico que existe respecto a la consideración de la *Historia escolar* como resultado de un proceso de trasposición didáctica del conocimiento científico o, en cambio, como un constructo cultural específico, en gran medida ajeno a ese círculo académico, dotado de conceptos, normas y prácticas propias destinadas a garantizar su efectividad de cara a los cometidos sociales con que se ha constituido¹⁶. Lo que sí han puesto de relieve distintos autores como Rafael Valls Montés, Pilar Maestro o Raimundo Cuesta es que, en efecto, la Historia como disciplina escolar, la *Historia escolar*, sí responde a unos principios fuertemente establecidos, en cuanto a su estructura, discurso, normas y prácticas, resultado de una evolución histórica de larga duración.

Justamente, tales características de la *Historia escolar* hispana vendrían siendo los siguientes, agrupados en dos grandes bloques. Por una parte, la articulación del discurso historiográfico escolar como un saber acabado y erudito que se mueve en torno a los círculos de Historia general, Historia nacional e Historia local (regional), prevaleciendo las actitudes hacia la Historia como una disciplina no práctica ni utilitaria sino, en buena medida, elitista, basada fuertemente en la inculcación de una tradición heredada. En ella, es la comunidad política nacional el eje sobre el que pivota ese discurso. Por otra parte, la prevalencia de la aproximación a la disciplina en los centros educativos de Primaria y Secundaria en términos de conocimiento a transmitir y a asumir, no a descubrir ni a construir por parte del alumno, mediante expresión verbal y a través del ejercicio de la memoria, con unos papeles muy claros: el profesor como emisor del mensaje, los alumnos como receptores del mismo. Pero lo único interesante de ello no es sólo mencionarlos sino que, atendiendo a estos autores arriba citados, pese a los esfuerzos para la transformación del modelo pedagógico de la Historia en España desde los años setenta y ochenta del siglo xx, la persistencia de esos rasgos clásicos, sumamente resistentes, sigue siendo un hecho a

¹⁵ ECHEVARRÍA ARSUGA, Ana (coord.): *La Historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid: Editorial UNED, 2008 (especialmente pp. 17-36). SÁIZ SERRANO, Jorge: «¿Qué Historia Medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria?», *Imago Temporis. Medium Aevum*, 4, 2010, 594-607 (véase p. 597).

¹⁶ CHEVALLARD, Yves y JOSHUA, Marie-Alberte: «Un exemple d'analyse de la transposition-didactique: la notion de distance», *Recherches en didactique des mathématiques*, 2 (3), 1982, 159-239; CHERVEL, André: «L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'Éducation*, 38, 1988, 59-119; POPKEWITZ, Thomas S.: «La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación», *Revista Propuesta Educativa*, 13, 1995, 44-57.



inicios del siglo XXI, en el momento en que sobrevénía el ciclo de reformas que nos conduce hasta el día de hoy¹⁷.

Por tanto, en el debate había mucho de enfrentamiento teórico pero también de ideología política, en la medida en que la defunción de la LOGSE fue entendida por muchos como un retorno al pasado, al viejo modelo de una Historia memorística y españolista. Con todo, y regresando al acercamiento a la Edad Media en la *Historia escolar*, la consideración de la mayoría de los historiadores profesionales, más allá del puro corporativismo, en defensa del reforzamiento de unos contenidos mínimos comunes de Historia tiene que ver con un sincero convencimiento de que el conocimiento histórico del pasado había de ser una parte esencial de la formación cultural y cívica de la sociedad actual española dentro de su contexto europeo y universal.

Por lo que se refiere al estudio del Medioevo por los jóvenes en edades escolares, este compromiso fue muy bien definido por el profesor Julio Valdeón en una doble orientación. Primero, la comprensión del pasado medieval como horizonte de civilización de origen del mundo occidental actual; esa *civilización del Occidente medieval* brillantemente enunciada por Jacques Le Goff¹⁸, raíz fundamental para la comprensión del mundo en que vivimos y de buena parte de sus bases políticas, sociales, económicas, institucionales y culturales. Segundo, si bien en una postura historiográficamente más abierta a discusión, la visión de la Edad Media hispánica como un hecho singular en el conjunto del continente europeo, básicamente construidas sobre dos factores que dotarían de esa singularidad a la herencia medieval: el proceso de *reconquista-repoblación*, ligado al pensamiento historiográfico de Claudio Sánchez Albornoz, y la noción de la *vividura hispánica* de la *España de la tres culturas*, cristiana, musulmana y judía, acuñada por el filólogo —y antagonista dialéctico de don Claudio— Américo Castro¹⁹.

La carga identitaria que subyace, pues, a este afán de revalorizar la enseñanza de la Edad Media en la Educación Secundaria difícilmente puede escapar al análisis del lector. Éstas tienen un peso no desdeñable junto a las preocupaciones de carácter didáctico más científicas y que, en el caso del tratamiento en la *Historia escolar* del tiempo histórico anterior a las sociedades contemporáneas liberales y capitalistas y de cara a una adecuada formación histórica de los adolescentes, se refiere al equi-

¹⁷ VALLS MONTÉS, Rafael: «De los manuales de Historia a la Historia de la disciplina escolar», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, 1999, pp. 169-190 y *Historiografía escolar española: siglos XIX-XX*, Madrid: Editorial UNED, 2007 (especialmente pp. 19-47). MAESTRO, Pilar: *Historiografía y enseñanza de la historia*, Alicante: Universidad de Alicante (tesis doctoral inédita), 1997. CUESTA, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1997 y «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*, volume 3, Fall 2002, 27-41.

¹⁸ LE GOFF, Jacques: *La Civilización del Occidente medieval*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999 (1.ª ed. en francés, París: B. Arthaud, 1964).

¹⁹ VALDEÓN BARUQUE, Julio: *En defensa de la Historia*, Valladolid: Ámbito Ediciones, 1988 y «La enseñanza de Historia en niveles secundarios y la Edad Media», *Medievalismo. Boletín de la Sociedad Española de Estudios Medievales*, 10, 2000, pp. 401-404 (especialmente p. 403).



libro de estos contenidos dentro del currículo educativo frente a una situación de predominio en él de la Historia Contemporánea. Así que, ya cerrando el círculo que pretendíamos trazar para encuadrar la problemática que estamos abordando, dilemas epistemológicos en cuanto a la definición de la disciplina escolar, opciones pedagógicas y didácticas en cuanto a la enseñanza de la Historia pero también factores ideológicos ligados al encuadramiento profesional de estudiosos de la Historia y de la Educación y a posicionamientos políticos por lo que se refiere a discursos identitarios y nacionalizadores han entrado en juego en todo ese proceso de reformas educativas que han afectado a la Historia en la Secundaria en estas últimas décadas. Veamos, pues, adónde nos ha llevado la puesta en práctica de disposiciones legales y reorganizaciones del currículo en lo que llevamos de siglo a partir del caso de la Historia Medieval en la Educación Secundaria de Canarias y qué transformaciones pueden haberse operado respecto del panorama sombrío que se dibujaba entre la liquidación de la LOGSE y el alumbramiento de la LOCE.

2. LOS TEXTOS LEGALES: EL CURRÍCULO DE «CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA» DE LA LOCE A LA LOMCE

Comenzando por la valoración del currículo vigente en Canarias para la enseñanza de la Historia y el lugar ocupado en él por la Historia Medieval, es del todo pertinente analizar lo presentado en las disposiciones publicadas en el *Boletín Oficial del Estado* y en el *Boletín Oficial de Canarias* si queremos comprender las líneas maestras que las autoridades gubernativas y los expertos consultados por ellas han ido trazando para la reformulación de esta disciplina de acuerdo con el interés de la mejor formación de los ciudadanos más jóvenes.

Así, la entrada en vigor de la LOCE significó la introducción en el currículo de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» para la Enseñanza Secundaria de unos contenidos mínimos comunes para la enseñanza de la Historia en toda España, donde se reconocía una segmentación de la dinámica histórica por edades y que pretendía distinguir aunque de manera integrada las evoluciones históricas en escalas global (mundial/europea), nacional (española) y regional/local (autonómica)²⁰. Estos aspectos quedaron ratificados en la posterior reforma del currículo que se implantó con la LOE, resultando mucho más significativa la aportación de esta reforma por lo que se refería al concepto de *competencias educativas básicas* como eje conductor de los procesos de aprendizaje, desplazando de esa posición central a los contenidos, si bien sólo desde un punto de vista programático²¹. El desenvolvimiento de este

²⁰ VALLS MONTÉS, Rafael: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XX...*, *ob. cit.*

²¹ Acerca del significado de la educación por competencias, véase GIMENO SACRISTÁN, José (coord.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, 2008. No procede aquí hablar sobre el desarrollo real dentro del sistema educativo español de la enseñanza y los sistemas de evaluación basados en las competencias educativas básicas, si bien se puede apuntar que éste aún



marco legal y la aprobación de la LOMCE, de hecho, han modificado poco ese diseño curricular, pudiendo comprobarse cómo finalmente parece bien consolidado²².

Así, por lo que respecta a la Historia Medieval, el conocimiento en la Educación Secundaria de las sociedades del pasado que asociamos con ese marco espacio-temporal que reconocemos como Edad Media quedó básicamente circunscrito al curso de 2.º de ESO. La LOCE destinaba a este curso para los contenidos de Historia exclusivamente los de Historia Medieval, dejando los de Historia Moderna y Contemporánea para el conjunto del curso de 4.º de ESO, al destinarse al de 3.º de ESO sólo a contenidos de Geografía. Esto cambió con la LOE, puesto que, a partir de ese momento, en el curso escolar de 2.º de ESO, junto a los contenidos de Historia Medieval también se abordaban contenidos de Historia Moderna hasta el siglo xvii y de Geografía Humana (demografía, estudio de las sociedades y de la organización de las ciudades, fundamentalmente, siendo este temario de Geografía el que sufrió modificaciones respecto a la LOCE, al desplazarse contenidos de Geografía Económica al curso de 3.º de ESO). Mientras, en 1.º de ESO el currículo se concentraba en la Geografía Física y la interacción del ser humano con el medio físico, en el estudio de la Prehistoria y de la Antigüedad. A su vez, el curso de 3.º de ESO se dedicaba monográficamente a la Geografía, volviendo sobre aspectos vistos en los dos cursos anteriores y acometiendo el estudio de la Geografía Económica y de la Geografía Política. Por fin, la reforma establecida en 2007 desligaba del curso de 4.º de la ESO los contenidos históricos referidos a la Edad Moderna, quedando pues destinado para el estudio en exclusiva de la Historia Contemporánea Universal, de España y de Canarias, desde el final del Antiguo Régimen hasta la actualidad. La

está siendo aplicado en los niveles de Secundaria y es difícil hacer una valoración realista sobre sus frutos, virtudes y defectos.

²² Nuestras apreciaciones son en gran medida coincidentes con las extraídas por Jorge Sáiz Serrano de su acercamiento a los currículos LOE y LOCE para esta asignatura. Véase SÁIZ SERRANO, Jorge y LÓPEZ FACAL, Ramón: «Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 2012, 95-120 (sobre todo pp. 68-69). Remitimos, para el análisis de ambos currículos, a los textos legales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (BOE, n.º 307, 24 de diciembre de 2002, pp. 45.188-45.220), la Ley Orgánica de Educación (BOE, n.º 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17.158-17.207), el Real Decreto 116/2004, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato (BOE, n.º 43, 23 de enero de 2004, pp. 7.575-7.662), el Real Decreto, 117/2004 por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, n.º 43, 23 de enero de 2004, pp. 5.712-5.7919 y el Decreto 127/2007 por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, n.º 43, 7 de junio de 2007, pp. 12.880-13.233). El panorama respecto a la LOMCE aún se halla en el momento de elaboración de este estudio en proceso de plena definición. En la medida en que el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato fue aprobado por Real Decreto de 26 de diciembre de 2014, todavía había de desarrollarse de forma específica por los gobiernos de cada una de las comunidades autónomas. Sea como fuera, este texto marco coincide con lo que venía ya establecido anteriormente, quedando el estudio de las sociedades anteriores a la Contemporaneidad, desde la Prehistoria hasta el final del Antiguo Régimen, ceñido al Primer Ciclo de ESO, que ahora engloba los cursos de 1.º a 3.º de ESO, como veremos.



ordenación curricular de la LOMCE de 26 de diciembre de 2014, al fin, apunta hacia el mantenimiento de esa distribución definida con la LOE por lo que se refiere a los contenidos históricos: Prehistoria e Historia Antigua en 1.º de ESO, Historia Medieval y Moderna en 2.º de ESO, en ambos casos compartidos con diferentes contenidos de Geografía, y la Historia Contemporánea en exclusiva durante 4.º de ESO.

No abundaremos sobre la presencia de la Historia Medieval en las enseñanzas de Historia de los currículos sucesivos de Bachillerato en Canarias. Si atendemos al decreto de 2008 que regulaba la última etapa, no obligatoria, de la Educación Secundaria en esta comunidad autónoma con arreglo a la LOE, resulta evidente que aquélla no dejaba de ser meramente cosmética, a razón de un programa para la única asignatura de Historia cursada por todos los alumnos de Bachillerato, la de «Historia de España» que mejor habría invitado a titularla «Historia Contemporánea de España». En él, en un conjunto de ocho bloques, tras un primero de carácter introductorio, un único bloque es dedicado al pasado histórico anterior a la Contemporaneidad inequívocamente denominado *Raíces históricas de la España contemporánea*, destinándose los seis restantes a este período referido a los aproximadamente últimos doscientos años del devenir histórico de las sociedades que habitaron el espacio que hoy reconocemos como España. La situación con la LOMCE puede que vaya a variar sensiblemente, al haberse pasado a un currículo dividido en trece bloques, el primero de ellos introductorio, cuatro destinados a los períodos desde la Prehistoria hasta el final del siglo XVIII y ocho finalmente para el estudio de la Edad Contemporánea. Esto es, un tercio de la asignatura como ya ocurría en el currículo de la LOCE. Existe un bloque específico destinado a la Edad Media con el definitorio subtítulo *Tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474)*, afrontándose la transición desde el fin del Imperio romano hasta la conquista musulmana y el tránsito del siglo XV al siglo XVI ligado a la monarquía de los Reyes Católicos en los dos bloques anterior y posterior. En todo caso, hasta que se concrete el desarrollo específico de los programas de la asignatura en cada comunidad autónoma y los modelos de examen de las Pruebas de Acceso a la Universidad, difícilmente se podrá hacer una valoración coherente de si, de algún modo, el estudio del Medioevo y, en general, del mundo precontemporáneo ha adquirido una mayor relevancia para la formación de los estudiantes de último año de Bachillerato.

Entonces, si valoramos conjuntamente todo este bagaje de diseño curricular para las enseñanzas de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia», parece darse por supuesto que la comprensión que el alumnado pueda tener de las sociedades previas al Liberalismo, al Capitalismo y la industrialización es más que suficiente una vez que se supera el curso de 2.º de ESO, con entre catorce y dieciséis años. El conocimiento del mundo contemporáneo se entiende como prioritario, mereciendo ocupar una asignatura completa durante el último curso completo de la ESO y otro curso entero —o prácticamente— en 2.º de Bachillerato. El estudio de la Prehistoria, la Antigüedad, el Medioevo y la Edad Moderna son despachados a día de hoy, según el currículo LOE, en el equivalente a dos medios cursos a lo largo de dos años y en el ciclo inicial de la Educación Secundaria Obligatoria; para el estudio de las sociedades medievales y de conceptos tan sutiles como el de feudalismo debería bastar con la cuarta parte del tiempo dedicado a una asignatura escolar.



Teniendo todo esto en cuenta, ¿qué podemos apuntar respecto a la definición de contenidos legalmente establecida para la Historia Medieval enseñada en el sistema educativo español y, más específicamente, en el de la Comunidad Autónoma de Canarias? Partiendo de esa definición de contenidos generales mínimos que se definió en la LOCE y de la tendencia a la cristalización de los mismos en el currículo posteriormente aprobado para Canarias dentro del marco de la LOE —tendencia continuista a la que apunta el currículo general aprobado recientemente para la LOMCE— de las cuales ya hablábamos, podemos señalar ciertos rasgos muy característicos que ayudan a vislumbrar la estructura del discurso que, para ese período histórico, subyace en la disciplina escolar de la Historia.

Como ya señalábamos, hablando específicamente de la asignatura de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia», dentro de la definición de contenidos mínimos generales que establecía el currículo de la LOCE de 2004, era en 2.º de ESO donde se concentraban los contenidos de Historia —cinco de los nueve bloques totales— para tratar la Historia de la Edad Media. Éstos llevaban por título *La ruptura de la unidad del Mediterráneo; La Europa feudal; Europa del siglo XI al XV; La Península Ibérica en la Edad Media: Al Ándalus, La Península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos*. Mientras, para el ordenamiento de 2007, los cambios a primera vista parecían sustanciales. Junto a cuatro bloques de Geografía, se comprendían otros seis de Historia y sólo dos de ellos expresamente dedicados a la Historia Medieval: unos muy genéricos *La época medieval* y *La Península Ibérica en la Edad Media*, además de los titulados *Características del Estado moderno en Europa, La Evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna, Canarias entra en la Historia y El Arte y la cultura en la época moderna*.

Más allá de la cuestión ya apuntada de marginación para el estudio escolar de dinámicas sociales en el tiempo bien distintas a la contemporánea occidental, la articulación de estos bloques sí que nos permite también comprobar un hecho. Al menos desde el punto de vista teórico, el aprendizaje de las Ciencias Sociales se habría de mover en un triple eje, que afectara al conjunto del Planeta y a Europa, a la realidad estatal española y al ámbito autonómico y local de Canarias, permitiendo comprender sus interacciones en escala, bien escenificado a la hora de observar la Historia Medieval. No deja de resultar, en todo caso, significativo que la aproximación al estudio histórico denote un marcado etnocentrismo, que puede deducirse del limitado peso de otros horizontes de civilización del Medioevo considerados en el currículo escolar junto al del Occidente europeo, fundamentalmente Bizancio y el Islam.

De este modo, la detallada sistematización de contenidos de la LOCE recogía un bloque para el tratamiento, asociado a una cronología altomedieval, del desarrollo del oriente bizantino y de la civilización islámica medieval, a la par que el de la evolución de los reinos germánicos occidentales, de algún modo hasta alcanzar la época del imperio carolingio, como una suerte de culminación de esa época [*La ruptura de la unidad del Mediterráneo (Bizancio, Islam y el imperio carolingio)*]. Siguen dos bloques generales destinados al estudio de la sociedad feudal y su desenvolvimiento en Europa entre los siglos XI y XV, de nuevo con marcado criterio cronológico, entendiéndolo su equivalencia con las épocas pleno y bajomedieval, la primera en términos de expansión —agraria, demográfica, comercial, urbana—, la segunda en términos de crisis demográfica y



política y de convulsiones sociales. Tras ellos, uno de los dos bloques focalizados en la Península Ibérica se concentraba en, justamente, al-Ándalus, su evolución política entre los siglos VIII y XV y las características fundamentales de sus logros culturales y manifestaciones artísticas. La propuesta curricular de la LOE, siendo mucho menos dirigista en cuanto a una definición estricta de contenidos, dejaba un epígrafe de cuatro posibles dentro del bloque titulado *La época medieval* para el trabajo en el aula sobre el mundo islámico medieval, mientras los otros tres afectaban a sociedad, economía y poder en la Europa feudal, resurgimiento de la vida urbana en ella y cultura y arte en esa misma civilización feudal occidental. Las menciones expresas a Bizancio, por su parte, desaparecían. A su vez, para el bloque específico sobre la Península Ibérica en este período histórico, un epígrafe de tres tocaba a al-Ándalus mientras el otro afectaba a los reinos cristianos y un último a una muy genérica vida en las ciudades.

Podemos convenir que la preocupación por otras realidades socioculturales del mundo medieval, frente a la feudal occidental, ha sido tradicionalmente menor aunque tal vez pueda parecer exagerado hablar de que es ignorada. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que el mayor peso de la atención al mundo islámico durante la Edad Media en el sistema educativo español está ligado al eje espacial y sociopolítico actual nacional. Esto es, como una parte consustancial de la evolución histórica de España más que por la valoración de esa diversidad de civilizaciones que interaccionaron, cuando menos, en el arco mediterráneo en esa época. Y es que, en efecto, la pervivencia en la *Historia escolar* de conceptos que se han ido dotando de un marcado sentido identitario en clave nacional española es un hecho difícil de contestar.

Así, de nuevo el currículo LOCE es más que sintomático en este sentido. En el desarrollo de contenidos del bloque que se ocupaba de los reinos cristianos medievales de la Península Ibérica, tres rúbricas pueden llamar nuestra atención. En primer lugar, la de *Los primeros núcleos de resistencia*, que denota la imagen tradicional de lo islámico como ajeno al sustrato de la nación española conformado en el Medievo. En segundo lugar, *Reconquista y repoblación*, como binomio articulador de la especificidad histórica hispana medieval. En tercer lugar, el de *España, punto de encuentro de culturas: cristianos, musulmanes y judíos*, que vuelve a evocar ese otro pilar de la excepcionalidad española medieval —que no ibérica— a partir de la construcción historiográfica de *las tres culturas*. Esta enunciación tan expresa quedaba mucho más diluida con la LOE, resistiendo sólo el epígrafe *Los reinos cristianos. Reconquista y repoblación* dentro de un marco que parecía mucho más abierto a las iniciativas autónomas de los equipos pedagógicos de los centros de Secundaria, colectivas, y de los docentes, individuales, en cuanto a la concreción de programaciones didácticas. No obstante, hay razones para pensar que lo que primó tras 2007 fue el continuismo respecto a la definición fuertemente tipificada en la reforma anterior de la selección de contenidos de Historia medieval y su carga ideológica, a razón de lo que puede entenderse aproximándose a los libros de texto de la asignatura²³.

²³ Esta afirmación se apoya en el acercamiento que uno de los autores de este trabajo —Víctor Muñoz— está realizando a la estructura, contenidos y actividades propuestos en los distintos libros



Por su parte, ¿dónde quedarían los contenidos específicos sobre Canarias en ese contexto medieval dentro del currículo? Dentro del ordenamiento de la LOCE, podía haber lugar a atender al archipiélago por primera vez, en ese curso de 2.º de ESO, dentro del mismo último bloque del que veníamos hablando, a partir del epígrafe *Rutas atlánticas y navegantes portugueses y castellanos*. Sea como fuere, en realidad era en el curso de 4.º de ESO cuando, dentro del corte temporal de la Edad Moderna y de la mano del estudio del fenómeno del Estado moderno y de la época de los Reyes Católicos, las problemáticas de descubrimiento de las Canarias por los occidentales, interacción con las poblaciones aborígenes, conquista y colonización de las islas se incluían dentro del epígrafe *La expansión europea: la «integración» de las Islas Canarias y el Descubrimiento de América*. El entrecomillado del término *integración* es nuestro, pero nos parece pertinente a la hora de ilustrar la construcción ideológica que del proceso complejo que antes citábamos parecía subyacer a los encargados de fijar esos contenidos mínimos desde el Ministerio de Educación en 2002, de algún modo como una forma no conflictiva de incorporación de las Islas Canarias a una realidad nacional española naturalizada.

La sensación de que la riqueza en matices de un difícil proceso histórico, el del contacto entre el mundo aborigen y el europeo, que ha preocupado y preocupa en cuanto a la definición de la identidad actual de Canarias y de sus habitantes, era hurtada del proceso de aprendizaje de los escolares en Secundaria con la LOCE quedó bien revisada en el currículo posterior de la LOE. Los mínimos considerados desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias por los encargados de su selección resultaban mucho más matizados y sensibles tanto por lo que respectaba a la precisión del estudio de los fenómenos históricos como al afán de dar respuesta a inquietudes de formación del espíritu comunitario de los futuros ciudadanos canarios que, se entiende, subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria. Así, en el curso de 2.º de ESO surgió un bloque con el título *Canarias entra en la Historia*, en el que se comprendían los siguientes perfiles para esos fenómenos de descubrimiento, contacto, conquista y colonización: por un lado, el redescubrimiento y conquista de Canarias; por el otro, la colonización, la nueva sociedad, el marco político-administrativo y el modelo económico desarrollado en el archipiélago entre los siglos xv y xvi.

No obstante, resultaba igualmente revelador que, dentro de los contenidos mínimos recientemente fijados dentro de la LOMCE por el Ministerio de Educación —muy parejos, por otro lado, a los que rigieron en el currículo LOCE—, las menciones a Canarias en esta época desaparecieron. Así se podía contemplar en el Real Decreto del 3 de enero de 2015, donde se fijaba el currículo básico de la Educación

de texto para la asignatura en Canarias desde 2002 hasta la actualidad. Aunque es una cuestión que escapa al alcance de este trabajo, valga señalar que, más allá de ciertas modificaciones a que obligó la introducción de enseñanza y aprendizaje *por competencias básicas educativas*, las propuestas que las distintas editoriales ofrecían en sus manuales para las unidades didácticas que trataban la Edad Media eran mínimas antes y después de 2007-2010, con la puesta en vigor del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.



Secundaria Obligatoria y del Bachillerato por parte del Ministerio de Educación, a su vez detallados en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje correspondientes a aquéllos recogidos en el texto legal. Se habla de *Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal*, y, en relación con ello, de «analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna», de «entender los procesos de conquista y colonización y sus consecuencias», y, al fin, «de conocer los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo». Sin embargo, ante la falta de referencias específicas al caso canario, pueden quedar no pocas dudas del sentido con el que se enfoca el aprendizaje de tales fenómenos históricos de expansión atlántica a finales de la Edad Media e inicios de la Edad Moderna y si no se halla acaso más cerca de una interpretación nacionalizadora española que de otros enfoques abiertos a percepciones más plurales y, por otro lado, más críticas de los procesos históricos.

3. ALGUNAS IMPRESIONES SOBRE LA HISTORIA Y LA HISTORIA MEDIEVAL EN EL DESARROLLO DE LA LOMCE EN CANARIAS

Después de este recorrido por los contenidos curriculares que para la Historia Medieval han venido fijando las sucesivas reformas que hasta día de hoy ha sufrido el sistema educativo español desde 2002 y su reflejo en el caso de Canarias, antes de proceder a recapitular algunas impresiones, es necesario que atendamos a las últimas novedades que en este sentido ha aportado el desarrollo de la LOMCE en el archipiélago a lo largo del año 2015 y hasta la fecha²⁴.

Así, el Decreto 315/2015, que regulaba la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en Canarias, introducía algunas modificaciones sensibles a la aplicación del currículo LOMCE en las islas para la asignatura de «Geografía e Historia». Acaso el elemento más significativo era la introducción de varias materias de libre configuración autonómica, entre las que destaca la de «Historia y Geografía de Canarias», a impartir en el curso de 4.º de ESO, con una

²⁴ Remitimos, en este sentido, a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, n.º 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97.858-97.921), al Real Decreto 1.105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, n.º 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-648), a la Resolución n.º 183 de la Viceconsejería de Educación y Universidades por la que se dictan instrucciones para la impartición de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en el curso 2015-2016 en la Comunidad Autónoma de Canarias (<http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/centros/descargas/instrucciones/Resolucion-instrcciones-eso-bach2015-16.pdf>; consultado el 5 de febrero de 2016) y a los Borradores de los currículos LOMCE de la ESO y el Bachillerato presentados por la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/normativa/proyectos_legislativos/borradores_curriculo_ese.html; http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/bachillerato/informacion/ordenacion_curriculo_competencias/ordenacion-curriculos-lomce.html; consultado el 5 de febrero de 2016).



carga docente de 1 hora semanal. Puede interpretarse como una muestra palpable del esfuerzo realizado desde el Gobierno de Canarias por cubrir de algún modo la aprehensión por parte del alumnado de unos referentes mínimos respecto al entorno geográfico y la identidad histórica del territorio insular. Si los aspectos que podían tocar a las especificidades territoriales, sociales e históricas de las distintas regiones del Estado quedaban bastante desdibujados en la definición del currículo básico respecto a un discurso general acaso nacionalizador español, el desarrollo legal autonómico canario venía a compensarlo de esta forma.

A su vez, las modificaciones curriculares para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales en el Bachillerato no afectan sustancialmente al propósito de nuestro trabajo, por más que tanto la asignatura «Historia del Mundo Contemporáneo» de 1.º como la de «Historia de España» de 2.º pasasen ambas a contar con 3 horas semanales de clase y que la primera asignatura de las dos pasase a ser catalogada como *asignatura troncal de opción*, frente a la nomenclatura previa de materia de modalidad. Resulta llamativo que a primeros de 2016 aún no se disponga en Canarias de currículos firmes para las asignaturas de Bachillerato, debiendo conducirse la aplicación de la ley en las aulas por las orientaciones aportadas en los borradores publicados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. En el correspondiente a «Historia de España» se observa un calco de lo dispuesto en la ordenación general del currículo dispuesta desde el Ministerio de Educación y que ya tratamos más arriba. Parece predominar ese aire de provisionalidad, si bien la definición de contenidos, competencias a desarrollar, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para el bloque 3, dedicado a la Edad Media entre el 711 y 1474, y el bloque 4, referido a la Edad Moderna y la monarquía hispánica desde ese 1474 hasta 1700, ayudan a perfilar el alcance teórico que se pretende otorgar a ese estudio del Medievo. No obstante, nos ocuparemos aquí de los contenidos y criterios de evaluación, ya que los estándares de aprendizaje correspondientes a estos apartados —los enumerados del 18 al 31 del total de 153 que aparecen en el borrador— simplemente glosan los aspectos a los que nos referiremos.

No puede negarse que, efectivamente, el estudio de las sociedades previas a la Contemporaneidad gana peso en el currículo de esa asignatura del último curso del Bachillerato. Tampoco que la declaración de intenciones por lo que respecta al análisis del Medievo resulta algo más satisfactoria que lo regulado dentro del currículo LOE. Así, se considera la evolución política de al-Ándalus y el impacto de la presencia islámica en la economía urbana, además de sus rasgos sociales, religiosos, culturales y artísticos. Éstos se confrontan con un estudio político, económico y social de los reinos cristianos del norte de la Península Ibérica hasta el siglo XIII, donde los ejes referenciales siguen siendo la «conquista y repoblación», además del régimen señorial, la sociedad estamental y, en el marco institucional, el surgimiento de las Cortes como asambleas representativas de los reinos. Seguidamente se atiende a la problemática de la evolución histórica de Castilla, Aragón y Navarra —territorios sobre los que se construiría el espacio político unificado como España ya en época moderna— en los siglos XIV y XV para, continuando con el enfoque estructural socioeconómico, preocuparse por la crisis bajomedieval, entendida en términos demográficos y agrarios. Más chocante resulta hallar vinculado a ese mismo epí-



grafe de contenidos dedicado a la Baja Edad Media las consideraciones de carácter cultural para el espacio cristiano ibérico en toda la Edad Media, las cuales se fijan en dos referentes del imaginario histórico hispano ya clásicos: el camino de Santiago y las relaciones entre las *tres culturas*. Es loable no obstante su inclusión en forma de «Análisis crítico», según reza el apartado de contenido.

A su vez, en el bloque 4, todo el primer punto de contenido se dedica al reinado de los Reyes Católicos hasta la época de Carlos I, clasificándola como unión dinástica entre Castilla y Aragón con notable acierto para luego insistir en su papel como origen del Estado moderno. Ahí se repasa esa propia caracterización del surgimiento del Estado moderno, como síntesis entre tradiciones medievales e innovaciones, sin adjetivos calificativos y, por tanto, implícitamente modernas, perviviendo de algún modo el prejuicio respecto a la consideración peyorativa de lo medieval. Las cuestiones de orden socioeconómico no son abordadas en este apartado sino sólo aquéllas de tipo político, de expansión territorial, reorganización institucional y regulación en materia religiosa, de modo que el año 1492 aparece como un eje a tener en cuenta en todos esos sentidos, se estudia la política exterior de los Reyes Católicos y, al fin, se dedica todo un subapartado a la conquista y colonización de Canarias.

Con todo, globalmente, aunque las mejoras parecerían evidentes respecto al estudio escolar del período histórico del que nos venimos ocupando, sí conviene ser prudente a la hora de desarrollar juicios respecto a posibles profundizaciones durante el Bachillerato. Los rasgos de provisionalidad respecto a la futura consolidación de la reforma educativa saltan a la vista y, no debemos engañarnos, lo abultado de un programa en el que los contenidos para los períodos contemporáneos no se reducen pueden dar lugar a soluciones diversas a la hora de afrontar el tercio menor en número, correspondiente a las épocas previas al siglo XIX, para el cumplimiento del conjunto de la programación de cara a la obtención del título de Bachillerato y la preparación de Pruebas de Acceso a la Universidad.

La provisionalidad también afecta al desarrollo curricular de la Educación Secundaria Obligatoria, como se mostraba en la Resolución 183 para impartir las materias de toda la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias en el curso de 2015-2016. Según ésta, en el Bachillerato, el currículo LOMCE se empezaría a aplicar en ese año escolar sólo para el curso de 1.º, entrando en vigor para 2.º en el curso siguiente. Mientras, en la ESO, la implantación de la LOMCE se realizaría en los cursos de 1.º y 3.º en el curso 2015-2016 y, en el siguiente, ya en los cursos de 2.º y 4.º. En todos los cursos de la ESO, la asignatura de «Ciencias Sociales. Geografía e Historia» mantendría su carga docente de 3 horas semanales, si bien con una sustancial revisión en la asignación de contenidos para cada curso.

Así, en el curso de 1.º de ESO se consignaban exclusivamente contenidos de Geografía física, humana y política, mientras que en 2.º de ESO se concentrarían todos los contenidos de Historia desde la Prehistoria hasta la Edad Media. En 3.º de ESO se abordan los aspectos relativos a la Geografía económica y al estudio de los fenómenos urbanos en seis bloques, mientras los contenidos de Historia Moderna desde la transición entre el Medievo y la Modernidad hasta el final del siglo XVII se desarrollan en cinco bloques, siendo el último de ellos el destinado a tratar la



conquista y la colonización de Canarias. Al fin, en 4.º de ESO, los doce bloques de aprendizaje se destinan a la Historia, desde el siglo XVIII, como bisagra para el paso a la Contemporaneidad, hasta el análisis del mundo actual y la globalización.

Las modificaciones, en cualquier caso, respecto al contenido y su abordaje van poco más allá de lo hasta aquí expuesto. Aunque en el borrador del currículo para la Educación Secundaria Obligatoria de la asignatura, en 1.º y 2.º, hallemos sólo 3 bloques de aprendizaje nominales (El Medio Físico, el Espacio Humanizado, la Historia), éstos se desglosan por criterios de evaluación, competencias educativas a trabajar, contenidos asignados y estándares de aprendizaje evaluables que, a todas luces, reflejan los antiguos bloques de aprendizaje de los currículos LOCE y LOE. En 2.º de ESO, de los nueve «bloques», los tres últimos tocan a la Edad Media, correspondiendo el primero a la *Identificación de las causas que llevaron a la caída del Imperio Romano*, a la *Comprensión del concepto: «Edad Media» y de sus etapas y Caracterización las civilizaciones que ocuparon el espacio del imperio romano durante la Alta Edad Media (Imperio bizantino, Reinos Germánicos y mundo islámico)*. Con una enunciación enfocada en el elemento activo de aprendizaje de los contenidos, sigue la presentación de los otros dos bloques, miméticos respecto a la ordenación LOCE, como el primero, al tratar globalmente el primero el estudio de sociedad feudal en la Plena y Baja Edad Media entre los siglos XI y XIV y el segundo estos mismos aspectos para la Península Ibérica, con un enfoque similar al que ya observamos en la legislación de 2002 y 2004. Acaso las únicas novedades afecten a la valoración «del cuidado y conservación del patrimonio cultural» ligado a ese pasado medieval y el reconocimiento y valoración de la realidad intercultural de la España actual, que remite a «...diversidad del legado cultural de los reinos hispanos cristianos y musulmanes como el Camino de Santiago, de la ciencia y la filosofía hispanomusulmana». Desaparecen términos, pues, como *tres culturas* u otras variantes para beneficiar apreciaciones mejor aquilatadas desde un punto de vista científico. No obstante, se sigue hablando de un *proceso de conquista y repoblación* para estudiar la dinámica política y sociopolítica del Medievo hispánico.

Por su parte, en los cinco bloques de Historia de 3.º de ESO, los contenidos que remiten al tránsito entre la Edad Media y la Edad Moderna y a la época de los Reyes Católicos, con la que tradicionalmente se ha asociado este proceso en la *Historia escolar* en España, se hallan diluidos a lo largo de ellos. En concreto, en el primero, que trata sobre el surgimiento de la Modernidad, el humanismo y el Renacimiento, se apunta el «Reconocimiento y explicación de los diversos factores que determinan el paso de la Edad Media a la Edad Moderna». En el tercero, donde se afronta la evolución política de los estados modernos europeos, se considera como un todo «el proceso de formación de la monarquía hispánica desde la Unión dinástica desde Castilla y Aragón hasta el final de los Austrias». La cesura, por tanto, entre Edad Media y Moderna en su comprensión por parte de los escolares en el conjunto del discurso histórico aparece, sin embargo, remarcada, al establecer esta asociación dentro del eje espaciotemporal. Sin embargo, el análisis de la conquista y colonización de Canarias por los europeos, situado tras el estudio global de los siglos XVI y XVII, inmediatamente después del bloque destinado a tratar el arte del Renacimiento y el Barroco en Europa, América, España y Canarias, se vincula con



«la expansión atlántica de los reinos bajomedievales y la colonización e incorporación de Canarias a la Corona de Castilla». Se aprecia, entonces, un desajuste en la línea de discurso seguida en la propuesta curricular para los contenidos de ese curso, al quedar descolgado este bloque de la postura modernista con que se ha abordado el resto de ellos y tampoco incidir en los aspectos transicionales entre Edad Media y Edad Moderna. En conjunto, algunos cambios respecto al tratamiento de la Historia de la Edad Media, aunque se aprecian notables pervivencias respecto a los modelos curriculares previos. Además, frente a una inicial apariencia de mayor consideración hacia ese pasado histórico medieval, éste parece, sin embargo, quedar confinado al espacio de un tiempo remoto, limitadamente vinculado con el tiempo presente o incluso con el mundo moderno de los siglos XVI, XVII y XVIII —la *Early Modern Age* de la historiografía anglosajona—, con el que las herencias actuales resultarían más evidentemente evocadas.

La consideración sin cortes entre períodos históricos para la Historia de Canarias se deja para la nueva asignatura de libre configuración autonómica de «Historia y Geografía de Canarias», creada para su impartición durante 1 hora semanal en 4.º de ESO, que se implantará en el curso 2016-2017. Esto puede redundar en una mejora importante del estudio de la realidad territorial e histórica más próxima al alumno y a una dignificación de la aproximación al pasado de Canarias en la Educación Secundaria, considerando en él todas las complejas dinámicas de interacción entre los europeos y las poblaciones aborígenes durante los siglos de redescubrimiento, conquista y colonización del archipiélago.

4. CONCLUSIONES AL FILO DE LA APLICACIÓN DE LA LOMCE

Tras este repaso a las disposiciones legales en torno a la enseñanza de la Historia y, más en concreto, de la Historia Medieval en España y en Canarias a lo largo de lo que llevamos de siglo XXI, corresponde ordenar algunas ideas conclusivas que podemos extraer a partir del análisis que hemos realizado. Aun sin ir más allá de la letra de los textos normativos a los que nos hemos ido refiriendo, tras las múltiples preocupaciones por la cantidad y la calidad del conocimiento histórico enseñado en la Educación Secundaria en España expresadas desde 1997 hasta la fecha, lo cierto es que los elementos clásicos en la organización del currículo para los contenidos de Historia parecen, pese a lo que pudiera creerse, haberse consolidado. Atendido el tratamiento de la Edad Media en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria —y en menor medida en Bachillerato—, en la organización de contenidos priman criterios de exposición cronológica en los que pretenden relacionarse tres niveles espaciales, socioculturales y políticos: global, nacional y regional-local. No obstante, el número de distorsiones y dificultades que se aprecian para la comprensión de este período histórico en la Educación Secundaria no son pocos.

La primera y más significativa de ellas tiene que ver con el poco peso en el conjunto del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que se concede al estudio de las sociedades anteriores a la Contemporaneidad, orilladas



tras el curso de 2.º de ESO o, desde 2015-2016 en Canarias, tras el de 3.º, con todos los inconvenientes que puede implicar para la comprensión de dinámicas sociales, conceptos y términos cuyo sentido es radicalmente ajeno a nuestra realidad cotidiana. No sería, con todo, la única.

Es notable comprobar cómo el manejo de la división cronológica del tiempo histórico es profundamente rígido y convencional, en el que las edades históricas funcionan como categorías estancas, por otro lado fuertemente asociadas a imágenes estereotipadas. Así, para la Edad Media nos encontramos con un difuso período altomedieval que sucedería al colapso del Imperio Romano hasta llegar al siglo x, momento en que se inserta la explicación de la sociedad feudal, ligada a los siglos x-xii y a percepciones de servidumbre y ruralidad y orden institucional. En este punto se solapa una fase de crecimiento y desarrollo entre los siglos xi-xiii, evidenciado sobre todo en fenómenos urbanos y comerciales, para, al fin, considerarse los siglos xiv y xv, el final de la Edad Media, como una etapa prioritariamente de crisis, previa al esplendor del Renacimiento y la Edad Moderna, ya estudiadas en un bloque y, de hecho, en un curso distintos. Además, la insistencia en determinadas construcciones historiográficas con un sentido nacionalista español asemeja ser ya un elemento bien integrado, que casi parece ser reproducido inconscientemente: la asociación de «lo español» con los reinos cristianos feudales de la Península Ibérica frente a la comprensión de al-Ándalus como una realidad política social y cultural ajena, la idea de resistencia de esos cristianos frente al invasor, el *otro* musulmán, la vinculación de esa historia medieval hispana con un proceso de *reconquista* y *reoblación* —imaginando una suerte de tierra arrebatada y vacía— y, con todo, dentro de ese predominio cristiano, el ideal del crisol cultural de la identidad española en el que participan lo islámico y lo hebreo. El currículo LOCE era muy claro en esta línea y, si el de la LOE no se pronunciaba tan expresamente en la reproducción de este discurso, el de la LOMCE fundamentalmente lo retoma, en una tendencia general continuista y muy tradicional²⁵.

La distancia en estas percepciones entre la *Historia medieval escolar* y los desarrollos científicos del medievalismo académico no puede ser mayor. Las dificultades para articular un discurso que encaje el feudalismo como un orden de civilización

²⁵ Es la opinión que expresa el profesor López Facal al respecto en un artículo reciente, donde se alerta sobre cómo el currículo de Historia de la LOMCE redunda en un discurso para la Historia escolar muy tradicional, que remite al viejo modelo por la selección de contenidos, por su ordenación y por su orientación nacionalista española, además de por incidir en una visión de la Historia como acumulación de acontecimientos a memorizar y reproducir (véase LÓPEZ FACAL, Ramón: «La LOMCE y la competencia histórica», *Ayer*, 94, 2014, pp. 273-285). Aunque estamos de acuerdo en las líneas generales de la crítica, creemos que hay que puntualizar aspectos como los que afectan a la enseñanza de la Historia de España, de modo que, en un afán por romper con un españolismo esencialista de raíces inmemoriales, el autor valore negativamente la inclusión de contenidos históricos previos a la Contemporaneidad. Como hemos expresado en este trabajo, ese sacrificio de la percepción de la *larga duración* puede influir negativamente en la formación de un pensamiento histórico crítico consciente de la diversidad y del carácter dinámico del comportamiento de los seres humanos en sociedad a lo largo del tiempo y en nuestra misma actualidad.



que abarcó Occidente en toda la Edad Media —y, por qué no, durante la Edad Moderna— y dentro del cual es donde han de insertarse fenómenos de desarrollo de las ciudades, auge de las economías comerciales y financieras, surgimiento de grupos sociales urbanos «burgueses», génesis del Estado moderno, etc., son notables²⁶. La inserción de la explicación del devenir histórico de la Península Ibérica dentro de ese horizonte del Occidente feudal, entendido como sociedad, en una frontera en expansión desde el siglo XI frente a los vecinos islámicos, compartiendo dinámicas comunes, más que como una realidad histórica excepcional, fruto de la peculiaridad hispánica, está aún lejos de quedar bien integrada²⁷.

De la misma manera, es paradójico que, por ejemplo, los contenidos que se refieren a los orígenes del Estado moderno en Europa y sobre el reinado de los Reyes Católicos se hayan insertado insistentemente en los bloques de contenido de la Edad Moderna cuando, paradójicamente, son campos de especialización historiográfica primordialmente trabajados por medievalistas en España²⁸. Este hecho afecta también a los procesos de conquista y colonización de Canarias, tratados especialmente desde el campo académico de la Historia Medieval²⁹. Por tanto, se redonda no sólo en la observación del tiempo histórico a partir de compartimentos inconexos sino que también se persevera en otro apriorismo: el mito cultural del Medioevo como época oscura, arrojado por los pensadores humanistas del *Cuattrocento* italiano, que culminaría en una gran crisis de la que sólo se saldría en un período de expansión, crecimiento y florecimiento económico y artístico ligado a la Modernidad y el Re-

²⁶ LE GOFF, Jacques: *La Civilización...*, *ob. cit.* y *¿Nació Europa en la Edad Media?...*, *ob. cit.*

²⁷ BARTLETT, Robert: *La formación de Europa. Conquista, colonización y cambio cultural, 950-1350*, Valencia: Universitat de València, 2003 (1.ª ed. en inglés, Princeton: Princeton University Press, 1994) y CORRAL, Fernando Luis: «Europa y la Península Ibérica de los siglos IX al XII. El feudalismo», en ECHEVARRÍA ARSUAGA, Ana: (coord.): *La Historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid: Editorial UNED, 2008, 83-114.

²⁸ Acerca del debate sobre la «génesis del Estado moderno», siguen resultando vigentes los trabajos de LADERO QUESADA, Miguel Ángel: «Poderes públicos en la Europa medieval (Principados, Reinos y Coronas)», en *XXIII Semana de Estudios Medievales. Estella, 22-26 de julio de 1996: Poderes públicos en la Europa Medieval: Principados, Reinos y Coronas*, Pamplona: Gobierno de Navarra, 1997, pp. 19-65 y de MONSALVO ANTÓN, José María: «Crisis del feudalismo y centralización monárquica castellana (Observaciones acerca del origen del «Estado Moderno» y su causalidad)», en PLÁCIDO SUÁREZ, Domingo, *et alii* (eds.), *Transiciones en la Antigüedad y Feudalismo*, Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas, 1998, pp. 139-167. En cuanto a esa dedicación al estudio del reinado de los Reyes Católicos, valga el ejemplo de la obra colectiva de LADERO QUESADA, Miguel Ángel (coord.): *El mundo social de Isabel la Católica. La sociedad castellana a finales del siglo XV*, Madrid: Dykinson, 2004, que trata monográficamente diferentes aspectos socioeconómicos y culturales del reinado y en la que puede subrayarse que sus dieciséis autores son todos medievalistas, sin presencia de especialistas de Historia Moderna.

²⁹ Baste citar la obra aún de referencia de AZNAR VALLEJO, Eduardo: *La incorporación de las islas Canarias en la Corona de Castilla (1478-1526), Aspectos administrativos, sociales y económicos*, Universidad de La Laguna, 1983 para ejemplificar este hecho. Este libro marcó un hito en la renovación de la historiografía sobre la conquista y la colonización de Canarias, aunando la herencia recibida de autores como Elías Serra Ràfols, Alejandro Cioranescu, Antonio Rumeu de Armas o Miguel Ángel Ladero Quesada.





nacimiento. Justamente por ello, con un sentido también identitario y nacionalista español, esa época de los Reyes Católicos, por más que se hable de su carácter de transición entre Edad Media y Edad Moderna, ha quedado sistemáticamente adjudicada a la segunda de esas edades, convertida, por otro lado, en preludio de la era de hegemonía europea y global de la monarquía hispánica del siglo XVI y la primera mitad del siglo XVII.

Las dificultades que se perciben, a su vez, a la hora de enfocar los procesos de exploración, contacto, conquista y colonización de las Islas Canarias que afectaron a las sociedades europea y aborígen también han sido ya señaladas. De hecho, los requerimientos de una respuesta eficiente acerca de estos fenómenos históricos ante la existencia de una demanda social evidente en Canarias en relación con la definición de la identidad canaria actual y el peso en ella de la idealización del pasado aborígen³⁰ no justifican la eliminación de tales contenidos del bloque de mínimos en la Educación Secundaria ni la elusión de la complejidad —y, por qué no, en ocasiones, del dramatismo— de tal proceso de interacción entre sociedades culturalmente tan distintas como eran, entre los siglos XV y XVI, la feudal occidental y la aborígen canaria.

Concluyendo de una vez, invitamos al lector a comprender nuestras dudas respecto a las posibilidades de estas propuestas curriculares a la hora de promover un aprendizaje histórico coherente en la etapa de la Educación Secundaria en España y en Canarias, tres reformas y muchas más buenas intenciones e intereses políticos, académicos y profesionales después. Según la letra de la ley, lo que a día de hoy se pretende es un adecuado trabajo de contenidos procedimentales y actitudinales por parte del alumno para alcanzar el desarrollo previsto de las *competencias educativas* en Historia, fuertemente ligado, a su vez, a su potencialidad para desenvolverse como ciudadano responsable y crítico en un futuro. Esto, por desgracia, parece difícil cuando la selección y secuenciación de los contenidos conceptuales históricos insiste en discursos estereotipados, ajenos a su apreciación dinámica y en la *larga duración*, más concentrados a menudo en perpetuar imágenes identitarias marcadamente etnocentristas y nacionalizadoras. Sin duda, la práctica de la enseñanza de la Historia va mucho más allá de la disposición ministerial y del decreto aparecido en el *Boletín Oficial* y la iniciativa del profesor con sus alumnos en el aula es la única que puede iniciar verdaderos cambios. En cualquier caso, la observación de los textos legales en la materia, por lo que toca a los procesos de decisión que conducen al diseño de los currículos educativos, a la selección del personal competente que interviene en los mismos y a los intereses por ellos defendidos, no deja de merecer una seria reflexión.

Recibido: 10-2-2016

Aceptado: 17-3-2016

³⁰ BAUCCELLS MESA, Sergio: *Los aborígenes canarios y la reconstrucción de la identidad: de la antítesis a la síntesis*, Santa Cruz de Tenerife: Centro de Estudios Canarios, Siglo XXI, 2012.