

EL ESTUDIO DE LA CORTE Y EL ESTILO DE VIDA CORTESANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

DAVID QUILES ALBERO

(IULCE-Universidad Autónoma de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.48

EL PROBLEMA DE ESTUDIAR EL TIEMPO HISTÓRICO

Hoy en día parece existir en la sociedad española un descontento generalizado en lo tocante a la calidad de la enseñanza. El sinfín de planes educativos y la falta de renovación de las metodologías docentes parecen estar detrás de este malestar.

En nuestra materia, la falta de progresión con respecto a la denominada escuela tradicional ha llevado a que la Historia, frente a la gran cantidad y calidad de investigaciones existentes, siga siendo concebida como una disciplina fija, que no evoluciona. En la era digital, en la que a golpe de teclado puede accederse a cualquier contenido en la red, los adolescentes no ven la utilidad a estudiar una disciplina que, tal y como es entendida por ellos, se basa en memorizar para un examen una serie de conocimientos sobre unas sociedades del pasado – historia enunciativa – cuyas formas de pensar o proceder apenas conocen debido al nivel de abstracción que requiere la ciencia histórica (Prats, 2000, pp. 73-75). Por ello, la tarea del profesor en la sociedad en que vivimos se vuelve extremadamente compleja, ya que el tándem libro-profesor ha dejado de ser la única herramienta disponible, siendo necesario poseer una serie de nuevos recursos para enseñar teniendo presente el medio en el que viven los educandos (Blanchard, 2014, pp. 60-62).

Dicho en otras palabras, cabe ir más allá de la cronología y periodización para fomentar un aprendizaje en el que la Historia sea asimilada como un sistema de conocimientos simples que, una vez consolidados, permiten avanzar hacia el estudio de otros de carácter estructural o metaconceptos (Gagliardi, 1986, pp.

31-32). De este modo, el tiempo histórico pasa a ser así un conjunto de sistemas y subsistemas conceptuales que deben ser analizados desde un enfoque interdisciplinar en la estructuración temporal (Santisteban Fernández, 2007, p. 22).

Más aun, a la hora de buscar la comprensión de los hechos históricos bajo esta metodología en la educación secundaria, nos encontramos con varios problemas de base que el profesor debe tener presentes a la hora de elaborar su plan didáctico.

El primero de ellos sería la variación de los conceptos a lo largo de la Historia, ya que incluso dos sociedades coetáneas pueden presentar profundas diferencias. Ciertamente, a los alumnos les resulta fácil memorizar un concepto, están acostumbrados a hacerlo, pero no tanto aplicarlo o asimilar sus mutaciones teniendo en cuenta factores como tiempo, lugar, etc. (Prats, 2000, p. 89). Por ello, es necesario fomentar la adquisición nuevas competencias que contribuyan a facilitar desde esta óptica transversal la comprensión del pasado.

Seguidamente, cabe buscar una solución a la falta de acuerdo sobre los núcleos conceptuales fundamentales en los contenidos de la educación secundaria; así como ahondar en el establecimiento de una metodología colectiva (Prats, 2002, pp. 82-88). En el caso español, se suma además la falta de un marco común, ante la descentralización de las competencias en educación y la adición de contenidos particulares que profundizan en el devenir histórico de las distintas regiones del país.

En tercer lugar, en consonancia con los planteamientos de Blanco Rebollo, creo que el problema más apremiante de cara a la correcta utilización de este método es la ausencia de una graduación de dificultades en la representación de la temporalidad. Cabe tener presente que no todos los conceptos tienen la misma complejidad para el estudiante, por lo que los planes de estudio deben elaborarse tras haber llevado a cabo una planificación progresiva de los mismos. Algo que no parece tenerse en cuenta ante la gran diversidad de contenidos en los libros de texto de secundaria elaborados por las distintas editoriales (Blanco Rebollo, 2008).

Profundizando en este último punto, parece pues evidente que lo primero que debemos hacer es establecer un modelo de clasificación de estos conceptos. El criterio que utilizaremos para hacerlo será en base a su dificultad, con el objetivo de construir una serie de niveles de progresión entre los distintos cursos de la educación secundaria. Mencionaremos aquí dos propuestas, distintas pero complementarias, elaboradas por Lis Cercadillo y Pablo Torres Bravo que, desde esta perspectiva, se nos plantean muy útiles para el docente.

Cercadillo propone la diferenciación entre conceptos sustantivos, que serían aquellos que versarían sobre el contenido de la Historia, y los que ella denomina

de segundo orden u organizativos, que estarían vinculados al significado de la materia y que requerirían una mayor madurez cognitiva. Sin los primeros es imposible acceder a los segundos, por ello la importancia de fijar unos niveles de progresión adecuados (Cercadillo, 2004, pp. 4-6). Por su parte, el enfoque de Torres Bravo radica en torno a tres tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conceptuales permitirían estructurar y organizar la realidad de una manera simple y eficaz, perteneciendo a este grupo la gran mayoría de los conceptos temporales históricos. Por su parte, los procedimentales serían aquellos desarrollados a través de estrategias cognitivas adquiridas a través del aprendizaje de diversas técnicas mediante un sistema de acciones ordenadas. Finalmente, los conocimientos actitudinales serían aquellos que nos permiten observar el tiempo con mayor profundidad, así como distinguir entre el tiempo pasado, más lento, y el actual, mucho más volátil (Torres Bravo, 2001, pp. 83-92).

A partir de estas propuestas, el objetivo que debemos perseguir es la correcta adquisición del pensamiento temporal a lo largo de los cuatro años de la educación secundaria obligatoria (Mattozzi, 2002, pp. 9-22). Para ello, resulta fundamental la correcta delimitación de las etapas necesarias de cara a que los alumnos sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico (Boisvert, 2004). Tarea sumamente ardua, ya que la construcción del tiempo histórico es un proceso más bien lento y, por ello, posiblemente no sean suficientes cuatro años durante esta etapa tan temprana de la vida. Especialmente ejemplificativo es el caso de los metaconceptos o conceptos estructurales, nombre que utilizaremos para referirnos a estos términos de mayor dificultad, que requieren un proceso de maduración a lo largo del tiempo.

A ello, cabe sumar que la Historia es un saber problematizado. En consecuencia, el profesor debe llevar al aula los principales problemas e interrogantes que están planteando los historiadores en ese momento. Esto dinamizaría enormemente las prácticas docentes en las aulas y favorecería un cambio en la ya mencionada percepción que los estudiantes tienen de nuestra disciplina como un conocimiento cerrado que no da margen a nuevas interpretaciones (Vinatier y Le Marec, 2018, 15-27). Del mismo modo, esto nos permitirá, por un lado, erradicar los mitos y la falta de revisión que muchas veces permanecen inalteradamente en los libros de texto, como ocurre por ejemplo con el término España; y, por otro, que los avances en la historiografía lleguen a la población, algo que desgraciadamente sigue sin suceder (Saiz Serrano, 2017, 6-8, 10-11).

Este trabajo no pretende sino hacer reflexionar acerca de esta amplia problemática, apoyándonos en el que desde nuestro punto de vista debe ser uno

de los metaconceptos de la Edad Moderna: el sistema cortesano. Este término ofrece un caso inequívoco de estas conjeturas que hemos reseñado. Un campo que en las últimas décadas ha sido el objeto de múltiples investigaciones desde un punto de vista interdisciplinar y que solo a través de la educación podrá llegar a la sociedad.

UN EJEMPLO DE METACONCEPTO: EL SISTEMA CORTESANO COMO PARADIGMA DE LA EDAD MODERNA

El régimen político español durante la Edad Moderna debe definirse como un sistema cortesano. Cabe matizar que, al hablar de la Corte, no nos referimos únicamente al lugar en que residía el monarca, la familia real y sus más allegados: los denominados cortesanos. Esta fue el paradigma o arquetipo de todas las monarquías europeas desde finales de la Baja Edad Media hasta comienzos del siglo XIX.

Dentro del sistema cortesano encontramos los consejos y tribunales; siendo en definitiva el poder que organizaba y articulaba los diferentes territorios. De este modo, toda actividad que no se dio dentro de la Corte no existió políticamente hablando. Por ende, esta debe ser entendida como un sistema político, una organización de poder con unas características propias totalmente distintas a las del estado liberal decimonónico. Una diferenciación que la historiografía del novecientos, impregnada de un potente halo nacionalista, olvidó y que tampoco se recalcó en los trabajos de los primeros decenios del siglo XX (Martínez Millán, 2009, pp. 4-17).

Así mismo, desde el punto de vista antropológico, fue también un grupo de personas que, dentro de la organización familiar propia de la monarquía, necesitaban del apoyo del príncipe y se encargaban «tanto de sus necesidades espirituales y materiales como de las necesidades impuestas por el honrado decoro y la administración institucional» (Quondam, 2013, pp. 215-216). Paralelamente, tal y como señaló John Adamson, cabe destacar la importancia cultural de la Corte, considerada por este autor como el principal centro cultural y social durante la Edad Moderna (Adamson, 1999, p. 8).

La Casa Real, encargada del servicio regio, funcionaba así como el núcleo integrador de todos estos cortesanos, en semejanza al *pater familiae* que protege a sus hijos (Martínez Millán, 2005, pp. 507-517). De esta forma, debe ser comprendida como el auténtico elemento organizador del mundo cortesano, ya que quienes se encargaban de la servidumbre fueron también los que ocuparon los principales puestos en el aparato gubernativo (Luzzi Traficante, 2016, p. 41).

Este es el marco político y cultural en el que nos movemos. Sin embargo, resta por conocer cómo funcionaba en la práctica. La eficacia de este sistema solo se entiende a través de las relaciones personales, es decir, unas relaciones de poder no institucionales. En consecuencia, no basta con estudiar los diferentes organismos de gobierno, ya que éstos solo se entienden a través de este entramado de grupos clientelares que vieron en las diferentes instituciones la mejor forma de perpetuar su estatus (Reinhard, 1996).

A la hora de hablar de patronazgo y clientelismo dentro de las elites de poder, cabe tener en cuenta que sus redes emanaban desde la corte y llegaban a todas las áreas de dominación de la monarquía. Estas se entienden ante la imposibilidad de una administración centralizada, y la consecuente necesidad de una serie de instancias intermedias que llevaran la voluntad real a los diferentes territorios. El patrón, situado en el círculo más cercano al rey, asistía y protegía a sus clientes a cambio de la fidelidad y el servicio de estos. Por ello, no erramos al referirnos al sistema cortesano como un mundo en el que patrón y cliente constituyeron dos polos creados en torno a unas relaciones de poder recíprocas y dependientes (Medard, 1976, p. 105). Hoy en día, estos mecanismos basados en el favor serían considerado corrupción. No obstante, la noción de oficio público era inexistente en el Antiguo Régimen, y el carácter público no se distinguía con claridad de los intereses privados. Por ello, el sistema de favores que caracterizó las relaciones entre los grupos de poder hispanos se enmarcó perfectamente dentro de las normas de conducta cotidianas, totalmente distintas a las del estado actual (Martínez Millán, 1996-a, p. 97).

Este complejo sistema, que aquí hemos esbozado brevemente, requiere para su comprensión dominar previamente una serie de conocimientos básicos – sustantivos o conceptuales – tales como los principales acontecimientos políticos, culturales o sociales de la Edad Moderna. Por ello, la insistencia que aquí hemos hecho en la planificación del aprendizaje de las nociones más simples de cara a la correcta asimilación posterior de estos metaconceptos de mayor dificultad. Así como del desarrollo de una serie de competencias intrínsecas para lograrlo.

Igualmente, en este proceso debe tenerse en cuenta que un mismo hecho histórico puede ser entendido de forma distinta no solo por los actores de su tiempo, sino también por los historiadores que han disertado sobre él. Esto resulta fundamental de cara al correcto aprendizaje de la Historia, con el claro objetivo de conseguir que el alumno avance hacia la formación de una correcta visión de la misma.

PROPUESTA DIDÁCTICA: ¿CÓMO DEBEN ESTUDIARSE LA EDAD MODERNA Y EL SISTEMA CORTESANO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA?

Una vez que hemos delimitado los problemas, llega el momento de avanzar en la puesta en marcha de metodologías docentes que nos permitan solventarlos. Evidentemente, esto requiere un periodo de experimentación, con el objetivo de comprobar la validez de nuestra propuesta. Por ello, solo a través de los años podremos dilucidar la eficacia de la misma.

Antes de nada, conviene plantearse qué competencias o habilidades queremos fomentar en nuestros estudiantes. El currículo básico para la educación secundaria someramente estipula que, en las asignaturas de Geografía e Historia, se debe

«favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad» (Real Decreto 1105/2014, 2015, p. 297).

Teniendo todo esto en cuenta, si entendemos que las competencias deben ser transferibles a otros ámbitos de la vida, la planificación que realice del docente resultará clave para su éxito (Sánchez Huete, 2008, pp. 158-161). También lo será conseguir sacar al alumno de la zona de confort en que se halla, que en Historia se limita a recibir la información, memorizarla, “vomitarla” en un examen y olvidarla. Proceso para el cual muchos docentes no se encuentran preparados ante la escasa formación – antiguo CAP y actual máster de formación del profesorado – que se oferta en nuestro país (De la Herran, Paredes, Moral Santaella y Muñoz, 2012, pp.125-144).

Pasando ya a la propuesta didáctica, en primer lugar, como ya hemos señalado, conviene llevar a cabo una estructuración de los contenidos clave de la Historia. Además, lo conveniente sería no abordarlos únicamente una vez a lo largo de toda la educación secundaria, en vista de que estos puedan ser ampliados. Por esta razón, debemos abordar un plan de acción que de una forma consensuada permita avanzar en las líneas que nos hemos fijado.

La división más lógica sería reservar los denominados conceptos sustantivos o más sencillos para el primer ciclo – 1º y 2º de la ESO – reservando al segundo aquellos conceptos organizativos o procedimentales, que aquí hemos denominado metaconceptos, con miras a desarrollarlos una vez el contenido adquirido de la materia sea más significativo. De esta forma procuraríamos ir más allá de los estándares de aprendizaje fijados en el currículo básico, en el que parece ser suficiente

con distinguir entre Antiguo Régimen e Ilustración al finalizar el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria (Real Decreto 1105/2014, 2015, p. 301).

No obstante, para lograr que esta práctica docente tenga éxito, debemos buscar la forma de introducir el tema en cuestión a través de la dinamización de nuestro trabajo en el aula, haciéndolo más participativo y con enfoques que puedan despertar el interés del alumnado. De acuerdo con lo expuesto por Ferrán Grau Verge, consideramos que, para que este tipo de propuestas didácticas tengan éxito, debemos emplear informaciones procedentes de diversas fuentes, fomentar la acción cooperativa y dar una autonomía cada vez mayor al alumno. Criterios fundamentales para una correcta adquisición de competencias esenciales como la comparación, interpretación, o deconstrucción de los hechos históricos (Grau Verge, 2015, p. 61).

Si conseguimos enseñar a los alumnos de educación secundaria a aplicar estas competencias al conocimiento de la Corte, esto les permitirá ser capaces de derivarlas a otros sistemas políticos a lo largo de la Historia, tal como las Repúblicas renacentistas italianas, ámbito de investigación en el que actualmente me encuentro trabajando, siendo capaces de evaluar las similitudes y diferencias entre las distintas formas de organización a lo largo de la Historia, sean o no coetáneas (Quiles Alberó, 2018, pp. 728-730).

En cuanto al sistema cortesano existen una gran cantidad de formas de dinamizar su estudio en las aulas más allá de la siempre necesaria formación teórica previa. En este escrito nos referiremos a dos de estas prácticas que consideramos verdaderamente ilustrativas: una más vinculada con el funcionamiento de la Corte, que como hemos comentado se explica a través de unas relaciones personales de patronazgo, y otra que trata sobre la corrupción a lo largo de la Edad Moderna.

Para conocer el funcionamiento del mundo cortesano hemos ideado una actividad relativa al juego para ascender en el mismo propuesto por Alonso de Barrios en su obra *Filosofía Cortesana moralizadora* (De Barrios, 1587). Dicho autor, parte con el objetivo de facilitar una guía o doctrina para aquellos que deseaban avanzar en el entorno cortesano. El tablero de la Corte – muy similar al del conocido juego de la oca – se conformaría por 63 casillas, cada una de las cuales tendría como finalidad hacer reflexionar al jugador en su deambular por este sistema político (Martínez Millán, 1996-b, 461-482; Collar de Cáceres, 2009, pp. 81-104).

Esta actividad permitirá al alumno familiarizarse con el lenguaje político de los siglos XVI-XVIII, facilitándole enormemente la comprensión del sistema político propio de las monarquías europeas durante la Edad Moderna.

Una vez analizados todos los factores influyentes en el mar de la corte, cabe ir más allá, para ver hasta qué punto estas prácticas políticas han podido influir

en la conformación de la sociedad actual. Para ello, facilitaremos a los alumnos una serie de lecturas acerca del alcance de la corrupción en el Antiguo Régimen – puesto que es uno de los conceptos más les puede interesar – y les pediremos que, así mismo, las comparen con noticias en la prensa relativas a los casos de corrupción en la actualidad.

Todo ello con el fin de que comprendan las redes clientelares, que como hemos señalado caracterizaron las formas de hacer política de las principales monarquías europeas, tal y como eran concebidas durante la Edad Moderna. Ciertamente, existía la corrupción, por ejemplo, entre aquellos encargados de la recaudación de impuestos que sustraían una parte de lo percibido a la corona. Pero las relaciones de patronazgo y clientelismo no pueden ser consideradas prácticas corruptas ya que, tal y como hemos apuntado anteriormente, la noción de oficio público no existía en este periodo. En consecuencia, el rey era libre de conceder gracias y mercedes – entre las cuales destacaban los cargos políticos – a quienes él considerase oportuno.

Un empuje importante para este tipo de estudios sobre la Corte llegó con la obra de Norbert Elias, de la que perfectamente se podría extraer una lectura para los estudiantes. Este autor planteó una ruptura con la visión nacionalista de la historia, reivindicando la vuelta a la forma de pensar de los hombres de los siglos XVI-XVIII. Su tesis se basó en la desvinculación de la concepción que tenemos de algunos fenómenos históricos con su implicación en la política de nuestros días, tal y como sucede con el mencionado ejemplo de la corrupción (Elias, 1993, pp. 43-45).

Con este objetivo se han planteado las actividades presentes, puesto que desarrollar una eficiente capacidad de abstracción resulta fundamental a la hora de llegar a comprender la Historia.

A modo de conclusión, simplemente me gustaría añadir que el presente trabajo solamente supone una iniciación en mi investigación acerca de cómo debemos enseñar nuestra ciencia en todos los estadios de la educación pública española. La educación secundaria es fundamental para evitar que, tal y como desgraciadamente he podido comprobar en mi labor como docente, los alumnos sigan llegando a la universidad sin unos conocimientos y competencias fundamentales que no hacen sino atestiguar las deficiencias de nuestro sistema educativo.

Por ello, debemos apostar por nuevas metodologías docentes que requerirán un mayor esfuerzo del profesorado, pero que deberán asegurar que el alumno experimenta un proceso de maduración respecto a sus conocimientos. Y que, así mismo, la Historia llega a la sociedad española como lo que verdaderamente es, una ciencia viva y alimentada por las innumerables investigaciones de los historiadores de nuestro tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, J. (ed.) (1999). *The Princely Courts of Europe, 1500-1750*. Londres: Weidenfeld & Nicolson.
- Blanchard, M. (coord.) (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas*. Madrid: Narcea.
- Blanco Rebollo, A. (2008). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cercadillo, L. (2004). *Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia*. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación (3), pp. 3-14.
- Collar de Cáceres, F. (2009). El tablero italiano de la Filosofía cortesana de Alonso de Barros, 1588; la carrera de un hombre de corte. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* (21), pp. 81-104.
- De la Herrán, A., Paredes, J., Moral Santaella, C., Muñoz T. (coord.). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Editorial Universitat.
- Elias, N. (1996). *La sociedad cortesana*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 4 (1), pp. 30-35.
- Grau Verge, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (14), pp. 61-70.
- Le Marec, Y. (2009). Problematicación y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (8), pp. 3-12.
- Luzzi Traficante, M. (2016). *La transformación de la Monarquía en el siglo XVIII. Corte y casas reales de Felipe V*. Madrid: Polifemo.
- Martínez Millán, J. (1996-a). Las investigaciones sobre patronazgo y clientelismo en la administración, *Studia Historica, Historia Moderna* (15), pp. 83-106.
- Martínez Millán, J. (1996-b). Filosofía Cortesana de Alonso de Barrios, 1587. En P. Fernández Albaladejo, V. Pinto Crespo y J. Martínez Millán (coord.). *Política, religión e inquisición en la España moderna: homenaje a Joaquín Pérez Villanueva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 461-482.
- Martínez Millán, J. (2005). La función integradora de la Casa Real. En J. Martínez Millán y S. Fernández Conti, *La Monarquía de Felipe II: la Casa del Rey* (1). Madrid: Fundación Mapfre, pp. 507-517.

- Martínez Millán, J. (2009). La sustitución del sistema cortesano por el estado nacional en las investigaciones históricas. *Libros de la Corte* (1), pp. 4-17.
- Matozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti. En E. Perillo (Ed.). *La storia. Istituzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali negli studenti*. Nápoles: Tecnodid, pp. 9-22.
- Medard, J.F. (1976). Le rapport de clientèle du phénomène social a l'analyse politique. *Revue Française de science politique* (26), pp. 103-131.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría didáctica de las Ciencias Sociales* (5), pp. 71-98.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (1), pp. 81-89.
- Quiles Albero, D. (2018). Las relaciones hispano-venecianas durante la segunda mitad del s. XVII: ¿dos sistemas políticos opuestos?. En M.A. Pérez Samper y J.L. Beltrán Moya (eds.). *Nuevas perspectivas de investigación en Historia Moderna: Economía, Sociedad, Política y Cultura en el Mundo Hispánico*. Madrid: FEHM, pp. 720-730.
- Quondam, A. (2013). *El discurso cortesano*. Madrid: Polifemo.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Reinhard, W. (1996). *Les élites du pouvoir et la construction de l'Etat en Europe*. París: Presses Universitaires de France.
- Saiz Serrano, J. (2017). Libros de texto de Historia en Educación Secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (16), pp. 3-14.
- Sánchez Huete, J.C. (2008). *Compendio de didáctica general*. Alcalá: Editorial CCS.
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación obre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (6), pp. 19-29.
- Torres Bravo, P.A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico: historia, Kairós y Cronos: una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Vinatier, I., Le Marec, Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle?. *Phronesis*, 2 (7), pp. 15-27.