



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MASTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

**UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

**ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER**



**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria  
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

**Curso académico: 2017/2018**

# **La Historia Económica como disciplina introdutoria a la docencia de la Economía en el aula de Secundaria**

**"Economic History as an introductory discipline to the teaching of  
Economics in the Secondary classroom"**

**Dirigida por el Pr. Dr. D. Salvador Cruz Rambaud**

**Especialidad en "Economía, Empresa y Comercio"  
Alumno: Pedro Antonio Martin Cervantes**





## Trabajo Fin de Máster Informe del Director

**D. Salvador Cruz Rambaud**, profesor del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Almería y Director del Trabajo Fin de Máster presentado por

**D. Pedro Antonio Martín Cervantes**,

con el título:

**“La Historia Económica como disciplina introductoria a la docencia de la Economía en el aula de Secundaria”**

Informa de que, de acuerdo con los requisitos de rigor, coherencia y calidad requeridos para los trabajos de esta naturaleza, emito mi opinión:

**Favorable**

**Desfavorable** (márquese lo que proceda)

para su presentación, lectura y defensa pública.

Indique brevemente aquella información que considere relevante acerca del contenido y/o del proceso de elaboración del TFM:

El Trabajo Fin de Máster presentado contiene todos los elementos de interés y originalidad para que proceda su lectura y defensa pública.

En Almería, a 11 de junio de 2018

Fdo. Prof. D. Salvador Cruz Rambaud.



Dedicado a la familia Herrera Fuentes



# Índice de contenidos

<b>Resumen</b>	<b>i</b>
<b>Abstract</b>	<b>i</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
Estructura de este trabajo de investigación . . . . .	3
<b>1 Justificación del Trabajo fin de Máster</b>	<b>5</b>
1.1 Objetivos y metodología . . . . .	5
1.1.1 Objetivos . . . . .	5
1.1.2 Metodología . . . . .	6
<b>2 La Enseñanza Secundaria en España. Evolución histórica</b>	<b>10</b>
2.1 Estado de la cuestión . . . . .	10
2.2 La Propuesta Educativa resultante de los principios de la Revolución Francesa . . . . .	11
2.3 El carácter dubitativo del Sistema Educativo español . . . . .	13
2.4 Rasgos definidores de la Enseñanza Secundaria en España . . . . .	14
2.4.1 La inclusión de la Economía en el <i>Curriculum</i> de Secundaria . . . . .	16
2.4.1.1 Caracterización de la docencia de la Economía en Andalucía . . . . .	17
2.4.2 La enseñanza de la Economía en otros países de nuestro entorno . . . . .	18
2.4.3 Derivaciones del informe PISA en la enseñanza de la Economía . . . . .	19
2.5 Historia económica y “Formación del espíritu crítico” . . . . .	21
<b>3 Contextualización y casos de estudio propuestos</b>	<b>22</b>
3.1 Contextualización . . . . .	22
3.2 Casos de estudio expresamente extraídos de la Historia Económica almeriense . . . . .	23
3.2.1 Malika Fadel ben Salvador, la marinera y corsaria (A) . . . . .	23
3.2.2 Beatriz Salcedo: de esclava morisca a la mujer, en su día, más poderosa de toda América (B) . . . . .	24
3.2.3 Juan Bautista Trupita, el 4º Gobernador del Banco de España (C) . . . . .	24
3.2.4 Fernando de la Hoz Berrío, el conquistador que iniciara la búsqueda de “El Dorado” (D) . . . . .	24
3.2.5 Yuder Pachá, el conquistador almeriense de <i>La Curva del Níger</i> (E) . . . . .	25
3.2.6 Domingo Badía (Alí Bey): El primer “agente secreto” moderno (F) . . . . .	25
3.2.7 Las “Tres Edades de Oro” de la Economía almeriense (G) . . . . .	26
3.2.7.1 El comercio de la seda y la exportación de ataífores allende el Mediterráneo. Siglos XI-XIII (G.1) . . . . .	26
3.2.7.2 La explotación de recursos minerales y ciertos cultivos (cítricos y vitícolas). Segunda mitad siglo XIX-1914 (G.2) . . . . .	27
3.2.7.3 Exportación masiva de insumos hortofrutícolas extratempranos. Años 70 siglo XX-Actualidad (G.3) . . . . .	27
3.3 La búsqueda continua de “tanques de recursos educativos” que inspiren la didáctica de la Economía a partir de diversos contextos históricos . . . . .	28
3.4 Concreción de los efectos perseguidos por la propuesta didáctica de este TFM . . . . .	29
3.4.1 Refuerzo de las siete Competencias Curriculares básicas . . . . .	29
3.4.2 Apoyo de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje . . . . .	30

3.4.3 Referente en la Transversalidad Educativa . . . . .	30
<b>4 Conclusiones</b>	<b>31</b>
<b>Anexos</b>	<b>34</b>
1. Claves metodológicas . . . . .	34
2. Uno de los muchos recursos de apoyo en nuestra propuesta . . . . .	37
3. Textos íntegros de episodios relevantes para esta investigación, que deberían de llevar al alumno hacia la reflexión . . . . .	37
3.A “La Viga de Ohanes” . . . . .	37
3.B La “Entrevista de la fuente de Mojácar” . . . . .	38
3.C La Constitución Francesa de 1795, el embrión de los modernos sistemas educativos . . . . .	39
4. La “Formación del espíritu crítico” en la obra de C. Cipolla . . . . .	39
<b>Bibliografía</b>	<b>44</b>
<b>Recursos <i>on-line</i> empleados</b>	<b>46</b>
<b>Índice de autores y personalidades</b>	<b>47</b>

## Índice de tablas

2.1 Comparativa del Informe Pisa 2016 en relación a la puntuación de España, frente a dos sistemas educativos considerados modélicos: Singapur y Finlandia . . . . .	20
3.1 Adscripción de nuestra propuesta educativa las siete competencias educativas básicas. . . . .	30
A.1 Adscripción de nuestra propuesta educativa a los contenidos curriculares de la asignatura Economía. 1º Bachillerato . . . . .	35
A.2 División por sectores de la población almeriense en 1787 . . . . .	37



# Índice de gráficos e ilustraciones

1	Estructura empleada en la conceptualización del TFM. . . . .	3
1.1	Evolución del grado de retención del alumno durante un episodio de aprendizaje . .	6
1.2	El modelo metodológico tradicional frente a un paradigma alternativo . . . . .	7
1.3	Ciclo de efectos perseguidos en el aula como resultado de nuestra propuesta educativa . . . . .	9
2.1	Resultados de España en el Informe Pisa 2016 en relación a dos sistemas educativos considerados modélicos: Singapur y Finlandia . . . . .	21
3.1	El “Guerrero del Mercado Central” (fragmento de cerámica de la época taifa). . . . .	26
3.2	El “Cable Inglés” (embarcadero para dar salida a los minerales de la minas de Alquife en la playa de las Almadrabillas) . . . . .	27
3.3	El Campo de las Dalías visto desde el espacio. . . . .	27
A.1	Principios metodológicos en la enseñanza de la Economía en Secundaria . . . . .	34
A.2	Tipología de individuos según las “Leyes fundamentales de la estupidez humana” de C. Cipolla . . . . .	40



## **Resumen**

El objetivo de esta investigación es agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de la Economía en la enseñanza Secundaria, empleando la Historia Económica Almeriense como elemento aglutinante y dinamizador de las unidades didácticas. Consideramos que una breve introducción histórica del pasado de nuestro entorno inmediato puede ayudar a lograr una antigua aspiración de los docentes: aumentar el interés o la curiosidad de los más jóvenes por la Ciencia Económica, despojándola de su inmerecida consideración de “disciplina aburrida”.

Presuponemos que nuestro esquema didáctico puede prolongar lo que la Pedagogía denomina el “efecto primacía de lo reciente” si la Historia Económica es empleada de forma adecuada, de la misma manera que la misma constituye un inmejorable marco para que el alumno obtenga una visión más cercana de sus propias raíces, acentuando en muchos aspectos la necesaria transversalidad en la enseñanza de la Economía.

Clasificación JEL: (I20) Generalidades, (I21) Análisis de la educación, (I23) Centros de enseñanza superior y de investigación, (I28) Política pública, (I29) Otros.

---

## ***Abstract***

The objective of this research is to streamline the teaching-learning process in the teaching of Economics in Secondary, by using the Economic History of Almería as an agglutinating and dynamic element of the didactic units. We consider that a brief historical introduction of the past of our immediate neighborhood can achieve an old aspiration of teachers: to increase the interest or the curiosity of the youngest students by the Economic Science, stripping it of its undeserved consideration of “boring discipline”.

We assume that our didactic scheme can prolong what Pedagogy calls the “Primacy of the Recent Effect” if the Economic History is used in an appropriate way, in the same way that it constitutes an unbeatable framework for the student to obtain a vision closer to its own roots, accentuating in many aspects the necessary transversality in the teaching of the Economy.

JEL Classification: (I20) General, (I21) Analysis of education, (I23) Higher education and research centers, (I28) Public policy, (I29) Others.



## Introducción

Probablemente, y mucho antes de que fuese oficialmente incorporada al curriculum educativo de la Enseñanza Secundaria, la Economía siempre se encontró más unida al mundo de la enseñanza de lo que a primera vista podamos intuir. ¿Qué eran si no aquellos entrañables maestros de las áreas rurales, de épocas no tan lejanas en el tiempo, sino economistas *de facto*, que maximizaban los pocos recursos con los que contaban para optimizar el beneficio educativo de aquellas aulas superpobladas o que, igualmente, minimizaban todos cuantos problemas con los que tenían que lidiar, justamente, para tal fin?

Generación tras generación, aquellos maestros hicieron escuela, enseñando y formando en circunstancias lindantes con la *indigencia material*, caracterizándose por sustituir la carencia de recursos educativos por el sacrificio personal, la imaginación o el ingenio de los docentes. Son y fueron muchos todos aquellos protagonistas olvidados, hacia quiénes este trabajo de investigación, sin duda, ha de sentirse deudo, pero en resumen sus rasgos pueden ser abstraídos en la figura de D. Menón Garrido, personaje que, quizás real, quién sabe si ficticio<sup>1</sup>, protagonizará el célebre episodio de “la viga de Ohanes” (ver [Anexo 3.A](#)), una anécdota acaecida en tierra almeriense que, ya en el siglo XVIII, narra las vicisitudes que más de un docente se ha podido encontrar en el ejercicio cotidiano de su profesión: principalmente, la carestía de medios materiales y la reiterativa incomprensión de los poderes públicos, elementos que han conllevado a que la docencia en España, como profesión, no haya sido socialmente todo lo reconocida que en justicia debiera.

Aun en un contexto completamente distinto y persiguiendo unos fines, también eminentemente diferentes a los de D. Menón Garrido, este trabajo de investigación opta por aplicar un planeamiento muy similar al que éste siguiera hace casi trescientos años: solucionar un determinado problema complejo a partir de la determinación y el ingenio. Según nuestro esquema, como tal, el problema es agilizar la enseñanza de la Economía en el aula de Secundaria, proponiendo como etapa o fase introductoria en la explicación de cada uno de los fenómenos económicos considerados clave por el curriculum educativo, el empleo de casos de estudio puntuales en forma de recursos didácticos, inspirándonos en muchos de los innumerables pasajes, e incluso,

---

<sup>1</sup>La veracidad histórica de esta anécdota alegórica es discutible. No existe mención de ella hasta 1939 en la que aparece en la revista “Aleteos” de Almería, transcrita por los maestros J. Carretero y J. Miralles, quienes habitualmente han sido señalados como los auténticos autores materiales de este singular episodio.

anécdotas, que han salpicado la historia de Almería, sirviendo de un lado, para adentrar poco a poco al alumno, y de una manera lo más amena posible, en el conocimiento de esta ciencia, y de otro, para que éste conozca de primera mano las raíces históricas y la idiosincrasia propia de su tierra.

Sugerencias didácticas del estilo de las aquí propuestas no son nuevas, pero sí parecen estar olvidadas. Sin ir más lejos, no distan mucho del eclecticismo metodológico seguido por la Institución Libre de Enseñanza<sup>2</sup>, el *espejo didáctico* en el que, sin duda, todo buen docente alguna vez quisiera verse reflejado. Recurrir a la Historia Económica como elemento que despierte el interés del alumnado por la Economía y que, a la postre haya de servir para profundizar en el conocimiento de la Economía General y sus diversas ramas, *a priori* se prefigura como una propuesta óptima: No en vano, recientemente una consagrada autoridad universitaria, el profesor J.M. Mascareñas Pérez-Íñigo<sup>3</sup>, confirmó al autor de este TFM que la *Intrahistoria*<sup>4</sup> es una de las herramientas que inspiran sus investigaciones en la Economía. Otra fundamentada autoridad del campo de la Economía Cuantitativa, el profesor Cruz Rambaud<sup>5</sup>, siempre alude que la Economía como ciencia transversal, ha de ser estudiada desde sus dos vertientes, cuantitativa y cualitativa, nunca olvidándonos de sus ciencias auxiliares. Entre éstas, la Historia Económica resulta esencial, pues constituye un factor que contextualiza entornos, variables, épocas, sentimientos y creencias.

Además de pasajes históricos, también hacemos uso de las leyendas, porque éstas, como las costumbres o las tradiciones orales, pueden partir de poca o ninguna base científica contrastable, pero en ningún caso están influenciadas por el sesgo ideológico o político que termina por desvirtuar, desde la subjetividad, a la Historia como ciencia. Una tierra como la nuestra, con más de dos mil años de Historia “oficial”, si nos remitimos a la colonización romana, y varios milenios más, si nos proponemos descender a las raíces prehistóricas de Almería, dan para muchas leyendas, anécdotas y episodios, aunque algunos, desafortunadamente, sean bastante tristes y corroboren los célebres versos de J. Gil de Viedma<sup>6</sup>.

<sup>2</sup>En cierto sentido, nuestra propuesta, siendo original, se asemeja bastante a las “Misiones Pedagógicas” de la Institución Libre de Enseñanza.

<sup>3</sup>Catedrático de Economía Financiera (UCM).

<sup>4</sup>Es decir, la Historia en su versión *unamuniana* o dicho de otro modo, la Historia que es protagonizada por cualquier individuo en su quehacer cotidiano.

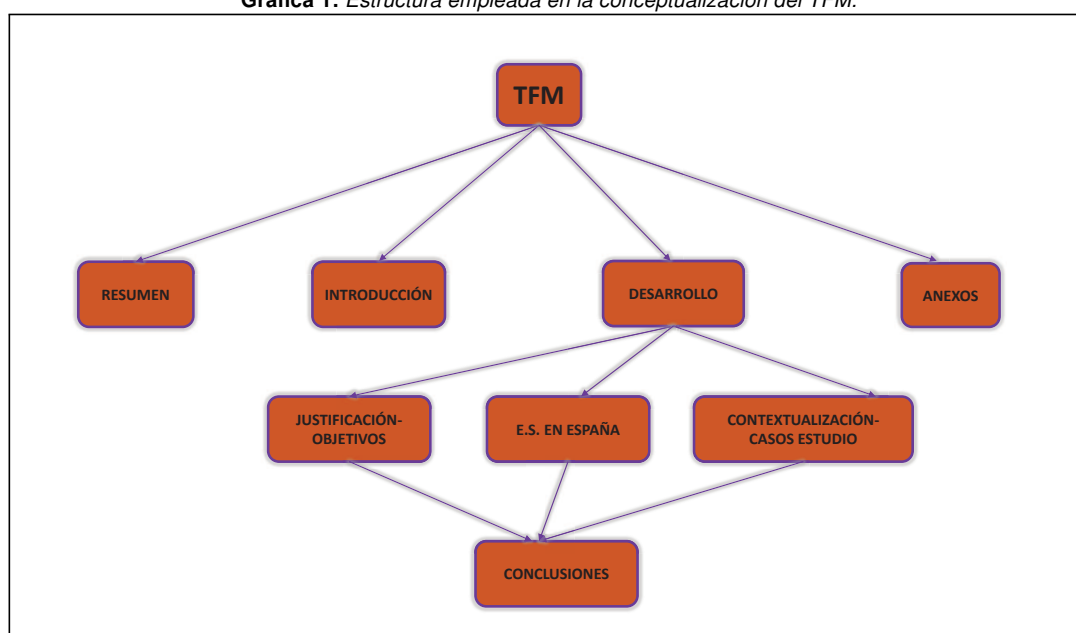
<sup>5</sup>Catedrático de Economía Financiera y Contabilidad (UAL).

<sup>6</sup> “De todas las historias de la Historia  
sin duda la más triste es la de España,  
porque termina mal. Como si el hombre,  
harto ya de luchar con sus demonios,  
decidiese encargarles el gobierno  
y la administración de su pobreza”.

## Estructura de este trabajo de investigación

En lo referente a la descripción formal de la estructura que hemos empleado para la articulación de este TFM, de la cual se ofrece un esquema explicativo en la *Gráfica 1*, la misma comienza con el breve **resumen** que antecede a esta Introducción, en el que sintetizamos la naturaleza y objetivos de este trabajo, finalizando con una serie de **anexos** que lo complementan.

*Gráfica 1: Estructura empleada en la conceptualización del TFM.*



*Fuente: Elaboración propia.*

El **desarrollo** es el “núcleo” propiamente dicho de este TFM, pues en esta parte son especificados la **justificación-objetivos** de este trabajo de investigación, es decir, la motivación que ha llevado expresamente a su elaboración y qué objetivos se pretenden alcanzar, además de la metodología propia y ajena que va a ser implementada. Figuran entre éstas, herramientas pedagógicas como las *píldoras de conocimiento*, la *narración*, el *portafolio de recursos educativos*, etc.

En aras a una contextualización exhaustiva de la **E. Secundaria**, se han especificado sus antecedentes históricos a nivel global, descendiendo a sus orígenes, la Revolución Francesa, argumentando que todo sistema educativo que realmente se precie de serlo, ante la docencia de cualquier disciplina y ante el establecimiento de una serie de deberes cívicos, habría de mirarse en este singular período histórico. De la misma manera, aunque de forma muy resumida, ha sido diseccionada la enseñanza de la Economía en tres niveles: europeo, estatal y andaluz, haciendo énfasis en la problemática de PISA con respecto al Sistema Educativo Español.

La formación de un “espíritu crítico” desde el aula, una de las propuestas más ambiciosas de la actual normativa educativa, no solo se ha tenido en cuenta, sino que es una de las piedras angulares de este TFM, para lo cual hemos adoptado un enfoque personal, inspirado en el historiador económico C. M. Cipolla.

La **Contextualización-Casos de estudio propuestos** recoge aquellos personajes de la Historia Almeriense o aquellos pasajes de su Historia que, ya como ejemplo o como contraejemplo, han de servir de entrada para el comienzo de la docencia de una unidad didáctica económica, a fin de despertar el interés del alumnado en aquello en lo que se le pretende instruir, lo que constituye el principal objetivo de este TFM. Finalmente, en las **conclusiones** valoramos objetivamente los previsibles resultados de nuestra propuesta educativa, especificando en qué medida serviría para mejorar, agilizar o profundizar el conocimiento del alumnado en la Ciencia Económica.

... Ya que tenemos la suerte con contar con una historia milenaria, algunas veces admirable y, casi siempre desconocida, hemos pues de aprovecharla.







# Capítulo 1

## Justificación del Trabajo fin de Máster

### 1.1 Objetivos y metodología

#### 1.1.1 Objetivos

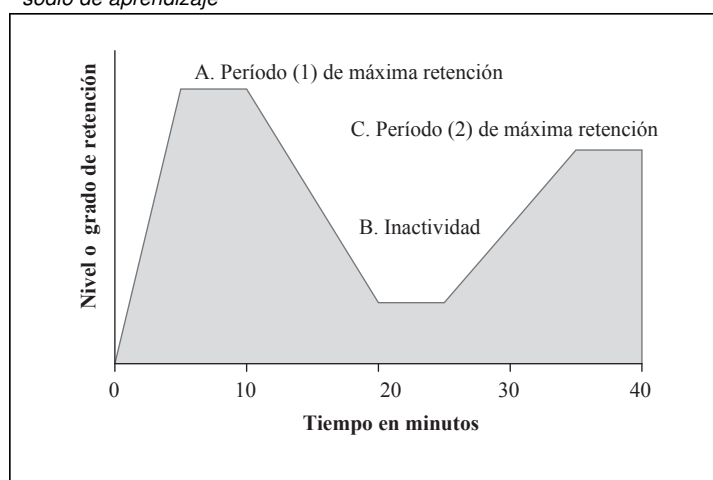
Uno de los principales problemas que ha de acometer la enseñanza de la Economía en el aula de Secundaria es despertar el interés del alumnado ante una asignatura que eventualmente pudiera ser tildada de “aburrida”, presuponiendo los alumnos que se trata de una disciplina *fría* y distante, que les exige mucho y les aporta bien poco. A esta previsible percepción del escolar ayuda bastante que la impartición de esta área de conocimiento en nuestro país sea relativamente nueva (ver Subsección 2.4.1), por lo cual tampoco existe una propedéutica predefinida o ya establecida por parte de los docentes en Economía<sup>7</sup> con la que, al menos, intentar en parte desarrollar la curiosidad de sus pupilos o, según se vea, mitigar su desinterés.

Según Sousa (2015), el “efecto primacía de lo reciente” determina algo en la práctica conocido por cualquier docente experto: durante una sesión de aprendizaje, el grado de interés del alumno no evoluciona de forma lineal sino formando “picos y valles”, tal y como describe la Gráfica 1.1. Por ejemplo, durante una sesión de 40 minutos, el interés por lo que se expone asciende; a continuación, le sigue un período de decaimiento para volver a ascender, pero nunca y en ningún caso, con la misma fortaleza que cuando se inició la sesión lectiva. De forma ineludible, el proceso se vuelve a repetir iterativamente durante la siguiente sesión y así, de forma sucesiva.

Nuestra propuesta pretende prolongar, en la medida de lo posible, el grado de interés del alumno durante los primeros minutos de cada sesión lectiva, haciéndoles partícipes de lo que se les explica, mostrándoles que en absoluto se trata de algo que le es ajeno o distante. ¿Cómo?: haciéndolo “desde” su propia tierra, exponiéndoles casos de estudio situacionales y contextos socioculturales del pasado histórico almeriense que sirvan de introducción a las unidades didácticas, con tal de que aumenten su grado de atención y retentiva.

<sup>7</sup>Lo cual, ciertamente, no significa que no exista una cuantiosa base bibliográfica al respecto.

**Gráfica 1.1:** Evolución del grado de retención del alumno durante un episodio de aprendizaje



Fuente: Tomado íntegramente de Sousa (2015, p. 58).

Por ejemplo, si a un alumno se le está introduciendo a la caracterización de los sectores productivos en sectores primario, secundario y terciario, puede resultar bastante beneficioso que observe tal nomenclatura y sus correspondientes datos estadísticos aplicados a su propio pueblo o ciudad, o la de sus antepasados (ver Anexo 2, Tabla A.2), que si realiza exactamente la misma observación en función de un sitio o de un contexto con el que no se siente *a priori* identificado. Algo innato a la naturaleza humana es interesarse más por lo que es cercano, por lo que se vive o se ha vivido o por lo que se ha escuchado de los mayores. Por tanto, se trata de aprovechar esta cualidad apreciable en la mayor parte de los seres humanos, independientemente de su edad.

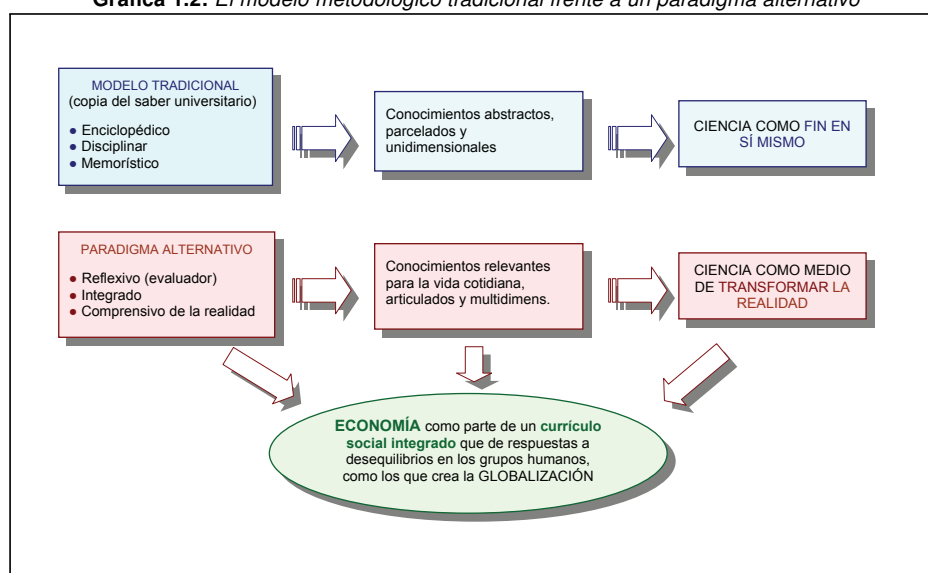
Otro de nuestros objetivos, no es circunscribirnos sola y exclusivamente a los contenidos conceptuales de la materia a impartir, la Economía, actitud propia de una escuela arcaica de otros tiempos, sino también desarrollar los contenidos actitudinales y procedimentales, elementos que dan aún mayor utilidad a nuestra propuesta de emplear la Historia Económica como herramienta de apoyo en el aula de Secundaria, pues, a partir de ésta, el alumnado en su conjunto podrá comparar las actitudes y procedimientos de hoy con los del pasado y podrá extraer sus propias conclusiones en perspectiva, desarrollando así su capacidad de análisis crítico, uno de los “intangibles extra-académicos” de la educación (ver pág. 21).

### 1.1.2 Metodología

Foj Candel (2003) considera que la respuesta a la pregunta que todo docente del área se formula de ¿cómo enseñar Economía? ha de ser obtenida desde el propio alumno, tomando a éste como punto de referencia de la metodología aplicable en el aula y, muy especialmente, analizando sus conocimientos preliminares acerca de aquello en lo que se le quiere instruir.

Nuestra propuesta metodológica, sin alterar los principios metodológicos en la enseñanza de la Economía en Secundaria (ver Anexo 1, Gráfica A.1), representa un paradigma alternativo en el que se siguen las directrices trazadas por Foj Candel (2003), según son descritas en la Gráfica 1.2, haciendo hincapié en que la Ciencia no es un fin en sí mismo, sino una herramienta con la cual transformar las bases de una sociedad o que es necesario incentivar entre el alumnado las actitudes críticas, reflexivas e integradas. Es decir, el proceso de transposición curricular ha de conducir a un comportamiento comprensivo de la realidad social que rodea tanto al profesor como al alumno.

**Gráfica 1.2:** El modelo metodológico tradicional frente a un paradigma alternativo



Fuente: Tomado íntegramente de Foj Candel (2003).

Actualmente, todo parece indicar que cualquier postura o innovación metodológica ha de comenzar y terminar en la implantación de las nuevas tecnologías (TIC). No obstante, toda una obvia autoridad en la materia como B. Gates (Gates (2014)), durante un ciclo de conferencias en el que se analizaba por qué los resultados de Shanghai son mejores que los de todo el contexto educativo chino<sup>8</sup>, superando sustancialmente los norteamericanos, concluyó que simplemente se debía a que la autoridad educativa de Shanghai había “rescatado” y puesto en valor la importancia de las clásicas sesiones magistrales, en las que se mantenía la necesaria cercanía entre profesor-alumno, dicho todo esto, al margen del incuantificable apoyo de las TIC.

Metodológicamente, nuestro trabajo de investigación se ha de adherido a Gates (2014), entendiendo que éste ya era el enfoque óptimo prevalente durante el nacimiento de los sistemas educativos: los “Enseignements Magistraux” de la Revolución Francesa (ver pág. 11) los cuales,

<sup>8</sup>De ahí que el informe PISA no pueda ser completamente homologable, dado las diferencias que frecuentemente son observables dentro de un mismo país (ver pág. 19).

a nuestro juicio, deberían de ser reeditados, por el bien del conocimiento crítico e integral del alumno, si en realidad la sociedad persigue el establecimiento de unos valores cívicos.

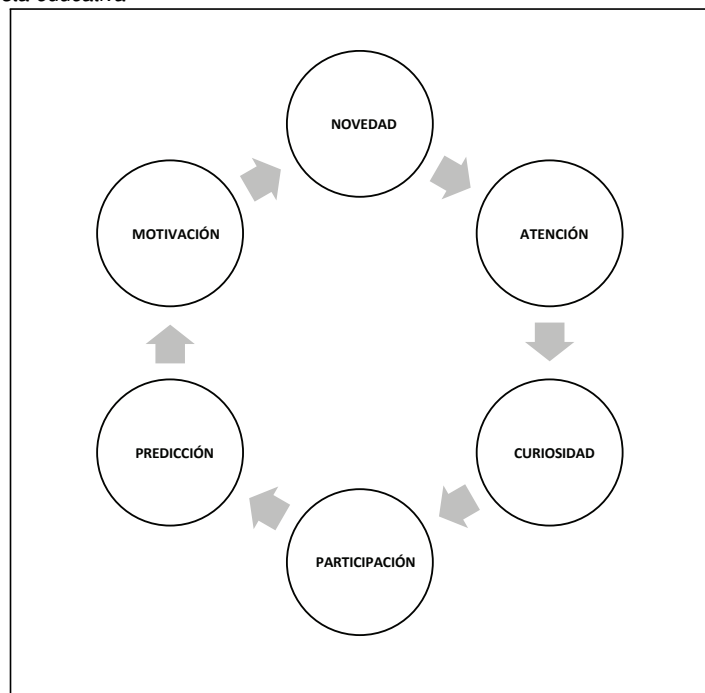
Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, la propuesta didáctica recogida en este TFM es enteramente original; de hecho, el enfoque metodológico más similar que hemos encontrado es el de [Maldonado Ureña y Hernández Salmerón \(2009\)](#), si bien enteramente planteado desde la enseñanza de la Historia, no en la Economía, pero en el que definitivamente hallamos el “poder transversal” de la Historia como elemento que induce al alumno a reflexiones, actividades o ejercicios que trascienden mucho más allá de la enseñanza-tipo de una asignatura.

El Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria UAL (2017/2018), me ha permitido conocer algunas herramientas didácticas fundamentales en la estructuración metodológica de este trabajo, entre otras, se han empleado las siguientes:

- *Píldoras de conocimiento*. El “núcleo” de dichas píldoras son los casos de estudio derivados de anécdotas o pasajes históricos transcurridos en Almería y el “envoltorio”, cada uno de los distintos contextos socio-económicos que en ellas se narran.
- *Story telling*. La narración de hechos del pasado almeriense con los que poder sustentar y ampliar el conocimiento de los contenidos curriculares mínimos exigidos al alumno.
- *Portafolio educativo*. Se refiere a la elaboración de un “tanques de recursos educativos” (ver [Sección 3.3](#)), tanto propios como ajenos.
- *Las cinco leyes de C. Cipolla*. No se tratan de un recurso educativo, propiamente hablando, sino de un esquema de conocimiento planteado por el historiador económico C. Cipolla, en el que se aúnan Historia y Economía, y puede ser fundamental para la formación del “espíritu crítico” del alumno (ver [Sección 2.5](#)).

Por último, cabría señalar que nuestra esquema metodológico busca un “efecto concatenado” en el conocimiento del alumnado, representado por la [Gráfica 1.3](#): desde la novedad, se persigue una mayor atención del alumno, que desemboca en “curiosidad” de una Economía que le es más cercana, induciendo a la participación y a la predicción, consiguiendo así, una mayor motivación en el aula.

**Gráfica 1.3:** *Ciclo de efectos perseguidos en el aula como resultado de nuestra propuesta educativa*



*Fuente: Elaboración propia.*





## Capítulo 2

### La Enseñanza Secundaria en España. Evolución histórica

#### 2.1 Estado de la cuestión

Según González Medina (2011), la enseñanza de la Economía en las etapas educativas preuniversitarias corresponde más a una necesidad social, encaminada a encauzar el actual sistema educativo hacia la realidad social circundante, que a una simple exigencia académica. Travé González (2003) analiza la dificultad con la que se encuentran los docentes<sup>9</sup> a la hora de elaborar unidades didácticas, encontrando tres tipos de obstáculos o barreras en lo referente al campo económico, delimitándolos en componentes de orden epistemológico, didáctico-curricular y práctico.

Por su parte, Foj Candel (2003), una obligada referencia para entender la concepción y el encaje de la Economía en la enseñanza Secundaria, es bastante crítico con las incongruencias del sistema educativo español hacia esta asignatura, resumibles en tres niveles: metodológico, curricular y pragmático. Hasta cierto punto, González Medina (2011) sostiene una postura bastante similar al enfatizar que, en un currículum como el vigente, basado en competencias, la enseñanza de la Economía, curiosamente, no es el fin en sí mismo sino el desarrollo de los medios o disciplinas necesarios para concretar el (o un) “conocimiento económico”.

La dinámica educativa, siempre en constante evolución en la búsqueda de nuevos planteamientos o puntos de vista que hagan por aunar la Pedagogía con la Economía, ha derivado en Trabajos Fin de Máster<sup>10</sup> cada vez más exigentes en cuanto a su temática y minuciosidad en el triple proceso de conceptualización-estructuración-desarrollo.

Sólo por destacar dos trabajos de entre esta plétora, podemos mencionar a Arteta Bilbao (2013) que introduce cuatro técnicas de investigación innovadoras<sup>11</sup> basadas en la *gamificación* para la enseñanza de la Economía en Primero de Bachillerato, o Aranda López (2012), basado en

<sup>9</sup>En este caso, Travé González (2003) se centra específicamente en los estudiantes de magisterio, pero entendemos que la problemática indicada alcanza también al aula de Secundaria.

<sup>10</sup>Evidentemente, nos referimos a esa gran mayoría de estudiantes que pueden acreditar documentalmente la realización material de sus TFM y no a aquéllos que, por su actitud, recientemente han erosionado la credibilidad de nuestro sistema educativo.

<sup>11</sup>Técnica del experimento, Técnica de la simulación, Técnica de la exposición y del diálogo y Técnica de la actividad interactiva.

un original sistema de encuestas mixto<sup>12</sup> en el que son los propios estudiantes de Economía de Secundaria los encargados de exponer sus opiniones acerca de cómo es impartida la asignatura y en qué medida su docencia podría mejorar.

Frente a estas propuestas, el nuestro corresponde a un enfoque clásico en el fondo, pero moderno en la forma, connivente con Tobón Arias (2008), que procedente de un aula de enseñanza tan alejada en lo geográfico y tan cerca en lo cultural como la colombiana, propugna por hacer resurgir las “sesiones magistrales” del docente, opinión plenamente compartida también por Gates (2014) y sobre la que se basa este TFM.

## 2.2 La Propuesta Educativa resultante de los principios de la Revolución Francesa

¿Cuál es el mejor sistema educativo? o ¿qué contenidos mínimos ha de contener un sistema educativo para que sea considerado cómo “óptimo” en términos cívicos?. Son dos preguntas que se formulan continuamente pedagogos e interlocutores sociales cada vez que se analizan los requerimientos educativos de una sociedad. Entendemos que no existe sistema educativo “perfecto” sin la voluntad de llevarlo a cabo en congruencia con un plan de ruta cívico marcado, sin exclusión, por todos los grupos sociales.

En ese sentido, y siendo el histórico un elemento imprescindible de este TFM, consideramos que el sistema educativo ideal, por así llamarlo, fue el que surgió de la Revolución Francesa, principalmente de la Constitución de 1795 (ver Anexo 3.C), en el que al alumno era instruido en función de sesiones magistrales (“Enseignement Magistral”, ver Biard y Dupuy (2008)<sup>13</sup>) y en las que, muy a menudo, se recreaban la vida y obras de los grandes prohombres de las letras y ciencias francesas, es decir, la docencia se configuraba de acuerdo a un planteamiento muy similar al propuesto en este trabajo de investigación.

Si el *benchmarking educativo* o evaluación comparativa (Marciniak (2016)) es una metodología basada en la comparación de uno o más centros educativos con respecto a otro que actúa como referente<sup>14</sup>, toda reconsideración de la supuesta benevolencia educativa de los sistemas educativos habrían de corresponderse, en sentido figurado, a un ejercicio de *Benchmarking*, en el que el referente no es otro que el sistema educativo francés surgido en 1795 el cual, aún con algunos matices de tipo localista, constituye el punto de partida de los modernos sistemas de enseñanza occidentales.

<sup>12</sup>Dado que está formado por 32 preguntas, de las que 29 son de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta.

<sup>13</sup>Si bien el número de los asistentes al aula se reducía, a fin de una mejor comprensión por parte del alumno y una dedicación más personalizada por parte del profesorado.

<sup>14</sup>Obviamente, el análisis riguroso de las desviaciones ha de determinar en qué medida y por qué, un sistema educativo se ha separado del modelo considerado “ideal”.

Sin embargo, y pese a ser un evidente logro de la Ilustración consagrado tras la Revolución Francesa, la “Revolución Educativa” como tal, nunca fue la principal motivación de la masa revolucionaria, pues ésta no era otra que la conquista del estado, quedando aplazada cualquier reforma (política, económica, educativa) hasta el ascenso definitivo del *Tercer Estado*, una vez las instituciones del Antiguo Régimen fueran por completo desmanteladas. El “Siglo de las luces”, efectivamente, marcaría el camino a seguir para que el hombre pasara de súbdito a ciudadano, sujeto tanto de derechos como de obligaciones pero, como es obvio, los objetivos del movimiento ilustrado no dejarían de ser una simple declaración de intenciones hasta que la ciudadanía no llegase a detentar factual y plenamente, el poder político.

Durante los primeros estadios de la Revolución Francesa, la educación fue una preocupación relativamente menor entre los objetivos de los revolucionarios. De hecho, si tomamos la educación como punto de referencia, este crucial período de la historia de la Humanidad podría ser sintetizado en dos grandes fases en las que se le prestó una atención dispar a las reformas educativas:

- a) 1789-1792. Conquista del poder y aniquilación del *Antiguo Régimen*. La educación, por sí misma, no fue un objetivo prioritario de la Revolución, que concentraría sus esfuerzos en la expansión del liberalismo, como ideología, del laicismo, como espíritu, y del capitalismo, como sistema económico a implantar.
- b) 1793-1795. Administración y organización de un nuevo concepto de Estado. Durante este período, una vez fueron eliminadas las trabas que representaban las instituciones del *Antiguo Régimen*, la educación sí adquirió un lugar esencial y comenzó a ser legislada:
  - Constitución de 1793 (Año I):
    - La educación se configuraba como un derecho (incluido en la “Declaración de los Derechos del Hombre”, en el preámbulo de esta Constitución).
    - La instrucción se erigía en una necesidad común que debía estar al alcance de todos los ciudadanos<sup>15</sup>, de ahí que fuera obligatoria y gratuita para todos los niños de 6 a 8 años.
    - Segregación de responsabilidades y competencias:
      - \* De los padres: quiénes que no mandasen a sus hijos a la escuela podrían perder sus derechos cívicos.
      - \* De los municipios, sobre los que recaería la selección, retribución y control de los maestros.

<sup>15</sup>Artículo 22. La instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todas sus fuerzas los progresos de la razón pública, y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos.

\* De la “nación”, quien, como ente centralizado, controlaría en exclusiva los contenidos e ideario de los libros de texto.

- Constitución de 1795 (Año III). Empeña la definición formal de la educación, en su conjunto, destacándose los parámetros que, a partir de ese momento, y hasta el momento presente, habrían de regularla y caracterizarla (ver Anexo 3.C):

Se dispone de la obligatoriedad de la existencia, en todo el territorio nacional, de escuelas primarias donde los alumnos *aprendieran a leer, escribir, “elementos de cálculo y de moral”* y, así mismo, de escuelas superiores (al menos una cada dos departamentos). Prevalcía lo público sobre la iniciativa privada en el ámbito educativo, lo cual no significaba que se permitiera, e incluso se fomentara, la educación privada “para contribuir al progreso de la ciencia, la literatura y las artes”.

A la misma vez que se crea un instituto nacional “encargado de recoger descubrimientos y perfeccionar las artes y las ciencias”, cuyas competencias serán únicas en toda la nación, se opta por crear “establecimientos de instrucción pública” para regular el sistema bajo la premisa de que su funcionamiento hubiera de ser autónomo, siendo posible la coordinación de dichos organismos, pero quedando expresamente prohibida cualquier relación de subordinación que pudiera dañar la autosuficiencia del sistema.

Por último, se introducen las “festividades patrióticas” que no serían enfocadas como simples jornadas de descanso, ocio o esparcimiento, sino como elementos con los que reforzar la fraternidad de los ciudadanos, y el espíritu de la recién fundada República.

Ciertamente, la Revolución Francesa significó la concreción y/o puesta en valor de las bases de la mayor parte de los actuales sistemas educativos. Por tanto, diríase que cualquier sistema educativo que, como el nuestro, presume de descender de aquellos principios “imprescriptibles e inalienables”, de cuando en cuando debería de realizar un acto de contrición desde la sinceridad y preguntarse en qué medida hacen todo lo posible para continuar ejerciendo estos mismos preceptos, no ya en lo nominal, sino en la práctica, con tal de formar ciudadanos libres, si es que éste continúa siendo su cometido.

### 2.3 El carácter dubitativo del Sistema Educativo español

Un sistema educativo ha de corresponderse con un plan a largo o muy largo plazo. Precisamente, si el plan educativo resultante de la Revolución Francesa se mostró exitoso fue debido a que nació fruto del consenso y, generación tras generación, se aprobó mantener sus directrices básicas, de ahí que éste sea el modelo aún vigente en Francia, pese a las lógicas modificaciones para amoldarse al transcurso del tiempo, como también lo es en la mayor parte de los países de

nuestro entorno.

A partir de ahí, se puede explicar la principal debilidad que, históricamente, ha mostrado el Sistema Educativo español, ya sea ciñéndonos a la Educación Secundaria, o a cualquier otra etapa formativa del alumnado: la indefinición. Mientras que otros países de Europa Continental, en su gran mayoría, supieron consolidar sus sistemas de gobierno a lo largo del siglo XIX y principios del XX, y con ello generar sistemas educativos estables y consensuados, el caso español manifiesta justamente lo contrario. Los sistemas educativos que, periódicamente, se han implantado en España son fiel reflejo de la inestabilidad y vicisitud política que ha atravesado nuestro país.

Cada uno de los grupos que temporalmente ejercieron el poder, comenzando desde las diatribas ideológicas entre liberales y progresistas durante el siglo XIX y terminando en las reformas educativas más recientes, de una manera u otra quisieron, por así llamarlo, mostrar su impronta en el ámbito educativo y no siempre contando con el beneplácito de la sociedad, o pensando en el largo plazo, es decir, en las necesidades futuras (reales) de ésta.

Es primordial señalar este problema, ya está enquistado en el Sistema Educativo español pues, normalmente, **una sociedad que sabe lo que quiere se proyecta en un sistema educativo estable**, fruto de un consenso que es respetado y siempre pensando más en el mañana que en el presente.

## 2.4 Rasgos definidores de la Enseñanza Secundaria en España

La dispersión normativa es, sin duda, la principal característica de nuestra enseñanza preuniversitaria, echándose de menos la actitud varios países miembros de la OCDE que parten de *Curriculums educativos* plenamente consolidados en el acervo normativo hace ya varias generaciones (por ejemplo, Francia, Alemania o Italia).

Sin necesidad de precisar escrupulosamente el *maremágnum* normativo relativo a la Secundaria, con sus frecuentes idas y venidas fruto de ese “carácter dubitativo” o indeciso tan propio de nuestros sistemas educativos durante los últimos 30 años, los siguientes (por ahora) son los referentes legislativos que estructuran el aula de Secundaria española:

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
  
- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el curriculum básico

de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

De la tradicional indefinición de nuestros sistemas educativos se extiende, según [Lorenzo Vicente \(1996\)](#), la propia indefinición a la hora de denominar la etapa educativa correspondiente a lo que entendemos por “Educación Secundaria”. Así tendríamos cómo a lo largo del tiempo ha sido indistintamente denominada: Enseñanza Secundaria, Educación Preparatoria, Educación Intermedia, Enseñanza Media, Enseñanzas Medias, Educación Secundaria y “Bachillerato”, prevaleciendo ante cada denominación, una particular manera de entender la Educación Secundaria, desde diferentes posturas ideológicas, en absoluto pedagógicas. En otras palabras, nuestra Enseñanza Secundaria personaliza la célebre cita de I. F. Goodson ([Goodson \(1991, p. 28\)](#)):

*“( . . . ) el currículum escolar es un artefacto social concebido por y creado para alcanzar objetivos humanos deliberados”.*

De la misma manera, [Lorenzo Vicente \(1996\)](#) subraya los siguientes puntos de fricción entre los distintos grupos sociales (partidos políticos, familias, confesiones religiosas, científicos, etc.) como los más problemáticos para dirimir el contenido de la Enseñanza Secundaria:

- La finalidad de este nivel o etapa.
- La unicidad o diversidad de la misma.
- El contenido que ha de tener.
- Su carácter cíclico o enciclopédico.
- La edad de ingreso y los requisitos de acceso.
- El papel de los exámenes.
- Las relaciones entre la enseñanza pública (oficial) y la enseñanza privada.
- La financiación de la Educación Secundaria.
- La formación de su profesorado.
- Etc.

Adicionalmente y a título reflexivo, hemos identificado estos otros factores entre aquéllos que inducen a agudizar la escasa conciliación históricamente existente en España entre el aula y algunos grupos de presión que directamente influyen en la sociedad civil:

- Instrucción vs. educación.
- La exclusividad de la educación. El rol de la familia en este proceso.
- Las otras funciones del profesor, además de la de educador o formador.
- Concreción del *laicismo*<sup>16</sup>.
- El alcance y los límites de la libertad de cátedra.
- La función explícita que haya de otorgarse a las nuevas tecnologías.
- ¿Qué es o qué se entiende por disciplina?

### 2.4.1 La inclusión de la Economía en el *Curriculum* de Secundaria

No sin razón, Foj Candel (2003) tacha de “marginación histórica” la tardanza con la que fue integrada la docencia de Economía en nuestra enseñanza Secundaria, pues ésta no sería incorporada hasta la LOGSE (1990) y, de nuevo, representando un ilógico retraso con respecto a las naciones de nuestro contexto socio-cultural más cercano, que sí concibieron imprescindible la enseñanza de esta asignatura.

Durante esta etapa, en otro ejercicio de incongruencia por parte del legislador, pasó a formar parte de los contenidos curriculares de la modalidad del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, siendo descartada su inclusión en las restantes modalidades de Bachillerato. *A priori*, la comunidad educativa supuso que la LOMSE (2013) significaría un mayor reconocimiento de esta disciplina; no obstante, si bien es preceptivo admitir un mayor peso específico que el especificado por la LOGSE (1990), en general, parece que no se le otorga la importancia que, en principio, se debiera y continúa siendo contemplada como una *rara avis* curricular.

El IEE (2013) pone en tela de juicio que la Economía se atenga, de forma pragmática, a criterios de “empleabilidad” útiles para el futuro laboral del alumno, que a partir de ella se fomente el necesario germen de “cultura económica” o que, incluso, haga reflexionar al alumnado acerca de cómo la Economía regula el quehacer diario de la sociedad, de acuerdo a los principios recogidos en la Constitución Española<sup>17</sup>.

Foj Candel (2003) estima esencial que el alumno sea capaz de asimilar las siguientes competencias dado que, sobre éstas, han sido elaborados los contenidos curriculares sobre los que se estructuran la docencia de la Economía en el aula de Secundaria:

<sup>16</sup>En el mismo epígrafe, ¿han de considerarse equivalentes a Escuela laica, la Escuela agnóstica o atea? ¿Una escuela con una penetración mínima del elemento religioso, sea cual fuera éste, continúa siendo laica?

<sup>17</sup>Artículo 38. Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.

1. Manifestar interés y curiosidad por conocer y analizar con sentido crítico y solidario los grandes problemas económicos actuales: las desigualdades económicas entre los pueblos y entre los diversos sectores sociales, el crecimiento demográfico desequilibrado, la sobreexplotación de los recursos y la degradación del medio ambiente y el problema del desempleo en las sociedades avanzadas.
2. Analizar y valorar críticamente las repercusiones del crecimiento económico sobre el medio ambiente y la calidad de vida de las personas.
3. Conocer los conceptos básicos que permitan establecer relaciones de interdependencia entre hechos económicos significativos y el contexto social, político y cultural en que ocurren, y su aplicación a problemas y situaciones cotidianas.
4. Comprender los rasgos estructurales y coyunturales más característicos de la situación y perspectivas de la economía española y, dentro de ésta, la andaluza (...).
5. Utilizar los conocimientos adquiridos para ejercer con autonomía y responsabilidad su papel de consumidor de bienes y servicios, reflexionando acerca de la influencia que las técnicas estimulantes del consumo tienen en su toma de decisiones.
6. Identificar las distintas medidas de política económica tomadas por los poderes públicos así como sus efectos económicos y sociales, valorando dichas opciones y emitiendo juicios personales razonados acerca de las mismas.
7. Interpretar y evaluar críticamente los distintos mensajes, datos e informaciones que aparecen en los medios de comunicación social sobre problemas económicos actuales referidos al ámbito local, regional, nacional e internacional, estableciendo relaciones entre los mismos, comunicando sus opiniones con argumentos precisos y coherentes, aceptando otros puntos de vista como vía de entendimiento y enriquecimiento personal.

#### **2.4.1.1 Caracterización de la docencia de la Economía en Andalucía**

La educación no universitaria constituye una de aquellas competencias de titularidad estatal<sup>18</sup> que el Estado transfirió a las Comunidades Autónomas a mediados de los años 90 del pasado siglo, en orden a que fuesen moldeadas de acuerdo a las necesidades de cada una de éstas. Por lo tanto, partiendo de un marco estatal de referencia común, cada Comunidad estructura libremente sus contenidos curriculares.

---

<sup>18</sup>Previa una preceptiva modificación estatutaria.



En el caso andaluz, se intenta potenciar de forma relativa el *hecho diferenciador andaluz* como un elemento idiosincrático, no excluyente, siguiendo el camino opuesto al probablemente emprendido por algunas otras comunidades, enriqueciendo su contenido curricular haciendo una clara apuesta por la paz como elemento de cohesión social, la *transversalidad*, la inmersión del ciudadano en valores cívicos o la incentivación de la lectura, entre otras muchas.

El núcleo esencial de la enseñanza andaluza está formado por la siguiente normativa, especificada en orden cronológico:

- La Ley de Educación de Andalucía 17/2007 de 10 de diciembre.
- El Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.
- La Orden de 9 de mayo de 2015, sobre la ordenación educativa y evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el curso 2015-2016 en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- La Orden de 8 de junio de 2015 por la que se modifica la de 9 de mayo de 2015 sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumno de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso 2015-2016 en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Ya en su día, Foj Candel (2003) planteó la necesidad de ofertar una asignatura no ya estructurada desde Andalucía, sino enfocada en Andalucía tipo “Economía Andaluza” o “Estructura Económica de Andalucía”, sin embargo, no ha terminado de prosperar y, que en el fondo, estaría plenamente justificada de un lado, por la mera transferencia de las competencias en el ámbito educativo no universitario, además de por el importante peso específico de la Comunidad Autónoma Andaluza dentro del concierto estatal.

#### **2.4.2 La enseñanza de la Economía en otros países de nuestro entorno**

Produce cierta extrañeza comprobar cómo España, la quinta economía europea en términos de PIB<sup>19</sup>, históricamente apenas ha prestado el debido interés por la docencia de la Economía en Secundaria, aspecto que ya destacáramos superficialmente (ver pág. 14).

<sup>19</sup>Con unas cifras que oscilan entorno a un 7,5% del PIB europeo.

De acuerdo al IEE (2013), tan sólo dos países, Italia y Portugal, tendrían el triste honor de ser homologables a España en la manera de discriminar sistemáticamente la docencia económica no universitaria. Según esta misma fuente, 20 países europeos introducen la Economía como materia de carácter obligatorio<sup>20</sup> y de entre éstos, 5 dan completa libertad a cada centro para que desarrollen plenamente sus curriculums en materia de Economía<sup>21</sup>.

### 2.4.3 Derivaciones del informe PISA en la enseñanza de la Economía

El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, "PISA" por sus iniciales en inglés<sup>22</sup>, es un reporte de carácter trianual elaborado y publicado por la OCDE, cuya misión es evaluar el *performance* de varios países en materia educativa. Dada su enorme repercusión, se suele decir que los países "aprueban o suspenden" en materia educativa según los dictámenes de este informe que quizás haya sido sobrevalorado en exceso, puesto que no se analizan conocimientos adquiridos *per se* o se valoran cómo éstos son impartidos, sino tres competencias *aglutinadoras* consideradas básicas:

- Competencia en Ciencias.
- Competencia en comprensión lectora.
- Competencia en Matemáticas.

Este informe no deja de ser controvertido, sobre todo, por la dificultad que conlleva hacer comparaciones en materia educativa con países de muy diferentes contextos socioeconómicos bajo unos parámetros que se puedan considerar "comunes". Otro importante factor en contra de los criterios de *homogeneidad valorativa* subyacentes en PISA, es la diferencia interregional desde un punto de vista educativo que puede encontrarse dentro de un mismo país<sup>23</sup> por lo que sus resultados, en principio, no deberían ser directamente extrapolables.

En este mismo sentido, tampoco juegan a favor del reporte aquellos países que, por una razón u otra, cuentan con más de un sistema o modelo educativo<sup>24</sup>. No obstante, PISA sí es pertinente a la hora de determinar una serie de directrices o pautas para establecer conclusiones válidas a la hora de determinar la evolución temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje para cada uno de los países analizados, en función de la síntesis ofrecida por tres competencias elementales.

<sup>20</sup> Alemania, Austria, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, países Bajos, Polonia, Irlanda del Norte, País de Gales, Escocia, República Checa, Rumanía y Turquía

<sup>21</sup> Bélgica, Eslovenia, Estonia, Suecia, e Inglaterra.

<sup>22</sup> Programme for International Student Assessment.

<sup>23</sup> En España ya es paradigmática la alta valoración obtenida por Castilla-León, muy por encima del total nacional.

<sup>24</sup> Postura por otro lado abiertamente opuesta a los principios educativos de la Revolución Francesa: "A una nación, un mismo sistema educativo", ver *pág. 13*.

Por lo que respecta a España, tristemente viene ocupando una posición bastante discreta en la valoración PISA (intermedia-baja). De hecho, en el reporte correspondiente a 2016 tan sólo se encuentra por encima de la media de la OCDE en una de las competencias<sup>25</sup>, independientemente de las reformas educativas emprendidas para adecuar nuestro sistema educativo a las exigencias de nuestro entorno socio-económico más cercano y a un mayor gasto educativo en términos de PIB, *in crescendo* desde finales de los años 90 del pasado siglo, bien es cierto que ralentizado por la reciente crisis económica.

Como tal, el conocimiento o el aprendizaje adquirido en Economía no se corresponde específicamente a una de las tres competencias que se emplean para elaborar el informe pero, dado el carácter transversal de la Economía, en cierto sentido, podría ser asimilable a la media de las tres competencias (Ciencias, lectura y Matemáticas).

La **Tabla 2.1** muestra conjuntamente las puntuaciones obtenida por España, Singapur y Finlandia en el informe de 2016 (en base 100). Los dos últimos son dos países cuyos sistemas educativos son considerados modélicos y tradicionalmente han obtenido puntuaciones realmente óptimas, de ahí que expresamente hayan sido considerados para realizar esta breve comparativa. La **Gráfica 2.1** representa una perspectiva visual de la anterior a partir de un *Diagrama de Kiviat*<sup>26</sup> en el cual las competencias de cada país de adhieren a un cuadrilátero irregular, indicando cada uno de sus vértices la puntuación competencial correspondiente.

Es bastante significativo observar el enorme diferencial de la media competencial de España con respecto a Singapur y Finlandia, debido, fundamentalmente, al reducido desempeño de la competencia de Ciencias en el Sistema Educativo español.

**Tabla 2.1:** Comparativa del Informe Pisa 2016 en relación a la puntuación de España, frente a dos sistemas educativos considerados modélicos: Singapur y Finlandia

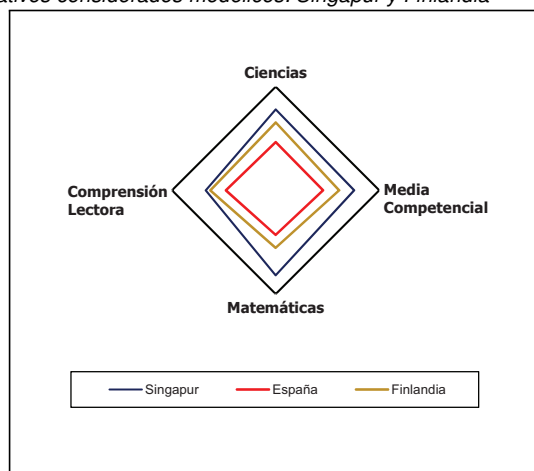
Análisis comparativo	Ciencias	Comprensión lectora	Matemáticas	Media competencial
Singapur	5.56	5.35	5.64	5.52
España	4.93	4.96	4.86	4.92
Finlandia	5.31	5.26	5.11	5.23

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a idénticas indicaciones a las ya reseñadas en la **Gráfica 2.1**.

<sup>25</sup>Comprensión lectora.

<sup>26</sup>Se ha descartado introducir los ejes radiales del *Diagrama de Kiviat* incluyendo tan sólo las intersecciones entre los radios y la circunferencia (valores máximos) que se definen en este diagrama.

**Gráfica 2.1:** Resultados de España en el Informe Pisa 2016 en relación a dos sistemas educativos considerados modélicos: Singapur y Finlandia



Fuente: Elaboración propia, a partir del "Informe Pisa 2016", del que han sido extraídos los resultados competenciales de tres países miembros de la OCDE. Así mismo se han calculado las medias por cada uno de los países, siendo finalmente los datos transformados en base a 100, de acuerdo a la Tabla 2.1.

## 2.5 Historia económica y "Formación del espíritu crítico"

La actual propuesta educativa no se basa exclusivamente en expandir o profundizar una serie de contenidos y conocimientos académicos mínimos sino, además, en profundizar en los valores democráticos compartidos por nuestra sociedad mediante el *civismo*. Esta ambiciosa perspectiva encuentra su principal apoyo en la formación de la ciudadanía en un espíritu crítico o autónomo, formando no ya alumnos, sino seres humanos autónomos capaces de reflexionar, instruirse y tomar decisiones por ellos mismos.

Ésta, una de las competencias clave a desarrollar entre el alumnado de Economía durante la etapa de Secundaria recomendables por Foj Candel (2003) (ver pág. 17, primer punto) ha sido recientemente amplificado por la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio<sup>27</sup> con el propósito de que los enseñantes sean conscientes de los "intangibles extra-académicos" de la educación, fomentando así la autonomía personal, es decir, desde un pensamiento no único.

Las "Leyes fundamentales de la estupidez humana" de Cipolla (1988) (ver Anexo 4) pueden servirnos de guía de cómo emplear la Historia Económica para generar un "espíritu crítico", no ya entre el alumnado, sino en la sociedad en su conjunto. Por otro lado, en la Sección 3.3 se describe un "tanque de recursos" en el que el profesor dispone de una numerosa a la vez que apropiada fuente bibliográfica mediante la cual profundizar en el pasado histórico almeriense. Véase de entre los autores y obras específicamente seleccionados a Verdegay Flores (1983), solo por poner un ejemplo.

<sup>27</sup> Artículo 2. Principios metodológicos:

1. A lo largo de las dos etapas se favorecerá tanto la interacción de los alumnos y alumnas como la iniciativa personal, la autonomía, la creatividad, el "espíritu crítico" y la capacidad para comunicar lo aprendido.





# Capítulo 3

## Contextualización y casos de estudio propuestos

### 3.1 Contextualización

Es tal la profusión de acontecimientos históricos y tan patente la diversidad<sup>28</sup> de Almería, que la hacen única de todo cuanto la rodea. Por ello es que Pedro A. de Alarcón dijera que era “una isla anclada en tierra firme”. Esa incuantificable riqueza es la que nos va a proporcionar un buen número de recursos basados en la Historia Económica de Almería, que nos hayan de servir de introducción en la docencia de las unidades didácticas en Economía. En primer lugar, hemos de establecer las siguientes precisiones, necesarias para delimitar el alcance didáctico de nuestra propuesta educativa:

- a) Para la elaboración de los casos de estudio, distinguimos: 1) Personajes históricos almerienses y 2) Épocas históricas concretas. En relación a las últimas, a título ilustrativo, hemos seleccionado las “Tres Edades de Oro de la Economía almeriense”<sup>29</sup> para que el alumno sepa diferenciar el aspecto coyuntural del estructural en la Economía. Cada etapa viene representada por un elemento simbólico que las caracteriza (que bien puede ser otro cualquiera): El “Guerrero del Mercado Central”, “El Cable Inglés” o la “Imagen del Poniente almeriense desde el espacio”.
- b) Naturaleza de los casos de estudio propuestos: Obviamente, cada caso de estudio (personaje o etapa) no se corresponde con el desarrollo de una unidad didáctica de Economía, sino con una introducción. De igual modo, la introducción histórica servirá al alumno para que comprenda el binomio objetividad-subjetividad desde un punto de vista crítico, pues los hechos del pasado *a priori* no pueden ser contemplados desde una misma perspectiva sociológica que los del presente, motivo por el cual, dentro de los personajes históricos seleccionados, los hay que pueden ejercer de ejemplo de valores sociales mientras que otros sirvan de contraejemplo. También, y siempre pensando en la igualdad de género, se han destacados dos mujeres almerienses que no se resignaron a ser discriminadas socialmente, sino que lucharon en igualdad de condiciones que los hombres, Malika Fadel ben Salvador y Beatriz Salcedo.

<sup>28</sup>Geofísica, bioclimática, cultural, sociológica, idiosincrática, etc.

<sup>29</sup>La distinción de tres grandes etapas de crecimiento de la Economía almeriense también ha de servir al alumno para que comprenda cuales fueron (o son) las *ventajas competitivas* de la Economía de nuestra provincia.

- c) Objetivos: Como hemos venido fundamentando, nuestra propuesta busca complementar la docencia en Economía, a la vez que el alumno profundiza en la riqueza sociocultural de su tierra.
- d) Temporalización: La periodificación de los casos de estudio a desarrollar es variable, es decir, dependerá de la unidad didáctica a la que haya de servir de introducción, por lo que no podemos de antemano preestablecer una duración predeterminada. En cualquier caso, consideramos que nunca debe ser inferior a 5 minutos, ni superior a 10.
- e) Contenidos: Cualquier episodio de la dilatada historia de Almería es bienvenido. Los ejemplos que hemos seleccionado en este TFM, quizás los más relevantes, pueden servir de guía para el docente.
- f) Ámbito de aplicación: Entendemos que el alumno habría de partir de unos mínimos conocimientos económicos previos, por lo que es altamente recomendable que nuestra propuesta se implante en 1º de Bachillerato (ver Tabla A.1).

## 3.2 Casos de estudio expresamente extraídos de la Historia Económica almeriense

### 3.2.1 Malika Fadel ben Salvador, la marinera y corsaria (A)

Nacida en Almería en 1302, en las inmediaciones de las atarazanas de la ciudad. Procedía de una familia bien asentada económicamente, si bien quedó a cargo de su abuelo, el comerciante Ibn-Fadel, quien monopolizaba todo el hachís llegado del *Rif* en esa esquina del Mediterráneo.

Desde su juventud, ejerció el "oficio" de la piratería, detentando la patente de corso en nombre del todopoderoso Emirato Marino Independiente de Pechina. Siempre se distinguió por su valentía y arrojo en la lucha pero también, todo hay que decirlo, por su extremada crueldad.

Fue famoso el palacete que, bajo su orden, fue construido cercano a la *Puerta del Mar* para una esclava egipcia de Alejandría que quedó bajo su protección desde una temprana edad y a la que acompañó toda su vida. Como también fue recordada por llevar siempre a su lado un imponente esclavo eunuco que había de protegerla en cualquier circunstancia de peligro, pues su vida resultó ser bastante azarosa. Poco pudo hacer éste por su integridad, dado que Malika falleció junto a su protegida durante un ataque sorpresa del almirante catalán Moreau de Perellós.



### 3.2.2 Beatriz Salcedo: de esclava morisca a la mujer, en su día, más poderosa de toda América (B)

Nacida en el área del Alto Almanzora, quizás en Reul Bajo, un anejo de Laroya. Muy poco se sabe con exactitud de ella, ni su nombre real, ni el año en el que con exactitud nació, sólo que fue llamada "Beatriz" desde que fue desposada.

La mayor parte de su familia fue aniquilada. Tiempo después, sería vendida como esclava para el "solaz" de la tropa comandada por Pizarro durante la Conquista del Imperio. Desde su boda con uno de los hombres de confianza de Pizarro, García Salcedo, fue ascendiendo en el escalafón social del Virreinato, contando con la confianza de los indios, con quienes congenió notablemente, dado que ella en carnes propias conoció la desgracia de la humillación. Llegó a ser apreciada por la comunidad indígena, lo que le permitió estar presente durante algunos ceremoniales y tratos que se celebraron en aquellas tierras en los que no se permitía la entrada de ningún otro español.

También se dice que la palabra dada por ella a los indígenas, en lo que respecta al respeto de sus costumbres y tradiciones, terminó por no ser respetada.

A su muerte, era la mujer más poderosa de toda la América Colonial.

### 3.2.3 Juan Bautista Trupita, el 4º Gobernador del Banco de España (C)

Juan Bautista Trupita nació en Huércal-Overa en 1815. A lo largo de su vida, prestó sus servicios como funcionario, desempeñando varios cargos de importancia en la Administración General del Estado. De la misma manera, también ejerció una notable carrera política, llegando a ser diputado y senador a título vitalicio en 1864. Durante ese mismo año fue nombrado Ministro de Hacienda, posición que llevó a cabo fugazmente. De 1866 a 1868 fue el Gobernador del Banco de España (el cuarto desde la fundación de esta institución), siendo depuesto por el triunfo de la "Revolución Gloriosa". Este hecho marcaría el fin de su carrera política, por lo que terminaría retirándose de la vida pública, falleciendo poco tiempo después.

### 3.2.4 Fernando de la Hoz Berrío, el conquistador que iniciara la búsqueda de "El Dorado" (D)

Conquistador virgitano nacido en 1577 que llegara a ser gobernador de la América Colonial en las gobernaciones de La Guayana y Trinidad (actuales Guyana y Trinidad y Tobago). Refundó Santo Tomé de Guayana (la actual Ciudad-Guayana) y San José de Oruña (Puerto España). Encabezó varias expediciones en la búsqueda del mítico "El dorado" siendo, probablemente, uno de los primeros europeos que divisara la catarata de El Salto del Ángel.

Fallecería en Argel en 1622 cuando, en viaje de regreso a España para esclarecer unos asuntos legales de su gobernación, fuera apresado por unos piratas argelinos que solicitaron por él un enorme rescate en cuanto supieron de las riquezas atesoradas por quien habían capturado.

### 3.2.5 Yuder Pachá, el conquistador almeriense de *La Curva del Níger* (E)

Nacido en la actual Cuevas del Almanzora como Diego de Guevara durante la primera mitad del siglo XVI, procedía de una familia morisca originaria de otras partes de la península que se asentara en el Levante Almeriense ante la presión religiosa a la que fuera objeto esta minoría por parte de los reinos de Castilla y Aragón. Yuder fue uno de los 300 jóvenes cautivos que los turcos capturaron en el transcurso de una *razia* en las costas de Almería que, posteriormente, fueran conducidos a Marraquech, donde fueran acogidos por el sultán Abd al-Malik. Inició la carrera militar, mostrando unas enormes habilidades como soldado de modo que, al destacar su valía en la Batalla de Los Tres Reyes (Alcazarquivir), el sultán lo nombró *caid* (gobernador) de Marraquech.

Con la idea de crear un imperio panafricano de proporciones inverosímiles, en 1590 otro sultán, Ahmed al-Mansur le encomienda la conquista del *Imperio Shongay*, poniendo a su disposición un ejército en el que mayoritariamente se hablaba el castellano, formado por 4.000 granadinos, 500 europeos, 60 cristianos, 1.500 caballeros árabes y 1.000 auxiliares con 8.000 camelleros como intendencia y 4 cañones de origen *andalusí* que atravesaron el Desierto del Sahara de Norte a Sur. Finalmente, la conquista fue llevada a cabo por el Ejército de Yuder, quien ocupara toda la *Curva del Níger* y tomara la mítica ciudad de Tombuctú, con lo que el sultán pudo ver satisfechas sus anheladas aspiraciones.

Tras una esplendorosa carrera político-militar al servicio del sultanato *saadí*, Yuder fallece en Marraquech en 1605, aún no se sabe con total exactitud por qué causas, aunque todo parece indicar que fue de forma violenta. Sin embargo, la historia de Yuder no finaliza aquí. Los nativos de la región conocieron a su tropa como los *Arm*<sup>a</sup> la cual, tras la conquista, se mantuvo en la zona mezclándose con la población local, dando lugar a la etnia del mismo nombre. En otro orden de cosas, parece ser que muchos vocablos procedentes del castellano, e incluso costumbres, aún están presentes entre la población de *Malí*, evidentemente, a causa de aquella expedición.

<sup>a</sup>Según algunas fuentes, aunque este aspecto es bastante discutible, también parece ser que el término *arma* deriva de esta expresión: *Al-arm* o grito de aviso cuando se acercaban los arcabuceros del ejército rival (los "Arm").

### 3.2.6 Domingo Badía (Alí Bey): El primer "agente secreto" moderno (F)

De padre catalán y madre belga, Domingo Badía nace en Barcelona en 1767, pero pronto abandona esta ciudad debido a que su padre era un funcionario público que usualmente era trasladado a cualquier punto del reino. Por este motivo, siendo aún muy joven, llega a Cuevas del Almanzora<sup>a</sup> y es completamente seducido por la cultura, hábitos y costumbres moriscas aún presentes en aquellas tierras del Levante Almeriense. En 1792 se desplaza a Córdoba donde aprende árabe, mostrando además un enorme interés por la modernización de la industria y cultivos tradicionales (entre otros muchísimos campos).

Ya en 1802, Manuel Godoy, ministro plenipotenciario de Carlos IV le convence para que haga de espía al servicio de la Corona, haciéndose pasar por un príncipe sirio en un periplo que lo llevaría por Marruecos, Argelia, Libia, Egipto, Arabia, Siria, Turquía y Grecia. Con el cambio de gobierno, ofrece sus servicios a José Bonaparte y, aún más, llega también a ofrecerse a Luis XVIII de Francia.

Cambia su nombre original en 1818 para pasar a llamarse *Hāyî 'Alî Abu 'Uṭmān*, encaminándose a Damasco desde París donde fuera descubierto por la *inteligencia británica* quien, a su llegada a la capital siria, mandara envenenarlo.

Un denominador común de los viajes de Ali-Bey fue la búsqueda de nuevos cultivos para los campos de España, la tecnificación y modernización de la industria, “acechando” cualquier elemento que pudiera ser beneficioso para el país (y para el que le pagara). Sin discusión, Ali-Bey fue uno de los pioneros de lo que actualmente se entiende por *globalización*.

<sup>a</sup>Por aquella época conocida como “Cuevas de Vera”.

### 3.2.7 Las “Tres Edades de Oro” de la Economía almeriense (G)

#### 3.2.7.1 El comercio de la seda y la exportación de atafiores allende el Mediterráneo. Siglos XI-XIII (G.1)

**Gráfica 3.1:** El “Guerrero del Mercado Central” (fragmento de cerámica de la época taifa).



Fuente: Junta de Andalucía. Imagen de 2011.

### 3.2.7.2 La explotación de recursos minerales y ciertos cultivos (cítricos y vitícolas). Segunda mitad siglo XIX-1914 (G.2)

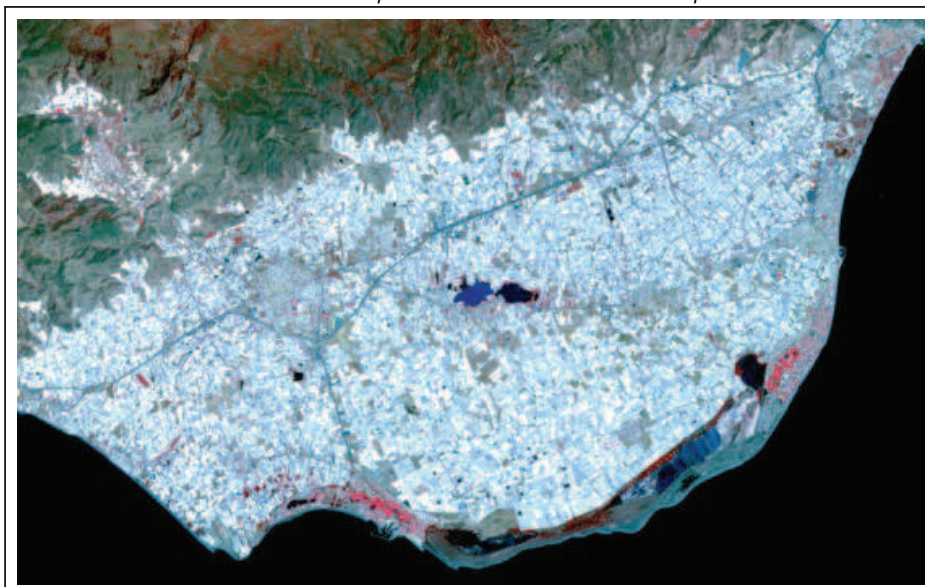
**Gráfica 3.2:** El "Cable Inglés" (embarcadero para dar salida a los minerales de la minas de Alquife en la playa de las Almadrabillas)



Fuente: Junta de Andalucía. Imagen de los años 1902-1903.

### 3.2.7.3 Exportación masiva de insumos hortofrutícolas extratempranos. Años 70 siglo XX-Actualidad (G.3)

**Gráfica 3.3:** El Campo de las Dalías visto desde el espacio.



Fuente: Proyecto Aster. Imagen de 2008

En función de esta simple imagen y tomando como referencia a uno de los autores especificados en nuestro “tanque de recursos educativos”, el alumno puede ser consciente de la enorme evolución socio-económica de nuestra tierra:

■ **La Almería del ayer:** Madoz Ibáñez (1845, p. 117) (sobre la riqueza de Almería):

*“Aunque en terreno bastante quebrado y con frecuencia escaso de aguas en algunos puntos, puede decirse que el suelo de la prov. de Almería es en otros bastante fértil, bastante rico. Ya en el art. anterior hemos manifestado las prod. del país, que admite toda clase de frutos, indígenas y no pocos exóticos, á pesar de que la agricultura pudiera estar mejor dirigida y dar por consiguiente mayores resultados”.*

- **La Almería del presente:** Suele decirse que la “Gran muralla china” es la única estructura humana visible desde el espacio. Sin embargo, P. Duque, el primer astronauta español, hace algún tiempo desmintió este comentario tan extendido, señalando que la única estructura artificial que sí es perfectamente apreciable desde el espacio exterior es el “Mar del Plástico” del Poniente Almeriense, el cual proyecta la luz solar recreando un inusitado colorido jamás imaginable desde la superficie terrestre (ver Duque Duque (2007)). Este comentario dice mucho a favor del sacrificio colectivo de Almería en su crecimiento, o de cómo Almería ha evolucionado económicamente desde unas estructuras productivas ancestrales hasta llegar a ser un referente global. Seguramente, el alumno reflexionará ante este tipo de explicaciones.

### **3.3 La búsqueda continua de “tanques de recursos educativos” que inspiren la didáctica de la Economía a partir de diversos contextos históricos**

Nuestra propuesta educativa requiere la elaboración de un portafolio de recursos educativos (ver Pérez Valls (2010)), mediante el cual estructurar aquellos casos de estudio procedentes del devenir histórico almeriense que el docente considere necesarios para complementar el desarrollo de aquellas unidades didácticas que, igualmente, estime oportunas. Esta tarea supone que el profesor ha de elaborar una serie de recursos propios que le sirvan de base y que, temporalmente, tenga que recurrir a fuentes ajenas para diseñar nuevos recursos, por lo que necesita lo que la pedagogía anglosajona denomina como “tanque de recursos”.

Podemos distinguir tres grandes bloques bibliográficos, imprescindibles en la elaboración de un “tanque de recursos”:

- a) Un punto de partida, indudablemente efectivo, sería comenzar desde la siempre recurrente “Enciclopedia de Pascual Madoz” (Madoz Ibáñez (1845)) en lo respectivo a la descripción socioeconómica de Almería y su provincia a mediados del siglo XIX, la cual también abunda, con cierta extensión, en la descripción de sus antecedentes históricos. Idéntico ejercicio es factible si nos centramos en los pueblos<sup>30</sup> que hoy en día conforman nuestra provincia.
- b) Los autores “clásicos”, como J. Santisteban, M. Flores González-Grano de Oro<sup>31</sup>, F. Castro Guisasola y, sobre todo, la cuantiosa obra de J. A. Tapia Garrido, pionero de los cronistas almerienses, y padre, valga la redundancia, del análisis histórico centrado en Almería.
- c) Los autores contemporáneos. *A priori*, contamos con la ingente obra de varios autores contemporáneos consolidados en la investigación histórica, entre los que siempre deberíamos destacar<sup>32</sup> a D. Gómez Díaz, A. Sánchez Picón, F. Martínez López o F. Verdegay Flores.

### 3.4 Concreción de los efectos perseguidos por la propuesta didáctica de este TFM

#### 3.4.1 Refuerzo de las siete Competencias Curriculares básicas

De acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, las competencias curriculares elementales son:

- (C1) Comunicación lingüística.
- (C2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- (C3) Competencia digital.
- (C4) Aprender a aprender.
- (C5) Competencias sociales y cívicas.
- (C6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- (C7) Conciencia y expresiones culturales.

La [Tabla 3.1](#) recoge aquellas competencias desarrolladas por cada uno de los casos de estudios propuestos (A-B). Ha de tenerse en cuenta que, en cualquier recurso, se formaliza *per se* la

<sup>30</sup>No obstante, hemos de tener en cuenta que algunos núcleos poblacionales citados y descritos por Madoz Ibáñez (1845) han desaparecido, mientras que otros, en aquellos tiempos ni siquiera eran considerados entidades municipales autónomas (por ejemplo, Garrucha, El Ejido, Los Gallardos o La Mojonera).

<sup>31</sup>Ver p. ej. Santisteban Delgado y Flores González-Grano de Oro (1927).

<sup>32</sup>Por estricto orden alfabético.

competencia C4, “Aprender a aprender”, o que aquellas competencias no implicadas inicialmente, sí podrán ser posteriormente abarcadas durante el transcurso de la unidad didáctica. También es necesario destacar que empleamos tanto ejemplos como contraejemplos:

Por ejemplo, claramente, el ser “conquistador” no denota un ejemplo sino un contraejemplo (C5, “Competencias sociales y cívicas”). En cualquier caso, remontarnos con mayor o menor grado de detalle a episodios propios del pasado supone adentrarse en la competencia C7, “Conciencia y expresiones culturales”.

**Tabla 3.1:** Adscripción de nuestra propuesta educativa las siete competencias educativas básicas.

Actividades tipo y tareas propuestas	Competencias básicas trabajadas						
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
<b>A</b>				✓	✓	✓	✓
<b>B</b>				✓	✓	✓	✓
<b>C</b>				✓	✓	✓	✓
<b>D</b>				✓	✓	✓	✓
<b>E</b>				✓	✓	✓	✓
<b>F</b>				✓	✓	✓	✓
<b>G</b>				✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.2 Apoyo de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje

De igual modo, en función del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje están estructurados en siete bloques. En el Anexo 1, Tabla A.1, establecemos una equivalencia resumida entre los contenidos y casos de estudio propuestos en este TFM.

### 3.4.3 Referente en la Transversalidad Educativa

Además de flexibilizar la enseñanza de la Economía dando a conocer un pasado histórico que nos es común a todos los almerienses, desde la multidisciplinariedad de nuestra propuesta también se apuesta por potenciar algunos ejes transversales que enriquezcan al alumno y siempre teniendo en cuenta aquellos personajes históricos que nos hayan de servir de ejemplo-contraejemplo.

Siguiendo un proceder análogo a Maldonado Ureña y Hernández Salmerón (2009), dichos ejes son caracterizados en los anexos, pág. 36, de este TFM.





## Capítulo 4

### Conclusiones

En absoluto pretendemos hacer del docente en la Economía de Secundaria un experto en el área de Historia Económica sino, según la propuesta de Gates (2014), rescatar el valor de las sesiones magistrales para que el alumno sea capaz de profundizar en unos contenidos mínimos curriculares. En otros países, en los que la docencia de la Economía en Secundaria ya está plenamente consolidada, existe una apreciable “cultura económica” que en el futuro habrá de regir los criterios mediante los que el estudiante, ya como adulto, formalizará sus decisiones de compra-venta, tomará partida por un modelo de Política Económica u otro o, simplemente, le hará actuar de forma crítica y autónoma en lo que respecta al conocimiento abstracto de la Economía.

Tal contexto, hoy por hoy, se presume próximo a la entelequia en el caso de la sociedad española. Habida cuenta de que la “cultura económica” forma parte de la “cultura general”, cualquier sugerencia educativa que suponga un paulatino aumento de la cultura del alumnado debería de ser bien recibida, sobre todo, si además constituye un óptimo medio con el que el conocimiento del alumnado puede gradualmente avanzar prolongando el “efecto primacía de lo reciente”, por la sencilla razón de que aumentará su curiosidad ante lo explicado, dado que parte de un contexto que sí le es conocido: su propia tierra y sus propias gentes.

El nuestro no es en sí mismo un recurso educativo, sino el germen o simiente de nuevos recursos educativos en los que el profesorado puede apoyarse para implementar la docencia, sabiendo que, *a priori*, sus posibilidades de captar la atención del aula van a ser previsiblemente bastante altas. El coste material de esta sugerencia didáctica es nulo, pues solo comprende el hecho de recurrir a nuestra amplia historia, a lo que nos une e identifica como colectivo, incentivando un pensamiento realmente crítico y definitivamente autónomo al perseguir que la alumna o el alumno, alcancen a comprender “que hay detrás” de la frialdad de los datos y variables económicas que se les enseña, que es lo que en realidad se intenta representar o abstraer, siempre, en función de las vivencias que se desprenden de la Historia de Almería y todas las implicaciones que de ésta se puedan derivar en la enseñanza de la Economía en Secundaria.

Definimos el planteamiento que hemos desarrollado en este TMF cómo *sinérgico* puesto que el juego de ejemplos-contraejemplos empleado son la base para que el alumnado comprenda que es lo que se le intenta transmitir y, sobre todo, que reflexione acerca de una máxima impres-

cindible: “es imposible<sup>33</sup> juzgar de forma crítica los hechos del pasado con la perspectiva de los valores del presente”.

Si entre los personajes históricos seleccionados, entre otros, aparecen piratas, conquistadores o esclavos, evidentemente no es para justificar o dar por válida sus actitudes vitales o aquellos contextos socio-culturales que les llevaron a sufrir en sus propias carnes la precariedad, sino para recrear valores humanos completamente distintos a los actuales que todo alumno o alumna debería analizar en perspectiva con respecto a los actuales. Quisiéramos que los alumnos razonaran de acuerdo a cómo se fomentaba en los “Enseignements Magistraux” de la Revolución Francesa, que, sin la necesidad de Nuevas Tecnologías alumbraron generaciones enteras educadas en los principios de la igualdad.

Rememorar personajes de la talla de Malika Fadel ben Salvador o Beatriz Salcedo, más allá de la inolvidable *Colombine*<sup>34</sup>, no es sino para poner en valor el papel del coraje de la mujer almeriense quien, históricamente, siempre se negara a ser discriminada por razón de su sexo o, dicho en otras palabras, para fomentar transversalmente la *Igualdad de Género* desde la enseñanza de la Economía.

De la misma manera que, metafóricamente, el sublime C. Cipolla en su “Allegro ma non troppo” descendiera a la Historia Económica italiana para refutar una teoría científica comúnmente aceptada por el grueso de la comunidad científica en base a un simple grano de pimienta, este TFM opta por agudizar el sentido crítico del aula tomando como referente la Historia de Almería, sirviendo también para el sostenimiento y el desarrollo del comportamiento cívico-democrático entre el alumnado, teniendo en cuenta que nuestro planteamiento permite que, a la vez que se instruye en Economía, también sea perfectamente plausible ahondar en los bloques temáticos en los que se basara la ya extinta asignatura “Educación para la Ciudadanía”<sup>35</sup>.

Creemos satisfacer plenamente una de las directrices marcadas por el currículum educativo andaluz relativa a popularizar la Historia y Cultura andaluzas. Pues, ¿qué mejor manera que comenzando desde nuestra propia tierra?. Cómo es obvio, no rechazamos la implantación de las TIC, sino que abogamos por el restablecimiento de las “sesiones magistrales” a un nivel *micro*, habida cuenta que quizá el espíritu de la Enseñanza se haya un tanto *desnaturalizado* al agrandarse la distancia entre profesor y alumno, quedando el proceso de enseñanza-aprendizaje supeditado a la parquedad de una *pizarra digital*.

<sup>33</sup> En realidad, sí es posible, pero a la larga es un ejercicio completamente baldío.

<sup>34</sup> Así se hacía llamar la periodista almeriense Carmen de Burgos.

<sup>35</sup> 1) Aproximación respetuosa a la diversidad, 2) Relaciones interpersonales y participación, 3) Deberes y derechos ciudadanos, 4) Las sociedades democráticas del siglo XXI y 5) Ciudadanía en un mundo global.

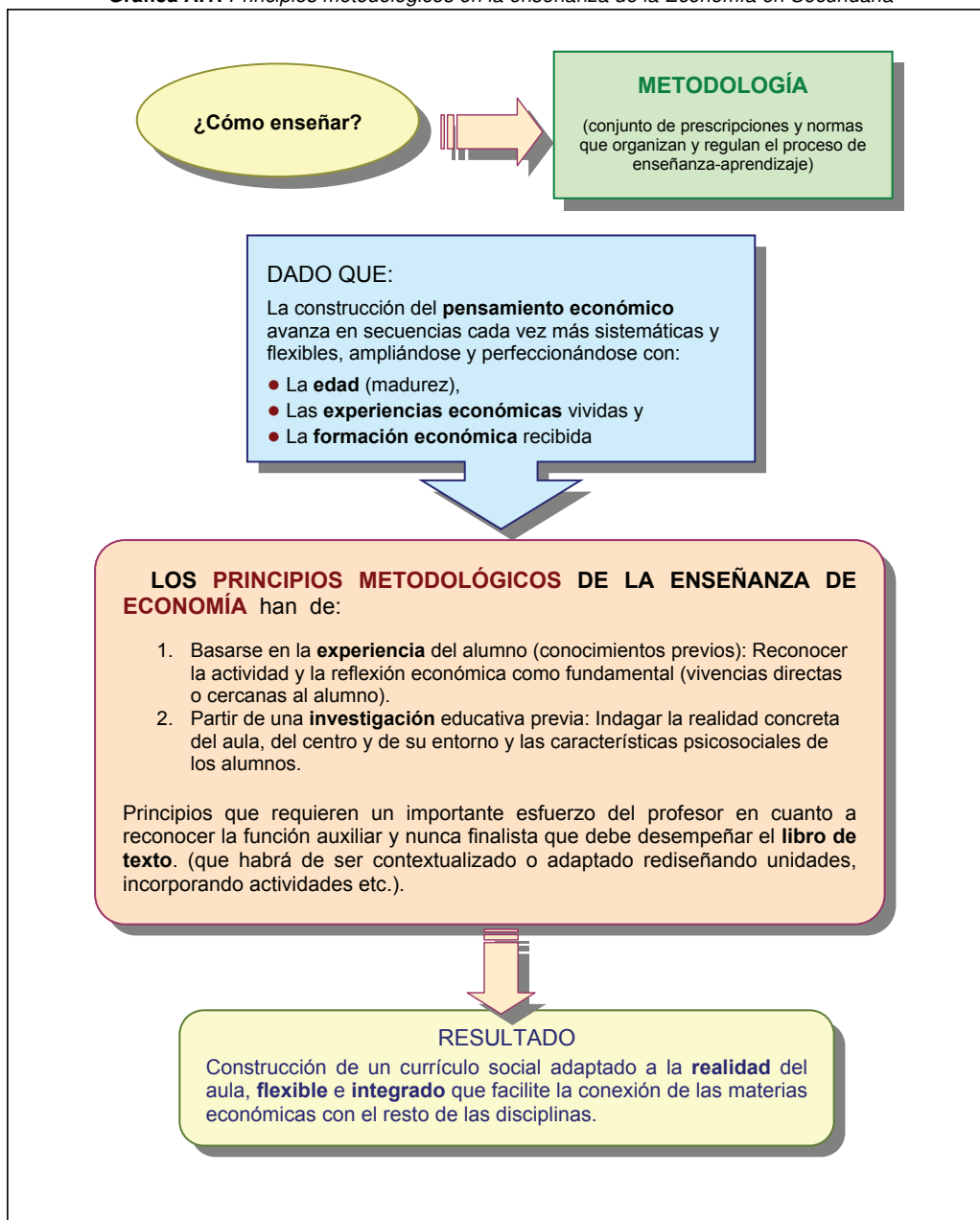
Un último aspecto a destacar de este TFM es que la puerta hacia la *transversalidad* siempre estará abierta en función de cómo hemos enfocado nuestro enfoque didáctico: Sin ir más lejos, solo tenemos que recordar uno de los pasajes más edificantes de la Historia de la Humanidad, la “Entrevista de la Fuente de Mojácar” (ver [Anexo 3.B](#)) que, ojalá algún día sirviera de guía para quienes nos hayan de gobernar y signifique un marco de referencia para aquéllos que dicen inculcar los valores del civismo en la educación.



# Anexos

## 1. Claves metodológicas

Gráfica A.1: Principios metodológicos en la enseñanza de la Economía en Secundaria



Fuente: Tomado íntegramente de Foj Candel (2003).

**Tabla A.1:** Adscripción de nuestra propuesta educativa a los contenidos curriculares de la asignatura Economía. 1º Bachillerato

	<b>Criterio *</b>
<b>Bloque 1. Economía y escasez. La organización de la actividad económica.</b>	
La escasez, la elección y la asignación de recursos. El coste de oportunidad.	<b>A-B-D-E</b>
Los diferentes mecanismos de asignación de recursos.	
Análisis y comparación de Los diferentes sistemas económicos.	<b>G</b>
Los modelos económicos. Economía positiva y Economía normativa.	<b>G</b>
<b>Bloque 2. La actividad productiva.</b>	
La empresa, sus objetivos y funciones. Proceso productivo y factores de producción.	<b>G</b>
División técnica del trabajo, productividad e interdependencia.	
La función de producción. Obtención y Análisis de Los costes de producción y los beneficios.	
Lectura e interpretación de datos gráficos de contenido económico.	
Análisis de acontecimientos económicos relativos a cambios en el sistema productivo o en la organización de la producción en el contexto de la globalización.	
<b>Bloque 3. El mercado y el sistema de precios.</b>	
La curva de demanda. Movimientos a lo largo de La curva de demanda y desplazamientos en la curva de demanda. Elasticidad de la demanda.	<b>G</b>
La curva de oferta. Movimientos a lo largo de La curva de oferta y desplazamientos en la curva de oferta. Elasticidad de la oferta.	
El equilibrio del mercado.	
Diferentes estructuras de mercado y modelos de competencia.	
La competencia perfecta. La competencia imperfecta. el monopolio el oligopolio. La competencia monopolística.	
<b>Bloque 4. La macroeconomía.</b>	
Macromagnitudes. La producción. La renta. el gasto. La inflación. Tipos de interés.	<b>C-G</b>
El mercado de trabajo. el desempleo: Tipos de desempleo y sus causas. Políticas contra el desempleo.	<b>C-G</b>
Los vínculos de Los problemas macroeconómicos como indicadores del desarrollo de la sociedad.	<b>C-G</b>
<b>Bloque 5. Aspectos financieros de la economía.</b>	
Funcionamiento y tipología del dinero en La economía.	<b>C-G</b>
Proceso de La creación del dinero.	<b>C-G</b>
La inflación según sus distintas teorías explicativas.	<b>C-G</b>
Análisis de Los mecanismos de La oferta y demanda monetaria y sus efectos sobre el tipo de interés.	<b>C-G</b>
Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.	<b>C-G</b>
<b>Bloque 6. El contexto internacional de la economía.</b>	
Funcionamiento, apoyos y obstáculos del comercio internacional.	<b>A</b>
Descripción de Los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea.	
Causas y consecuencias de La globalización y del papel de Los organismos económicos internacionales en su regulación.	
<b>Bloque 7. Desequilibrios económicos y el papel del estado en la economía.</b>	
Las crisis cíclicas de La economía.	<b>C-G</b>
El Estado en La economía. La regulación. Los fallos del mercado y La intervención del sector público. La igualdad de oportunidades y la redistribución de la riqueza.	<b>C-G</b>
Valoración de las políticas macroeconómicas de crecimiento, estabilidad y desarrollo.	<b>C-G</b>
Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso.	<b>E-F</b>
Identificación de las causas de la pobreza, el subdesarrollo y sus posibles vías de solución	<b>A-B-D-E</b>

\* Inicio de la unidad didáctica mediante el pasaje-contexto propuesto según la Sección 3.2 (u otros que el docente estimara por convenientes).

Fuente: Elaboración propia

Nótese que la anterior es una aproximación relativa de aquellos casos de estudio propuestos en este TFM. Por tanto, y esa es nuestra intención, el docente podría buscar otras tantas que le sirviesen de apoyo para la docencia de cada unidad didáctica, gozando de completa libertad a la hora de incluirlos en cada bloque curricular correspondiente, obviamente, siendo congruente con el mismo.

## ■ Ejes transversales e interdisciplinariedad a desarrollar de acuerdo a nuestra propuesta educativa

### 1. Ejes transversales:

- A) El fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.
- B) El conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- C) Los contenidos y actividades relacionadas con el medio natural<sup>36</sup>, la historia (evidentemente), la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía y Almería.
- D) La formación para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- E) La educación para la igualdad entre hombres y mujeres.

### 2. Interdisciplinariedad:

- A) Lengua Castellana y su Literatura.
- B) Lengua Inglesa.
- C) Ciencias Naturales.
- D) Religión e Historia y Cultura de las Religión.
- E) Educación para la Ciudadanía.
- F) Música.

---

<sup>36</sup>En este sentido, es fundamental que el alumno conozca de primera mano a qué se debe el proceso de desertización de Almería, desde sus raíces históricas hasta el impacto del mismo en la creación de riqueza. Es muy recomendable la lectura en el aula de Simón Torres (2016).

## 2. Uno de los muchos recursos de apoyo en nuestra propuesta

**Tabla A.2: División por sectores de la población almeriense en 1787**

	Sector Primario		Sector Secundario		Sector Terciario		Total T. Absolutos
	T. Absolutos	%	T. Absolutos	%	T. Absolutos	%	
Almería	3,874	67.4%	455	7.9%	1,412	24.6%	5,741
Berja	2,065	72.8%	429	15.0%	340	12.0%	2,834
Canjáyar	2,758	78.2%	273	7.7%	494	14.0%	3,525
Gergal	2,325	86.6%	57	2.1%	301	11.2%	2,683
Huercal-Overa	3,332	83.1%	267	6.6%	410	10.2%	4,009
Purchena	4,257	86.9%	153	3.1%	485	9.9%	4,895
Sorbas	2,244	85.8%	31	1.1%	338	12.9%	2,613
Vélez-Rubio	2,672	83.5%	197	6.1%	328	10.3%	3,197
Vera	5,787	73.5%	229	2.9%	1,856	23.6%	7,872
Total	29,314	78.4%	2,091	5.5%	5,964	16.0%	37,369

Fuente: Tomado íntegramente de Gómez Díaz (1994, p. 14).

## 3. Textos íntegros de episodios relevantes para esta investigación, que deberían de llevar al alumno hacia la reflexión

### 3.A. “La Viga de Ohanes”

Comienzo del episodio, con la primera carta del maestro de Ohanes:

Señor Alcalde de Ohanes de las Alpujarras:

“Tengo el honor de poner en su conocimiento la inquietud que me produce ver la viga que media la clase que regento, pues está partida por medio, por lo cual el terrado ha cedido y ha formado una especie de embudo que recoge las aguas de las lluvias y las deja caer a chorro tieso sobre mi mesa de trabajo, mojándome los papeles y haciendome coger unos dolores reumáticos que no me dejan manetenerme derecho. En fin, señor alcalde, espero de su amabilidad ponga coto a esto si no quiere que ocurra alguna desgracia con los niños y con su maestro, éste su muy seguro servidor.

Señor maestro de primeras letras de la localidad de Ohanes”

Primera respuesta del alcalde de Ohanes:

Señor maestro de primeras letras de la localidad de Ohanes de las Alpujarras:

Recibido con gran extrañeza el oficio que ha tenido a bien dirigirme y apresuro a contestar. Es cosa rara que los agentes de mi autoridad no me hayan dado cuenta de nada referente a la viga, y es más, pongo en duda que se encuentre en esas condiciones, puesto que según me informa el tío Sarmiento no hará sesenta años que se puso, y no creo que una vez dadas esas explicaciones, que no tenía por qué paso a decirle que eso no son más que excusas y pretextos para no dar golpe.

En cuanto a lo de los papeles que se le mojan y el reuma que se le avecina, puede muy bien guardárselos a aquellos en el cajón o en casa y ésta yendo a la escuela con una manta. No obstante lo que antecede, enviaré uno de estos días a alguno de mis subordinados que mire lo que hay de esto. Y ojo que si engañó le costaría estar otros seis años sin cobrar los quinientos reales de su sueldo.

Dios guarde a V. muchos años. Ohanes, 28 de noviembre de 1734.

El alcalde Bartolomé Zancajo.

Segunda carta del maestro de Ohanes:

Sr. alcalde de Ohanes de las Alpujarras. Reino de Granada:

Tengo el honor de acusar recibo de su atento oficio de ayer, donde tiene a bien de poner en duda el estado de la viga. Desde mi oficio anterior, Sr. alcalde, hace unos ocho meses, pasaron las lluvias del invierno, y yo siempre mirando la viga con la inquietud consiguiente. ¿Caerá o no caerá? Y así un día y otro, como si en vez de una viga fuera una margarita. Si V. no cree lo que le estoy diciendo, puede mandar dos personas peritas, o venir V. mismo dando un paseito, si no le cuesta mucha molestia, que yo no le engaño, más que darle una idea del estado de mi clase, me permito acompañarle un dibujo, tomado del natural, que le dará una estampa real de ella. Y de lo del sueldo, no creo que se atreva V. a tocar mis quinientos reales, porque ya sabe V. lo que dice el refrán: “Al cajón ni . . .”, en fin Sr. Alcalde, Dios le guarde muchos años los efectos de la viga.

Ohanes de la Alpujarra a 29 de noviembre de 1734.

El maestro Menón Garrido.

Segunda respuesta del alcalde de Ohanes:

Señor maestro de primeras letras de la villa de Ohanes de las Alpujarras: Acuso recibo a su oficio de 29 de noviembre del pasado año, me parece excesiva tanta machonería en el asunto de la viga. Sepa el señor maestro, que si no le conviene la escuela puede pillar el camino e irse a otro sitio, que aquí, para lo que enseña, falta no hace.

¿Qué importan a estas gentes ni a nadie dónde está Marte ni las vueltas que da la luna, ni que cuatro por seis son veintisiete, en que Miguel de Cervantes descubrió las Américas? Para coger un mancaye basta y sobra con tener fuerzas para ello. No obstante, como soy amante de la cultura y no quiero que digan que he ablaó al maestro y no le trato como se debe, nombraré una comisión que informe sobre el asunto de la viga y si resulta que usted me ha engañado sa caído.



Dios guarde a V. muchos años. Ohanes de la Alpujarra a 15 de Octubre de 1735.

El Alcalde Bartolomé Zancajo.

Informe pericial:

Informe:

Antonio Fuentes Barranco y Juan González García, maestros albañiles graduados de la villa de Ohanes de las Alpujarras, informan que; Personados en el sitio denominado u llamado, dicho sea con perdón, la escuela de este lugar, a las 12 de la mañana del día 15 de mayo del 1736 acompañados por el señor escribano de este Ayuntamiento, y mandados por el señor alcalde, opinamos, pensamos y creemos que la viga que ocupa el centro de la clase, aula o sala, que por estos tres nombres se le denomina o circunscribe, que la dicha viga no se ha movido, sólo se ha bajado cosa de diez o doce deos, amenazando sólo caer, pero nunca juntarse con el suelo aplastando a los que coja dentro.

Pero como quiera que la madera es un cuerpo astilloso, tiene que crujir antes de pegar el golpetazo, dando tiempo a que se salven por lo menos siete u ocho. Por lo cual firmamos y no sellamos por no tener sello.

En Ohanes a la fecha arriba indicada.

Antonio Fuentes

Juan Gonzalez.

Informe del escribano de la villa:

Don Celedonio González García de García González, escribano de la villa de Ohanes de las Alpujarras, partido de Ugjíjar, reino de Granada.

Digo, declaro y doy fe, de cuanto en esta información del maestro de primeras letras de esta localidad, sobre una viga que dice el primero al Sr. Alcalde, o sea el segundo, está partida en el techo de su clase. Mi información imparcial, desapasionada y verídico, como corresponde a mi profesión es el siguiente. Si la viga cae y amenaza peligro, puede ocurrir:

- (a) Que mate al maestro, en cuyo caso esta corporación se ahorrará los quinientos reales que le paga.
- (b) Que matase a los niños y no al maestro, en cuyo caso sobraba el maestro.
- (c) Que matase a los niños y al maestro, en cuyo caso sobraba ocurriendo en este caso, como se suele decir que mataban dos pájaros de un tiro.
- (d) Que no matase a nadie, en cuyo supuesto no hay por que alargarse.

Examinados en derecho las causas y efectos que anteceden emito informe, honrado y leal, cumpliendo con ello un deber de conciencia.

En Ohanes de las Alpujarras a 15 de mayo de 1736.

Celedonio González García.

Informe del cronista de la villa, y fin del episodio:

Yo, don Joseph Sancho Mengibar, cronista oficial de la villa de Ohanes de las Alpujarras, declaro por mi honor ser ciertos los hechos que a continuación describo para que de ellos quede constancia en el Histórico Archivo de esta villa, lamentando que la índole de los mismos ponga un trágico hito en los bucólicos anales de este pueblo.

El día 14 de octubre del año de Nuestro Señor Jesucristo, mil setecientos cuarenta, siendo alcalde de esta villa Don Bartolomé Zancajo y González Zancajo, y siendo las doce de la mañana, se hundió el techo del salón de la escuela de esta localidad, pereciendo en el siniestro el señor maestro de primeras letras Don Menón Garrido Martín y los catorce niños que en aquellos momentos daban su clase. Después de laboriosos trabajos fueron extraídos de los escombros los cadáveres de las víctimas y trasladados al depósito del Cementerio Municipal, acompañados del pueblo en masa . . .

Ohanes de las Alpujarras a 15 de Diciembre de 1740.

Joseph Sancho.

### 3.B. La “Entrevista de la fuente de Mojácar”

“En este sitio tuvo lugar la entrevista para la entrega del pueblo entre Garcilaso enviado de los Reyes Católicos y Alavez último alcaide moro de esta ciudad<sup>37</sup> :

La contestación de este a los Soberanos por la demora en rendirles su homenaje fue: Cristiano di a tus reyes que no tomen a insulto nuestro modo de proceder. Atiende a mis palabras y expónles fielmente mi pensamiento y la razón de mi conducta. Yo soy tan español como tu. Cuando llevamos los de mi raza mas de setecientos años de vivir en España nos decís –Sois extranjeros, volved al mar. En África nos aguarda una costa inhospitalaria que de fijo nos dirá como vosotros, y por cierto con mas razón que vosotros: sois extranjeros: Cruzad el mar por donde vinisteis y regresar a vuestra tierra . . . Henos aquí entre dos costas que nos niegan la vecindad y el abrigo. -¿Es esto humano?- Yo no hice nunca armas contra los cristianos. Dilo así a tus Reyes: Alá es testigo.

Creo pues justo que se nos trate por ello como a hermanos no como a enemigos y se nos permita seguir laborando nuestra tierra las de nuestros padres y nuestros abuelos y apacentando nuestros rebaños. Si como pregona la Fama Dña Isabel y Dn. Fernando unen la bondad de su corazón a sus grandes virtudes, confío en Alá sabrán atender nuestra demanda. Nosotros en cambio prometemos fidelidad a los Reyes Cristianos. En caso contrario mis gentes harán lo que deban . . . yo antes que entregarme como un cobarde sabré morir como un español. ¡Que Alá te guarde! Puesto esto en conocimiento de los Monarcas ellos contestaron:

<sup>37</sup> Transcripción íntegra de la placa conmemorativa sita en la fuente pública de Mojácar, la cual se haya, pese a algunas modificaciones estructurales posteriores, en unas condiciones muy similares a cuando se produjo el encuentro entre Garcilaso de la Vega y Alabez.

Garcilaso: Di a Alavez que accedemos a su demanda oídos sus nobles razonamientos: Que le ofrecemos nuestra amistad y confiamos sabrá corresponder a la merced de buen grado le otorgamos. Que Dios le guarde y a todos los suyos.

(...) Año 1488.”

### 3.C. La Constitución Francesa de 1795, el embrión de los modernos sistemas educativos

#### TÍTULO X - Instrucción pública

Artículo 296. Existen escuelas primarias en la República donde los alumnos aprenden a leer, a escribir, los elementos de cálculo y los de moralidad. La República proporciona el costo de la vivienda para los maestros asignados a estas escuelas.

Artículo 297. Existen, en las diferentes partes de la República, escuelas superiores a las escuelas primarias, cuyo número será tal, que habrá al menos uno para dos departamentos.

Artículo 298. Existe, para toda la República, un instituto nacional encargado de recoger descubrimientos y perfeccionar las artes y las ciencias.

Artículo 299. Los diversos establecimientos de instrucción pública no tienen relación de subordinación o correspondencia administrativa entre ellos.

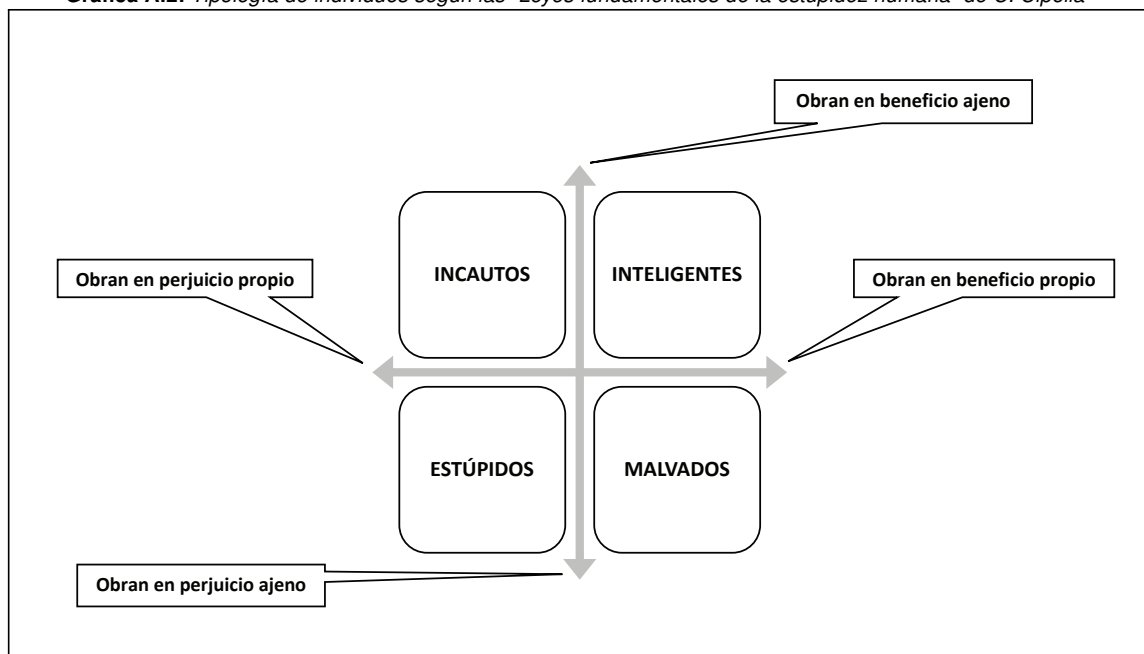
Artículo 300. Los ciudadanos tienen derecho a formar establecimientos particulares de educación e instrucción, y sociedades libres para contribuir al progreso de la ciencia, la literatura y las artes.

Artículo 301. Se establecerán feriados nacionales para mantener la fraternidad entre los ciudadanos y unirlos a la Constitución, el país y las leyes.

## 4. La “Formación del espíritu crítico” en la obra de C. Cipolla

El prestigioso historiador económico italiano C. M. Cipolla, mundialmente conocido en el ámbito universitario por su «Historia económica de la población mundial» (Cipolla (2000)), también nos agasajó con ciertas nociones de lo que a su juicio habían de ser los hombres libres (Cipolla (1988)) al identificar libertad con inteligencia, siempre partiendo de la base de que ambas se consagran desde el “espíritu crítico”. La Gráfica A.2 recoge la tipología de individuos de Cipolla (1988) de acuerdo a la dicotomía obrar en beneficio-perjuicio/ajeno-propio.

Le suceden las **Leyes fundamentales de la *estupidez humana***, sobre las que se erige esta taxonomización de los individuos.

**Gráfica A.2:** *Tipología de individuos según las “Leyes fundamentales de la estupidez humana” de C. Cipolla*

Fuente: *Elaboración propia a partir de Cipolla (1988).*

- **Primera Ley:** “Siempre e inevitablemente, cada uno de nosotros subestima la cantidad de individuos estúpidos en circulación”.
- **Segunda Ley:** “La probabilidad de que cierta persona sea estúpida es independiente de cualquier otra característica de la misma persona”.
- **Tercera Ley:** “Una persona estúpida es una persona que causa daño a otra persona persona o grupo de personas sin conseguir al mismo tiempo ventaja para sí mismo o incluso sufrir una pérdida”.
- **Cuarta Ley:** “Las personas que no son estúpidas siempre subestiman el potencial dañino de las personas estúpidas. En particular, las personas no estúpidas constantemente olvidan que, en cualquier momento y lugar, y bajo cualquier circunstancia, tratar y/o asociarse con personas estúpidas demuestra infaliblemente un error muy costoso”.
- **Quinta Ley:** “La persona estúpida es el tipo de persona más peligrosa que existe”.
- **Corolario:** “El estúpido es más peligroso que el bandido”.

De acuerdo con el planteamiento *cipolliano*, por así llamarlo, el sistema educativo ha de inducir a la formación de estudiantes centrándose en el primer cuadrante de la [Gráfica A.2](#): los “individuos inteligentes” o aquéllos que obran en beneficio tanto propio como ajeno, en relación a su capacidad autónoma de análisis crítico.

La Historia Económica, el procedimiento empleado por Cipolla para agudizar el “es-

“espíritu crítico” del alumnado, ha sido también el adoptado en este TFM como herramienta didáctica, tomando como modelo el propuesto por el científico italiano, entre otras, por las siguientes razones:

- Por un lado, se adhiere al contenido curricular en la formación de los alumnos en torno a unos conocimientos mínimos y, por otro, sirve de entrada y/o contextualización de múltiples conceptos, temáticas o problemáticas derivadas de la enseñanza de la Economía.
- Supone una primera iniciación a la formulación económica partiendo de conceptos muy básicos, de la misma manera que permite la recreación de situaciones del presente en función de coyunturas pasadas (Historia Económica), más o menos similares.
- Se dan todos los condicionantes para servir de paulatina profundización hacia materias relacionadas con la Economía cada vez más complejas desde el planteamiento de hechos que ocurrieron en el pasado tan reales como amenos o distendidos.

### **La pimienta, aquella especia llegada de Oriente que refutó las teorías de crecimiento poblacional *malthusianas***

Obviamente, en todo momento hemos de readecuar la propuesta de C. Cipolla, proveniente del academicismo universitario, a los conocimientos previos del alumnado de Secundaria pero; lo más importante quizá, sea despertar la curiosidad del alumnado cada vez que se aborde una unidad didáctica.

En relación al “espíritu crítico”, el siguiente razonamiento procedente de Cipolla (1988) nos debe servir como modelo para la contextualización y casos propuestos relativos a la Historia Almeriense en el **Capítulo 3**, pues una simple especia, la pimienta, sirve de base para rebatir toda una teoría científica como la del crecimiento poblacional de T. Malthus, en este caso, refiriéndose al contexto socio-económico de los valles del Norte de Italia en el siglo XII:

#### **Planteamiento de base**

La población del Norte de Italia, hacia el siglo XII, continuaba creciendo notablemente; no obstante, debido a la expansión del comercio de la pimienta, la tasa de crecimiento de los ingresos superó con mucho a la de la población, proceso que finalmente redundaría en evitar la “trampa” de crecimiento *malthusiano*.

En términos ciclométricos, aquel contexto podría ser descrito de la siguiente manera:

Sin la presencia de grandes movimientos migratorios,

$$\Delta N = B - D,$$

donde  $\Delta N$  representa el aumento de la población,  $B$  el número de nacimientos y  $D$  el de decesos. Durante el período analizado,  $D$  osciló drásticamente a corto plazo, pero dentro de unos niveles relativamente constantes.

Por otro lado, tendríamos

$$B = \alpha P_c,$$

denotando  $B$  el número de nacimientos,  $\alpha$  es el *afrodísíaco constante* de la pimienta y  $P_c$  es el consumo de pimienta. Con el aumento de  $P_c$ ,  $B$  y  $\Delta N$ , llegarían a tomar valores positivos rápidamente. Puede ser identificada la igualdad  $P_c = P_t$ , siendo  $P_t$  el comercio de pimienta.

Sobre la base de lo expuesto anteriormente acerca de las catedrales, albañiles, panaderos y sastres (Cipolla (1988, p. 17)), resulta evidente que  $\Delta Y = \beta \Delta P_c$ , donde  $Y$  representa el aumento en el nivel de los ingresos. Por lo tanto, se deduce que

$$\Delta N = \left( \frac{\alpha}{\beta} \right) \Delta Y - D.$$

Siempre que  $\frac{\alpha}{\beta} < 1$ , tenemos:

$$\Delta N = \left( \frac{\alpha}{\beta} \right) \Delta Y - D < \Delta Y - D.$$

De ahí que finalmente obtengamos:

$$\Delta N < \Delta Y - D < \Delta Y.$$

Luego, la tasa de crecimiento de los ingresos por la vía del comercio de la pimienta aumentó más rápidamente que la de la población, aun teniendo en cuenta sus poderes afrodisíacos, por lo cual, en virtud a esta especie, la Teoría Malthusiana del crecimiento poblacional no sería específicamente aplicable al contexto mercantil de la Italia del siglo XII.







## Bibliografía

- Aranda López, Lucía: «Mejoras en la docencia de la Economía en la Educación Secundaria». *Universidad de Cantabria. TFM Dirigido por Ana Isabel Fernández Fresnedo*, 2012.
- Arteta Bilbao, Jon: «Técnicas innovadoras en la enseñanza de Economía». *Universidad de Cantabria. TFM dirigido por Alejandro Ruíz Gómez*, 2013.
- Biard, Michel y Dupuy, Pascal: *La Révolution française: Dynamique et ruptures 1787-1804*. Histoire. Armand Colin, París, 2008.
- Cipolla, Carlo Maria: *Allegro ma non troppo (con Le leggi fondamentali della stupidità umana)*. Il Mulino, Bologna, 1988.
- : *Historia económica de la población mundial*. Volumen 55 de la Biblioteca de bolsillo. Crítica. Grupo Planeta, Barcelona, 2000.
- Duque Duque, Pedro Francisco: «Ciclo de Conferencias». *III Jornadas Astronómicas de Almería. Almería, 9-13 Abril*, 2007.
- Foj Candel, José Felipe: «La enseñanza de Economía en Educación Secundaria», 2003. Documento no publicado.
- Gates, Bill: «Bill Gates: Sobre Educación y capacitación de los profesores (subtitulado español)». *TED Conferences, LLC (Technology, Entertainment, Design)*. <https://www.youtube.com/watch?v=oBgFdIWb60A>, 2014.
- Gómez Díaz, Donato: «Actividad, empleo y renta en Almería 1787-1910. Un análisis Económico desde la perspectiva de la población». *Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Almería. Universidad de Granada*, 1994.
- González Medina, Andrés Ángel: «La enseñanza de la Economía como respuesta a una necesidad social». *eXtoikos*, 2011, **1**, pp. 94–98.
- : «Implicaciones de un currículo basado en competencias para la enseñanza de la Economía». *eXtoikos*, 2012, **5**, pp. 121–127.
- Goodson, Ivor F.: «La construcción social del currículo: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo». *Revista de educación*, 1991, **(295)**, pp. 7–37.
- IEE: «Enseñanza de la Economía, un pilar fundamental del sistema educativo no universitario». *Informe sobre enseñanza de la Economía. Consejo General de Colegios de Economistas de España*, 2013.
- LOGSE: «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo». *Jefatura del Estado. BOE núm. 238, de 4 de octubre, páginas 28927 a 28942 (16 págs)*, 1990.
- LOMSE: «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa». *Jefatura del Estado. BOE núm. 295, de 10 de diciembre, páginas 97858 a 97921 (64 págs)*, 2013.
- Lorenzo Vicente, Juan Antonio: «Evolución y problemática de la Educación secundaria en España». *Revista Complutense de educación*, 1996, **7(2)**, pp. 51–80.
- López Domech, Ramón: «La viga de Ohanes: algo más que un conflicto escolar en el siglo XVIII». *Revista Complutense de Educación*, 2000, **11(1)**, pp. 153–173.
- López Navarro, Manuel: «Modelo para la Programación de una Unidad Didáctica». <https://sites.google.com/site/72areascompetenciales/repositorio-de-programaciones>, 2010.

- Madoz Ibáñez, Pascual: *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*. Tomo II (Alicanti-Arzuela). Est. Literario-Topográfico de P. Madoz y L. Sagasti, Madrid, 1845.
- Maldonado Ureña, Elena y Hernández Salmerón, Julia: «Don Antonio de Berrío, la constancia de un conquistador: Una propuesta didáctica a través de este cómic histórico». *Farua: revista del Centro Virgitano de Estudios Históricos*, 2009, (12), pp. 363–382.
- Marciniak, Renata: «El benchmarking como herramienta de mejora de la calidad de la educación universitaria virtual. Ejemplo de una experiencia polaca». *Educar 2017*, 2016, 53(1), pp. 171–207.
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio: «Por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas». *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE núm. 163, de 9 de julio, páginas 5936 a 5962 (27 págs)*, 2015.
- Pérez Valls, Miguel: «El Portafolio como herramienta Docente». *Material didáctico de la asignatura "Diseño y Desarrollo Curricular III". Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Universidad de Almería*, 2010.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: «Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato». *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015, páginas 169 a 546 (378 págs.)*, 2014.
- Santisteban Delgado, Joaquín y Flores González-Grano de Oro, Miguel: «Historia cronológica y biográfica de Almería». *Imp. C. Peláez, Almería*, 1927.
- Simón Torres, Mariano: «Almería, historia de una desertización». <http://biogeablog.blogspot.com.es/> (Extraído de la revista *NovaCiencia*), 2016.
- Sousa, David Anthony: *How the Brain Learns Mathematics*. Corwin, Thousand Oaks, 2ª edición, 2015.
- Tobón Arias, Alexander de Jesús: «Algunos elementos didácticos para la construcción de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la Economía». *Apuntes del CENES*, 2008, 27(46), pp. 299–318.
- Travé González, Gabriel: «¿Qué sucede cuando las estudiantes de magisterio utilizan "Investigando las actividades económicas"?» *Revista Investigación en la Escuela*, 2003, (51), pp. 101–114.
- Verdegay Flores, Francisco: «Historias de Almería». *Asoc. Padres I. E. El Ejido*, 1983.





## Recursos *on-line* empleados

- \* [https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/atlashistoriaecon/atlas\\_cap\\_27.html](https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/atlashistoriaecon/atlas_cap_27.html)
- \* [http://historiamujeres.es/vidas/Malika\\_fadel\\_ben\\_salvador.html](http://historiamujeres.es/vidas/Malika_fadel_ben_salvador.html)
- \* <http://www.lavanguardia.com/libros/20130320/54369435714/ali-bey-viajero-cientifico-espia.html>
- \* <http://dbe.rah.es/biografias/16048/juan-bautista-trupita-gimenez-cisneros>
- \* <https://www.lavozdealmeria.com/noticia/12/almeria/89475/una-morisca-almeriense-fue-pieza-clave-en-la-conquista-del-peru>
- \* <https://almeriensesilustres.wikispaces.com/Fernando+de+la+Hoz+Berr%C3%ADo>
- \* [http://www.diariodealmeria.es/opinion/articulos/ALMERIENSE-CONQUISTO-TOMBUCTU\\_0\\_674032979.html](http://www.diariodealmeria.es/opinion/articulos/ALMERIENSE-CONQUISTO-TOMBUCTU_0_674032979.html)
- \* [https://elpais.com/economia/2017/04/10/actualidad/1491813968\\_727427.html](https://elpais.com/economia/2017/04/10/actualidad/1491813968_727427.html)



## Índice de autores y personalidades

- A  
Alabez, 39  
Aranda López, Lucía, 11  
Arteta Bilbao, Jon, 11
- B  
Badía y Lebligh, Domingo Francisco Jorge (Alí Bey o Alí Bey el-Abbasi), 25  
Biard, Michel, 11
- C  
Carretero, José, 1  
Cipolla, Carlo María, 4, 8, 21, 32, 39–41  
Cruz Rambaud, Salvador, 2
- D  
de Alarcón y Ariza, Pedro Antonio, 22  
de Burgos y Seguí, Carmen, 32  
de Castro Guisasola, Florentino, 29  
de la Hoz Berrío, Fernando, 8, 24  
Dupuy, Pascal, 11  
Duque Duque, Pedro Francisco, 28
- F  
Flores González-Grano de Oro, 29  
Foj Candel, José Felipe, 6, 7, 10, 16–18, 21
- G  
Gómez Díaz, Donato, 29, 37  
Garcilaso de la Vega (Garcí Lasso de la Vega), 39  
Gates, Bill (William Henry Gates III), 7, 11, 31  
Gil de Biedma y Alba, Jaime, 2  
González Medina, Andrés Ángel, 10  
Goodson, Ivor F., 15
- H  
Hernández Salmerón, Julia, 8, 30
- L  
Lorenzo Vicente, Juan Antonio, 15
- M  
Madoz Ibañez, Pascual, 28, 29  
Maldonado Ureña, Elena, 8, 30  
Malika Fadel ben Salvador, 22, 23, 32  
Malthus, Thomas Robert, 41  
Marciniak, Renata, 11  
Martínez López, Fernando, 29  
Mascareñas Pérez-Iñigo, Juan Manuel, 2  
Miralles, José, 1
- P  
Pérez Valls, Miguel, 28
- S  
Sánchez Picón, Andrés, 29  
Salcedo, Beatriz, 22, 24, 32  
Santisteban Delgado, Joaquín, 29  
Simón Torres, Mariano, 36  
Sousa, David Anthony, 6
- T  
Tapia Garrido, José Ángel, 29  
Tobón Arias, Alexander de Jesús, 11  
Trúpita Jimenez de Cisneros, Juan Bautista, 24  
Travé González, Gabriel, 10
- V  
Verdegay Flores, Francisco, 21, 29
- Y  
Yuder Pachá (Diego de Guevara), 25