

Historia



Segundo año

Absolutismo

Serie PROFUNDIZACIÓN · NES



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires



JEFE DE GOBIERNO

Horacio Rodríguez Larreta

MINISTRA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

María Soledad Acuña

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Diego Javier Meiriño

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

María Constanza Ortiz

GERENTE OPERATIVO DE CURRÍCULUM

Javier Simón

SUBSECRETARIO DE CIUDAD INTELIGENTE Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Santiago Andrés

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN DIGITAL

Mercedes Werner

GERENTE OPERATIVO DE TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Roberto Tassi

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE Y FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Jorge Javier Tarulla

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Sebastián Tomaghelli



SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (SSPECT)

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO (DGPLEDU)

GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM (GOC)

Javier Simón

EQUIPO DE GENERALISTAS DE NIVEL SECUNDARIO: Bettina Bregman (coordinación), Cecilia Bernardi, Ana Campelo, Cecilia García, Julieta Jakubowicz, Marta Libedinsky, Carolina Lifschitz, Julieta Santos

ESPECIALISTA: Lorena Medina

SUBSECRETARÍA DE CIUDAD INTELIGENTE Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA (SSCITE)

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DIGITAL (DGED)

GERENCIA OPERATIVA DE TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA (INTEC)

Roberto Tassi

ESPECIALISTAS DE EDUCACIÓN DIGITAL: Julia Campos (coordinación), Uriel Frid

IDEA ORIGINAL DE EQUIPO EDITORIAL DE MATERIALES DIGITALES (DGPLEDU)

Mariana Rodríguez (coordinación), Octavio Bally, María Laura Cianciolo, Ignacio Cismondi, Bárbara Gomila, Marta Lacour, Manuela Luzzani Ovide, Alejandra Mosconi, Patricia Peralta, Silvia Saucedo.

EQUIPO EDITORIAL EXTERNO

COORDINACIÓN EDITORIAL: Alexis B. Tellechea

DISEÑO GRÁFICO: Estudio Cerúleo

EDICIÓN: Fabiana Blanco, Natalia Ribas

CORRECCIÓN DE ESTILO: Federico Juega Sicardi

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Historia : absolutismo : segundo año ; dirigido por María Constanza Ortiz. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

Libro digital, PDF - (Profundización NES)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-673-484-4

1. Educación Secundaria. 2. Historia. 3. Absolutismo. I. Ortiz, María Constanza, dir. II. Título.
CDD 907.12

ISBN 978-987-673-484-4

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para reventa u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de junio de 2019.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2019. Holmberg 2548/96, 2.º piso - C1430DOV - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2019 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.



Presentación

La serie de materiales Profundización de la NES presenta distintas propuestas de enseñanza en las que se ponen en juego tanto los contenidos – conceptos, habilidades, capacidades, prácticas, valores y actitudes – definidos en el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Resolución N.º 321/MEGC/2015, como nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos y las modalidades de enseñanza.

El tipo de propuestas que se presentan en esta serie se corresponde con las características y las modalidades de trabajo pedagógico señaladas en la Resolución CFE N.º 93/09 para fortalecer la organización y la propuesta educativa de las escuelas de nivel secundario de todo el país. Esta norma – actualmente vigente y retomada a nivel federal por la propuesta “Secundaria 2030”, Resolución CFE N.º 330/17 – plantea la necesidad de instalar “distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores y del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje”. Se promueven también nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes, diversas modalidades de organización institucional y un uso flexible de los espacios y los tiempos que se traduzcan en propuestas de talleres, proyectos, articulación entre materias, debates y organización de actividades en las que participen estudiantes de diferentes años. En el ámbito de la Ciudad, el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* incorpora temáticas nuevas y emergentes y abre la puerta para que en la escuela se traten problemáticas actuales de significatividad social y personal para los estudiantes.

Existe acuerdo sobre la magnitud de los cambios que demanda la escuela secundaria para lograr convocar e incluir a todos los estudiantes y promover efectivamente los aprendizajes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la participación activa en ámbitos laborales y de formación. Es importante resaltar que, en la coyuntura actual, tanto los marcos normativos como el *Diseño Curricular* jurisdiccional en vigencia habilitan e invitan a motorizar innovaciones imprescindibles.

Si bien ya se ha recorrido un importante camino en este sentido, es necesario profundizar, extender e instalar propuestas que efectivamente hagan de la escuela un lugar convocante para los estudiantes y que, además, ofrezcan reales oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, sigue siendo un desafío:

- El trabajo entre docentes de una o diferentes áreas que promueva la integración de contenidos.
- Planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos.
- Elaborar propuestas que incorporen oportunidades para el aprendizaje y el ejercicio de capacidades.



Los materiales elaborados están destinados a los docentes y presentan sugerencias, criterios y aportes para la planificación y el despliegue de las tareas de enseñanza, desde estos lineamientos. Se incluyen también propuestas de actividades y experiencias de aprendizaje para los estudiantes y orientaciones para su evaluación. Las secuencias han sido diseñadas para admitir un uso flexible y versátil de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales.

La serie reúne dos líneas de materiales: una se basa en una lógica disciplinar y otra presenta distintos niveles de articulación entre disciplinas (ya sean areales o interareales). Se introducen también materiales que aportan a la tarea docente desde un marco didáctico con distintos enfoques de planificación y de evaluación para acompañar las diferentes propuestas.

El lugar otorgado al abordaje de problemas interdisciplinarios y complejos procura contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la argumentación desde perspectivas provenientes de distintas disciplinas. Se trata de propuestas alineadas con la formación de actores sociales conscientes de que las conductas individuales y colectivas tienen efectos en un mundo interdependiente.

El énfasis puesto en el aprendizaje de capacidades responde a la necesidad de brindar a los estudiantes experiencias y herramientas que permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y fácilmente accesible para todos. Las capacidades son un tipo de contenidos que debe ser objeto de enseñanza sistemática. Para ello, la escuela tiene que ofrecer múltiples y variadas oportunidades para que los estudiantes las desarrollen y consoliden.

Las propuestas para los estudiantes combinan instancias de investigación y de producción, de resolución individual y grupal, que exigen resoluciones divergentes o convergentes, centradas en el uso de distintos recursos. También, convocan a la participación activa de los estudiantes en la apropiación y el uso del conocimiento, integrando la cultura digital. Las secuencias involucran diversos niveles de acompañamiento y autonomía e instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y los conocimientos y una mayor inclusión de los estudiantes.

En este marco, los materiales pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar y sistematizar los contenidos. Pueden ofrecer una primera aproximación a una temática formulando dudas e interrogantes, plantear un esquema conceptual a partir del cual profundizar, proponer actividades de exploración e indagación, facilitar oportunidades de revisión, contribuir a la



integración y a la comprensión, habilitar oportunidades de aplicación en contextos novedosos e invitar a imaginar nuevos escenarios y desafíos. Esto supone que en algunos casos se podrá adoptar la secuencia completa o seleccionar las partes que se consideren más convenientes; también se podrá plantear un trabajo de mayor articulación entre docentes o un trabajo que exija acuerdos entre los mismos. Serán los equipos docentes quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de estos materiales cobre sentido.

Iniciamos el recorrido confiando en que constituirá un aporte para el trabajo cotidiano. Como toda serie en construcción, seguirá incorporando y poniendo a disposición de las escuelas de la Ciudad nuevas propuestas, dando lugar a nuevas experiencias y aprendizajes.

María Constanza Ortiz
Directora General de Planeamiento Educativo

Javier Simón
Gerente Operativo de Currículum



¿Cómo se navegan los textos de esta serie?

Los materiales de la serie de Profundización de la NES cuentan con elementos interactivos que permiten la lectura hipertextual y optimizan la navegación.

Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#) que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.



Portada



Flecha interactiva que lleva a la página posterior.

Índice interactivo

Introducción

Plaquetas que indican los apartados principales de la propuesta.

Actividades

¿El Estado soy yo?

Actividad 1

a. Luis XIV reinó en Francia desde mediados del siglo XVII hasta principios del XVIII. Una de sus frases más conocidas fue: "El Estado soy yo". ¿Qué quiso decir con esta frase? Intercambia ideas con tus compañeros.

Actividad anterior

Actividad siguiente

Pie de página



Volver a vista anterior



Al clicar regresa a la última página vista.



Ícono que permite imprimir.



7



Folio, con flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página posterior.

Itinerario de actividades

Actividad 1

¿El Estado soy yo?

Introducir y analizar las características de las monarquías absolutas y las resistencias que estos cambios producen en la sociedad.

1

Organizador interactivo que presenta la secuencia completa de actividades.

Actividad anterior

Botón que lleva a la actividad anterior.

Actividad siguiente

Botón que lleva a la actividad siguiente.



Sistema que señala la posición de la actividad en la secuencia.

Íconos y enlaces

1 Símbolo que indica una cita o nota aclaratoria. Al clicar se abre un *pop-up* con el texto:

Ovidescim repti ipita voluptis audi iducit ut qui adis moluptur? Quia poria dusam serspero voloris quas quid moluptur?Luptat. Upti cumAgnimustrum est ut

Los números indican las referencias de notas al final del documento.

El color azul y el subrayado indican un [vínculo](#) a la web o a un documento externo.



Indica enlace a un texto, una actividad o un anexo.

"Título del texto, de la actividad o del anexo"



Indica orientaciones para la evaluación.



Índice interactivo



Introducción



Contenidos y objetivos de aprendizaje



Itinerario de actividades



Orientaciones didácticas y actividades



Orientaciones para la evaluación



Bibliografía



Introducción

Esta propuesta de actividades tiene el objetivo de introducir al grupo de estudiantes de segundo año en las características de los Estados modernos europeos. Las crisis de finales de la Edad Media presentaron un nuevo reto al poder de la nobleza. “El absolutismo fue esencialmente eso: un aparato reorganizado y potenciado de dominación feudal, destinado a mantener a las masas campesinas en su posición social tradicional, a pesar y en contra de las mejoras que habían conquistado por medio de la amplia conmutación de las cargas”, sostiene Perry Anderson (1985: 17). Dentro de los nuevos marcos organizativos, algunos grupos modificaron su poder. La nobleza mantuvo sus privilegios económicos y sociales, aunque perdió su posición política. La burguesía aprovechó la expansión comercial para consolidar su estatus y su esplendor se veía en el auge de las ciudades y de las nuevas costumbres que adquirirían. Los campesinos intentan resistencias a las nuevas cargas, sin obtener éxitos considerables.

Para esta secuencia didáctica, se tomó como ejemplo, además de reinos europeos, el reino africano de Mossi y el Imperio Chino. Esto permite realizar analogías, comparar procesos políticos e incorporar nuevos escenarios al universo del grupo de estudiantes. Se sugiere que en clase se recuperen los siguientes temas y conceptos estudiados: la expansión oceánica europea, la reforma protestante y su dimensión, la Contrarreforma, las bases del Estado moderno, entre otros. Esto posibilita mostrar las continuidades históricas en Europa y los cambios que los Estados modernos introdujeron.

Se propone trabajar con fuentes primarias, como el “Acta de navegación”, y secundarias, como fragmentos de textos de historiadores, recursos literarios y mapas. Las nuevas tecnologías enriquecerán las líneas de tiempo, la construcción con varias categorías paralelas, y la introducción de imágenes, videos, comentarios, etc., logrará enriquecer y dinamizar el aprendizaje. Como cierre, se sistematizará lo estudiado a partir de la construcción de una historieta.



Contenidos y objetivos de aprendizaje

En esta propuesta, se seleccionaron los siguientes contenidos y objetivos de aprendizaje del espacio curricular de Historia para segundo año de la NES:

Ejes/Contenidos	Objetivos de aprendizaje	Capacidades
<p>El absolutismo</p> <ul style="list-style-type: none"> La centralización monárquica. El origen divino de la monarquía. Los límites al absolutismo en Inglaterra: la monarquía parlamentaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar los procesos de exploración geográfica y de expansión colonial con el establecimiento de los Estados absolutistas, las transformaciones económicas y las modificaciones en la sociedad estamental. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis y comprensión de la información. Comunicación. Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad. Interacción social, trabajo colaborativo.

Educación Digital

Desde Educación Digital, se propone que los y las estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para un uso crítico, criterioso y significativo de las tecnologías digitales. Para ello –y según lo planteado en el “Marco para la Educación Digital” del *Diseño Curricular* de la NES–, es preciso pensarlas en tanto recursos disponibles para potenciar los procesos de aprendizaje en forma articulada, contextualizada y transversal a los diferentes campos de conocimiento.



Marco para la Educación Digital

Educación Digital	
Competencias digitales	Objetivos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para buscar y seleccionar información. Competencias funcionales y transferibles. Creatividad. Comunicación efectiva. Colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y comprender diferentes fuentes de información que se presentan en variados formatos digitales. Involucrarse en actividades de aprendizaje con pares a través de diferentes entornos. Trabajar de manera colaborativa. Hacer uso de tecnologías para producir contenido digital propio. Comunicar y difundir conocimientos, opiniones e ideas apropiándose de diferentes soportes y narrativas digitales.



Itinerario de actividades



Actividad 1

¿El Estado soy yo?

Introducir y analizar las características de las monarquías absolutas y las resistencias que estos cambios producen en la sociedad.

1



Actividad 2

Cambio de costumbres

Proponer la lectura y la representación de la obra de teatro *El burgués gentilhomme* de Molière, que permite observar cómo el autor ironiza sobre el cambio de costumbres en la burguesía.

2



Actividad 3

Cronologías y algo más

Construir líneas de tiempo para entender los cambios en el gobierno de Inglaterra.

3



Actividad 4

Otros reinos

Analizar escenas sociopolíticas que se repiten en distintos continentes.

4



Actividad 5

¿Qué le decimos al rey?

Crear una historieta y organizar los contenidos aprendidos.

5



Orientaciones didácticas y actividades

A continuación, se desarrollan las actividades sugeridas para el grupo de estudiantes, acompañadas de orientaciones para los docentes.

Actividad 1. ¿El Estado soy yo?

La clásica frase de Luis XIV, “el Estado soy yo”, se pone en discusión cuando diversos grupos de poder enfrentan la figura del rey. En esta actividad, se busca caracterizar las monarquías absolutas y las resistencias que estas produjeron.

¿El Estado soy yo?

Actividad 1

- Luis XIV reinó en Francia desde mediados del siglo XVII hasta principios del XVIII. Una de sus frases más conocidas fue: “El Estado soy yo”. ¿Qué quiso decir con esta frase? Intercambiá ideas con tus compañeros.
- Leé las siguientes fuentes y respondé:
 - ¿Cómo tratan al rey?
 - ¿Quiénes son los cortesanos? ¿Por qué tienen tanto interés por el rey?
 - Duboy caracteriza la monarquía absoluta: ¿de dónde proviene el poder del monarca? ¿Qué impacto tiene esto en la mirada de los súbditos sobre el rey? ¿Cómo se ve expresada esta concepción en el discurso de Luis XV?

Fuente 1

“Apenas despertar, Luis XIV ya estaba en plena exhibición. (...) La jornada de Luis XIV empezaba a las ocho de la mañana, cuando el primer *valet de chambre* saltaba de su camastro al lado del lecho monárquico para despertar a su amo y llamar a los doctores para que atendieran al rey y a los masajistas para que le proporcionaran un masaje vigorizante. Con su bata y su peluca de dormir, el rey permitía que algunos nobles, miembros de la familia, clero y ministros le observaran tomar su desayuno de pan y vino. Ante ese enjambre de testigos, el rey empezaba a vestirse. Los sirvientes y cortesanos favoritos le presentaban sus ropas de acuerdo con una rígida etiqueta: mientras el primer *valet de chambre* ayudaba al rey a meterse la manga derecha de su camisa, el



primer *valet de garde-robe* le ayudaba con la izquierda. Y así seguían con las calzas de terciopelo, la chaqueta de brocado, los calcetines de seda, los zapatos con hebillas de oro, la peluca y el sombrero emplumado, hasta que, tras aceptar su pañuelo de encaje, Luis estaba listo para enfrentarse al día, la retirada por la noche del rey proporcionaba otra oportunidad de ascender a un cortesano ambicioso: sostener una vela mientras Luis se desvestía para irse a la cama era uno de los más altos honores concedidos en Versalles” (Bennassar *et al.*, 1980).

Fuente 2

“Los reyes han sido llamados dioses porque ellos son, gracias a su poder, la imagen de Dios y unos maestros al obedecer su derecho. También son señores y propietarios de los bienes y de las vidas de los hombres. Soberanos sin tener ninguna persona por encima de ellos, y protectores porque son escudo y muralla (...) Sin los reyes la vida humana sería sólo desorden y confusión. El mundo no podría existir sin reyes. Son una segunda alma del universo, un contrafuerte que aguanta el mundo” (Duboys, 1604).

Fuente 3

“El poder soberano sólo reside en mi persona; es sólo por mí por lo que mis tribunales existen y tienen autoridad, y como ellos ejercen en mi nombre, su uso no se puede volver nunca contra mí; el poder legislativo sólo es mío, sin ninguna dependencia ni ninguna partición (...); el orden público completo emana de mí, y los derechos y los intereses de mi nación reposan en mis manos” (Luis XV, cit. en Bennassar *et al.*, 1980).

- c. Para indagar e intercambiar:
- El palacio de Versalles fue uno de escenarios principales en la vida de los reyes de Francia. Investiga cuál fue la razón para que los nobles vivieran todos en ese palacio.
 - Hoy todavía muchos países tienen reyes: ¿cuál es la diferencia que tienen con los reyes de la Edad Moderna?, ¿de dónde proviene su autoridad?, ¿por qué?
- d. Durante este período de tiempo, las monarquías absolutas fueron la forma principal de gobierno. Leé la siguiente fuente y analizá:
- ¿Cuáles eran las razones de los descontentos de la población?
 - ¿En qué condiciones se encontraba la población?
 - ¿Estas poblaciones estaban de acuerdo con la frase “el Estado soy yo”? ¿Por qué?



- Mirá tus conclusiones de la consigna **a**: ¿qué puedes cambiar de esa respuesta o qué agregarías?

“La revuelta de las comunas de Guyena, en 1548, fue una protesta contra la extensión de la gabela a las provincias del sudoeste del reino –extensión revocada por Enrique II en 1549–. A lo largo del siglo XVII, graves rebeliones urbanas y rurales tuvieron por origen, en Francia, la sobrecarga fiscal o la amenaza de nuevas imposiciones: la de los pies-desnudos de la Baja Normandía, en 1639, a causa de un proyecto de extensión de la gabela a esa región, que estaba exenta de ella; las de Rouen y de Caen, el mismo año, en razón del nuevo edicto de los tintes: un inspector-probador debía controlar, a partir de entonces, los tintes en cada ciudad y burgo –inspección acompañada de una tasa–; la de los campesinos del Angoumois y la de Saintonge, en 1636; la del Périgord, en 1637-1641 –la mayor sublevación campesina de la historia de Francia–; las de Gascuña y del Rouergue, en 1639-1642: todas ellas motivadas por el aumento de las tallas. (...)”

”Las rebeliones antifiscales –en particular las que estallaron en Francia en el siglo XVIII– fueron frecuentemente gestos de desesperación provocados por un exceso de miseria y por el temor al agravamiento de una situación ya insoportable. En un cuaderno de quejas de los estados de Normandía, fechado en 1634 leemos: Sire, nos estremecemos de horror ante la situación de miseria del pobre campesino; en los años precedentes hemos visto a algunos precipitarse a la muerte por desesperación ante las cargas que ya no podían soportar” (Delumeau, 2012).



Las fuentes permiten caracterizar el poder y la importancia de la figura del rey. Puede ser interesante trabajar en clase sus continuidades y sus rupturas a través del tiempo. Hoy en día, ¿qué países tienen rey?, ¿cuál es la función que tiene?, ¿qué fue lo que cambió con respecto a las monarquías absolutas? Las noticias actuales ofrecen referencias que pueden resultar familiares para los/las estudiantes. Por ejemplo, la visita oficial que realizaron los reyes de España a Argentina en marzo de 2019 para el Congreso de la Lengua Española.

La figura absoluta del rey debe ser pensada dentro del siguiente marco: las monarquías absolutas tenían el contrapeso de poderes de hecho, establecidos por la tradición (las cortes, el parlamento, los estados generales, etc.), e instituciones que ponían freno al poder



absoluto (gremios, Iglesia, élites locales, corporaciones, etc.). Pensar en estos elementos con el grupo de estudiantes hará que no se confunda un poder “absoluto” en sentido de “ilimitado”, sin contrapesos ni restricciones, sino que la palabra “absoluto” refiere a un poder único e indivisible (Henshall, 2000: 53).

Delumeau enumera las rebeliones constantes en la época de las monarquías absolutas. La mayoría eran por presiones fiscales: ¿por qué estas monarquías aumentaban constantemente los impuestos? El desglose de los gastos de un Estado moderno permitirá analizar sus características y sus razones.

Trabajar con películas que caracterizan la época puede ayudar a que los y las estudiantes logren comprender la dimensión del poder de la clase dominante. Hay un vasto material filmográfico que puede servir. A continuación, se sugieren algunos títulos.

1. *Vatel*, de Roland Joffé (2000)

La historia transcurre en 1671, cuando el príncipe de Condé recibe al rey Luis XIV en su castillo de Chantilly. Para este evento, confía a su intendente (administrador) Vatel la organización de todos los banquetes, ceremonias de recibimiento, espectáculos, etc. La película permite analizar las diferentes clases sociales de Francia y los problemas que cada una enfrentaba. Los fastuosos banquetes y el contraste con las privaciones del pueblo que costea estos lujos pueden ser un ejemplo claro para este análisis.

2. *En los jardines del rey*, de Alan Sidney y Patrick Rickman (2014)

La película se desarrolla en el Palacio de Versalles. Cuenta las dificultades de la joven Sabine cuando es contratada para realizar el trazado de los jardines reales bajo las órdenes del notable diseñador André Le Nôtre. Es posible aproximarse a la fastuosidad de la vida en la corte y la importancia de las apariencias para sostenerse en ese ámbito.

3. *John Adams*, miniserie (2008)

Ambientada durante la Independencia de los Estados Unidos, la miniserie caracteriza las monarquías de Inglaterra y Francia de la época. La entrevista de Adams, como embajador, con Jorge III o el banquete con la nobleza francesa dan un panorama de la sociedad aristocrática de la época. Estas escenas se pueden encontrar en el cuarto capítulo, titulado “Reunión”.



El trabajo con estas u otras películas similares, tanto por fragmentos como de manera completa, puede servir como disparador del tema o aprovecharse una vez iniciada la secuencia. Siempre es importante dar pautas que orienten la observación y realizar un intercambio que recupere lo que se pudo apreciar a la luz de los contenidos trabajados.

Actividad 2. Cambio de costumbres

El auge del comercio permitió que la burguesía ocupara un lugar diferente en la sociedad de la época. El dinero les permitía el acceso a otro estilo de vida, y muchos burgueses comenzaron a estudiar y adquirir un modo de vida lujoso, parecido al de la nobleza. En este período, comenzará en Europa un verdadero auge urbano, que modificará las estructuras de las ciudades y los servicios.

Cambio de costumbres

Actividad 2

La monarquía absoluta impuso una nueva estructura de poder y dejó en una posición diferente a la burguesía, que profundizó su riqueza a través de los nuevos mercados que estaban surgiendo. En esta actividad, se analizarán el cambio de costumbres y el auge de las ciudades como características de la época.

- a. *El burgués gentilhomme* es una parodia escrita por Molière durante el siglo XVII. Tiene como protagonista al señor Jourdain, un rico comerciante francés. Leé las siguientes escenas de la obra de teatro y observá los personajes que aparecen. Con esta información, contestá la consigna **b**.

El burgués gentilhomme

ACTO PRIMERO. ESCENA PRIMERA

PROF. DE MÚSICA.— (A los músicos) Vengan, entren y descansen hasta que llegue.

PROF. DE BAILE.— (A los bailarines) Y ustedes también, de este lado.

PROF. DE MÚSICA.— (A su Alumno) ¿Estás listo?

ALUMNO.— Sí.

PROF. DE MÚSICA.— A ver... está bien.

PROF. DE BAILE.— ¿Es algo nuevo?

PROF. DE MÚSICA.— Sí, es para una canción que le hice preparar especialmente.



PROF. DE BAILE.— ¿Puedo oírla?

PROF. DE MÚSICA.— Ya la va a oír cuando venga. Por suerte tenemos trabajo usted y yo.

PROF. DE BAILE.— Sus ocupaciones, como las mías, no son pocas ahora.

PROF. DE MÚSICA.— Es cierto, dimos con el hombre que nos convenía. Nos vino muy bien este señor Jourdain, con esos delirios de nobleza y galantería que le trastorna la cabeza.

PROF. DE BAILE.— Yo quisiera, pensando en él, que entendiese un poco más las cosas que le ofrecemos.

PROF. DE MÚSICA.— Es cierto que apenas entiende, pero paga muy bien y eso es lo que necesitamos.

PROF. DE BAILE.— Le confieso que los aplausos me conmueven y creo que es un sacrificio mostrarse a los necios y soportar la barbarie del estúpido. La mejor recompensa por las cosas que uno hace es el aplauso de los que saben.

PROF. DE MÚSICA.— Estoy de acuerdo. No hay nada que me guste tanto como los aplausos, pero eso no sirve para vivir. Este es un hombre de pocas luces, pero su dinero corrige su inteligencia.

PROF. DE BAILE.— El interés es algo tan bajo.

PROF. DE MÚSICA.— Y sin embargo usted acepta el dinero que nuestro hombre le da.

PROF. DE BAILE.— Por supuesto, pero no espero de él toda mi felicidad y quisiera que tuviera, además de su fortuna, cierto buen gusto.

PROF. DE MÚSICA.— Ahí viene...

ACTO PRIMERO. ESCENA SEGUNDA

JOURDAIN.— Bueno, señores, enséñenme la bufonada.

PROF. DE BAILE.— ¡Cómo! ¿Qué bufonada?

JOURDAIN.— ¡Eh!... Esa... La canción y el baile...

PROF. DE BAILE.— ¡Ah!...

PROF. DE MÚSICA.— Estamos preparados.

JOURDAIN.— Los hice esperar un poco, pero para vestirme como una persona de categoría, mi sastre me mandó unas medias de seda que no podía ponerme, ¡vean! (...)

JOURDAIN.— Mandé a hacer esta bata.

PROF. DE BAILE.— Es preciosa.

JOURDAIN.— Mi sastre me dijo que las personas de categoría visten así por la mañana.

PROF. DE MÚSICA.— Le queda de maravillas (...)



ACTO SEGUNDO. ESCENA SEXTA

JOURDAIN.— ¡Señor! ¿Se lastimó?

PROF. DE FILOSOFÍA.— Eso no es nada. Un filósofo tiene que saber recibir las cosas como se debe, voy a escribir una sátira contra ellos. Ahora dejemos eso. ¿Qué quiere aprender?

JOURDAIN.— Todo lo que pueda, tengo ganas de ser sabio; me indigna que mis padres no me hayan hecho estudiar.

PROF. DE FILOSOFÍA.— ¿Por dónde quiere que empecemos? ¿Quiere que le enseñe lógica?

JOURDAIN.— ¿Qué es esa lógica?

PROF. DE FILOSOFÍA.— La ciencia que enseña las tres operaciones del espíritu.

JOURDAIN.— ¿Y cuáles son esas tres operaciones del espíritu?

PROF. DE FILOSOFÍA.— La primera, la segunda y la tercera; concebir bien, juzgar bien, sacar bien una consecuencia.

JOURDAIN.— Tiene muchas vueltas. Esa lógica no me gusta. Mejor aprendamos otra cosa.

PROF. DE FILOSOFÍA.— ¿Quiere aprender la moral?

JOURDAIN.— ¿La moral?

PROF. DE FILOSOFÍA.— Sí.

JOURDAIN.— ¿Y qué dice esa moral?

PROF. DE FILOSOFÍA.— Trata de la felicidad, enseña a los hombres a controlar sus pasiones y...

JOURDAIN.— No. Soy más libidinoso que el diablo y no hay moral que valga; quiero enfurecerme cuando me plazca.

PROF. DE FILOSOFÍA.— ¿Quiere aprender física?

JOURDAIN.— ¿Y qué dice esa física?

PROF. DE FILOSOFÍA.— La física es la que explica los principios de las cosas naturales, de los elementos, de los metales, de los minerales, de las piedras, el arco iris, el rayo, la lluvia, la nieve y los vientos.

JOURDAIN.— No. Está demasiado mezclado todo.

PROF. DE FILOSOFÍA.— ¿Qué quiere que le enseñe?

JOURDAIN.— Enséñeme la ortografía.

PROF. DE FILOSOFÍA.— Con mucho gusto. Para eso le voy a traer a su maestra.

(Canto)

MAESTRA.— De acuerdo. Hay que empezar por un exacto conocimiento de las letras y de las diferentes maneras de pronunciarlas. Hay cinco vocales: A, E, I, O y U.

JOURDAIN.— Todo eso lo entiendo.



MAESTRA.— La A se forma abriendo mucho la boca: A.

JOURDAIN.— A, A, sí.

MAESTRA.— La E se forma aproximando la quijada inferior a la superior; A, E (...)

ACTO TERCERO. ESCENA TERCERA

SEÑORA JOURDAIN.— Estás loco y todo esto se te ocurrió desde que frecuentas la nobleza.

JOURDAIN.— Frecuentando el trato con la nobleza revelo mi inteligencia.

SEÑORA JOURDAIN.— ¡Se gana mucho frecuentando a los nobles, con ese apuesto conde del que estás encaprichado!

JOURDAIN.— ¡Silencio! Es un señor muy bien visto en la corte y que le habla al rey como te hablo yo a vos.

SEÑORA JOURDAIN.— Sí, tiene amabilidades y te hace caricias, pero te saca tu dinero.

JOURDAIN.— ¿Y qué? ¿No es un honor para mí prestar dinero a un hombre que me llama amigo suyo?

SEÑORA JOURDAIN.— Y él, ¿qué hace para vos?

JOURDAIN.— Cosas que te asombraría si supieras.

SEÑORA JOURDAIN.— ¿Qué?

JOURDAIN.— ¡Basta! No puedo explicarte. Es suficiente con que me devuelva el dinero que le presté.

SEÑORA JOURDAIN.— Esperalo sentado.

JOURDAIN.— Me lo juró por su fe de caballero.

SEÑORA JOURDAIN.— ¡Mentiras!

JOURDAIN.— ¡Callate! ¡Sos una terca! Te digo que cumplirá con su palabra.

SEÑORA JOURDAIN.— Yo estoy segura de que no, y que todas las caricias que te hace son para engatusarte.

JOURDAIN.— Callate que ahí llega.

SEÑORA JOURDAIN.— Seguro que viene a pedirte dinero otra vez.

JOURDAIN.— ¡Shhh!

(Molière, 1981: 107-135.)

b. Respondé las siguientes preguntas:

- ¿Cómo aparece representado el señor Jourdain?
- ¿Qué mirada tienen de él los profesores? ¿Qué le enseñan?
- ¿Por qué te parece que los contrata?
- ¿Qué piensa Jourdain sobre los nobles? ¿Qué piensa su mujer?



- c. Así como cambian las costumbres, otra de las características del período de las monarquías absolutas es que las ciudades comienzan a crecer notablemente. Leé la siguiente fuente y explicá por qué sucede esto.

“A finales del siglo [XVII], Inglaterra conoce un verdadero auge urbano, cuyo principal protagonista fue Londres. Pero también se desarrollaron notablemente otras ciudades: además de Bristol y York, capital del norte, donde el comercio de tejidos está en franco progreso; Exeter, floreciente puerto, donde se manifiesta el gusto por las empresas lejanas y que no cuenta con menos de una docena de compañías comerciales; Newcastle, que exporta una cantidad creciente de hulla a Londres, y Norwich, convertida en la segunda ciudad del país y metrópoli de la industria textil. Estas ciudades no tenían más de 10 o 15.000 habitantes, pero la riqueza de los comerciantes era tal que, en todas ellas había fortunas de 5 cifras, es decir, más de 10.000 libras, lo que era muy considerable” (Bennassar *et al.*, 1980: 360).

- d. Mirá el video que presenta el crecimiento de las ciudades más importantes de Europa a lo largo de quinientos años. Para encontrarlo, entrá en un buscador y escribí las siguientes palabras claves: **ciudades más pobladas + mundo + 1500 a 2018**. Observá con atención la ciudad de Londres, en especial, en los años 1500, 1600, 1700, 1800, y tomá notas.
- Analizá: ¿qué lugares ocupa en el *ranking* en los diferentes años?
 - Teniendo en cuenta lo estudiado, ¿a qué conclusiones podés llegar a partir de los crecimientos y/o retrocesos observados?



Molière vivió entre 1622 y 1673. Fue el escritor cómico preferido y defendido por el joven Luis XIV. En su obra *El burgués gentilhomme*, se ocupa de la nueva clase social en ascenso que, rica pero inculta y sin modales, se dedica al comercio y sueña con pertenecer al grupo de los nobles. La lectura en grupo de las escenas permitirá comprender las características del género dramático. Por otra parte, generar un espacio de teatro leído estimulará el desarrollo de aspectos fundamentales concernientes a la capacidad comunicativa, tales como el ejercicio de la convivencia, la expresión de las dificultades, el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro.



Actividad 3. Cronologías y algo más

Esta actividad presenta una monarquía con otras características. El proceso que llevó a la Revolución Gloriosa en Inglaterra y la implantación de una monarquía parlamentaria será analizado con fuentes y líneas de tiempo. Introducir las nuevas tecnologías para realizar líneas de tiempo en tres dimensiones permite trabajar el desarrollo histórico relacionado con otros aspectos sociales.

Cronologías y algo más

Actividad 3

- a. Inglaterra tenía un parlamento compuesto por la Cámara de los Lores y la Cámara de los Comunes, que se renovaba a través de elecciones periódicas. Este órgano tendrá una importancia fundamental para introducir en Inglaterra la monarquía limitada. Para conocer este proceso, se propone trabajar, en pequeños grupos, sobre la construcción de una línea de tiempo que abarque el período comprendido entre 1600 y 1700 y que incorpore la información obtenida a partir de los siguientes documentos y de la investigación que realice el grupo. La línea de tiempo debe presentarse en dos categorías:
1. Política: incluye los gobiernos y sus características (ubicación temporal y espacial).
 2. Social: comprende referencias a cambios de costumbres y representaciones artísticas destacadas.

Recursos digitales



[Tiki-Toki](#) es una aplicación *online* que permite crear líneas de tiempo interactivas anclando diferentes fuentes multimediales como imágenes, videos o enlaces a otros documentos y recursos.

Las producciones pueden recorrerse de manera lineal de izquierda a derecha o a través de una visualización en 3D hacia adelante y atrás.

El *software* cuenta con la posibilidad de definir categorías referenciadas con un código de colores para incluir hitos puntuales o procesos extendidos en un intervalo de tiempo definido.

Pueden consultar el [tutorial de Tiki-Toki](#) en el Campus Virtual de Educación Digital.

Fuente 1

“Para incremento de la marina y fortalecimiento de la navegación de esta Nación, el Parlamento decreta que desde el primer día de diciembre de 1651 ninguna mercancía,



materia prima o manufactura de Asia, África o América o de cualesquier otra parte o isla perteneciente a ellas, tanto de plantaciones inglesas como de otras se llevará a Inglaterra, Irlanda o cualquier otra tierra, isla, plantación o territorio de esta Comunidad, en barco distinto de los que verdaderamente y sin fraude pertenecen al pueblo de esta Comunidad; y en el que el capitán y marineros sean también en su mayoría del pueblo de ella, bajo pena de confiscación y pérdida de todas las mercancías que se importen en forma contraria a lo dispuesto en este Acta, como también del barco en que se transporten” (Acta de navegación, 1651).

Fuente 2

“Cuando una persona sea portadora de un hábeas corpus dirigido a un sheriff, carcelero o cualquiera otro funcionario en favor de un individuo puesto bajo su custodia, y dicho hábeas corpus sea presentado a los susodichos funcionarios, o se les deje en la cárcel, quedan obligados a declarar la causa de su detención a los tres días de esta presentación (...) Ninguna persona puesta en libertad en virtud de un hábeas corpus puede ser aprisionada de nuevo por el mismo delito, a no ser por orden del tribunal ante quien está obligada a comparecer, o de otro cualquiera competente. El que aprisione, o a sabiendas mande aprisionar por el mismo delito a una persona puesta en libertad por el modo mencionado, será condenado a pagar 500 libras a la parte perjudicada” (Hábeas Corpus, 1679).

Fuente 3

“Considerando que los Lores espirituales y temporales y los Comunes. Reunidos en Westminster, representando legal, plena y libremente a todos los estamentos del pueblo de este reino. Presentaron el 13 de febrero del año de NS (gracia) de 1688 (...)

”Redactada por los mencionados Lores y Comunes en los siguientes términos:

”Considerando que el fallecido Jacobo II, con la ayuda de malos consejeros, jueces y ministros nombrados por él, se esforzó en subvertir y proscribir la religión protestante, y las leyes y libertades de este Reino: (...)

”I

”Que el pretendido poder de suspender las leyes y la aplicación de las mismas, en virtud de la autoridad real y sin el consentimiento del Parlamento, es ilegal. (...)

”IV

”Que toda cobranza de impuesto en beneficio de la Corona, o para su uso, so pretexto



de la prerrogativa real, sin consentimiento del Parlamento, por un período de tiempo más largo o en forma distinta de la que ha sido autorizada. Es ilegal. (...)

”VI

”Que el reclutamiento o mantenimiento de un ejército, dentro de las fronteras del Reino en tiempo de paz, sin la autorización del Parlamento, son contrarios a la ley. (...)

”IX

”Que las libertades de expresión, discusión y actuación en el Parlamento no pueden ser juzgadas ni investigadas por otro Tribunal que el Parlamento.

”XIII

”Y que para remediar todas estas quejas, y para conseguir la modificación, aprobación y mantenimiento de las leyes, el Parlamento debe reunirse con frecuencia. (...)

”Los mencionados Lores espirituales y temporales y los Comunes, reunidos en Westminster, resuelven que Guillermo y María, príncipe y princesa de Orange, son y sean declarados, respectivamente, rey y reina de Inglaterra” (Bill of Rights, 1679).

Fuente 4

“Así, el rey prudente que ha entendido bien lo que significan las cosas se da cuenta de que la diferencia entre un rey y un tirano radica exclusivamente en esto: en que el uno hace que las leyes limiten su poder y que el bien del pueblo sea la finalidad de su gobierno, y el otro hace que todo tenga que someterse a su propia voluntad y apetito” (Locke, 2004).

- b. Cada grupo mostrará su producción e intercambiará apreciaciones sobre lo incluido en la línea de tiempo en cuanto a contenidos y recursos presentados.
- c. Para el intercambio: ¿qué similitudes y diferencias se ven entre la monarquía absoluta presentada en las actividades 1, “¿El Estado soy yo?”, y 2, “Cambio de costumbres”, y la monarquía parlamentaria?



Actividad 1.
¿El Estado soy yo?



Actividad 2.
Cambio de costumbres



La utilización de líneas de tiempo es un recurso habitual en la enseñanza de la historia. Introducir líneas de tiempo virtuales permite organizar y enriquecer la representación cronológica a través de elementos visuales, que identifican un período y sus interrelaciones.



Para el desarrollo de esta actividad, se requiere retomar o explicar las características de gobierno de Inglaterra. Esto es útil para dar un marco que le sirva al grupo de estudiantes como base de su investigación. ¿Cómo estaba compuesto el Parlamento? ¿Cómo se eligen los miembros? ¿Qué diferencia hay entre la Cámara de los Lores y la Cámara de los Comunes? Estas cuestiones permitirán delimitar los grupos de poder y el papel de la nobleza y la burguesía. Se propone también analizar las fuentes para entender las limitaciones al poder real: ¿qué no puede hacer ahora el rey? ¿Pierde todo el poder? ¿Cuál es su rol?

El análisis del alcance del concepto *habeas corpus* puede inferirse desde la fuente histórica. Analizar los usos que se dio a esta garantía legal en diferentes épocas y su carácter constitucional en la Argentina dará una idea más clara de este concepto.

Actividad 4. Otros reinos

Analizar formas de gobiernos en el mismo período, pero en continentes diferentes, permite introducir una historia con una mirada global y no solamente eurocéntrica. Los reinos Mossi y la dinastía Qing del Imperio chino serán los casos destacados para analizar.

Otros reinos

Actividad 4

- Durante la Edad Moderna, hubo otros reinos e imperios fuera de Europa. A partir de las siguientes fuentes, analizá cómo eran dos de estos gobiernos: los reinos Mossi y la dinastía Qing del Imperio chino. ¿Qué caracteriza a la figura del rey? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cómo es elegido? ¿Qué otras figuras aparecen? ¿Cuáles son sus ocupaciones?

Los Mossi fueron, desde el siglo X al XIX, reinos muy importantes en África:

“Una vez conocida la muerte del rey, el Bend Naba o tambor real lanza un grito ritual: *Bugsaré kimél* (el fuego se ha extinguido), *Mogbo samá me!* (el país está arruinado). Se envían en todas las direcciones correos a caballo para que difundan la noticia, en tanto que los nobles de la corte lanzan lamentos junto a los restos del Mogho. El cuerpo de éste, envuelto en pieles frescas de bueyes negros, será sacado por una brecha abierta expresamente en el muro. (...)

”Los grandes electores son los principales ministros del Mogho (...) Los dignatarios se reúnen con el jefe de la corte exterior y eligen a uno de los candidatos que, en días precedentes, han ido a visitarlo. (...) Al amanecer el Mogho sale, al mismo tiempo que el sol, y el Widi lo presenta al pueblo con estas palabras: Buenas gentes de la tierra de Ubri,



he aquí a vuestro jefe, he aquí a vuestro dueño. Aquí está quien tiene derecho de vida y muerte sobre vosotros. En ese momento el soberano monta en un viejo caballo sin ensillar, toma las ánforas sagradas y, lenta y pesadamente, da tres vueltas alrededor del edificio de las elecciones, que representa al reino, como si tomara posesión de él. (...)

”El reino mossi de Wagadugu era una monarquía centralizada. (...) El monarca es juez absoluto: tiene la última palabra en los asuntos juzgados en primera y segunda instancia por los jefes de cantón o de aldea, lo mismo que sobre los delitos de sangre, que dependen directamente de él. Puede decidir la pena de muerte para cualquiera de sus súbditos, incluidos los príncipes jefes de cantón, una vez consultado su consejo y una delegación de los pares del jefe” (Ki-Zerbo, 2011: 380-383).

La dinastía Qing fue la última monarquía imperial que gobernó China:

“Los emperadores Kangxi, Yongzheng y Qianlong, que gobernaron el imperio durante un periodo de 135 años, fueron profundamente educados en los clásicos confucianos y en literatura china, y entrenados para las tareas imperiales. Se entregaron a ello con una dedicación rayana en lo obsesivo, nunca antes demostrada por ninguno de los anteriores gobernantes. A diferencia de sus predecesores Ming, quienes eran incapaces o no deseaban dejar las instalaciones palaciegas, estos emperadores Qing lograron grandes progresos a lo largo de su imperio. (...)

”Lord McCartney, el enviado británico al emperador Qianlong en 1793, informa que el monarca se levantaba a las 3 a.m. para ir al templo budista, luego leía comunicados hasta las 7 a.m., hora de su desayuno. Luego de una breve pausa para relajarse, convocaba a los consejeros y a otras personas y después de ver con ellos los asuntos pendientes, se iba a dar la audiencia regular antes de terminar de trabajar a las 3 p.m. Se retiraba a dormir a las siete de la tarde (...). ¿Cómo se las arreglaron los emperadores para demostrar tal dominio sin ninguna dependencia de sus eunucos, o de atadura a su mandarinato, o –lo peor de ambos mundos– sin provocar una desastrosa lucha entre los dos? Principalmente de dos maneras: mediante un conjunto de herramientas institucionales y con la seducción del sistema confuciano. Quizás a éstas formas podamos agregar una tercera: fronteras seguras. (...)

”Las funciones de los neiwufu [literalmente “gobierno de asuntos internos”] eran alimentar, vestir y procurar alojamiento al emperador, proporcionarle los medios para su entretenimiento, tales como el harén de las ‘Doncellas de Palacio’ (una institución bastante modesta durante la dinastía Qing), bibliotecas, obras de teatro y mucho más, y sobre todo administrar sus finanzas. Esta actividad, manejada por las oficinas de Finanzas Públicas, se extendía



bastante fuera de los límites del palacio. Y era necesario que fuera así. Porque antes que nada tenía que administrar las propiedades imperiales, pero también porque los emperadores Qing estaban muy involucrados en empresas comerciales. Poseían el monopolio del muy lucrativo comercio del ginseng. Estaban entre los principales participantes del comercio del cobre. (...) Tradicionalmente, el emperador poseía sus propias armerías y sus propias fábricas para la seda y otros textiles en Suzhou y Hangzhou, y recibía una fracción –no sabemos qué tanto– de los ingresos del monopolio de la sal (...) Todo esto le proporcionaba al emperador cuantiosas rentas, independientemente del sistema fiscal que controlaban los mandarines burócratas; es decir, la corte externa” (Anguiano y Pipitone, 2012: 166-169).

- b. Para intercambiar: ¿qué parecidos y diferencias encontrás con las monarquías absolutas europeas?

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

Los reinos Mossi se asentaron en el territorio de la actual Burkina Faso durante el siglo X y mantuvieron su poder hasta el siglo XIX, cuando comienza la dominación francesa. El Imperio Qing fue la última de las dinastías imperiales de China. Gobernó desde 1644, luego de derrotar a la dinastía Ming, hasta 1912, cuando se creó la República de China.

Utilizar el planisferio en esta actividad permitirá conocer la ubicación de estos reinos e introducir al grupo de estudiantes en una mirada global. Analizar estos fragmentos y compararlos con las monarquías absolutas europeas posibilita interrelacionar procesos históricos simultáneos.

Actividad 5. ¿Qué le decimos al rey?

Para finalizar la secuencia de actividades y evaluar lo aprendido, se propone a los y las estudiantes una consigna que integra lo trabajado: la producción de una historieta.



¿Qué le decimos al rey?

Actividad 5

a. Como cierre de esta secuencia de trabajo, en grupos realicen una historieta que recupere las temáticas y actores sociales estudiados. Tal como se vio, las relaciones entre el rey, la nobleza, la burguesía y el pueblo fueron dinámicas y no estuvieron exentas de problemas, contrariedades y rebeliones. En pequeños grupos, construyan una historieta partiendo del siguiente conflicto: el rey decretó un aumento de impuestos debido a una inminente guerra. Para llevarla a cabo, cada grupo debe elegir:

- Un país europeo y su forma de gobierno: es importante recordar que, según la ideología que sustenta a la monarquía, las reacciones y los argumentos serán diferentes.
- Los personajes que relatan la historia y definir qué sectores sociales representan y en qué escenario se desarrolla.

Es necesario incorporar en las escenas:

- Referencias a los diferentes estratos sociales (nobleza, burguesía y pueblo en general), sus necesidades y reclamos ante este aumento de impuestos y sus reacciones (rebelión, petición al rey, intervención del parlamento, entre otras).
- La idea religiosa y filosófica que sostiene el tipo de gobierno seleccionado.

Una vez seleccionadas estas cuestiones, elaboren un guion borrador de las posibles escenas y diálogos, piensen en un título y chequeen los avances con el docente. En función de sus comentarios, revisen el guion y avancen con la elaboración.

b. Para la elaboración de la historieta, pueden elegir una de las siguientes alternativas:

- Realizarla en soporte papel: dibujar los personajes y escenarios de cada cuadro e incluir los diálogos.
- Confeccionar los dibujos en papel, escanearlos y editar digitalmente las imágenes y los textos.
- Generar la historieta completa de manera digital.

Recursos digitales



- En caso de haber elegido la primera alternativa, también se puede digitalizar la historieta utilizando [Pixlr Express](#), una aplicación *online* que permite crear *collages* con imágenes, de manera intuitiva, con la cual podrán ordenar los cuadros producidos.
- Para la segunda y tercera alternativa, se sugiere la implementación de [Pixton](#) (pueden consultar el [tutorial de Pixton](#) en el Campus Virtual de Educación Digital), una aplicación *online* diseñada para crear historietas. Con dicho recurso podrán importar sus personajes y escenarios escaneados para agregar los diálogos e intervenirlos de manera digital, o directamente crear e incorporar personajes y escenarios digitales para llevar adelante la tercera alternativa.
- En caso de ser necesario editar los dibujos digitalizados, se sugiere emplear [Gimp](#) (pueden consultar el [tutorial de Gimp](#) en el Campus Virtual de Educación Digital).



- c. Una vez finalizadas las historietas, pueden intercambiarlas entre los grupos.

← Actividad anterior

Escribir una historieta requiere sintetizar los aprendizajes de la secuencia y lograr un trabajo colaborativo, donde cada integrante aporte sus capacidades. La posibilidad de realizarla en varios formatos y en formatos compartidos dará una riqueza al trabajo y evitará que los y las estudiantes sientan que no pueden hacerla por su falta de experiencia en el dibujo. Algunas sugerencias sobre los personajes a incorporar ayudan a que no olviden ningún estrato social y darán a la trama más posibilidades. Se sugiere trabajar previamente con la lectura de historietas para que puedan aproximarse a los formatos conocidos.

Orientaciones para la evaluación

Los criterios a tener en cuenta para la evaluación de la secuencia serán si los y las estudiantes logran:

- caracterizar la monarquía y hacer comparaciones entre diferentes casos;
- analizar fuentes variadas e identificar la información;
- caracterizar los diferentes sectores sociales del período y sus relaciones.



La actividad de cierre permite poner en juego lo trabajado en la secuencia y tiene carácter integrador. En relación con ella, se considerará:

- la incorporación pertinente de los contenidos estudiados;
- la coherencia de la historia y la adecuación al período histórico analizado;
- la participación de cada uno de los integrantes en el trabajo colaborativo.

Es importante que el docente registre la participación en el trabajo grupal y los aportes de cada estudiante, sus intervenciones y, además, que no pierda de vista lo que cada uno logra analizar, explicar y fundamentar en relación con la producción.

A continuación, se ofrece una rúbrica que retoma las dimensiones planteadas y permite conocer las expectativas que tiene el docente sobre el desempeño en la tarea. Para



el desarrollo de los indicadores, se plantea, en primer término, la columna que enuncia los mayores logros, a modo de referencia, porque sirve para orientar la progresión de los aprendizajes.

	Excelente	Bueno	Regular	A mejorar
Contenido	La historieta presenta con claridad información e incorpora todos los conceptos estudiados de manera pertinente.	La historieta muestra la incorporación de los conceptos pedidos de forma pertinente.	La historieta incorpora algunos de los conceptos pedidos, pero no siempre se ve la pertinencia de estos o la adecuación al período estudiado.	La historieta no incorpora los contenidos estudiados.
Argumento	La trama tiene sentido, está adecuada al período estudiado y plantea los principales problemas.	La trama es apropiada y sencilla. Incorpora algunos de los problemas estudiados. Se podría profundizar en las características del período histórico.	La trama es incompleta y confusa. No incorpora los problemas centrales, solo algunas informaciones.	La trama no tiene un desarrollo coherente con lo estudiado.
Participación en el trabajo grupal	Los integrantes muestran relaciones y participación activa en la construcción de la historieta. Todos pueden explicar y defender sus aportes y la producción conjunta.	El grupo logra trabajar y presentar la historieta. El énfasis está puesto en la presentación individual de cada uno de los integrantes.	Los/las estudiantes participan parcialmente del trabajo grupal. Realizan algunos aportes individuales, pero no logran relacionarlos entre sí ni compartirlos con el resto del grupo.	No se ven aportes significativos de los integrantes del grupo. No conocen el trabajo en su totalidad. Los aportes fueron parciales e insuficientes.



Bibliografía

[Acta de navegación](#) (1651).

Anderson, P. (1985). *El Estado absolutista*. México: Siglo XXI.

Anguiano, E y Pipitone, U. (2012). *China, de los Xia a la República Popular (2070 a. C.-1949)*. (Lecturas comentadas). México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Bennassar, M.; Jacquart, J.; Lebrun, F.; Denis, M. y Blayau, N. (1980). *Historia moderna*. Madrid, España: Akal.

[Bill of Rights. Declaración de derechos](#) (1679).

Delumeau, J. (2012). *El miedo en Occidente*. Madrid, España: Taurus.

Dubois, H. (1604). *De los orígenes de la autoridad del rey*.

[Hábeas Corpus. Acta para completar las libertades de los súbditos y evitar las deportaciones a ultramar. Inglaterra](#) (1679).

Henshall, N. (2000). El absolutismo de la Edad Moderna 1550-1700. ¿Realidad política o propaganda? En: Asch, R. y Duchhardt, H. *El absolutismo (1550-1700), ¿un mito?* Barcelona, España: Idea Books.

Ki-Zerbo, J. (2011). *Historia del África Negra. De los orígenes a las independencias*. Barcelona, España: Bellaterra.

Locke, J. (2004). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid, España: Alianza.

Molière. (1981). *El burgués gentilhomme*. Barcelona, España: Bruguera.

Notas

- 1 Significa impuesto.
- 2 Significa carbón.
- 3 Significa rey.
- 4 Significa jefe de caballos, consejo del rey.



Vamos Buenos Aires