

Periodización y Modernidad

Una problematización desde los procedimientos en la enseñanza *

María Luz González
Luis Gabriel Porta **

Hay tantas periodizaciones en la Historia como formas de entender y explicar las coordenadas *tiempo y espacio* que configuran el papel que cumplen los sujetos sociales en ellas.

Intentamos reflexionar sobre el sentido que tiene hoy la periodización en la Historia y el papel que cumple en la enseñanza de la Historia, tanto desde los primeros ciclos de la Educación General Básica, como en la Educación Polimodal y la Formación Docente. Al mismo tiempo que plantea la adopción de categorías que permitan a los historiadores un bagaje conceptual a modo de polos en los que se puedan integrar los hechos, los procesos y las representaciones. Estas categorías son en muchos casos adaptaciones o reelaboraciones historiográficas de nociones procedentes de otros campos científicos. Estrictamente hablando sólo las categorías periodológicas serían propiamente históricas. Así: entendemos el proceso de periodización, como la división y ordenación de la materia histórica en unidades o periodos limitadas por referencias temporales⁽¹⁾.

Los historiadores no comparten los mismos puntos de vista sobre la fundamentación de los límites propuestos a las periodizaciones, aunque éstas resultan esenciales en su labor⁽²⁾.

Como todos sabemos, la dimensión temporal es primordial al concepto de la Historia. Cualquiera sea la interpretación de los hechos, están articulados a través de dos ejes: tiempo y espacio⁽³⁾.

La enseñanza de las Ciencias Sociales resulta de dimensiones que implica tener en cuenta las siguientes preguntas fundamentales a la labor del docente ¿Para qué enseñar

* En otra versión, este trabajo fue presentado al Primer Congreso Internacional de Formación de Formadores, que se realizó en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe durante el mes de setiembre de 1996.

** Universidad Nacional de Mar del Plata.

Historia? ¿Qué Historia enseñar? y ¿Cómo enseñar Historia?, que será a la que nosotros le prestaremos atención en este trabajo, ya que incluye sobre todo, la cuestión de la transposición didáctica. Desde los contenidos procedimentales nos ubicaremos para darle sentido a la periodización como recurso importante en el proceso de enseñanza aprendizaje⁽⁴⁾.

La distinción entre *Procedimientos* y *Actividades* nos lleva a aclarar que, la Periodización no es un Procedimiento sino que es un recurso curricular, una actividad, que se puede realizar con los alumnos y que nos lleva al aprendizaje de un procedimiento básico en las Ciencias Sociales: la Contextualización. Si tenemos en cuenta que hacer una Periodización implica un trabajo conjunto, que se va complejizando, aconsejamos su realización durante todo el dictado del tema. De esta manera, se ponen en juego todos los procedimientos básicos de la enseñanza de la Historia. De allí la importancia que le asignamos.

Cabe aclarar que, los procedimientos no son un método, sino que forman parte de los contenidos. No están antes de los contenidos cuando adoptamos decisiones o planteamientos metodológicos, ni tampoco después de los contenidos cuando aplicamos actividades para comprobar, reforzar o evaluar el aprendizaje. Se entiende que éstos, no deben ser convertidos en actividades, pero sí logramos enseñarlos a través de recursos y actividades específicas

Denominamos procedimientos al conjunto de propuestas de enseñanza aprendizaje que se activan en un proceso a través de estrategias, habilidades y recursos diversos y que se ponen en actuación mediante la formulación de actividades en la selección y secuenciación de los contenidos de las unidades didácticas y en el marco de un proyecto curricular.

Podemos distinguir la utilización de los procedimientos en el modelo tradicional de enseñanza, donde los procedimientos se utilizan sólo como excusa para afianzar los contenidos conceptuales siendo totalmente ajenos a los propios conceptos que se pretende que se fijen. La evaluación es la constatación de los errores conceptuales en la mente de los alumnos.

Pero en un modelo practicista, hay un proceso enseñanza-aprendizaje, aunque incompleto. Aquí, el profesor proyecta los modelos culturales sobre el alumno y los confronta con la experiencia del alumno, quien devuelve en forma de examen su respuesta. El examen devuelve aportaciones experimentales y semánticas, pero no reconstruidas ni asimiladas conforme a una evolución del pensamiento vulgar al científico⁽⁵⁾.

Mencionaremos a continuación algunos procedimientos específicos del aprendizaje de las ciencias sociales⁽⁶⁾.

⁽⁴⁾Un procedimiento básico consiste en *contextualizar un hecho, una situación, un problema*. Este procedimiento comprende la capacidad de detectar la simultaneidad y la capacidad de relacionar las diferentes dimensiones de la realidad social entendiendo a la realidad como un todo complejo donde lo político, lo económico, lo social, lo ideológico-cultural y lo espacial conforman una globalidad articulada.

La clásica manera de pensar “por separado” cada dimensión no permite abordar la realidad social de manera integrada.

“Otro procedimiento básico consiste en poder *ubicar un hecho, una situación o un problema en una secuencia temporal, en un proceso social*. Este procedimiento comprende el dominio de procedimientos tales como: ordenar cronológicamente, detectar aspectos de cambio, detectar aspectos que denoten continuidad, asociar diferentes fenómenos con su duración. Este procedimiento está relacionado también con la capacidad de poder discriminar los antecedentes, las causas, los efectos y las consecuencias, con la capacidad de explicar a través de la multicausalidad y no de manera lineal.

“Otros procedimientos específicos de las ciencias sociales se refieren a la *posibilidad de usar códigos para escalas temporales y espaciales* —mes, estación, año, siglo, ciudad, provincia, país, continente, etc.—y a la posibilidad de confeccionar representaciones icónicas del tiempo y del espacio —líneas de tiempo, mapas, gráficos—.

“Finalmente otro conjunto de procedimientos se refieren a los diferentes usos —leer, consultar, visualizar, observar, clasificar, analizar, etc.— de las fuentes de información: libros, revistas, documentos, informes, material periodístico, cartográfico (mapas, planos, cartas), gráfico, fotográfico, etc.

Es necesario que pensemos acerca de la importancia que tienen las periodizaciones en la enseñanza de una historia procesual, que no es estática, que permita explicar las complejidades del mundo que nos rodea⁽⁷⁾. Las periodizaciones tienen máxima importancia ya que, a través de ellas organizamos los hechos y los procesos sociales que estamos enseñando⁽⁸⁾.

(...)“Las periodizaciones son facilitadoras del aprendizaje de los alumnos. En este caso debe pensárselas como la culminación del estudio. De nada sirve la periodización escrita en el pizarrón el primer día de clase. Es posible imaginar a la periodización como una serie de subespacios vacíos que los alumnos deberán ir completando, enriqueciendo, construyendo, determinando qué es pertinente a uno y a otro, en suma diferenciando los períodos. Un importante desafío para los docentes que enseñamos Historia consistirá en elaborar o adaptar periodizaciones que equilibrada y coherentemente contengan procesos y hechos relevantes, factibles de ser enseñados en un plazo determinado”⁽⁹⁾.

Desde nuestra especialidad, una presentación de la Modernidad implicaría el estudio de un caso, su ubicación y referencia témporo-espacial y ésta nos remitiría a la división tripartita en la que está incluido el análisis de elaboración y consolidación de un “proyecto de modernidad” y a las críticas que ha sufrido desde la “posmodernidad”.

La concepción que remitía a grandes hechos como línea divisoria entre épocas, ha sido hoy superada. Si bien aspiramos a transmitir la idea de continuidad, de procesos, esto no debe hacernos olvidar los rasgos distintivos de una época y sus caracteres definitorios. Los estudios sincrónicos enriquecen los diacrónicos, permiten el estudio de los procesos en ambas dimensiones, favoreciendo la integración de los conceptos y los hechos con un perfil propio en contextos más amplios. La dialéctica cambio/continuidad debe estar presente en cualquier explicación de la dinámica social que pretenda algún grado de validez.

El siglo actual ha constatado los beneficios de una fructífera relación entre los historiadores y los científicos sociales. Una nueva historia, *new history* o *nouvelle histoire*, surgió como resultado de un intercambio a veces conflictivo en estos campos de la investigación, que se verificó y no siempre sin conflictos. Para el caso de la Sociología por ejemplo, E. H. Carr señalaba la necesidad de que las fronteras existentes entre Sociología e Historia se mantuvieran abiertas para facilitar el tránsito entre ambas. Sin embargo, no proponía la

“destrucción de fronteras, no su denuncia como construcciones artificiales. Las fronteras puesto que existían, debían mantenerse... Carr no abogaba por la vuelta a una especie de unidad originaria en la que no existieran diferencias entre las ciencias sociales sino por la creación de un nuevo espacio en el que la investigación histórica pudiera transitar hacia la Sociología”⁽¹⁰⁾.

En la actualidad el alto grado de avance en los estudios en la ciencia histórica, tanto como en el elevado nivel de complejidad y especialización alcanzados plantea nuevas alternativas al problema. Se hace necesario revisar los planteos de los enfoques disciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios y renovados esfuerzos para lograr su integración. “Esto nos aleja del terreno de las certezas pero no implica que nos movamos en la inseguridad, sino que profundicemos la búsqueda de una vía metodológica eficaz para transmitir la infinitud de la Historia, su carácter abierto por definición”⁽¹¹⁾.

Por otra parte la especialización en distintos campos de la Historia ha permitido periodizaciones diferenciadas, según se trate del análisis de fenómenos sociales, económicos, políticos o culturales. Una Historia de las instituciones por ejemplo, no tomaría muy en cuenta la división entre Edad Media y Edad Moderna y podría reunir los últimos siglos de la primera y los de la modernidad clásica para analizar el Antiguo Régimen.

Otro elemento a tomar en consideración son las coordenadas espaciales que también tienen una incidencia fundamental en la periodización. Una fecha importante para Europa Occidental puede no serlo para la Europa Oriental, un siglo de cambio en Inglaterra puede ser de continuidad en Francia. A esto se suman las diferencias que provienen de la adscripción a diferentes corrientes historiográficas.

En el marco de una discusión interminable sobre la periodización en la Historia, la realidad científica y académica reconoce en el desarrollo histórico del mundo occidental, la existencia de una etapa que conocemos con el nombre de Edad Moderna⁽¹²⁾. “Las divergencias surgen cuando se intenta definir los límites del período”⁽¹³⁾.

Actualmente la utilización de términos tales como crisis, transición, evolución, nos muestran un complejo de categorías provenientes de diferentes campos historiográficos. A riesgo de caer en el eclecticismo pretendemos proponer la aplicación de metodologías y categorías de análisis diferentes acordes con la naturaleza del fenómeno estudiado, lejos de la reproducción de antiguas suposiciones consensuales, otorgando a los problemas un tratamiento más científico y pautas de interpretación acordes con los tiempos. La prudencia

y los cuestionamientos no tendrán sin embargo como resultado olvidar la necesaria integración de cuestiones y problemas esenciales en cuyo tratamiento se ponderará el valor de la cronología y la integración de los diferentes campos de acción de los actores sociales.

Richard van Dulmen considera que si bien el comienzo de la Edad Moderna puede considerarse un proceso trascendente, no se produjeron sin embargo los cambios de estructuras evidentes y homogéneos que las lecturas de nuestros libros de texto inducen a creer.

“La aparición de la Edad Moderna se vio condicionada por una prolongada combinación muy compleja y discontinua, del sistema feudal y la racionalización social, no siendo posible adscribirla a un período de tiempo determinado. Se halla enmarcada dentro de un proceso de transformaciones a largo plazo que se inicia en la Baja Edad Media y no concluye hasta muy avanzado el siglo XVIII”⁽¹⁴⁾.

Los debates sobre las periodizaciones posibles, siguen dejando como saldo una doble sensación: por un lado, ninguna ha conseguido el acuerdo sin reservas de la comunidad científica; en otro sentido, persiste la obstinación por lograr una periodización global compartida que permita suponer que dadas determinadas circunstancias de espacio y tiempo, todos los acontecimientos tienden a producirse en unidad.

La periodización más utilizada en la actualidad sigue haciendo referencia a edades: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea (periodización tripartita o cuatripartita). Su origen se relaciona con la idea de ser diferentes, de un renacimiento en estos ámbitos en el Siglo XVI y es usada con este sentido por Vasari. La percepción de vivir algo nuevo se confirma en 1644 cuando un teólogo holandés, Voetius, divide la Historia de la Iglesia en edades, llamando a la posterior a 1517 ‘nova o recens aetas. Más tarde Cristóbal Keller le otorga carta de ciudadanía con la publicación de una Historia dividida en tres periodos, de los cuales el tercero es la historia nova (1696) que comprende el período que sigue a la caída de Constantinopla en 1543⁽¹⁵⁾.

Las numerosas críticas a esta periodización no han podido evitar sin embargo permanecer atrapadas por ella. A. Castellán se pregunta “cuáles son las razones que suponen esta diferencia entre los análisis realizados y los resultados obtenidos”⁽¹⁶⁾. En primer lugar la historiografía occidental habría estructurado sus categorías metodológicas antes de que se operase en ella el gran avance de la erudición del Siglo XIX. Por lo tanto, el progreso historiográfico descansó en un examen de los materiales eruditos y no del plano metodológico. Hacer Historia implicaba la exploración de una parte del pasado cuya validez no estaba en cuestión. Los replanteos apuntaban a los contenidos de un esquema que se aceptaba sin discusión, se podían mover las fechas, discutir los límites, pero no se avanzaba más allá.

En la actualidad, la revaloración de los contenidos está orientada a refutar las concepciones que culminaron en los modelos elaborados para la Edad Media por Voltaire

o para el Renacimiento por Burckhardt. Hoy sabemos que la Edad Media y el Renacimiento no son como ellos dijeron, pero seguimos usando esas categorías periodológicas⁽¹⁷⁾.

La división tripartita que ha disfrutado de tanto éxito, fracciona la realidad en compartimentos estancos. Por otra parte, empujea la Historia Universal al vincular los procesos con exclusividad a la Historia de Occidente.

El logro de esta periodización tradicional frente a otras alternativas promovidas desde el materialismo histórico o los "annalistas", provino de la existencia de un prejuicio cronológico, proveniente de una forma de entender la historia a partir de la segunda mitad del Siglo XIX, que permitía explorar parcelas del pasado, con despreocupación por cuestiones teóricas. El cronologismo indujo a pensar que los períodos no tomaban sentido por sus elementos integrantes sino por sus límites. En este sentido, los investigadores de temas y áreas específicas con "nuevas" orientaciones agrietaron el sistema y aunque no lo anularon le plantearon serios interrogantes.

Otro aspecto a considerar es el provincialismo intelectual de los historiadores europeos asignando formas de pretendida universalidad a las experiencias construidas en el marco de una realidad restringida y particularizada, si bien la cultura europeo-occidental es la que ha demostrado mayor capacidad para universalizarse con la difusión de sus creaciones a partir del Siglo XVI. Esta actitud derivaría de la impregnación universalista que el Cristianismo produjo en Occidente.

Uno de los elementos que favoreció la difusión de la periodización tripartita consiste en considerar que facilita la transmisión de conocimientos, como recurso didáctico. Si bien el medio social resiste siempre las innovaciones, argumentando que son discusiones sin sentido, la vigencia de los problemas hace suponer que no son inútiles los debates que se puedan promover en torno a los temas que, como éste, resultan centrales para el avance en la mejor comprensión de la disciplina.

Carentes de una propuesta alternativa que nos parezca satisfactoria, intentamos sacar el mejor partido de una periodización que consideramos operativa. Si bien estamos lejos de lograr el sistema ideal, buscamos la posibilidad de enriquecer el esquema tripartito para obtener dentro de sus limitaciones, los mejores resultados posibles, flexibilizando los límites cronológicos con períodos transicionales, utilizando periodizaciones especiales complementarias y resaltando su valor referencial.

Debido al carácter introductorio de este trabajo, no abundaremos en el estudio de temas puntuales; sin embargo, nos parece esclarecedor hacer referencia a las polémicas en torno al momento en que comienza o termina la Edad Moderna. Mientras algunos autores ubican el comienzo de la Edad Moderna en siglos considerados hasta hace poco tiempo como plenamente medievales basándose en elementos que anticiparían las realidades modernas, otros retrasan el nacimiento de la Edad Moderna basándose en la prolongación de procesos socioeconómicos. (Ver cita 18).

Las experiencias realizadas en cursos de nivel medio y universitario, nos muestran que la utilización de la categoría *Modernidad clásica*⁽¹⁸⁾ (Siglos XV-XVIII) es una buena

herramienta de trabajo que permite partir de una base común, para explorar luego aspectos que nos aproximen a una realidad histórica más amplia y diversificada. A través de nuestras actividades tratamos de realizar distintas miradas desde un doble enfoque: disciplinar y didáctico-pedagógico para lograr desmitificar y resignificar conceptos tales como absolutismo o mercantilismo, relativizar el valor espacial y temporal de palabras como crisis, dándole un contexto preciso. Aquí juegan un papel destacado, los debates historiográficos que grafican las diferentes posiciones interpretativas sobre un mismo tema. Las corrientes historiográficas en la actualidad nos remiten a nuevos problemas y planteos: las relaciones de la Historia con la Antropología, la Nueva Historia política, las relaciones macrohistoria-microhistoria; en definitiva, el destino de la "Nueva-Nueva Historia"⁽¹⁹⁾. Los estereotipos largamente incorporados en la percepción que aún persiste de la Historia Moderna, se pueden flexibilizar con el estudio de procesos que permitan diferenciar continuidades y cambios en el pasado. También es interesante presentar casos de historia comparativa en un doble plano diacrónico y sincrónico. De esta manera, el análisis de conceptos tales como feudalismo y capitalismo, nos permiten transmitir vivencias actuales, nexos significativos entre pasado y presente. La Historia Moderna encuentra así, su inextricable vinculación con la vida actual.

Notas:

- (1) Ruiz de la Peña, J.I.: *Introducción al estudio de la Edad Media*. Madrid, 1984. Tomamos en este y otros párrafos, ideas que nos parecen muy acertadas en el tratamiento de este problema.
- (2) *Ibid.* p. 28
- (3) García Ruiz, Luis Antonio (Dir.): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Madrid, Algaída, 1988, nos ofrece avances significativos con respecto a las discusiones sobre el tema ya que en el Capítulo XII Ramón Galindo Morales introduce el problema de la periodización, el tiempo histórico y las etapas de la Historia en la enseñanza por medio de la utilización de distintas actividades, por ejemplo: cuadros cronológicos, ejes cronológicos, frisos temporales, identificación y catalogación de fuentes, etc., que perfectamente pueden ser asociados al concepto de 'Materiales y Recursos Didácticos' que plantea el Dr. Antonio L. García Ruiz (Cap. IV) quien demuestra como a través de los trabajos de campo: visitas de estudio e itinerarios didácticos (p.114) podemos pensar una periodización temporal y espacialmente, para luego llevarla a un contexto determinado.
Mayor información, que no es específica del artículo en tratamiento, puede revisarse en el material curricular elaborado por los especialistas del PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente) del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación para el Área de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1995; Finocchio, S.: *Enseñar Ciencias Sociales*. Bs. As., Troquel, 1993; Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (Comp) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Bs. As., Paidós, 1994; Carretero, M. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Bs. As., Aique, 1995; Calaf Masachs, R. *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona, Oikos-Tau, 1994; Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M (comp) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989.
- (4) Tendremos en cuenta aquí la división realizada por César Coll para los Contenidos Escolares, en 'Hechos y Conceptos', 'Procedimientos' y 'Actitudes'. Los contenidos de la enseñanza resultan de la "transposición didáctica", es decir, del proceso que transforma al conocimiento científico en conocimiento escolar. Nos referiremos a sus componentes.
A.- Hechos y conceptos.

B.- Procedimientos.

C.- Actitudes, valores y normas.

Pensar en discriminar los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales no supone una pérdida de importancia de los contenidos tradicionales sino una jerarquización diferente y una complementariedad que antes no existía entre los diferentes tipos de contenidos. No quiere decir que se enseñen estos contenidos en forma separada en la escuela, sino por el contrario, los contenidos escolares resultan de la confluencia de los hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.

Los conceptos son elaboraciones intelectuales de suma utilidad para entender las parcelas de la realidad que se constituyen en objetos de estudio de las disciplinas. En este sentido pensamos que el camino para alcanzar unas ciencias sociales explicativas no es otro que el de trabajar con los alumnos en la construcción de conceptos suficientemente potentes que permitan esquemas interpretativos de los fenómenos y procesos sociales.

El aprendizaje de conceptos difiere del de hechos. Para adquirir un concepto es necesario comprenderlo, explicarlo con las propias palabras, es decir, traducirlo a partir de las representaciones previas que se poseen. Según César Coll el aprendizaje de hechos consiste en una copia literal, que se alcanza por repetición (aprendizaje memorístico), se adquiere de una vez y se olvida rápidamente sin repaso. En cambio, el aprendizaje de conceptos consiste en una relación que se establece con conocimientos anteriores y que se alcanza por la comprensión (aprendizaje significativo).

Es difícil que un alumno adquiera una representación conceptual del tiempo histórico sin conocer algunos datos y fechas relevantes que sirvan de referencia para la construcción de esa representación temporal. Sin embargo no tiene sentido que el alumno aprenda grandes listados de fechas y datos si luego, en algún momento de su escolarización, no va a poder dar sentido a esos datos insertándolos en un marco conceptual adecuado a sus posibilidades.

Los *procedimientos* son las estrategias, las habilidades cognitivas muy importantes para el aprendizaje de las ciencias sociales, es por ello que intentaremos dar una explicación a los procedimientos aplicados a las ciencias sociales. Son éstos en los que nos basaremos para darle sentido a la periodización, sobre todo al procedimiento que tiene que ver con la ubicación témporo-espacial.

- (5) No existen taxonomías de procedimientos a enseñar. Vamos a mencionar sólo algunos centrales para el aprendizaje cognitivo enunciados por César Coll: a) *Procedimientos vinculados a la búsqueda de información*; b) *procedimientos vinculados a la asimilación y retención de información*; c) *procedimientos organizativos*; d) *procedimientos inventivos o creativos*; e) *procedimientos analíticos*; f) *procedimientos vinculados a la toma de decisiones*; g) *procedimientos vinculados a la comunicación oral o escrita*; h) *procedimientos sociales*; i) *procedimientos metacognitivos*.
- (6) Importantes discusiones y bibliografía ampliatoria puede verse en la Revista *Iber* n° 1, con un número especial dedicado a "Los Procedimientos en Historia". Barcelona, Revista *Iber*, Julio de 1994.
- (7) Ver Calaf Masachs, R. (1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia*, Oikos, Barcelona, donde en el Capítulo IV "Confrontaciones y recurrencias en el plano de la enseñanza de la Historia" plantea la opinión de los historiadores y la de los profesores de escuela primaria y secundaria. Queda clara allí la importancia que se le debe asignar a las periodizaciones dentro de la enseñanza de la Historia.
- (8) Sería necesario tener en cuenta algunas consideraciones con respecto a las periodizaciones: 1. No confundirlas con el tiempo social que por su naturaleza es un tiempo histórico. Con respecto a ello, hacemos hincapié avanzando en el artículo el problema del Tiempo Histórico en la enseñanza de la Historia. 2. No confundir periodizaciones con cronologías, es decir con sucesiones de hechos y fechas. Son importantes las periodizaciones porque además de los hechos y las fechas incluyen una explicación a través de la organización que proponen. 3. Pueden existir muchas periodizaciones como tantos historiadores, profesores o maestros, e incluso alumnos piensen la Historia. 4. Es necesario actualizar las periodizaciones de acuerdo a los avances que tiene la disciplina. Para mayor información al respecto ver: *Nueva escuela*, n° 21. Buenos Aires, fascículo editado por el Ministerio de Educación de la Nación, Julio de 1995.
- (9) *Nueva escuela*, n° 21. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Julio de 1995, p.3.
- (10) Un interesante planteo de las relaciones entre la Sociología y la Historia en diferentes planos de análisis en: Julia, S.: *Historia Social. Sociología histórica*. Madrid, 1989. La cita proviene de la presentación (VII)
- (11) Lutz, H. *Reforma y Contrareforma*, Madrid, 1992, p. 20.

- (12) En el caso del siglo XVII —por tomar un ejemplo— no podríamos abordar su estudio sin hacer referencia a los diferentes enfoques propuestos en los debates historiográficos centrales sobre la crisis de esta centuria. Ver Ashton, T. (Comp.) *Crisis en Europa. 1560-1660*. Madrid, 1983; Ashton, T. y Philpin, C. (Eds.) *El debate Brenner*. Barcelona, 1988.
- (13) Ribot García, J.L. Coord. *Historia del mundo Moderno*. Madrid, 1992.
- (14) Van Dulmen, R. Op. Cit. P. 1
- (15) Ruiz de la Peña, J.I. Op. Cit. p.36
- (16) Castellan, A. "Proposiciones para un análisis crítico del problema de la periodización histórica". *Anales de Historia Antigua y Medieval*, 1959.
- (17) Por tomar sólo algunos ejemplos: Wallerstein, I. En: *El moderno sistema mundial. Tomo 1. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI. Tomo 2. El mercantilismo y la consolidación de la economía mundo europea 1600-1750*. Madrid, 1984, desató una polémica sobre las diferentes categorías de análisis utilizadas en la obra. Partiendo de una concepción braudeliana del tiempo histórico, incursiona en debates historiográficos tales como el de la transición del feudalismo al capitalismo o la crisis del siglo XVII. Intenta un nuevo modelo para la comprensión de la Historia Mundial Moderna. La aproximación a los sistemas mundiales siguiendo la línea de H. Pirenne, P. Sweezy y G. Frank. Para el autor el nivel de análisis determinado es la economía mundial capitalista que surgió en el siglo XVI. Llegó a este modelo por su necesidad de definir el concepto de sistema social el cual afirma que debe considerarse como un todo a través del cual se definen las partes. Para este y otros aspectos de su teoría, ver: Kaye, J. *Los historiadores marxistas británicos*. Zaragoza, 1989.
- También desde el marxismo, si bien desde otra posición, E.A. Kominsky en su *Historia de la Edad Media* prolonga este período hasta el siglo XVIII en que comenzó la Revolución Industrial subdividida en: 1-Edad Media temprana hasta el siglo XI, 2-Plenitud Medieval desde las Cruzadas hasta el siglo XV, con la Caída del Imperio Bizantino, 3-Edad Media Tardía desde la época de los descubrimientos geográficos hasta la Revolución Inglesa y las transiciones industriales. Según Martínez Carrillo, P. En: *Iniciación a los estudios de Historia Medieval*. Murcia, 1987, p.20, Marx, al introducir el modo de producción, transformó radicalmente toda la problemática de la periodización histórica al convertir un asunto ideológico en un problema científico, cuya solución es el conocimiento de las tendencias contradictorias implicadas en sistemas sociales definidos y procesos de transición o transformación de estas relaciones sociales. Según todo ello, para E. Balibar solamente hay dos nociones de periodización, o dos usos de ella, el burgués de Voltaire y Hegel y el científico de Marx.
- Los problemas sobre el comienzo de la Modernidad se vinculan en muchos debates a la discusión en torno a la definición de Renacimiento. Sobre la caracterización del período son interesantes las reflexiones de A. Castellán que citamos en otro apartado. En la bibliografía citada por el autor se encuentran abundantes referencias sobre el tema.
- Romano, R y Tenenti, A. En: *Los fundamentos del Mundo Moderno. Edad Media Tardía, Reforma, Renacimiento*, evitan los problemas de límites cronológicos hablando de un período de transición que abarca desde 1350 hasta 1550. Plantean sin embargo una interesante discusión sobre la utilización de categorías historiográficas al negar identidad al Renacimiento no obstante haberlo utilizado en el subtítulo de su obra. Desde una proyección cronológica diferente, Van Dulmen, R. Prefiere ubicar *Los inicios de la Europa Moderna* en 1550-1648. Madrid, 1984.
- (18) Sobre la definición del 'Proyecto de Modernidad clásica'. Ver: Burucúa, J.E.: *Sabios y marmítones*. Buenos Aires, 1992.
- (19) En este sentido ver: Andrés Gallego, J.(Dir.): *New History, Nouvelle Histoire, Hacia una nueva Historia*. Madrid, 1993 y Burke, P. (Ed.): *Formas de hacer Historia*. Madrid, 1993.