

“Contrapunteando: alternativa complementaria a la visión neoclásica en la enseñanza de la historia de las relaciones laborales”

Juan A. Rubio Mondéjar

Luis Chiroso Cañavete

Universidad de Granada

Resumen: La asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* puede abordarse desde distintos enfoques, desde el más próximo a la historia social o política hasta uno cercano a la visión del factor trabajo de la economía neoclásica. Esta última opción es la que se aplica en la asignatura del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Granada. Sin embargo, creemos necesario ofrecer un contrapunto a la perspectiva excesivamente economicista de la evolución de la sociedad capitalista que se desarrolla en las clases teóricas. Por ello, la parte práctica de la materia tiene una orientación diferente: los alumnos tienen que trabajar, realizando mapas conceptuales y presentaciones en diapositivas, una serie de textos escogidos que se corresponden a distintas escuelas de pensamiento y sensibilidades, y que posteriormente exponen y discuten en el aula. De esta manera, comprenden la complejidad de los fenómenos sociales y la necesidad de alcanzar una opinión propia a partir de argumentos razonados.

Palabras clave: Historia Económica, Relaciones Laborales, mapas conceptuales, didáctica.

Códigos JEL: A22, N00, N01, N30.

"Contrapunteando: alternative complementary to the neoclassical vision in the teaching of the History of Labor Relations"

Abstract: The subject of History of Labor Relations can be addressed from different approaches, from those related to social or political history, to those based on the work factor perspective of neoclassical economics. The latter is the option adopted to address the subject within the Degree in Labor Relations and Human Resources at the University of Granada. Nevertheless, we believe that it is necessary to provide a counterpoint to the excessively economist interpretation of the evolution of capitalist societies that we have observed in the theoretical classes. For this reason, the practical part of the subject has a different orientation: students are encouraged to work, through the realization of conceptual maps and slide presentations, on a series of selected texts that include different schools of thought and sensibilities, in order to expose and discuss them in

the classroom. In this way, they will be able to better understand the complexity of social phenomena and the need to develop their own criteria in the light of reasoned arguments.

JEL Codes: A22, N00, N01, N30.

Introducción

La asignatura *Historia de las Relaciones Laborales*, que con frecuencia imparten los departamentos o las áreas de Historia Económica, puede abordarse desde distintos enfoques, desde el más próximo a la historia social o política hasta uno cercano a la visión del factor trabajo de la economía neoclásica. Esta última opción es la que se aplica en la asignatura que impartimos en la Universidad de Granada. Sin embargo, para contrarrestar una perspectiva excesivamente economicista y que prima la interpretación ortodoxa de la evolución del factor productivo en la sociedad capitalista que se desarrolla en las clases teóricas, la parte práctica de la materia tiene una orientación diferente: se plantea a los alumnos una serie de lecturas escogidas por el profesor, que tratan de mostrar diferentes visiones de la realidad de la relación entre trabajo y economía, en un intento por complementar y enriquecer el conocimiento del mundo actual. Las lecturas seleccionadas se corresponden con autores heterodoxos, normalmente historiadores, economistas o sociólogos, pero también provenientes de otras áreas o incluso sin adscripción académica.

Los alumnos reciben a través de la plataforma digital de docencia, con una antelación de diez días, el texto que les corresponde leer; posteriormente, deben elaborar de manera individual un mapa conceptual o una presentación en diapositivas sobre la lectura, que envían al profesor a través de la misma plataforma; en la clase práctica, un número determinado de estudiantes exponen sus mapas conceptuales, y discuten los aspectos que han destacado con el resto de compañeros; una vez realizadas las exposiciones, el profesor resume el texto y trata de incentivar la reflexión sobre la relación que guarda con el contenido teórico de la asignatura. Al terminar el curso, los alumnos han trabajado seis textos diferentes, y al menos han realizado una presentación pública cada uno. El profesor cuenta, por lo tanto, con seis puntuaciones para cada estudiante que se acoge al sistema de evaluación continua. Con esta dinámica, el alumno va desarrollando distintas capacidades: 1) capacidad crítica, al contrastar el enfoque tradicional con el alternativo; 2) capacidad de lectura comprensiva y síntesis; 3) capacidad de exponer y discutir en público. Los resultados, según reflejan las Encuestas de

Evaluación Docente realizadas por la Universidad de Granada, son satisfactorios, y el alumnado destaca la coordinación entre las partes prácticas y teóricas de la asignatura, el buen ambiente en clase y la satisfacción general con el profesorado.

Historia de las Relaciones Laborales en el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos

La asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* tiene la consideración de “básica” en el grado en Relaciones Laborales en la Universidad de Granada, y le corresponden seis créditos ECTS.¹ Se trata de la única asignatura que el Área de Historia e Instituciones Económicas imparte en esa titulación, y se desarrolla durante el primer cuatrimestre del primer curso del grado. Esto hace que cuente con un alumnado –de media, 65 estudiantes por grupo– que acaba de ingresar en la educación superior y que, generalmente, carece de conocimientos relacionados con la historia económica contemporánea.

El programa de la asignatura consta de seis temas, en los que se expone la evolución de las relaciones laborales desde las sociedades preindustriales hasta el momento actual. El enfoque escogido para el desarrollo de la *Historia de las Relaciones Laborales* es el de una historia económica “tradicional”, equiparable a la de otras materias que imparte el Área de Historia Económica en la Universidad de Granada, especialmente a la asignatura *Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo*, que forma parte de los planes de estudios de los grados en Administración y Dirección de Empresas, Economía, Finanzas y Contabilidad, y Marketing e Investigación de Mercados.² Tanto en *Historia de las Relaciones Laborales* como en *Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo* se parte de una concepción ortodoxa, próxima a la interpretación neoclásica de la economía, en función de la interacción de los distintos factores económicos. La principal diferencia, en el caso de la asignatura impartida en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, es que lógicamente se presta una mayor atención a la evolución del factor trabajo. Se huye, por tanto, de un análisis de las

¹ Sobre la implantación del área de Historia e Instituciones Económicas en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, a nivel nacional, véase Galán García y Manzanares Martínez (2010) y Galán y Martínez Rodríguez (2014).

² Las similitudes parciales de los programas y contenidos de estas asignaturas con el de Historia de las Relaciones Laborales posibilitan la aplicación del sistema de evaluación que se expone en este texto a dichas asignaturas.

relaciones laborales basado exclusivamente en aspectos políticos y sociales, como es habitual cuando la asignatura la imparten departamentos de Historia Contemporánea.

Sin embargo, los profesores que firmamos este documento entendemos que el enfoque neoclásico resulta demasiado restrictivo o limitador para que el alumno del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos pueda comprender efectivamente el proceso de configuración de las relaciones laborales, desde la economía preindustrial hasta la actual, ligada a la denominada “cuarta revolución industrial”. Por eso, en la parte práctica de la asignatura pretendemos poner un contrapunto, ofrecer una visión alternativa al contenido de la parte teórica, para que los estudiantes puedan conocer otros puntos de vista de los mismos procesos, de manera que sean capaces de contrastar y formarse una opinión propia.

El sistema propuesto en estas clases prácticas, que se explicará con detalle en el siguiente punto, no constituye de por sí ninguna novedad. Se trata, simplemente, de la lectura comprensiva por parte del alumno de un fragmento de libro o artículo escogido por el profesor, sobre el que debe realizar, de acuerdo con la programación del curso, un mapa conceptual o una presentación de diapositivas, que recoja las ideas principales, información acerca del autor, y reflexiones propias, que después presentará ante sus compañeros. De esta manera, el objetivo final es que el estudiante sea capaz de comprender un texto, sintetizar su contenido y criticarlo, familiarizarse con una herramienta digital –programas de creación de mapas conceptuales y de presentaciones de diapositivas–, realizar exposiciones en público y entablar una discusión formal con sus compañeros.

El texto se estructura en tres partes, que siguen a esta introducción. En la primera, explicamos el sistema de las clases prácticas, los recursos de mapas conceptuales y presentaciones, y la elección de lecturas; la segunda parte está dedicada a la evaluación de los resultados; a continuación, el tercer apartado consiste en unas breves conclusiones; al final del documento se añade la bibliografía y un anexo con algunos gráficos realizados por los alumnos.

Clases prácticas: lecturas, mapas conceptuales y presentaciones en el aula

Mapas conceptuales y presentaciones con diapositivas

La parte práctica de la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* se basa en el trabajo de una serie de lecturas seleccionadas por el profesor. Estos textos son analizados

por los alumnos, que deben realizar a partir de ellos tanto mapas conceptuales como presentaciones con diapositivas.

Sobre los mapas conceptuales y su empleo en la enseñanza universitaria existe una extensa bibliografía.³ Para el caso de la Historia Económica en España, probablemente los primeros trabajos específicos sean los de Hidalgo Mateos, Parejo Moruno y Periañez Gómez (2010) e Hidalgo Mateos (2012), presentados en el IX y X Encuentros de Didáctica de la Historia Económica, celebrados en Toledo y Salamanca respectivamente. No somos especialistas en teoría del aprendizaje, y por lo tanto, remitimos a la bibliografía. Tan solo es necesario recordar que los mapas conceptuales ayudan a organizar, representar y almacenar el conocimiento, a través de 1) un concepto, 2) una proposición que se establece a partir de la unión de varios o más conceptos, y 3) unas palabras de enlace que los relacionan entre sí y señalan el tipo de vínculo que los une (Muñoz González, 2010).

Como recursos didácticos en el ámbito universitario, los mapas conceptuales estimulan las habilidades cognitivas-metacognitivas del alumno, y son de utilidad en las etapas de planificación, desarrollo y evaluación del proceso formativo. En la primera de estas etapas permiten organizar el plan de trabajo y evidenciar las relaciones entre los contenidos; en la segunda, se convierten en una herramienta que ayuda a interpretar los materiales objeto del aprendizaje; y en la última, la evaluación, hacen que el profesor visualice el pensamiento del alumno y pueda corregir a tiempo errores en la relación de los conceptos principales (Cabero Almenara, Ballesteros Regaña y López Meneses, 2015).

Los mapas conceptuales no deben confundirse con los mapas mentales.⁴ Los segundos relacionan de forma radial conceptos o ideas alrededor de un tema principal; en cambio, los mapas conceptuales, y esta es una de las razones que justifican su aplicación a los textos utilizados en clase, establecen jerarquías entre los elementos, por lo que los alumnos aprenden a distinguir las ideas principales de las secundarias.

³ No pretendemos hacer un repaso exhaustivo de la misma, el lector interesado puede consultar unas referencias relevantes en el autor pionero en el empleo de mapas conceptuales, Joseph Novak (1998), así como en Kinchin (2000, 2014) o Novak y Cañas (2008). También puede ser de utilidad, en castellano, la tesis de Muñoz González (2010).

⁴ Los mapas mentales y su aplicación a la enseñanza de la Historia Económica, en Muñoz Delgado (2014).

Para confeccionar los mapas conceptuales, los estudiantes pueden utilizar los programas que consideren oportunos, si bien se recomienda Cmaptools. Pero existen muchos, generalmente gratuitos, como FreeMind, Mindomo, GoConqr, Gliffy, Lovely Charts, MindMeister... El único requisito es que puedan exportar la imagen como archivo jpg. o pdf. con el fin de facilitar un almacenamiento homogéneo y compatible al software del que dispone el profesor.

Junto a los mapas conceptuales, la otra herramienta metodológica que utilizamos en las prácticas es la presentación con diapositivas. Se trata de un recurso aún más conocido que el anterior,⁵ y con el que los estudiantes suelen estar bastante familiarizados, bien porque han tenido que realizar presentaciones cuando cursaban enseñanza secundaria, o bien porque algunos de sus profesores en la Universidad utilizan presentaciones como recurso didáctico. Las ventajas de las presentaciones en diapositivas (*slide presentation*) son evidentes: ofrecen información, en forma de palabras y de imágenes, que los alumnos pueden asimilar con facilidad.

Los programas informáticos más populares, de hecho, se diseñaron con la intención de servir de apoyo en el ámbito empresarial, para transmitir ideas de modo visual y con un margen de tiempo limitado. Como recurso docente, el programa de presentaciones más extendido es Power Point –y, en su defecto, la variante para Mac, Key Note– aunque existen otros programas como Prezi, Genially, Google Slides, SlideBean, Visme... Al igual que con los mapas conceptuales, pedimos que las presentaciones se envíen en un formato que puedan abrir los ordenadores del aula, sin tener que instalar nuevo software: como archivos Power Point o pdf.⁶

El manejo de los programas informáticos para diseñar los mapas conceptuales y las presentaciones representa por sí solo una mejora de las habilidades de los estudiantes. Antes, no obstante, el alumno ha tenido que leer los textos. Durante la realización de los mapas o presentaciones, tiene que volver a leerlos y extraer las cuestiones más importantes y jerarquizarlas. Después, el proceso se complementa con la exposición en clase y la discusión con los compañeros, arbitrada y orientada por el profesor. Con esta

⁵ Sobre su aplicación en el ámbito universitario, véase Melero Alcívar y Sánchez Sáinz (2007).

⁶ Algunos de estos programas están pensados para realizar presentaciones online. Si no hay problemas de conectividad, los alumnos pueden abrir sus trabajos directamente en la web, pero con el archivo en pdf tenemos una garantía de que han entregado la tarea.

dinámica, el estudiante debe alcanzar algunas de las competencias previstas en la Guía Docente de la Asignatura:

Competencias

Generales	CG-1	Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo
	CG-6	Capacidad de análisis y síntesis
	CG-19	Comunicación oral y escrita en castellano
Básicas	CB-1	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
	CB-5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
Específicas	CE-3	Conocer y valorar el papel clave que los factores económicos han jugado a lo largo de la historia
	CE-5	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Historia Económica

El día a día de las prácticas

La parte práctica de la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* ocupa doce de las veintiséis clases de dos horas que constituyen el curso. Los alumnos se dividen en dos grupos, de manera que estas doce clases prácticas –veinticuatro horas en el aula– se reparten en seis sesiones para cada grupo. A cada sesión y grupo se le asigna una lectura, que deben trabajar de manera individual. Los estudiantes tienen la opción de bien acogerse a este sistema de evaluación continua, o bien rechazarlo y presentarse únicamente al examen final de la asignatura. En este último caso, la calificación final no puede ser superior a 6. Si optan por la evaluación continua, deben realizar todas las prácticas, que representan el 40% de la calificación de la asignatura, y un examen final, que supone el 60% de la nota.

Las prácticas comienzan dos semanas después de iniciado el curso, de manera que el alumno tenga una referencia con la que comparar la lectura, que debe estar sincronizada con el contenido teórico de la asignatura. El texto seleccionado suele tener una extensión aproximada de veinticinco a treinta páginas. Con ello se pretende que el estudiante se

acostumbre a leer textos que presentan una cierta dificultad y extensión; al finalizar la asignatura han leído entre 150 y 180 páginas de autores diferentes.

Los profesores proporcionan los textos a los alumnos a través del sistema de enseñanza virtual de la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia de la Universidad de Granada (<https://prado.ugr.es/moodle/>). Normalmente están disponibles con poco más de una semana de antelación a la clase práctica; el alumno debe realizar su trabajo – presentación o mapa conceptual– y enviarlo al profesor mediante la misma plataforma, antes de una fecha y una hora señalada, que suele ser con veinticuatro horas de antelación a la clase práctica, para que el profesor pueda evaluarla previamente a la sesión en el aula.

Gráfico 1. Estado de las entregas en la plataforma prado.ugr.es

The screenshot shows the Moodle interface for 'Práctica 3 Grupo A'. The navigation menu on the left includes 'Página Principal', 'Área personal', 'Páginas del sitio', 'Mi perfil', and 'Curso actual'. Under 'Curso actual', there is a tree view for 'HISTORIA DE RR.LL. (1718)_259_11_15_1' with sub-items for 'Participantes', 'Insignias', 'General', 'Tema 1', 'Tema 2', 'Tema 3', 'Tema 4', 'Tema 5', 'Texto práctica 3 Grupo A', and 'Práctica 3'. The main content area displays the title 'Práctica 3 Grupo A' and a description: 'Los alumnos del grupo A de prácticas deben leer el artículo de C. Sarasúa (2000): "¿De la vagancia al paro? Las raíces históricas de un concepto", en Revista de Occidente, 235, pp. 65-84. A partir del contenido del texto tienen que realizar un mapa conceptual, que enviarán en formato jpg o pdf a través de esta plataforma, antes de las 10 horas del día 14 de noviembre.' Below this is a 'Sumario de calificaciones' table:

Sumario de calificaciones	
Participantes	72
Enviados	27
Pendientes por calificar	27
Fecha de entrega	martes, 14 de noviembre de 2017, 10:00
Tiempo restante	La tarea ha vencido
Entrega fuera de plazo	No se aceptan más entregas

At the bottom, there is a 'Ver/Calificar todas las entregas' link and an 'Estado de la entrega' section showing 'Estado de la entrega' as 'No entregado'.

Para la primera sesión de la clase práctica de cada grupo, el profesor solo ha explicado a los alumnos que tienen a su disposición un texto que deben leer y sobre el que deben realizar un mapa conceptual, utilizando para ello uno de los programas de software gratuitos que se encuentran disponibles en internet y que se han mencionado en el apartado anterior. No hay más instrucciones, salvo la fecha límite para la entrega. En

algunos casos, los alumnos ya están familiarizados en la utilización de estos programas, pero en la mayoría de las ocasiones deben enfrentarse al mapa conceptual por primera vez, lo que hace que busquen información en las redes o recurran a sus compañeros para resolver el problema de la realización del mapa.

Una vez recibidos los archivos de los mapas conceptuales, el profesor los corrige y selecciona aquellos que, o por sus errores o por sus aciertos, puedan ser útiles para explicar a los alumnos qué elementos debe contener un mapa conceptual. Los alumnos seleccionados –de media, cinco o seis por sesión– exponen ante los compañeros sus mapas, e interactúan con ellos. En las primeras sesiones con mapas conceptuales, buena parte de la discusión se centra en cuestiones formales de aquellos, pero en las siguientes el debate se basa casi por completo en aspectos de fondo del texto y en su contrastación con las explicaciones de las clases teóricas.

En función de la respuesta de los estudiantes, las prácticas con mapas conceptuales ceden paso a las de presentaciones con diapositivas. Durante los dos últimos cursos, se han utilizado cuatro de las seis clases prácticas —por grupo— a los mapas conceptuales, reservando dos clases para las presentaciones. Al principio, los alumnos expresan ciertas reticencias ante la dificultad en el manejo de los programas de mapas conceptuales. Sin embargo, al pasar a las presentaciones, calibran la importancia de su aprendizaje con la otra herramienta. Por ello, cuando en la sexta sesión ofrecemos que escojan, individualmente, si prefieren entregar una presentación –ya han realizado una de manera obligatoria– o un mapa conceptual, es mayor el número de los que optan por el mapa.

De media, los estudiantes aseguran que han utilizado unas tres horas para realizar la práctica, incluyendo lectura y ejercicio, tiempo que van reduciendo a medida que avanza el curso, confirmando un progreso en su aprendizaje.

Elección de las lecturas

Detrás de la aplicación de las TIC radica el verdadero punto fuerte —y propósito— de nuestro método didáctico, que son los textos. Como docentes, es relativamente frecuente escuchar a compañeros de mayor edad lamentarse de cómo el alumnado de hoy lee menos que el de ayer. Esto, habitualmente, se traduce en que se reducen las exigencias lectoras a los estudiantes. Sin embargo, estamos convencidos de que en el proceso de aprendizaje no se puede sustituir sistemáticamente la lectura de textos por otros recursos más novedosos que, en última instancia, deben completar a

aquellas. Compartimos plenamente la opinión del autor de un reciente manual de Historia Económica de España, que afirma que:

“los profesores de historia económica debemos seguir luchando para que los alumnos desarrollen sus competencias lectoescritoras. No soy partidario de dar esta batalla por perdida y, en consecuencia, sustituir masivamente los textos por otras formas de comunicación e interacción” (Collantes, 2017).

Por ello, hay que prestar especial atención a la elección de los textos, que deben estar íntimamente relacionados con el contenido de la materia, aún cuando, como en el caso que exponemos, sea para presentar una visión complementaria, alternativa o manifiestamente opuesta a la que brindan los manuales convencionales.

Los textos tienen que suponer cierta dificultad para unos estudiantes que no están familiarizados con lecturas académicas ni, como hemos constatado en los años en que hemos impartido la asignatura, con lecturas extensas en general. En la medida de lo posible, no obstante, debemos procurar que sean textos capaces de atraer la atención de los alumnos, por la temática, el enfoque o la actualidad, y que, como se ha dicho –y esta es una cuestión importante– estén sincronizados con el temario teórico, de manera que realicen la lectura inmediatamente después de haber tratado el tema en clase.

Los textos utilizados durante el curso 2017-2018 en *Historia de las Relaciones Laborales* se exponen en los dos cuadros siguientes. Como puede apreciarse en la selección, la mitad de las lecturas se concentran en el último tema de la asignatura, el mundo a partir de la crisis de los años setenta, una vez que los alumnos ya tienen un cierto conocimiento de la evolución de las relaciones laborales desde el momento previo a la primera revolución industrial. La sociedad preindustrial, por otra parte, solo se estudia en la parte práctica con una lectura para el grupo A y otra para el grupo B.

Grupo A

Texto	Autor	Tema
“Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial”, pp. 270-293	Edward P. Thompson	2. La revolución industrial y el modelo liberal de relaciones liberales en el siglo XIX
<i>La mano visible. La revolución de la gestión en la empresa norteamericana</i> , pp. 390-402	Alfred Chandler	3. El impacto de la segunda revolución industrial: ciencia y gran industria y sus relaciones sobre la empresa y el trabajo.
<i>Globalización y trabajo. La nueva “Gran Transformación”, pp. 41-59</i>	Ronaldo Munck	5. Los orígenes del Estado del Bienestar y la edad de oro del capitalismo
<i>La historia cuenta. Del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible</i> , pp. 190-205	Enric Tello	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación
<i>No logo: el poder de las marcas</i> , pp. 6-29	Naomi Klein	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación
<i>La cuarta revolución industrial</i> , pp. 45-70 y 118-125	Schwab, Klaus	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación

Grupo B

Texto	Autor	Tema
<i>La construcción de la cultura del oficio durante la industrialización</i> , pp. 59-63 y 86-100	Juanjo Romero	2. La revolución industrial y el modelo liberal de relaciones liberales en el siglo XIX
<i>El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa</i> , pp. 87-102	Benjamin Coriat	4. Crisis y transformación de la economía y la sociedad en la primera mitad del siglo XX
“¿De la vagancia al paro? Las raíces históricas de un concepto”, pp. 65-84	Carmen Sarasúa	5. Los orígenes del Estado del Bienestar y la edad de oro del capitalismo
<i>Breve historia del neoliberalismo</i> , pp. 71-88	David Harvey	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación
“China, fábrica del mundo”, en <i>Cuatro vientos en contra</i>, pp. 62-81	Jordi Palafox	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación

El auge de los robots. La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleo, Martin Ford 6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación
pp. 233-259

¿Qué aporta cada texto?

Las primeras lecturas de la asignatura son las de E. P. Thompson y Juanjo Romero, y permiten contrastar determinadas cuestiones de la situación de los trabajadores antes y durante los inicios de la industrialización. El texto de Thompson es un clásico, y se refiere a cómo afectó el cambio en la percepción del tiempo a la disciplina del trabajo, y la interiorización impuesta o asumida, de esa transformación. El texto de Romero muestra las diferencias materiales y culturales entre los distintos tipos de trabajadores –artesanos e industriales– en la Barcelona del siglo XIX.

Las lecturas de Alfred Chandler y Benjamin Coriat se corresponden con los temas del impacto de la segunda revolución industrial y las transformaciones de la sociedad en la primera mitad del siglo XX, respectivamente. La primera muestra un aspecto que, en ocasiones, los temarios de *Historia de las Relaciones Laborales* pasan por alto o, por lo menos, merecen menos atención: frente a los textos que se centran en la clase trabajadora, éste se refiere a la revolución gerencial y al surgimiento de los directivos en las compañías norteamericanas, que después se extenderán globalmente en las grandes sociedades anónimas propias del modelo capitalista. La lectura de Coriat, en cambio, se centra en el impacto del keynesianismo en el mundo inmediatamente posterior a la crisis de los años treinta, y cómo unas nuevas normas de trabajo, productividad y producción, impuestas por la organización científica del trabajo y el fordismo, se complementan con unas nuevas normas de consumo.

Las siguientes lecturas, textos de Carmen Sarasúa y Ronaldo Munck, están dedicadas al tema cinco, “Los orígenes del Estado de bienestar y la edad de oro del capitalismo”. Munck contextualiza el nuevo modelo de capitalismo surgido tras la Segunda Guerra Mundial, que acepta la economía mixta y se apoya en la teoría keynesiana, el reordenamiento de las finanzas y el comercio internacional bajo el liderazgo estadounidense, y el corporativismo. El artículo de Sarasúa es una reflexión sobre la evolución histórica de la relación entre paro y pobreza, que explica cómo se construyen los mecanismos de protección social para los desempleados partiendo del

principio contributivo, y sus consecuencias en el posterior desarrollo del estado del bienestar.

Las prácticas del tema seis, que se centran en la globalización y la desregulación posteriores a las crisis energéticas, comienzan con fragmentos de libros de Enric Tello y David Harvey. El primero explica el agotamiento de los factores que habían impulsado el crecimiento de la época dorada del capitalismo, y la construcción de un marco ideológico para invertir las prioridades del Estado y su papel en la ordenación de la economía, que implicaba una disminución del poder de negociación del factor trabajo. Harvey analiza las contradicciones entre la teoría neoliberal y su aplicación en la práctica, y como las nuevas políticas surgidas para hacer frente a la crisis reconfiguran el papel del Estado e imponen “flexibilidad” a los mercados laborales.

Los dos siguientes textos son capítulos de los libros de Naomi Klein y Jordi Palafox, con los que se pretende dar un paso más y contextualizar, a partir de la evolución histórica, el mundo de las últimas décadas. Klein describe cómo las transformaciones en los mecanismos de venta de las compañías han dado lugar a un nuevo modelo de compañía, que da prioridad a la construcción de la marca sobre la producción, y cómo esto ha tenido repercusión en las relaciones laborales de los países industrializados y de los países atrasados, a través de la deslocalización. La misma cuestión, más actualizada, es estudiada por Palafox, que compara las transformaciones que la deslocalización de empresas occidentales ha supuesto en el mercado de trabajo chino, carente de legislación laboral, y las consecuencias de la desindustrialización en Estados Unidos y los países de la Unión Europea.

Las últimas lecturas pretenden analizar cómo la cuarta revolución industrial que se está produciendo en la actualidad afectará a los mercados de trabajo en el futuro inmediato. A un grupo se le asigna una visión optimista de los efectos de la tecnología sobre el factor trabajo, a partir del texto de Klaus Schwab, que defiende que es inminente que se materialice un incremento notable de la productividad en los próximos años, derivado de la aplicación de las nuevas innovaciones a la economía, y que implicaría destrucción de unos puestos de trabajo pero creación de otros, en una reacción de la misma envergadura. El otro grupo recibe, en cambio, una visión pesimista, con la lectura de un capítulo del libro de Martin Ford en el que se valora cómo los robots y la inteligencia artificial sustituirán empleos rutinarios y no rutinarios, respectivamente, y plantea alternativas para paliar las consecuencias de estas transformaciones.

¿Qué aportan los textos, en conjunto?

Todas las lecturas, con independencia de la afiliación ideológica o la formación de sus autores, apoyan sus argumentos en visiones de largo plazo y comparaciones con cuestiones que se han tratado en la asignatura, en relación con distintos periodos históricos. Esto hace que los alumnos reciban información diferente sobre cada uno de los temas analizados, con el propósito de que entiendan que:

1) como una disciplina social más, la economía en general y la historia económica en particular están sujetas a la subjetividad de la teoría y de los investigadores, y

2) que, como personas que reciben una formación universitaria, tienen que cuestionar los hechos y las interpretaciones de manera crítica, para formar opiniones propias de los temas que discutan.

Por estas razones pretendemos que haya diversidad en los autores, considerando que la exposición más ortodoxa de la historia económica se desarrolla en las clases teóricas. Una de las cuestiones en las que se hace más hincapié es en que los estudiantes busquen información sobre el autor antes de realizar la práctica, para que sean capaces de comprender mejor que las ideas que expresan en los textos no proceden de la nada.

La variedad de nacionalidades, formación o actividad, y escuelas o corrientes de pensamiento de los autores de los textos se aprecian mejor en el siguiente cuadro:

Autor	Nacionalidad	Formación o dedicación	Corriente o escuela
Edward P. Thompson	Británica	Historiador	Marxista
Juanjo Romero	Española	Historiador social	Heterodoxo
Alfred Chandler	Estadounidense	Historiador de la empresa	Ortodoxo / neoclásico
Benjamin Coriat	Francesa	Sociólogo y economista	Marxista
Carmen Sarasúa	Española	Historiadora económica	Heterodoxa / feminista
David Harvey	Británica	Geógrafo	Geografía radical

Ronaldo Munck	Argentina	Sociólogo	Heterodoxo / neomarxista
Enric Tello	Española	Historiador económico	Heterodoxo
Naomi Klein	Canadiense	Periodista y activista	Heterodoxa / radical
Jordi Palafox	Española	Historiador económico	Economía neoclásica
Klauss Schwab	Alemana	Ingeniero industrial y economista	Economía neoliberal
Martin Ford	Estadounidense	Empresario e ingeniero informático	Neoliberal

Durante el curso pasado, algunas de las lecturas que se han empleado este año se combinaron con otros textos de Cristina Borderías (2007), Mike Davis (2014), Ha-Joon Chang (2004), Paul Krugman (2012), Joseph Marglin (1994), Douglass North (1993), Kevin O'Rourke y Jeffrey Williamson (2006), Thomas Piketty (2014) y Joseph Stiglitz (2002). En general, el alumno medio prefiere los textos que exponen situaciones más cercanas a ellos, en definitiva los que tienen menos carácter histórico. Entre ellos, destacan los de Klein o Ford.

Resultados

Los resultados del modelo de prácticas basado en lecturas, mapas conceptuales / presentaciones y exposición en el aula, están condicionados por el sistema de evaluación. Cada práctica se califica con diez puntos, de los cuales la mitad corresponden a la corrección del archivo enviado y la otra mitad a la participación del estudiante en el aula el día de la exposición. Los alumnos tienen que realizar al menos una exposición en público, que es aleatoriamente escogida por el profesor, y tienen que mostrarse activos en la discusión y plantear cuestiones al compañero que expone. Dado que algunos alumnos deciden no seguir el sistema de evaluación continua, cada grupo de prácticas acaba formado por entre 25 y 30 estudiantes, por lo que no es difícil contabilizar la participación.

Los estudiantes saben que para que el sistema de evaluación continua se les aplique no pueden dejar de hacer ninguna de las seis prácticas ni faltar a ninguna de las seis sesiones de clases prácticas que les corresponden.

En los dos últimos cursos, 2016-2017, y 2017-2018, este modelo de prácticas se ha utilizado con el grupo A de la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales*, el primero por elección de matrícula de los seis grupos de primer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos que se imparte en la facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada. Los resultados han sido los siguientes:

Curso	Alumnos	Evaluación continua	Aprobados	Suspensos total
2016-2017	58	55 / 94,8%	53 / 91,4%	5 / 8,6%
2017-2018	68	62 / 91,2%	56 / 82,4%	12 / 17,6%

El cuadro muestra los resultados en la convocatoria ordinaria de la asignatura, cuando aplica el sistema de evaluación continua. El alto porcentaje de aprobados está relacionado con el mismo, ya que ninguno de los alumnos que no ha seguido la evaluación continua ha superado el examen final. De aquellos que sí asistieron a las clases prácticas, no superaron la asignatura en convocatoria ordinaria dos (3,4% del total de alumnos matriculados) y seis (8,8%) en 2016-2017 y 2017-2018, respectivamente. Pensamos, por lo tanto, que el alto nivel de exigencia práctica –lecturas más mapas/presentaciones más exposición en clase– es responsable de que algunos alumnos abandonen la asignatura, pero al mismo tiempo proporciona grandes posibilidades de superar la materia.

Otra valoración de los resultados de la parte práctica de la asignatura puede deducirse de la propia evolución de los mapas conceptuales de los alumnos. Al final del texto se adjuntan una serie de imágenes, con ejemplos de cómo han ido mejorando los mapas conceptuales a lo largo del curso.

¿Cómo perciben los estudiantes el sistema?

Para los próximos cursos hemos pensado en incorporar unas encuestas propias de evaluación de la asignatura; por el momento, solo disponemos de las *Encuestas de Opinión del Alumnado sobre la actuación Docente del Profesorado* que elabora el Centro Andaluz de Prospectiva para la Universidad de Granada, para el año 2016-2017, puesto

que para el curso actual aún no se han cerrado las mismas. En ella, el grupo A de *Historia de las Relaciones Laborales* ha puntuado a los profesores implicados con una valoración global de 4,89 sobre 5, siendo la valoración media de la titulación de 3,93.

En cuanto a la valoración de los ítems relacionados directamente con las prácticas, los alumnos han mostrado estas opiniones:

- Las actividades teóricas y prácticas está coordinadas: 4,77 (media titulación: 3,89)
- Las actividades me ayudan en el aprendizaje: 4,50 (media titulación: 3,76)
- Fomenta la participación en clase: 4,67 (media titulación: 3,70)
- Motiva al alumnado: 4,50 (media titulación: 3,54)
- Estoy satisfecho con la labor docente desarrollada en esta asignatura: 4,80 (media titulación: 3,86)

Conclusiones

En este texto no hemos pretendido discutir cuestiones teóricas relacionadas con las TIC y sus efectos sobre el aprendizaje, porque creemos que existe una bibliografía suficientemente solvente sobre la materia y porque, finalmente, no somos expertos en la temática. Únicamente queríamos transmitir un sistema de evaluación, para complementar la parte práctica de la asignatura y que, sin prescindir de las herramientas digitales, pone el foco sobre los textos, así como en la reflexión y en la discusión sobre los mismos. La experiencia, en este sentido, con la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales*, está siendo muy positiva.

Los estudiantes de primer curso aumentan su capacidad para leer, comprender y repensar sobre fenómenos relacionados con el contenido teórico de la materia. Los mapas conceptuales y las presentaciones de diapositivas constituyen una parte más del proceso de aprendizaje; las exposiciones ante el público, que dan pie al debate con los compañeros, sirven para que los estudiantes pierdan el miedo a manifestar sus opiniones delante de otras personas, a través de argumentos en los que apoyarse. El contrapunto al enfoque neoclásico u ortodoxo de las clases teóricas lo ponen las lecturas, escogidas con el ánimo de provocar o estimular el diálogo y ofrecer elementos complementarios o manifiestamente opuestos al conocimiento convencional.

Los resultados, dejando al margen las encuestas —que reflejan la opinión subjetiva de los alumnos—, los obtenemos —y también se trata de una opinión subjetiva, en este caso la nuestra— con el alto grado de asistencia a las clases, la evolución de la

participación en las discusiones y, finalmente, con las palabras que nos manifiestan a final del curso, cuando la calificación final ya está materializada en el acta.

Las clases prácticas basadas en este sistema que combina los mapas conceptuales con las presentaciones y las exposiciones en clase no son válidas exclusivamente para la *Historia de las Relaciones Laborales*. Prescindiendo del contrapunto a la teoría, y entendido como forma de complementar aquella, lo aplicamos con alguna variante a la asignatura *Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo* en distintos grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, obteniendo resultados similares. Durante el presente curso, además, estamos participando en el Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes “Historiografía económica: autores clásicos y herramientas digitales para mejorar el conocimiento de la economía actual”, que consiste en la explicación y comentario de un tema relevante para la Historia Económica por un profesor invitado, y en la posterior entrega de una presentación en Prezi o un mapa conceptual por parte de los alumnos que han asistido a los seminarios. Cuando tengamos resultados de esta experiencia, en la que los estudiantes que participan suelen cursar el último curso del Grado en Administración de Empresas, podremos comparar los resultados con los obtenidos por los alumnos de primer curso de las otras asignaturas.

Bibliografía

CABERO ALMENARA, Julio, BALLESTEROS REGAÑA, Cristóbal, y LOPEZ MENESES, Eloy (2015): “Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario”, *Revista Complutense de Educación*, 26, pp. 51-76.

COLLANTES, Fernando (2017): *La economía española en 3D*. Ediciones Pirámide, Madrid.

GALAN GARCIA, Agustín y MANZANARES MARTINEZ, Domingo (2010): “El área de Historia e Instituciones Económicas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos: orientaciones, contenidos y competencias”, comunicación presentada al IX Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Castilla La Mancha, Toledo. Disponible en <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2010/09/galan.pdf>

GALAN GARCIA, Agustín y MARTINEZ RODRIGUEZ, Susana (2014): “La Historia de las Relaciones Laborales: una revisión de sus contenidos y su función en un contexto de crisis”, comunicación presentada al XI Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S5_1_Galan_Martinez_TC.pdf

HIDALGO MATEOS, Antonio (2012): “Prácticas de Historia Económica: ¿mapas conceptuales o mapas mentales?”, comunicación presentada al X Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Salamanca, Salamanca. Disponible en <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2012/09/hidalgo.pdf>

HIDALGO MATEOS, Antonio; PAREJO MORUNO, Francisco; y PERIAÑEZ GOMEZ, Rocío (2010): “El desarrollo del aprendizaje significativo en las prácticas de Historia Económica: experiencia en el uso de CMAPTOOLS”, comunicación presentada al IX Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Castilla La Mancha, Toledo. Disponible en <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2010/09/hidalgo.pdf>

KINCHIN, Ian (2000): “Using concept maps to reveal understanding: A two-tier analysis”, *School Science Review*, 81, pp. 6-41.

KINCHIN, Ian (2014): “Concept mapping as a learning tool in higher education: A critical analysis of recent reviews”, *The Journal of Continuing Higher Education*, 62, pp. 39 - 49.

MELERO ALCIBAR, Rosario y SANCHEZ SAINZ, Mercedes (2007): “Power Point y aprendizaje significativo en la educación superior”, *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 8, pp. 733-740.

MUÑOZ DELGADO, Beatriz (2014): “Los mapas mentales como herramienta de estudio de la Historia Económica”, comunicación presentada al XI Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S7_3_Munoz_Delgado_TC.pdf

MUÑOZ GONZÁLEZ, Juan M. (2010): *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as*. Universidad de Córdoba, Córdoba. Disponible en <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/2745>

NOVAK, Joseph (1998): “Learning, creating and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6, pp. 21-30.

NOVAK, Joseph y CAÑAS, Alberto (2008): *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools*. Institute for Human and Machine Cognition, Florida. Disponible en: <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

Universidad de Granada (2017): *Guía docente de Historia de las Relaciones Laborales*, grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, curso 2017-2018.

Lecturas utilizadas en clase:

BORDERIAS, Cristina (2007): “Introducción: Instituciones y género en la formación de los mercados de trabajo”, en BORDERIAS, Cristina (ed.): *Género y políticas de trabajo en la España contemporánea: 1836-1936*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, pp. 9-37.

CORIAT, Benjamin (1989): *El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI, Madrid.

CHANDLER, Alfred (2008) [1977]: *La mano visible. La revolución de la gestión en la empresa norteamericana*. Belloch, Barcelona.

CHANG, Ha-Joon (2004): *Retirar la escalera. La estrategia del desarrollo en perspectiva histórica*. Los Libros de la Catarata, Madrid.

DAVIS, Mike (2014): *Planeta de ciudades miseria*. Akal, Madrid.

FORD, Martin (2016): *El auge de los robots. La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleo*. Paidós, Barcelona.

HARVEY, David (2007): *Breve Historia del Liberalismo*. Akal, Madrid.

KLEIN, Naomi (2001): *No logo: el poder de las marcas*. Paidós, Barcelona.

KRUGMAN, Paul (2012): *¡Acabad ya con esta crisis!* Crítica, Barcelona.

MARGLIN, Stephen (1994): “¿Cuál es la función del jefe? Orígenes y funciones de la jerarquía en la producción capitalista”, en PUTTERMAN, Louis (ed.): *La naturaleza económica de la empresa*. Alianza Editorial, Madrid.

MUNCK, Rolando (2002). *Globalización y trabajo. La nueva “Gran Transformación”*. El Viejo Topo, Barcelona.

NORTH, Douglass (1993): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica, México.

O’ROURKE, Kevin H. y WILLIAMSON, Jeffrey G. (2006): *Globalización e Historia. La evolución de la economía atlántica en el siglo XIX*. Prensas Universitarias, Zaragoza.

PALAFIX, Jordi (2017): *Cuatro vientos en contra. El porvenir económico de España*. Pasado y Presente, Barcelona.

PIKETTY, Thomas (2014): *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

ROMERO, Juanjo (2005): *La construcción de la cultura del oficio durante la industrialización. Barcelona 1814-1860*. Universitat de Barcelona, Barcelona,

SARASUA, Carmen (2000): “¿De la vagancia al paro? Las raíces históricas de un concepto”, *Revista de Occidente*, 235, pp. 65-84.

SCHWAB, Klaus (2016): *La cuarta revolución industrial*. Debate, Barcelona.

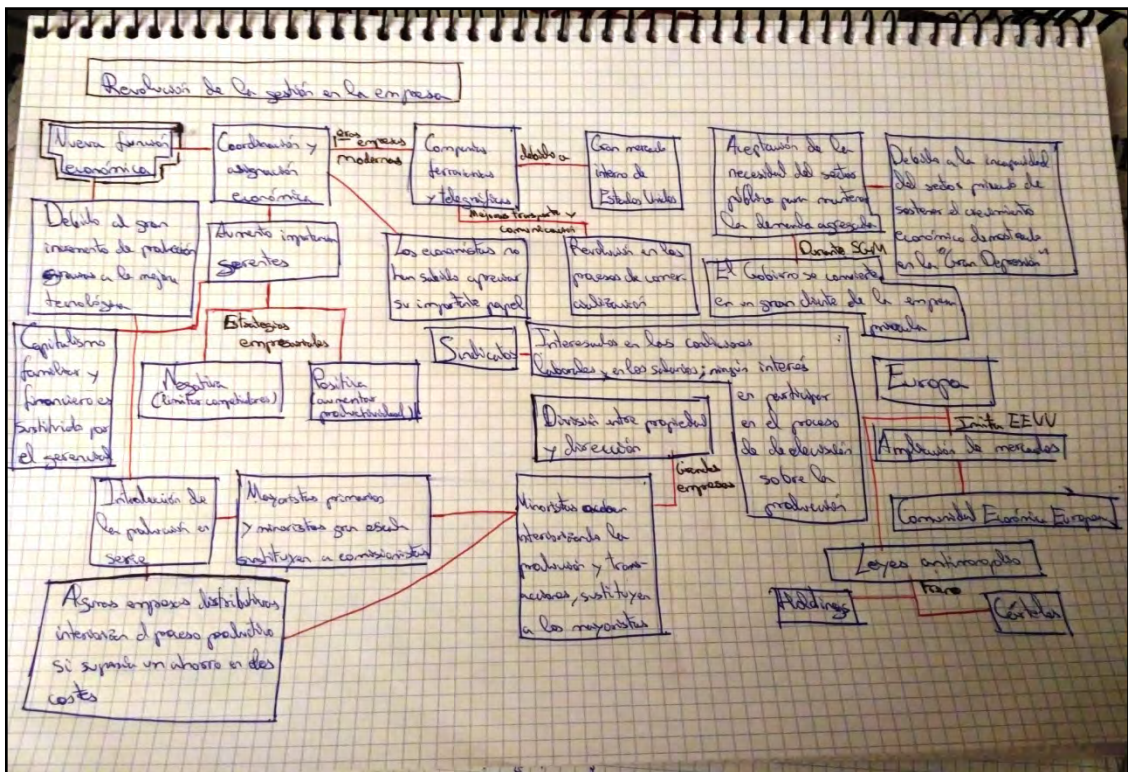
STIGLITZ, Joseph (2002): *El malestar en la globalización*. Taurus, Madrid.

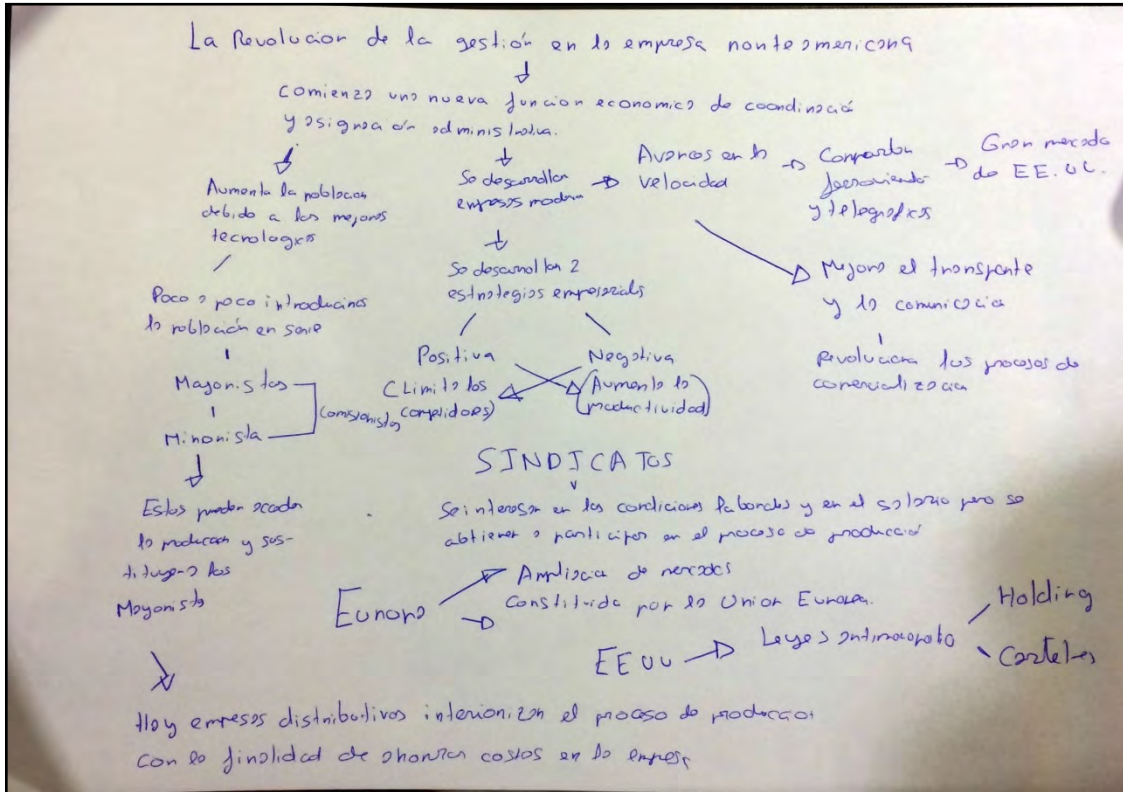
TELLO, Enric (2005): *La historia cuenta: del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*. El Viejo Topo, Barcelona.

THOMPSON, Edward P. (1979): “Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial”, en Thompson, E.: *Tradición, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Crítica, Barcelona, pp. 238-293.

Anexo

Ejemplos de cómo no se presenta un mapa conceptual:





Evolución mapas conceptuales de los alumnos del curso 2017-2018:

