



Trabajo Fin de Máster

Cómo trabajar la empatía histórica en Secundaria. Propuesta de actividades en torno a distintas concepciones de *democracia*

Franso Gállego Abadías

Tutora: Laura Benedí Sancho

TFM-A. Línea 3

FACULTAD DE EDUCACIÓN. MÁSTER DE PROFESORADO

Año académico 2021/2022

ÍNDICE

ANÁLISIS DEL PROBLEMA.....	3
PRESENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE.....	7
Actividad 1: proyecto de indagación y <i>role-playing</i> . Conocer los fundamentos de la democracia ateniense a través del ostracismo	7
Actividad 2: Relato en primera persona. La Revolución francesa y el inicio de la democratización	14
Actividad 3: Ejercicio de contrariedad. Los socialistas españoles ante el golpe de Estado de Primo de Rivera.....	20
Actividad 4: Diseño de propaganda. El fascismo italiano y la democracia	25
ANÁLISIS COMPARADO Y VALORACIÓN DE CONJUNTO.....	32
SENTIDO CURRICULAR DE LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO	32
APORTACIÓN DE CADA ACTIVIDAD AL RETO PLANTEADO.....	34
EVALUACIÓN.....	40
CONCLUSIÓN	41
BIBLIOGRAFÍA.....	43
ANEXOS	;Error! Marcador no definido.

ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Una de las principales funciones sociales de la enseñanza de la historia es, o debería ser, favorecer que los estudiantes desarrollen su conciencia histórica y democrática, es decir, la capacidad de percibir el mundo que los rodea no como algo estático y separado del pasado sino, al contrario, como resultado y parte de un constante proceso de transformación, desnaturalizando su propia forma de vivir y pensar y, por tanto, formándose como ciudadanos conscientes, críticos y activos.

El convencimiento de la utilidad social de la disciplina por parte de los historiadores, no obstante, se contrapone a la baja estima que muchos alumnos tienen hacia la materia. Esto es debido, al menos en parte, al peso que sigue teniendo la tradicional metodología memorística en la enseñanza, que no favorece ni la comprensión del pasado ni el interés por el mismo, sino la mera repetición de información que, en el mejor de los casos, es memorizada acriticamente con objeto de aprobar la asignatura.

Con el propósito de superar dicha metodología, favorecer el interés del alumnado por la materia y trabajar el ambicioso propósito que se plantea, en el presente Trabajo Fin de Máster se propone una serie de actividades con las que trabajar diferentes formas, fundamentos o concepciones de *democracia*, en distintos momentos históricos, desde la empatía histórica, entendida como la reconstrucción del contexto social, económico, político o cultural de determinados momentos históricos como paso previo y necesario para ver en las creencias, acciones y decisiones tomadas en ellos no algo extraño e irracional, como puede parecer desde la perspectiva actual, sino el resultado coherente de cosmovisiones del mundo, o concepciones de democracia, distintas a la nuestra.

En realidad, tratar de implementar la empatía histórica en el aula, como orientación curricular, ya supone un reto *per se*, y podrían presentarse aquí una serie de experiencias de este tipo para trabajar una unidad didáctica o una programación de un curso concretos. Sin embargo, se considera valioso diseñar diferentes actividades de empatía histórica para trabajar las distintas unidades que, a lo largo de la educación secundaria, tratan la construcción o la caída de regímenes democráticos. El cometido de la propuesta es, pues, doble. Por un lado, explorar el reto de diseñar actividades que favorezcan el desarrollo de la empatía histórica del alumnado, con las múltiples aportaciones que esto puede tener en su formación, como ahora veremos. Por otro lado, presentar una visión amplia del proceso de evolución de la *democracia*, con el propósito de que el alumnado tome conciencia de la historicidad de la misma y, así, desarrolle una memoria democrática. La cuestión de fondo, que justifica el reto propuesto, es que la consecución del segundo cometido, la toma de conciencia de la historicidad de la democracia, requiere del primero, del trabajo de la empatía histórica.

El hecho de que la democracia forme parte de la realidad del alumnado de secundaria y que, desde la perspectiva occidental actual, tenga una forma bien definida, compartida y, más o menos, estable como sistema de gobierno liberal representativo, puede llevar a los estudiantes a pensar que otras concepciones de democracia en la historia, con una forma, fines o fundamentos distintos a los actuales, no eran democráticas, esto es, a no

comprender el término *democracia* en su contexto sino siempre desde la perspectiva actual, presentista y ahistórica. En efecto, la democracia no es un sujeto histórico monológico, sino que, a lo largo del tiempo, se han desarrollado diversas concepciones y narrativas de dicha forma de gobierno, surgidas de diferentes contextos históricos o de tradiciones políticas e intelectuales que, incluso, resultan incompatibles entre sí (Domper, 2022, p. 348). Sólo por medio del trabajo de la empatía histórica podemos ayudar al alumnado a comprender la historicidad de un término, democracia, que define su realidad y el mundo actual sin presentismos que lo distorsionen.

Son muchos los autores que señalan las ventajas o aportaciones de la empatía histórica en la formación del alumnado. Trabajar los fundamentos de distintas formas de democracia desde la empatía histórica, indagando cómo el contexto y las creencias del pasado moldearon las acciones de los hombres de su tiempo, puede ayudar al alumnado a desarrollar tanto su conciencia histórica como una ciudadanía democrática. En efecto, tomar conciencia del carácter contextual e histórico de todas las formas de pensar, incluida la suya, le puede ayudar a entender la heterogeneidad del mundo que lo rodea y a ser más comprensivo ante puntos de vista diferentes al suyo (Paricio, 2019, p. 351). Además, adquirir conciencia de que la realidad política no es estática, de que ni los derechos ni las carencias actuales son inamovibles sino el resultado de determinados procesos de transformación, puede llevar implícita una actitud de defensa o crítica activas de aquello que considere valioso o injusto en ella (Paricio, 2018, p. 340). En suma, trabajando la empatía histórica en torno a la evolución de la idea de *democracia*, podemos favorecer, también, el desarrollo de la conciencia histórica y la adquisición de una ciudadanía democrática en el alumnado, dos de las principales funciones sociales de la disciplina.

De acuerdo a Seixas y Morton, la toma de perspectiva histórica, o empatía histórica, es uno de los seis meta-conceptos o problemas a los que se enfrenta el historiador en el desarrollo del pensamiento histórico, consistente en “attempting to see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives” (Seixas y Morton, 2013, p. 138). En esa misma línea, Paricio señala que un trabajo de empatía histórica, en esencia, es un problema histórico, puesto que lo que los historiadores o estudiantes tratan de hacer en él es explicar por qué alguien actuó como lo hizo en el pasado, reconstruir y comprender las circunstancias, razonamientos, creencias, vivencias o sentimientos que le llevaron a actuar así. La empatía histórica es, según el autor, condición ineludible de la comprensión histórica, pues no se puede comprender el mundo del pasado sin, antes, comprender la visión que tenían las personas que vivían en él (Paricio, 2019, p. 335-339). Para lograr comprender por qué un individuo o grupo del pasado actuó como lo hizo, que es el propósito de la empatía histórica, propone tres claves interrelacionadas entre sí. Primero, la contextualización, es decir, ubicar la acción en su mundo, como parte de un entramado complejo de circunstancias dentro del cual adquiere *sentido*. Segundo, el sentido de alteridad frente al presentismo, esto es, ser conscientes de la distancia existente entre nuestra perspectiva y la de las personas del pasado, de modo que las ideas y acciones en cuestión, en principio extrañas, vayan adquiriendo *sentido* al situarse en las coordenadas de su propio mundo gracias a la

contextualización. Y, tercero, la comprensión de la perspectiva que hay detrás de la forma de actuar, es decir, explicar los posibles razonamientos, valores, creencias o emociones que hay detrás de las acciones analizadas (Paricio, 2019, pp. 342-346).

La empatía histórica no es fácil de trabajar ni, por tanto, resulta habitual encontrarla en los currículos de secundaria. El “presentismo”, interpretar sucesos históricos desde un sistema de valores actual, es un problema arraigado en la sociedad en general y, también, en las aulas de secundaria, perpetuándose y limitando considerablemente una verdadera comprensión del hombre en el tiempo. Sin embargo, existen ya multitud de experiencias, también en España, que demuestran la posibilidad de trabajar momentos históricos de todo tipo, desde la empatía histórica y en distintas etapas de secundaria.

En el presente trabajo, se proponen cuatro experiencias de aprendizaje diferentes en las que se pretende indagar, desde la empatía histórica, cuatro concepciones distintas de *democracia* en la historia, favoreciendo el desarrollo de la propia perspectiva histórica de los estudiantes y, con ella, la toma de conciencia de la historicidad del mundo que los rodea y su formación como ciudadanos democráticos. Dichas actividades están diseñadas para ser realizadas en diferentes cursos de Educación Secundaria, por tres motivos fundamentales. En primer lugar, porque la empatía histórica es una orientación curricular compleja pero aplicable a cualquier nivel educativo y, además, al romper con la rutina y con la tradicional concepción memorística que suele tener el alumnado de la historia, puede favorecer su interés, motivación, participación y, en fin, aprendizaje en el aula. En segundo lugar, porque formar ciudadanos democráticos constituye una de las finalidades de la educación obligatoria española, historia es el área con mayor potencial para desarrollarla y la relevancia de este aspecto de la formación del alumnado exige trabajarlo a lo largo de todo su paso por el instituto (Albacete, 2000). Por último, no menos importante, porque sería interesante que el alumnado pudiera comparar y trazar un hilo conductor entre las distintas formas de *democracia*, desde la ateniense hasta la actual y pasando por el liberalismo y el socialismo, y la división temática del currículo vigente exige que las experiencias se extiendan desde 1º hasta 4º de ESO o, incluso, 2º de Bachillerato, como se defiende en este trabajo.

Se trata de una propuesta didáctica que cobra especial importancia en un momento histórico como el actual, donde el desencanto con las instituciones democráticas es cada vez mayor, debido tanto a la insuficiencia de sus mecanismos para atender a los problemas concretos que atañen a la mayoría de la población en su vida cotidiana, como al hecho de que, en realidad, las decisiones importantes ya no se toman en los parlamentos nacionales, cuyos diputados son representantes democráticamente elegidos por el pueblo, sino en entidades políticas o económicas supranacionales que en ningún caso han sido elegidas por la ciudadanía (Albacete, 2000). En este contexto, indagar en los fundamentos de distintas concepciones de *democracia* desde la empatía histórica puede ayudar a los alumnos a adquirir conciencia de la historicidad de toda forma de gobierno y pensamiento, de que la propia democracia representativa actual no es estática, y, así, quizás, transformar su resignación en compromiso como ciudadanos conscientes, críticos y activos.

Por otro lado, autores como el ya citado Paricio proponen trabajar la empatía histórica mediante problemas conectados entre sí a través del tiempo, de modo que se pueda adoptar una visión histórica general en torno al problema elegido y, al mismo tiempo, contextualizar en profundidad cada una de las épocas en las que se enmarquen las experiencias propuestas (Paricio, 2019, p. 342). En este caso, se propone una serie de actividades de empatía histórica a realizar a lo largo de secundaria con el propósito de que, una vez el alumnado termine su etapa educativa, haya adquirido una visión de conjunto sobre el proceso de construcción de la democracia, tome conciencia de la historicidad de su forma actual y vea en otros modelos de *democracia* histórica no algo extraño sino el resultado coherente de determinadas cosmovisiones del mundo.

Se propone trabajar, en 1º de ESO, los fundamentos de la democracia ateniense, una de las primeras formas conocidas de democracia en la historia; en 4º de ESO, el resurgimiento de parte de sus ideales en la Revolución Francesa, que rompe con el Antiguo Régimen y sienta las bases del mundo moderno; y, en Bachillerato, la posterior ruptura entre las concepciones, enfrentadas, de las democracias liberal y socialista, aunque, en este caso, se trabajan sus fundamentos de manera indirecta, con objeto de comprender la indiferencia o el apoyo a dictaduras ante la ausencia de los mismos en supuestos regímenes democráticos. Evidentemente, esta selección deja fuera otras concepciones de democracia existentes en la historia, pero estas son las cuatro con mayor trascendencia histórica o influencia en el mundo actual.

Las experiencias propuestas, además, parten de situaciones que, desde la perspectiva actual, resultan paradójicas o extrañas por dos motivos. En primer lugar, para captar el interés del alumnado por la materia y, así, favorecer su implicación y aprendizaje. Y, en segundo lugar, para empujarle a realizar inmersiones en la mentalidad de los hombres y mujeres de los períodos explorados y que, contextualizándolas, sus acciones adquieran sentido dentro de unas determinadas concepciones de democracia que, como la suya, son históricas.

En cuanto a la metodología adoptada, se plantean respuestas diferentes para cada una de las experiencias de empatía histórica propuestas, como son el proyecto de indagación, el relato en primera persona, la contrariedad o el *role-playing*. Todas ellas, no obstante, exigen la indagación por medio de la consulta de materiales diversos que pretenden ayudar al estudiante en su proceso de inmersión en un mundo diferente al suyo, familiarizándose con la forma de pensar, vivir y actuar de la gente que lo habitaba para, en última instancia, tomar conciencia de la historicidad de cualquier forma de organización y pensamiento, pasada y actual, esto es, desarrollar su conciencia histórica.

PRESENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SELECCIONADAS

Actividad 1: proyecto de indagación y *role-playing*. Conocer los fundamentos de la democracia ateniense a través del ostracismo

Síntesis

Proyecto de empatía histórica que, partiendo de la pregunta central “*¿Por qué los ciudadanos atenienses se reunían, una vez al año, para decidir si expulsaban a alguien de la ciudad?*”, pretende reconstruir los cimientos y el contexto de la Atenas democrática del siglo V a.C. para que el alumnado comprenda que el ostracismo no era una práctica irracional y arbitraria sino el resultado coherente de una concepción de democracia distinta a la actual.

Por medio del trabajo de fuentes primarias adaptadas y de la respuesta a preguntas de indagación, se pretende sumergir al alumnado en la mentalidad de los ciudadanos de la Atenas democrática, una forma de gobierno que, aunque homónima a la actual, estaba sustentada en una formación social y un contexto histórico distinto al nuestro y, por tanto, tiene un origen, funcionamiento y finalidad concretos y diferentes a los de la democracia liberal representativa del mundo actual. Como actividad final, tras indagar en distintos aspectos de la sociedad ateniense, se retoma la pregunta inicial y, adoptando una metodología de *role-playing*, se realiza una simulación de reunión asamblearia y propuesta de ostracismo en el aula, pidiendo al alumnado que piense y, sobre todo, argumente su voto ante el resto de *ciudadanos* reunidos en *Asamblea*.

Objetivos y sentido curricular

La actividad pretende facilitar la comprensión de los fundamentos de la “democracia ateniense”, desarrollando la empatía histórica del alumnado para que supere lo limitado de su concepción de la democracia y, en última instancia, tome conciencia de la historicidad de ambas formas de gobierno, comparándolas y estableciendo similitudes y diferencias entre ellas. Por tanto, está diseñada para ser desarrollada en la asignatura Geografía e Historia de 1º de ESO, la única que contempla el estudio de este periodo histórico dentro del currículo. Concretamente, deberá enmarcarse en el Bloque 2 de dicha materia, dedicado a la Prehistoria y la Historia Antigua.

En la siguiente tabla, se adjuntan los tres criterios correspondientes a la unidad didáctica dedicada a la “La civilización griega”, según la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, aparecen subrayados en amarillo los criterios trabajados en el presente proyecto de indagación.

Crit.GH.2.12. Utilizando ejes cronológicos y otras fuentes de información, identificar las principales fases de la civilización griega, diferenciando los rasgos económicos, sociales y políticos básicos que las diferencian.	CSC-CCL-CMCT
--	--------------

<p>Crit.GH.2.13. Conocer los rasgos principales de las polis griegas, identificando los rasgos principales de la “democracia ateniense” y comparándolos con los de las democracias actuales. Valorar la trascendencia del establecimiento de ese modelo político.</p>	<p>CSC-CCL-CMCT</p>
<p>Crit.GH.2.14. Reconocer, a partir del análisis de imágenes y otros medios, los rasgos básicos de las manifestaciones artísticas griegas, comprendiendo los cambios más relevantes ocurridos a lo largo del tiempo. Comprender la importancia de su influencia en las manifestaciones artísticas posteriores.</p>	<p>CCEC-CAA-CCL-CD</p>

Como puede verse, la “democracia ateniense” ocupa un papel central en la unidad didáctica en cuestión, proponiendo, en el Criterio 2.13, identificar los principales rasgos de dicha forma de gobierno, valorar su significación histórica y compararlo con la democracia actual. Además, responde al Objetivo 11 de la misma orden curricular, relacionado con el conocimiento del funcionamiento de las sociedades democráticas del pasado.

No cabe duda de la relevancia que otorga el currículo al conocimiento de las características generales de la democracia ateniense e incluso a su comparación con la democracia representativa actual. Sin embargo, la identificación de rasgos distintivos de un determinado modelo político y su comparación con otro distinto, con toda probabilidad, sólo contribuyan a la perpetuación de un aprendizaje memorístico y al mantenimiento de una visión presentista del pasado, viendo en prácticas como el ostracismo un fenómeno extraño, irracional o totalitario propio de sociedades menos *democráticas* que la nuestra.

El objetivo último de la actividad es, precisamente, ayudar al alumnado a sumergirse en una sociedad distinta y lejana a la suya, reconstruyendo aspectos esenciales de su contexto y favoreciendo que, así, comprendan su concepción de la *democracia*. Sólo de este modo los estudiantes podrán empezar a comprender la historicidad de un concepto y una forma de gobierno, la democracia, que define su mundo actual.

Desarrollo y recursos

El proyecto está planteado para realizarse en el aula ordinaria, a lo largo de tres sesiones y utilizando, en todo momento, materiales facilitados por el profesor, entre los que se recogen fragmentos de autores clásicos, textos explicativos, imágenes y preguntas cuya finalidad es guiar y favorecer el proceso de indagación del alumnado. La actividad está inspirada en la propuesta de Paricio (2019) para trabajar la empatía histórica, consistente en articular una sucesión de problemas en los que se pide al alumnado explicar por qué determinadas personas actuaron como lo hicieron ante una determinada situación del pasado, utilizando materiales diversos para extraer conclusiones y, progresivamente, ir introduciéndose en un mundo particular y comprendiendo la forma en que las personas que allí habitaban interpretaban y afrontaban las cosas. Señalar, también, que el estudio de la democracia ateniense por medio del trabajo de la empatía histórica ya ha sido puesto

en práctica previamente por otros autores como Álvarez Soria (2017), en algunas de cuyas propuestas se inspira parte de esta experiencia, como la acertada apuesta por realizar una simulación de ostracismo en el aula en torno a la figura de Temístocles.

En este caso, el punto de partida es la lectura conjunta de un fragmento del *Discurso fúnebre de Pericles*, de Tucídides (ver Anexo 1: actividad 1), donde el político ateniense describe y defiende su sistema político democrático frente al arcaico sistema aristocrático, para que el alumnado entre en contacto con el contexto a trabajar y vaya identificando diferencias con respecto al modelo actual de democracia. Acto seguido, el docente les explica una de las particularidades de la democracia ateniense, el ostracismo, y les plantea la pregunta central del proyecto: “*¿por qué los ciudadanos atenienses se reunían, una vez al año, para decidir si expulsaban a alguien de la ciudad?*”. La respuesta a la pregunta exige llevar a cabo un proceso de indagación en los fundamentos mismos del sistema democrático ateniense, esto es, trabajar la empatía histórica. Para ayudar al alumnado en el proceso, se trabajan, en la primera y la segunda sesión, dos procesos históricos que atraviesan la Atenas arcaica y clásica, que favorecieron el desarrollo de la democracia en Atenas y explican algunas de sus particularidades. La metodología elegida, como ya se ha dicho, consiste en la indagación, por medio del trabajo de fuentes primarias adaptadas, y la respuesta a preguntas soporte que, progresivamente, van ayudando al estudiante en su proceso de inmersión en la mentalidad de la Atenas democrática del siglo V a.C.

1ª sesión

En la primera sesión se explora la realidad socio-política de la Atenas previa a la democracia, esto es, la oligarquía, las revueltas sociales (*stásis*) y el ascenso del tirano Pisístrato, que expulsa del poder y exilia a la aristocracia, y, por último, cómo esa aristocracia, cuando regresa del exilio y acaba con la tiranía, no vuelve al sistema oligárquico sino que comienza una serie de reformas democráticas. Todo ello mediante la lectura conjunta de fragmentos seleccionados de fuentes primarias adaptadas y la respuesta a preguntas de indagación, ambos contenidos en el primer dossier entregado al alumnado (ver Anexo 1: actividad 1):

- Textos a trabajar: fragmentos seleccionados de *La Constitución de Atenas*, Aristóteles, y fragmento de Alceo de Mitilene en el exilio.
- Pregunta de indagación: “*¿por qué la aristocracia, cuando volvió del exilio, dejó que el resto de ciudadanos participaran en política, en vez de volver a gobernar ella sola?*”.

Se les dejan un par de minutos para reflexionar y redactar individualmente una respuesta a la pregunta, con objeto de que trabajen la empatía histórica, de que se pongan en la piel de la aristocracia ateniense que impulsó las reformas democráticas. Una vez hayan respondido, no obstante, se realiza una puesta en común de las respuestas, fomentando el debate entre distintas posturas y así, de paso, trabajar el desarrollo de su ciudadanía democrática. El objetivo es que el alumnado contemple, como posible causa del inicio de las reformas, la voluntad aristocrática de evitar nuevas revueltas y, con ellas, nuevas tiranías que los apartaran del poder. Con esto podríamos asentar una de las claves de la

mentalidad de la Atenas democrática, a saber, el temor a la tiranía, el temor a que un individuo se alzase por encima de los demás y les arrebatara sus derechos políticos como ciudadanos.

2^a sesión

En la segunda sesión se explora el carácter guerrero de la civilización griega y la estrecha relación existente entre el principio de igualdad entre soldados y la igualdad política de los ciudadanos, con el telón de fondo de las Guerras Médicas. Todo ello por medio de la lectura conjunta de fragmentos seleccionados de fuentes primarias adaptadas, la visualización de un fragmento de película y la respuesta a preguntas de indagación, ambos contenidos en el segundo dossier entregado al alumnado (ver Anexo 2: actividad 1):

- Textos a trabajar: fragmento 7 de Tirteo, sobre la lucha hoplítica, y fragmento del *Discurso fúnebre de Pericles*, de Tucídides.
- Visualización conjunta del vídeo 1, fragmento de la película *300*, para aclarar el concepto de formación hoplítica y cómo fomenta la igualdad de los soldados/ciudadanos.¹
- Preguntas de indagación: “*¿qué sentimiento promovía la guerra entre los ciudadanos que participaban en ella?*” y “*¿Por qué la amenaza persa favoreció la ampliación y consolidación de la democracia ateniense?*”.

El objetivo es que el alumnado entienda que la noción de *ciudadanía* y de *democracia*, en Atenas, es la de “comunidad de hombres en armas”, es decir, que sólo es ciudadano de pleno derecho aquél que tiene los medios suficientes para defender la *polis* con las armas, de modo que, en época arcaica, estaba limitada a la clase propietaria; que el sistema de combate griego fomentaba la igualdad entre los soldados, quienes acudían a la Asamblea; y que, por tanto, la necesidad de más soldados ante la amenaza persa llevó la obligación de extender la participación política a los no-propietarios que estaban participando en la guerra, nutriendose del mismo sentimiento de igualdad y naciendo lo que conocemos por “democracia ateniense” (Canfora, 2004, pp. 32-35). Con esto trataríamos de reforzar la idea de igualdad de todos los ciudadanos como sustento fundamental de la democracia ateniense: todos defendían la polis en igualdad, *ergo* todos acudían a la Asamblea a dar su opinión, debatir y votar en igualdad.

3^a sesión

La última sesión se subdivide en dos partes: la primera sigue una metodología similar a la de las dos sesiones anteriores, mientras que la segunda consiste en un *role-playing*. No obstante, ambas requieren una parte de producción escrita por parte del alumnado, que realizan en el tercer dossier que se le entrega, que, como en los casos anteriores, contiene los fragmentos a trabajar y las preguntas a responder (ver Anexo 3: actividad 1).

¹ La película refleja una formación espartana. Sin embargo, el sistema de lucha hoplítica era común al resto de polis, es decir, también era empleado por las tropas atenienses.

La primera parte consiste en retomar la práctica del ostracismo y analizar tres ejemplos documentados de políticos atenienses ostraquizados para identificar un patrón en las acusaciones vertidas sobre ellos:

- Textos a trabajar: fragmentos seleccionados de *La Constitución de Atenas* y *Tratado de las revoluciones*, de Aristóteles, y *Vida de Arístides*, de Plutarco.
- Preguntas a responder: “*¿por qué expulsaron a Hiparco, Temístocles o Arístides? ¿Qué tienen en común estas tres acusaciones?*”.

En la segunda parte, se lleva a cabo una simulación de reunión asamblearia y propuesta de ostracismo en el aula, a modo de *role-playing*. La idea es pedir al alumnado que se ponga en la piel de un ciudadano de la época, proponer un ejemplo de ostracismo real y pedirles que piensen y, sobre todo, argumenten su voto ante el resto de *ciudadanos* de la *Asamblea*. De esta forma, se familiarizan con el funcionamiento de la democracia directa ateniense y pueden demostrar hasta qué punto han logrado sumergirse en la mentalidad de la época, es decir, han comprendido su particular concepción de democracia.

No obstante, además del debate y la votación en el aula, se les pide que redacten un breve ensayo respondiendo a la pregunta inicial, para valorar hasta qué punto han entendido que, al menos *a priori*, el ostracismo no era una medida irracional, arbitraria o totalitaria sino, al contrario, una práctica cuyo objetivo era controlar cualquier tipo de personalismo que pudiera desembocar en tiranía, es decir, mantener las instituciones y principios *democráticos* frente a cualquier amenaza interna que pusiera en peligro la igualdad de todos los ciudadanos de Atenas.

Comentario crítico de la actividad

La presente actividad tiene como propósito ayudar al alumnado a “ponerse en la piel” de los ciudadanos atenienses del siglo V a.C. para comprender su particular concepción de la *democracia*, es decir, ver en ella no algo extraño sino una cosmovisión del mundo coherente con un contexto muy distinto al del mundo actual. Para ello, se lanza una pregunta central que trata de despertar el interés del alumnado por conocer un sistema político que, aunque homónimo al actual, era, a todas luces, muy distinto al mismo. Y, para tratar de darle explicación, se realiza un proceso de indagación que tiene por objeto facilitar que los estudiantes reconstruyan distintos aspectos de la realidad social estudiada y, en última instancia, comprendan la mentalidad de los hombres y mujeres que la habitaban.

Haber llevado a la práctica este proyecto durante el Prácticum II del presente curso 2021/2022, en tres grupos de 1º ESO del IES Corona de Aragón de Zaragoza, permite realizar una serie de breves conclusiones.

En primer lugar, se corrobora que indagar en los fundamentos de la democracia ateniense a partir de la práctica del ostracismo es un acierto, por el interés que despierta en el alumnado entender por qué un sistema político homónimo al actual podía basarse en una práctica que, desde la perspectiva actual, resulta tan arbitraria e injusta.

También el diseño, como proyecto de indagación a partir del trabajo de fuentes primarias y de la respuesta a preguntas guion, favorece la participación, la implicación y, en última instancia, el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, el punto fuerte del proyecto son las puestas en común de las respuestas finales y, sobre todo, el *role-playing*, pues, al reconstruir el mundo que están trabajando en su propia aula, transformándola en una auténtica *asamblea ateniense* y asumiendo el papel de *ciudadanos*, se crea un clima propicio para que desarrollen su empatía histórica y demuestren los conocimientos adquiridos durante el proceso de indagación previo. Como señala Carrasco (2020), las dinámicas de roles son poco frecuentes en el ámbito de la enseñanza de historia, pero permiten profundizar en el conocimiento de personajes, coyunturas o procesos históricos y, lo que nos interesa más en nuestro caso, “vivir” la historia en primera persona, es decir, trabajar el desarrollo de la empatía histórica en el alumnado.

Por otro lado, la temprana edad del alumnado y la consiguiente falta de experiencia en dinámicas de este tipo pueden suponer al menos dos inconvenientes que conviene señalar. Primero, la posible dificultad de reflejar por escrito ideas que no son reproductivas sino producto de la reflexión e indagación del alumnado. Segundo, la excesiva inversión de esfuerzo y sesiones para que, quizás, parte del alunado no logre profundizar más allá de una comprensión superficial de los contenidos.

Sin embargo, se constata que la novedad metodológica, al romper con la tradicional rutina del aula, puede despertar la motivación del alumnado por aprender historia. Una motivación que, bien orientada y nutrida con el trabajo de fuentes de interés, puede favorecer el proceso de inmersión del alumnado en un mundo tan distinto al suyo, ayudarle a comprender el porqué del ostracismo en la democracia ateniense y, en fin, a desarrollar la perspectiva histórica.

La presente actividad, concluyendo, presenta dos aportaciones de interés. En primer lugar, al reconstruir distintos aspectos de la formación social ateniense desde el fomento de la motivación del alumnado, favorece su inmersión y comprensión de la concepción ateniense de la *democracia*. Y, en segundo lugar, al reconstruir el propio funcionamiento de la democracia ateniense en la actividad final, no sólo ayuda al alumnado a conocer su funcionamiento y compararlo con el modelo representativo actual, tomando conciencia de la historicidad de ambas formas de gobierno, sino que le introduce en la propia participación democrática, desarrollando así, también, su ciudadanía democrática.

Anexos de documentos y materiales de la actividad

Los dossiers a los que se hace referencia, y que contienen los fragmentos seleccionados de fuentes primarias adaptadas, los textos expositivos del docente y las preguntas de indagación, están recogidos en el apartado *Anexos* del presente trabajo. Concretamente, los anexos 1, 2 y 3. No obstante, se adjunta un listado de los textos trabajados:

- Fragmentos del *Discurso fúnebre de Pericles*, de Tucídides, sobre el sistema democrático ateniense.
- Fragmentos de *La Constitución de Atenas*, de Aristóteles, sobre la evolución política de Atenas desde la oligarquía hasta las reformas democráticas.

- Testimonio de Alceo de Mitilene, aristócrata griego en el exilio.
- Fragmento 7 de Tirteo, sobre la lucha hoplítica.
- Fragmentos de *Vida de Arístides*, de Plutarco, sobre ejemplos de ostracismo.
- Fragmento del *Tratado de las revoluciones*, de Aristóteles, sobre la naturaleza y fines del ostracismo.

En cuanto al vídeo sobre la formación hoplítica griega, se adjunta enlace a la plataforma YouTube donde puede consultarse:

- Vídeo 1: sistema de lucha hoplítica griego, fragmento de la película *300* (mins. 0:07-1:52): <https://www.youtube.com/watch?v=hIH-XKqOlyA>

Actividad 2: Relato en primera persona. La Revolución francesa y el inicio de la democratización

Síntesis

Ejercicio inspirado en la propuesta de Sáiz (2013) para trabajar la conquista cristiana de la Valencia musulmana en 1238 desde la empatía histórica, pero, en este caso, adaptado a la Revolución francesa de 1789, consistente en la redacción de un relato en primera persona, por parte del alumnado, haciéndose pasar por un personaje hipotético que hubiera vivido dicho proceso revolucionario y respondiendo a una serie de preguntas-guion.

Por medio del necesariamente previo trabajo de fuentes primarias y secundarias sobre algunos de los principales procesos de la Revolución francesa, se pretende ayudar al alumnado en su proceso de inmersión en la mentalidad de la sociedad del momento. Tras ello, se le propone redactar un relato en primera persona, eligiendo entre distintos grupos sociales (burguesía, *sans-culottes*, aristocracia, campesinado) que vivieron el proceso y respondiendo a una serie de aspectos preestablecidos, para favorecer su comprensión de la concepción que tenían los distintos grupos sociales sobre el proceso de *democratización* del Estado que se había iniciado en Francia.

Objetivos y sentido curricular

El propósito de la actividad no es que el alumnado memorice toda una serie de acontecimientos, con fechas y nombres propios, que sucedieron a lo largo de la Revolución francesa. Sin embargo, resulta imprescindible que conozca algunos de ellos para articular una reconstrucción mental del periodo. La selección de materiales propuesta tiene por objeto favorecer que los estudiantes logren pensar históricamente dichos acontecimientos desde la perspectiva de personajes del momento pertenecientes a distintos grupos sociales. Se propone trabajar algunos episodios de relevancia histórica que ocurrieron en el periodo 1789-1793, como la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*, como manifiesto que recoge las aspiraciones de la burguesía ilustrada revolucionaria; las revueltas del hambre, como expresión de las necesidades de las clases populares y obstáculo para la aplicación del “programa” liberal; o el ascenso al poder de los jacobinos y su aprobación de la ley del Máximo General y de la Constitución de 1793, que, aunque nunca llegó a ser puesta en práctica por la situación bélica del país, fue la primera genuinamente *democrática* promulgada por un Estado moderno (Hobsbawm, 2014, p. 73).

De hecho, la primera parte de la actividad, cuyo propósito es que el alumnado conozca acontecimientos esenciales de la Revolución que le ayuden en su proceso de inmersión en la mentalidad de la época, finaliza con la promulgación de dicha Constitución y de la ley del Máximo General, para, posteriormente, pedirle que “se ponga en la piel” de una persona que hubiera vivido todo el proceso revolucionario y, entre otras cosas, explique su perspectiva de futuro ante la deriva política del nuevo régimen revolucionario, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y aspiraciones particulares como miembro de un determinado grupo social.

La democracia, tal y como la conocemos hoy, adquirió sus primeros rasgos a lo largo del siglo XVIII y, especialmente, durante la Revolución francesa (Domper, 2022, p. 347). Y, hoy en día, casi todo el mundo se dice demócrata, independientemente de la clase social a la que pertenezca y de sus preferencias ideológicas. Lo mismo ocurre con los Estados, pues regímenes políticos de todo tipo dicen ser “democracias” y, sin embargo, sus fundamentos o funcionamiento son radicalmente distintos. La democracia, en fin, parece dotar de un “aura de legitimidad” a la vida política moderna (Held, 1991, p. 15). Por tanto, realizar un estudio meramente enciclopédico de la Revolución francesa, desde la perspectiva actual, conlleva el riesgo de que el alumnado, pecando de presentismo, considere que todo el Tercer Estado francés derrocó el Antiguo Régimen con el objetivo de instaurar, al fin, la democracia que ha llegado hasta nuestros días. Todo lo contrario, el presente ejercicio propone indagar en las necesidades, intereses y objetivos de los distintos grupos sociales que participaron en la Revolución con el propósito de que el alumnado comprenda que buena parte de la clase revolucionaria por excelencia de 1789, la burguesía ilustrada, no aspiraba a lograr la democracia sino, simplemente, a construir un nuevo Estado liberal gobernado por y para su clase; que movilizó a las clases populares con el solo propósito de derrocar el Antiguo Régimen; que, si el proceso revolucionario desembocó en la democratización del Estado, muy a su pesar, fue por la presión ejercida por los *sans-culottes* y por el campesinado; y que los liberales del siglo XIX, sus herederos ideológicos, intentaron, por todos los medios, evitar la llegada de la democracia, es decir, impedir que las clases populares accedieran al gobierno de la nación, atemorizados por el recuerdo de la Revolución (Hobsbawm, 2014, pp. 64-67).

En definitiva, el objetivo es que el alumnado trabaje la contextualización y la toma de perspectiva histórica a través de la redacción de un relato en primera persona en octubre de 1793, al calor de la Revolución francesa, germen del proceso de democratización de los Estados occidentales que marca la historia de los siglos XIX y XX y que define el mundo actual.

La actividad está pensada para ser desarrollada en la asignatura Geografía e Historia de 4º de ESO. Concretamente, en el Bloque 2 de la misma, “La era de las revoluciones liberales”, una de cuyas unidades centrales es, en efecto, “La revolución francesa”. En la siguiente tabla, se adjuntan los criterios, competencias clave y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a dicha unidad, según la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón. Aparecen subrayados los estándares trabajados, de una u otra forma, en la experiencia de aprendizaje propuesta.

Crit.GH.2.1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica.	CCL-CSC	Est.GH.2.1.1. Redacta los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a las explicaciones causales de esos movimientos revolucionarios, y evaluando las consecuencias que tuvieron para la población.
---	---------	--

Crit.GH.2.2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	CCL-CSC	Est.GH.2.2.1. Elabora argumentos y discute las implicaciones de la violencia, y adquiere memoria democrática valorando la importancia de la libertad y censurando sus diferentes formas de represión.
Crit.GH.2.3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y América.	CCL-CSC	Est.GH.2.3.1. Identifica los movimientos revolucionarios más importantes del siglo XIX, tanto de las revoluciones liberales como de las nacionalistas-liberales, y redacta una narrativa sintética o confecciona un esquema con los principales hechos de alguna de ellas, acudiendo a las explicaciones causales de esos movimientos revolucionarios, evaluando las consecuencias que tuvieron para la población.
Crit.GH.2.4. Valorar objetivamente, de acuerdo con la edad y nivel formativo del alumnado, el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	CCL-CAA-CSC	<p>Est.GH.2.4.1. Identifica los factores que originaron los movimientos revolucionarios, y sopesa los resultados obtenidos.</p> <p>Est.GH.2.4.2. Reconoce, el valor de las revoluciones liberales en la consecución de estados democráticos y la conformación del mundo contemporáneo a partir del análisis de diversas interpretaciones.</p>

Desarrollo y recursos

La actividad está diseñada para realizarse en el aula ordinaria y a lo largo de dos sesiones.

1ª sesión

Clase mayormente expositiva, aunque trabajando algunas fuentes primarias como soporte de la misma, que pretende dotar al alumnado de un aparato conceptual y de unos conocimientos básicos sobre la Revolución francesa que le ayuden a comprender las coordenadas mentales del periodo histórico en cuestión. Así, se adopta una metodología doble. Por un lado, el docente desarrolla una clase expositiva que pretende establecer los marcos generales de la Revolución francesa, atendiendo a sus causas, de larga duración e inmediatas, y sintetizando las características generales de la formación social de la Francia del Antiguo Régimen en la segunda mitad del siglo XVIII, haciendo especial hincapié en las desigualdades políticas, económicas y sociales de la misma. Por otro lado, no obstante, el alumnado conoce los principales acontecimientos de la Revolución por medio del trabajo de distintas fuentes primarias y secundarias, de modo que la principal función del profesor es, en realidad, contextualizar y articular unos materiales con otros de manera coherente, con objeto de ayudar a los estudiantes en su proceso de inmersión.

La selección de contenidos y materiales propuesta no es arbitraria, sino que pretende ayudar al alumnado a conocer las distintas e, incluso, antagónicas necesidades y aspiraciones de los diferentes grupos sociales que participaron en el proceso revolucionario. A continuación se señalan los materiales o procesos trabajados en la primera sesión:

- De manera expositiva, las características generales del Antiguo Régimen francés en la segunda mitad del siglo XVIII, incidiendo en las desigualdades políticas, económicas y sociales, así como en las principales causas de la revolución.

- Indagar en las ideas y aspiraciones de la burguesía liberal, el grupo social que dio unidad al proceso revolucionario, por medio del trabajo de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789* (ver Anexo 4: actividad 2), un manifiesto contra la sociedad jerárquica y los privilegios de los nobles, es decir, del Antiguo Régimen, pero no en favor de una sociedad “democrática” ni igualitaria (Hobsbawm, 2014, p. 63).
- Las distintas revueltas de la revolución de 1789: de manera expositiva, la revolución institucional, pero también, por medio del trabajo de distintos fragmentos de *La multitud en la historia* de George Rudé, las “revueltas del hambre” protagonizadas por las clases populares urbanas y la “*Grande peur*” del campesinado rural (ver Anexo 5: actividad 2). El propósito es que el alumnado comprenda que, aunque la revolución triunfó porque todo el Tercer Estado se alzó contra el Antiguo Régimen, era muy heterogéneo y sus aspiraciones eran incluso antagónicas.
- De manera expositiva, trabajamos el triunfo de la burguesía moderada que, entre 1789 y 1791, lleva a cabo sus aspiraciones políticas y económicas y ello la distancia de las clases populares. Se pretende reforzar la idea de frustración de las clases populares que, partícipes de la revolución, no ven mejorada su situación económica ni consiguen participar en política. El objetivo de la burguesía ilustrada era consolidar su poder económico y acceder al político, pero, una vez logrado, niega al resto de la “nación” esos mismos derechos políticos que ha conseguido para sí. Se pretendía y establece un sistema liberal, no democrático.

2ª sesión

La segunda sesión está subdividida en dos partes bien diferenciadas: la primera sigue una metodología similar a la anterior sesión; la segunda consiste en desarrollar el relato en primera persona.

En primer lugar, por medio del análisis de distintos fragmentos seleccionados de fuentes secundarias (*La multitud en la historia*, de Rudé, y *La era de la revolución*, de Hobsbawm), se trabaja el ascenso de los jacobinos al poder y cómo, presionados por las revueltas populares y por las necesidades de la guerra, en el verano de 1793, se promulgaron la Constitución de 1793, que ofrecía el sufragio universal y el derecho al trabajo y al alimento, y la ley del Máximo General, que estableció un precio máximo a numerosos productos (ver Anexo 6: actividad 2). Se propone finalizar la parte más teórica del ejercicio en 1793 porque tanto la Constitución jacobina, democrática, como la ley del Máximo General, intervencionista, contrastan con las aspiraciones liberales de la burguesía ilustrada que había iniciado el proceso revolucionario. Habiendo trabajado las diferentes aspiraciones de los distintos grupos sociales que vivieron la Revolución, el alumnado puede hacerse una idea de su forma de vida, necesidades, inquietudes y, sobre todo, de la opinión que tenían acerca de la *democracia*.

La segunda parte de la sesión consiste en la demostración, por parte del alumnado, de su capacidad de contextualización y toma de perspectiva histórica a través de la redacción de un relato en primera persona.

El docente entrega al alumnado una ficha (ver *Anexo 7: actividad 2*) en la que le propone imaginar la vida de un personaje inventado que hubiera vivido el proceso revolucionario desde 1789 hasta octubre de 1793, pudiendo elegir entre distintos grupos sociales (burguesía, *sans-culottes*, aristocracia, campesinado) de los que se dan unas breves indicaciones y teniendo que responder, en su redacción, al menos a una serie de aspectos predeterminados en las preguntas-guion que se le proponen.

El objetivo, como se ha dicho, no es tanto evaluar el nivel de aprendizaje de conocimientos concretos del alumnado sobre la Revolución francesa, sino valorar hasta qué punto es capaz de contextualizar el problema y, tomando perspectiva histórica, comprender cómo percibían la *democracia* los distintos grupos sociales que vivieron sus inicios y deriva en la Francia de finales del siglo XVIII.

Comentario crítico de la actividad

El propósito de la actividad, como se ha comentado, es favorecer que el alumnado logre sumergirse en el proceso revolucionario vivido en la Francia del periodo 1789-1793 desde la empatía histórica, trabajando distintas fuentes primarias y secundarias para reconstruir las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales ante el derrumbe del Antiguo Régimen para, en última instancia, poder tomar perspectiva histórica e interpretar el proceso de democratización del Estado francés no desde la perspectiva actual sino desde la de aquellos hombres y mujeres que la vivieron.

El criterio que ha llevado a seleccionar estos materiales y no otros es que permiten conocer cuáles eran las aspiraciones reales de los distintos grupos sociales del Tercer Estado. Se incide en la idea de que el objetivo de la burguesía era la consecución de un sistema liberal, y se trabajan las revueltas del hambre en que las clases populares trataban de imponer precios “justos” a los artículos de primera necesidad, para ayudar al alumnado a entender que, aunque ambos grupos formaran parte activa del proceso revolucionario, sus necesidades materiales y aspiraciones últimas eran distintas e, incluso, antagónicas. En efecto, se propone como punto de partida del ejercicio práctico la promulgación de la Constitución de 1793 y de la ley de Máximo General porque ambas suponen un obstáculo para las aspiraciones iniciales de la burguesía revolucionaria liberal, por cuanto el sistema censitario se torna universal y el libre comercio recupera la regulación de precios. Se pretende, por tanto, que los estudiantes puedan concebir el proceso de democratización que se estaba produciendo no desde su perspectiva actual sino desde la de aquellos que la vivieron.

Como apunta Sáiz (2013), la empatía histórica es una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos; se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos. En ese sentido, es preciso advertir un posible inconveniente en el desarrollo del ejercicio, y es que cabe la posibilidad de que algún estudiante se limite a responder las preguntas-guion proyectando al pasado sus sentimientos o creencias presentes, sin desarrollar la empatía histórica hacia el grupo social elegido. Sin embargo, se apuesta por

realizar un *relato en primera persona* porque el mero intento de imaginar, pensar y crear un texto en y sobre situaciones históricas puede considerarse en sí mismo un ejercicio enriquecedor (Sáiz, 2013, p. 4). Además, la actividad propuesta presenta al menos dos aportaciones de relevancia tanto para la formación del alumnado como para el desarrollo de la empatía histórica. En primer lugar, los procesos y el periodo trabajados tienen gran relevancia curricular porque, aunque finalicen en 1793, se indaga en el inicio de un proceso de gran significación histórica como es la pugna política entre liberales y demócratas, que marcó la historia de Europa occidental durante buena parte del siglo XIX. En segundo lugar, más importante, el hecho de redactar en primera persona ayuda al alumnado a trabajar la empatía histórica hacia el personaje elegido. Por medio de las fuentes trabajadas y de las preguntas-guion propuestas, el alumno puede reconstruir toda la experiencia vital, forma de vida, necesidades materiales y aspiraciones políticas de un determinado grupo social, favoreciendo su inmersión en el contexto y la mentalidad de la época para, en fin, concebir la incipiente democracia de la revolución francesa no desde la perspectiva actual, presentista, sino desde la de un personaje concreto que, activa o pasivamente, estaba viviendo todo el proceso de transformación socio-política.

Anexos de documentos y materiales de la actividad

Todos los materiales utilizados para el desarrollo de la actividad están recogidos en el apartado *Anexos* del presente trabajo. Concretamente, los anexos 4, 5, 6 y 7. No obstante, se adjunta un listado de los mismos:

- Transcripción de la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano de 1789*.
- Fragmentos de *La multitud en la historia*, de Rudé, sobre las revueltas del hambre, la politización de los sans-culottes, la democratización de la Revolución y la ley del Máximo General de 1793.
- Fragmento de *La era de la revolución*, de Hobsbawm, sobre los jacobinos y la Constitución de 1793.
- Hoja con la explicación e indicaciones para realizar el *relato en primera persona*.

Actividad 3: Ejercicio de contrariedad. Los socialistas españoles ante el golpe de Estado de Primo de Rivera

Síntesis

Actividad inspirada en los “ejercicios de contrariedad” de Shemilt (1984), quien propone contrariar las naturales expectativas del alumnado frente a determinados acontecimientos del pasado para, así, tomar conciencia del presentismo que laстра y desarrollar la empatía histórica.

El ejercicio consiste en entregar al alumnado distintas fuentes históricas sobre el golpe de Estado de Primo de Rivera en 1923 y algunas de las medidas tomadas durante los primeros días de la dictadura. Y, junto a ellos, un breve cuestionario en el que se le propone imaginar cuál fue la respuesta del movimiento obrero español, concretamente de los militantes socialistas, ante la suspensión de los derechos constitucionales.

Una vez los estudiantes han respondido el primer cuestionario, se les entregan otras fuentes históricas sobre la colaboración de los socialistas españoles durante la dictadura, lo que, probablemente, contrarie sus expectativas iniciales. La consulta de dichas fuentes y, con ella, la respuesta a un segundo cuestionario, les ayudará a tomar conciencia del posible presentismo de su hipótesis inicial, y, en última instancia, a comprender la postura, indiferente, de parte del movimiento obrero español de principios del siglo XX ante formas de gobierno más o menos *democráticas* en el sentido liberal del término.

Objetivos y sentido curricular

Así como la propuesta anterior pretende ayudar al alumnado a tomar conciencia de que buena parte de la burguesía de la revolución francesa, como los liberales a lo largo del siglo XIX, pretendían un sistema de propietarios y temían la democratización del mismo (ver *Actividad 2*), el principal propósito de este ejercicio es favorecer que comprenda la cultura anti-política de una parte importante del movimiento obrero español, que, hasta la guerra civil, se mostraba indiferente hacia la forma política del Estado, relegando la reforma institucional en un sentido democrático a un segundo plano y primando el fortalecimiento de la organización de los trabajadores y el mantenimiento de sus conquistas laborales. Por eso Largo Caballero colaboró con la dictadura militar de Primo de Rivera en 1923 y, sin embargo, se sublevó contra el gobierno democráticamente electo de la república en 1934 (Álvarez Junco, 1994).

Salvo que el alumnado haya estudiado de manera extra-curricular el periodo histórico en cuestión, con toda probabilidad, proyectará en sus respuestas al primer cuestionario una visión presentista de los acontecimientos, esto es, que la respuesta de los socialistas ante el golpe de Estado militar de Primo de Rivera, que puso fin a un sistema más *democrático* como era el de la Restauración, fue la oposición, el rechazo abierto o incluso la confrontación. En ese sentido, este ejercicio de contrariedad pretende, en primer lugar, que el alumnado tome conciencia de la distancia existente entre su perspectiva y la de las personas del pasado, es decir, que desarrolle el sentido de alteridad. Este es un punto de partida imprescindible para, después, reconstruyendo el contexto del caso a partir de

distintas fuentes, poder comprender la colaboración socialista con la dictadura desde la empatía histórica, explicando que, para el movimiento obrero de la época, aunque la democracia liberal fuera un avance importante en libertades y derechos civiles, no era su mayor preocupación porque, precisamente, tenía una concepción distinta de la *democracia* y su prioridad era el mantenimiento de su organización y de las conquistas laborales logradas hasta entonces, razón por la que aceptó la colaboración con el nuevo régimen. Dicho de otro modo, la concepción de *democracia* a la que aspiraban los socialistas no era la del sistema liberal vigente por entonces en España sino la marxista y, por tanto, les era indiferente que desapareciera, siempre y cuando mantuvieran la organización y las conquistas laborales logradas hasta el momento.

La actividad está pensada para ser desarrollada en la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato. Concretamente, en el Bloque 10 de la misma, “La crisis del sistema de la Restauración y la caída de la Monarquía (1902-1931)”, uno de cuyos contenidos fundamentales es “La dictadura de Primo de Rivera”, pues, en él, se aceleran una serie de procesos que terminan desembocando en la proclamación de la Segunda República, como el hundimiento de la vieja política liberal del *turnismo* dinástico o el agotamiento de la legitimidad del rey, responsable último del triunfo de la dictadura como salida autoritaria a la crisis del sistema. En la siguiente tabla, se adjuntan los criterios, competencias clave y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a dicho contenido. Aparecen subrayados en amarillo los estándares trabajados en la actividad:

Crit.HE.10.3. Explicar la dictadura de Primo de Rivera como solución autoritaria a la crisis del sistema, describiendo sus características, etapas y actuaciones. Explicar la evolución económica y demográfica en el primer tercio del siglo XX, relacionándola con la situación heredada del siglo XIX.	CCL-CSC-CAA-CMCT	Est.HE.10.3.1. Especifica las causas del golpe de Estado de Primo de Rivera y los apoyos con que contó inicialmente a partir de la comparación de diversas fuentes.
		Est.HE.10.3.2. Describe los principales rasgos políticos y económicos de la dictadura de Primo de Rivera, su evolución y su final. Valora los elementos democráticos frente a los sistemas dictatoriales. Contextualiza la coyuntura económica española con los efectos de la Gran Guerra de 1914 y analiza la caída de la monarquía, valorando el papel del monarca en la misma.
		Est.HE.10.3.3. Explica los factores de la evolución demográfica de España en el primer tercio del siglo XX a través de, por ejemplo, gráficas y pirámides de población.

Desarrollo y recursos

La actividad está diseñada para ser desarrollada en el aula ordinaria y a lo largo de dos sesiones, la primera siguiendo una metodología expositiva y, las dos siguientes, realizando el ejercicio como tal.

1ª sesión

Clase expositiva en la que se trabajan varios procesos que caracterizan y agudizaron la crisis del sistema liberal de la Restauración en el periodo 1917-1923:

- Desarrollo de la sociedad de masas (aumento del peso específico de los obreros y clase medias urbanas) e incapacidad del sistema liberal de incluir sus intereses en

el mismo, esto es, de democratizarse, y consiguiente auge del republicanismo y del movimiento obrero

- La triple crisis de 1917: militar, asamblearia y, sobre todo, del movimiento obrero.
- Consecuencias de la crisis de 1917:
 - Refuerzo de la intervención del Ejército en la vida pública, reprimiendo las protestas.
 - Agudización de las divisiones de los partidos políticos.
 - Recrudecimiento de la acción del movimiento obrero y de la represión sistemática contra el mismo.

2^a sesión

Desarrollo de la experiencia de aprendizaje, subdividida en dos fases.

En la primera, se entrega al alumnado una ficha con las primeras fuentes históricas a analizar, correspondientes a los primeros días del golpe de Estado de Primo de Rivera, y el primer cuestionario (ver Anexo 8: *actividad 3*):

- Textos a trabajar: Manifiesto de Primo de Rivera tras el golpe de Estado; fragmentos de *El socialismo y la Dictadura de Primo de Rivera*, de Enrique Moral, sobre las primeras medidas del régimen en materia social y el respaldo de la patronal.
- Primer cuestionario, preguntando al alumnado cómo cree que respondieron los socialistas ante el golpe.

Una vez el alumnado ha terminado de analizar las fuentes y responder las preguntas, se realiza una breve puesta en común de las mismas, con objeto de fomentar el debate y la argumentación de ideas.

Acto seguido, se entrega al alumnado una ficha con las segundas fuentes históricas a analizar, correspondientes a la postura adoptada por los socialistas ante el golpe y la dictadura, y el segundo cuestionario (ver Anexo 9: *actividad 3*):

- Textos a trabajar: fragmentos de *La ruptura del PSOE en la crisis de la Restauración: debate ideológico y político*, de Luis Arranz, y *El socialismo y la Dictadura de Primo de Rivera*, de Enrique Moral, sobre la colaboración del socialismo con la dictadura y, para comprender dicha postura, el contexto y la cultura anti-política del movimiento obrero de la época.
- Segundo cuestionario, preguntando al alumnado si había acertado en sus predicciones y por qué los socialistas actuaron de esa forma y no de otra.

Una vez el alumnado ha terminado de responder el cuestionario, se le propone poner en común sus respuestas e iniciar un debate sobre lo acertado o no de la postura adoptada por los socialistas ante el golpe, teniendo en cuenta el contexto y las fuentes trabajadas, con objeto de trabajar la empatía histórica.

Comentario crítico de la actividad

Esta experiencia de aprendizaje tiene por objeto ayudar al alumnado a comprender la colaboración de un sector del socialismo español con la dictadura de Primo de Rivera. Una postura que, desde la perspectiva actual, puede resultar extraña, por cuanto el movimiento obrero defiende la democratización completa de la sociedad (Held, 1991) y el golpe de Estado supuso la suspensión de toda garantía constitucional. Es necesario, por tanto, trabajar la empatía histórica, reconstruir el contexto histórico en cuestión para llegar a entender que, en realidad, se trataba de una postura coherente con algunos de los planteamientos marxistas vigentes en el socialismo español de la época, en virtud de los cuales la forma de gobierno, fuera más liberal (sistema de la Restauración) o más autoritaria (dictadura militar de Primo de Rivera), no era tan importante como mantener la organización para poder defender los intereses de la clase obrera dentro de uno o de otro sistema y, en un futuro, conquistar el poder.

Los estudiantes tienden a asumir que las personas del pasado tenían las mismas creencias, ideas y valores que tienen ellos ahora. De esta forma, resulta imposible alcanzar una auténtica comprensión histórica. Para combatir el problema del “presentismo”, como ya se ha dicho, es necesario trabajar la empatía histórica. Al fin y al cabo, ¿cómo vamos a comprender el mundo del pasado sin, antes, tratar de comprender la visión que tenían las personas que vivían en él, sin acercarnos a aquello que les llevó a hacer lo que hicieron? (Paricio 2019, p. 335). Como apunta Domínguez (1986), los ejercicios de contrariedad son uno de los más interesantes para trabajar la empatía histórica, al contrariar la expectativa natural del alumnado, cargada de “presentismos”, con una cosmovisión del mundo distinta a la suya, razón por la que se ha elegido dicha metodología para la actividad.

La clase expositiva de la primera sesión cumple la función de contextualizar el ejercicio práctico de la segunda, es decir, de ubicar el golpe de Estado de Primo de Rivera en un momento de crisis económica, política y social para los sistemas liberales de Europa en general y para el de la Restauración española en particular. De este modo, los textos trabajados en la primera parte del ejercicio práctico (golpe de Estado y Manifiesto de Primo de Rivera, primeras medidas de la dictadura dirigidas a controlar el movimiento obrero, respaldo de la patronal al régimen por esto último) adquieren sentido histórico. La selección de textos propuesta deja claro que el golpe de Primo fue una salida autoritaria adoptada por las fuerzas de orden ante la incapacidad del sistema liberal de afrontar el reto de la sociedad de masas. Sin embargo, todos los fragmentos seleccionados se corresponden a los primeros días del golpe y en ningún caso se hace referencia a la postura adoptada por el movimiento obrero ante los acontecimientos, con el deliberado propósito de que el alumnado trate de adivinar cuál fue su respuesta y postura ante la dictadura, pues, con toda probabilidad, refleje una interpretación presentista de los hechos y considere que se opuso abiertamente al dictador. Descubrir, por medio del trabajo de las fuentes seleccionadas para la segunda fase del ejercicio, que el socialismo colaboró con la dictadura ayudará al alumnado a tomar conciencia de la distancia existente entre su mundo y el del pasado; indagar en la concepción de *democracia* que tenía dicho sector

del socialismo, que primaba el mantenimiento de las conquistas socio-laborales a los derechos civiles, aunque fuese bajo un régimen autoritario, favorecerá que comprenda los posibles razonamientos, valores o creencias que le empujaron a colaborar con el régimen.

En cuanto a las posibles dificultades que pueden surgir durante el desarrollo de la actividad, existen, fundamentalmente, dos. En primer lugar, cabe la posibilidad de que algún alumno haya estudiado extra-curricularmente el periodo histórico en cuestión y, por tanto, conozca de antemano la colaboración de la UGT con la dictadura. En segundo lugar, es posible que los fragmentos seleccionados no logren ayudar a todo el alumnado en su proceso de indagación en la perspectiva de la época. Sea como fuere, el desarrollo de la experiencia de aprendizaje ayudará el alumnado a familiarizarse con el trabajo de fuentes y a tomar conciencia de cómo el contexto histórico condiciona la visión del mundo que tienen las personas.

En el primer caso, aunque el alumnado conozca la colaboración del socialismo con la dictadura, con toda probabilidad, le resulte extraño. De este modo, la actividad le ayudará a comprender las razones que le llevaron a actuar como lo hizo. En el segundo caso, en realidad, sólo la puesta en práctica del ejercicio ayudará a detectar fallos concretos en el mismo y, consiguientemente, realizar las correcciones pertinentes de cara a futuras experiencias.

Anexos de documentos y materiales de la actividad

Los dossiers a los que se hace mención, que incluyen todos los materiales utilizados para el desarrollo de la actividad, están recogidos en el apartado *Anexos* del presente trabajo. Concretamente, los anexos 8 y 9. No obstante, se adjunta un listado de los materiales incluidos en ellos:

- Transcripción del *Manifiesto de Primo de Rivera tras el golpe de Estado*.
- Fragmentos de *El socialismo y la dictadura de Primo de Rivera*, de Enrique Moral, sobre las primeras medidas de la dictadura, el apoyo recibido por parte de la patronal y, en la segunda parte de la actividad, la colaboración del socialismo con la dictadura.
- Fragmentos de *La ruptura del PSOE en la crisis de la Restauración*, de Luis Arranz, sobre el contexto histórico, la cultura anti-política de parte del socialismo español de la época y su concepción de la democracia.
- Cuestionarios.

Actividad 4: Diseño de propaganda. El fascismo italiano y la democracia

Síntesis

Actividad de empatía histórica que pretende ayudar al alumnado a comprender los motivos que llevaron a parte de la clase media italiana a abrazar el fascismo y su crítica a la democracia.

El ejercicio consiste en trabajar la concepción liberal clásica de *democracia*, una de cuyas bases fundamentales es la defensa de la propiedad privada; los procesos, paralelos, de la democratización del sistema liberal italiano y del crecimiento del movimiento obrero en el país, cuyo proyecto *democrático* se oponía al anterior; y algunas de las características del movimiento fascista. Paralelamente, se propone al alumnado responder cómo cree que se sentían los burgueses y pequeños propietarios ante el proceso de democratización de su país, así como identificar qué aspectos del fascismo podrían interesar a dichas clases sociales y cuáles no.

Esto último sirve de base para la segunda parte de la actividad, en la que, tras ver algunos ejemplos de propaganda fascista por medio del trabajo de fuentes históricas, se pide al alumnado que asuma el papel de publicista del partido y diseñe un cartel, discurso u octavilla dirigidos a convencer a las clases propietarias de la inutilidad o el peligro de la democracia, lo que exige haber comprendido qué aspectos del fascismo podían interesarles y cuáles podían distanciarles de acuerdo a la concepción liberal de *democracia*.

Objetivos y sentido curricular

Así como la propuesta anterior pretende ayudar al alumnado a comprender la colaboración de los socialistas españoles con la dictadura haciendoles ver que su concepción de *democracia* no era la del sistema liberal vigente por entonces en España sino la marxista y que, por tanto, les era indiferente que desapareciera, siempre y cuando mantuvieran las conquistas laborales logradas hasta el momento (ver *Actividad 3*), el principal objetivo de este ejercicio es que comprenda el apoyo de la pequeña burguesía italiana al fascismo cuando vio en el fortalecimiento del movimiento obrero un peligro real para su propiedad, considerando al sistema parlamentario incapaz de garantizar la que, según su concepción de *democracia*, era una de las bases fundamentales de la misma y, por tanto, abandonándola por un Estado más autoritario.

Los fundamentos ideológicos de los sistemas liberales de la Europa decimonónica eran, en el plano político, el respeto al sistema constitucional con gobiernos libremente elegidos y asambleas representativas que garantizaban el imperio de la ley y un conjunto de derechos y libertades como la de expresión, opinión y reunión (Hobsbawm, 2011, p. 117); y, en el plano socioeconómico, la protección de la vida, libertad individual y propiedad privada de los ciudadanos frente a otros individuos, lo que Held (1991) denomina *democracias protectoras*. Sin embargo, salvo algunas excepciones, dicho sistema excluyó de la participación política a amplios sectores de la población durante décadas, por motivo

de renta, formación u otro tipo, es decir, no eran democracias sino sistemas de representación política de las élites socioeconómicas nacionales.

En Italia, como en buena parte de Europa, no fue hasta el final de la Gran Guerra cuando se produjo la democratización del sistema liberal, ampliando progresivamente el censo electoral al conjunto de italianos, en parte como consecuencia de las exigencias de los excombatientes pobres y del movimiento obrero (Noiret, 1997, pp. 73-75). Por otro lado, el contexto de crisis socioeconómica de la postguerra y la experiencia de la revolución bolchevique empujaron a obreros y campesinos italianos a ocupar las fábricas y tierras que trabajaban. La oleada revolucionaria terminó siendo acallada y, conseguido el sufragio universal masculino, el socialismo italiano se convirtió en soporte fundamental del gobierno constitucional y de los valores democráticos, aunque rechazara el sistema económico que lo sustentaba. Sin embargo, que el sistema democrático se apoyara en una clase obrera fortalecida y con derecho a voto, la misma que había intentado una revolución social en el país años atrás, haciendo peligrar uno de los pilares fundamentales de la democracia liberal, la propiedad privada, llevó a buena parte de la burguesía italiana a rechazar la democracia como antesala del socialismo y, consiguientemente, abrazar el fascismo, movimiento que se definía como anti-democrático y anti-socialista y cuya acción violenta contra el sindicalismo resultaba más eficaz para eliminar la amenaza revolucionaria que la legalidad parlamentaria (Hobsbawm, 2011, pp. 117-135).

En la sociedad actual existe un amplio consenso en torno a los valores democráticos (aunque, desgraciadamente, cada vez menos) y, por tanto, puede resultar extraño que amplias capas de la clase media italiana (como la de otros muchos países europeos) los abandonaran para abrazar un movimiento abiertamente anti-democrático y que no dudaba en hacer uso de la violencia paramilitar para conseguir sus fines. Con el presente ejercicio se propone realizar un proceso de inmersión en la mentalidad de dichas clases medias, indagando qué esperaban y qué temían de la democracia, para ayudar al alumnado a comprender el ascenso del fascismo, así como conocer las trágicas consecuencias que tuvo y, así, favorecer que valore la realidad de un sistema históricamente tan vulnerable como el democrático.

La actividad está pensada para ser desarrollada en la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Concretamente, en el Bloque 5 de la misma, “El periodo de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias”, uno de cuyos contenidos fundamentales es “Europa Occidental: entre la reconstrucción y la crisis. Los fascismos europeos y el nazismo alemán”, pues permite trabajar tanto las principales consecuencias de la Gran Guerra como la aceleración de procesos que terminan desembocando en la II Guerra Mundial. En la siguiente tabla, se adjuntan las competencias clave y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes con el contenido dedicado a los fascismos europeos. Aparecen subrayados en amarillo los estándares trabajados, de una u otra forma, en la propuesta de actividad:

Crit.HMC.5.5. Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al	CCL-CAA-CSC-CD	Est.HMC.5.5.1. Elabora un documento en el que expone los principales motivos económicos, políticos y sociales que posibilitaron el ascenso de
--	----------------	---

desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento y como forma de potenciar la memoria democrática.		<p>los fascismos, los objetivos que estos regímenes perseguían y los apoyos socio económicos con los que contaron en soporte material o virtual.</p> <p>Est.HMC.5.5.2. Busca información de interés para el alumno, a través de fuentes materiales o de internet, en la que muestra la simbología y ritualística que adoptaron los distintos regímenes fascistas de Europa, siendo capaz de transmitir lo que ha hecho y aprendido, ya sea de forma oral o escrita, con corrección.</p> <p>Est.HMC.5.5.3. Elabora un documento comparativo en el que muestra las similitudes y las diferencias entre la Alemania de Hitler y la Italia de Mussolini.</p> <p>Est.HMC.5.5.4. Analiza y expone de forma sintética las relaciones internacionales anteriores al estallido de la II Guerra Mundial a partir de diferentes fuentes.</p> <p>Est.HMC.5.5.5. Identifica y analiza críticamente, a partir de fuentes documentales, las diversas formas de violencia utilizadas por estos regímenes y plantea similitudes y diferencias con movimientos autoritarios y xenófobos de la actualidad.</p>
--	--	---

Desarrollo y recursos

La actividad está diseñada para ser desarrollada en el aula ordinaria y a lo largo de tres sesiones. Subdivididas, a su vez, en una parte más teórica y otra más práctica.

1ª sesión

La primera parte de la sesión consiste en trabajar, mediante una metodología en parte expositiva pero también consultando fuentes históricas, algunos de los procesos que definen la crisis del liberalismo en la Italia de la postguerra:

- Los fundamentos del sistema liberal.
- La *victoria mutilada*² y el auge del sentimiento nacionalista frente al orden internacional posterior a la Gran Guerra.
- La oleada revolucionaria del *bienio rosso* (1919-1921).
- La democratización del sistema liberal y el fortalecimiento del Partido Socialista Italiano.

Acto seguido, en la segunda parte de la sesión, se reparte una ficha (ver *Anexo 10: actividad 4*) con dos apartados:

- Varios fragmentos de *El movimiento torinés y los Consejos de fábrica* de Gramsci, donde el autor narra las insurrecciones obreras producidas en Turín durante la Gran Guerra, con el propósito de abandonarla, y después de ella, durante la huelga general de 1920, tratando de ocupar fábricas y establecer el control obrero de las mismas por medio de Consejos de inspiración soviética.

² Italia es el único país que, estallada la Gran Guerra, experimenta un profundo debate sobre si entrar o no en ella. Finalmente lo hace, viendo en el conflicto una oportunidad de cumplir sus sueños frustrados de nación imperial. Sin embargo, pese a la victoria aliada, el balance es fatal, aportando cientos de miles de muertos y heridos para que, finalmente, no recibiera colonias.

- Breve cuestionario a responder por parte del alumnado, en el que se le pregunta cómo cree que percibieron las clases propietarias italianas, que en gran parte ya participaban del sistema liberal, la extensión del sufragio al conjunto de la población masculina, incluida la clase trabajadora que engrosaba el socialismo.

Una vez han respondido individualmente el cuestionario, se les propone compartir sus opiniones con el resto de compañeros, con objeto de iniciar un breve debate en el que traten de ponerse en el lugar de las clases medias italianas de la postguerra.

2^a sesión

En la primera parte de la sesión, el docente muestra a los alumnos, de forma expositiva, las características fundamentales del movimiento fascista italiano: nacionalismo e imperialismo, paramilitarismo, anti-socialismo y recurso a la violencia para reprimir su acción sindical y revolucionaria, anti-liberalismo por la ineficacia parlamentaria y porque su democratización favorece el auge del socialismo y la lucha de clases. Para reforzar y contextualizarlas, además, se visualiza el vídeo 2, fragmento de documental donde se sintetizan algunos de los procesos trabajados hasta el momento y la llegada de Mussolini al poder.

Tras ello, se entrega al alumnado un segundo cuestionario (ver *Anexo 11: actividad 4*) en el que se le pide recordar las conclusiones de la sesión anterior y, a partir de ellas, identificar qué aspectos del fascismo podían atraer el apoyo de las clases medias liberales y cuáles las distanciarían de él.

Una vez han respondido individualmente, se les propone compartir sus ideas con el resto de compañeros, con objeto de iniciar un breve debate en el que profundicen su proceso de inmersión en la mentalidad de la gran y pequeña burguesías italianas de la postguerra y por qué parte de ellas apoyaron el fascismo en detrimento de la democracia.

Tras ello, en la segunda parte de la sesión, se les propone profundizar todavía más en el proceso a trabajar, desarrollando la parte más práctica de esta experiencia de aprendizaje. Se les propone interpretar el papel de propagandistas oficiales del Partido Nacional Fascista y diseñar un cartel, discurso u octavilla de propaganda política dirigido a convencer a un grupo social determinado de la sociedad italiana de la época (gran burguesía, pequeño propietario, soldado nacionalista) de la inutilidad o el peligro del sistema democrático y, consiguientemente, a apoyar al fascismo. La tarea exige que lleven a cabo un trabajo de contextualización histórica y, sobre todo, que demuestren hasta qué punto han comprendido la percepción que tenían las clases medias italianas de la democratización de su sociedad.

No obstante, para ayudarles, se les facilitan algunos ejemplos de propaganda política de la época, para contextualizar el estilo artístico y la temática, y fragmentos de diferentes líderes fascistas europeos donde queda reflejada su concepción de la democracia y del socialismo (ver *Anexo 12: actividad 4*), en los que pueden inspirarse para diseñar su propuesta. Esta comienza a realizarse en el mismo aula durante la sesión, pero también

pueden complementarla o terminarla a modo de tarea, pudiendo consultar más ejemplos o bibliografía por su cuenta o pidiéndosela al docente.

3^a sesión

La primer parte de la sesión consiste en la exposición de las distintas propuestas de propaganda por parte del alumnado, quienes pueden evaluar los trabajos de sus compañeros identificando aciertos o errores en sus diseños, es decir, valorando si orientan bien el mensaje para atraer al grupo social que han elegido convencer de la inutilidad o el peligro de la democracia.

La segunda parte de la sesión, una vez finalizada la evaluación de las propuestas de propaganda fascista, consiste en la visualización del vídeo 3, que incluye distintos fragmentos de la película *Novecento* que tratan la violencia y la represión anti-democrática del fascismo italiano. El propósito es favorecer la reflexión del alumnado sobre la historicidad del sistema democrático, así como valorar su conquista y mantenimiento frente al peligroso auge de movimientos nacionalistas y excluyentes, esto es, favorecer el desarrollo de su memoria democrática.

Comentario crítico de la actividad

Este ejercicio tiene por objeto ayudar al alumnado a comprender por qué tan amplias capas de la sociedad italiana, sobre todo clases medias, apoyaron el fascismo y su furibunda crítica a la democracia. Una postura que, desde la perspectiva actual, donde existe un consenso básico entre la mayoría de los ciudadanos acerca del sistema social y los valores democráticos, puede resultar extraña y considerarse irracional. Es necesario, por tanto, trabajar la empatía histórica, reconstruir el contexto histórico en cuestión para entender que la extensión del sufragio al conjunto de la población masculina, en un momento de crisis y de fortalecimiento del movimiento obrero, hizo temer a las clases propietarias liberales que la llegada de la democracia no fuera sino el paso previo al advenimiento del socialismo, proyecto político que propugnaba extender la democracia ya no sólo al plano político sino también al ámbito económico de la sociedad y, por tanto, amenazando uno de los pilares de la democracia liberal, esto es, la defensa de la propiedad privada.

Las partes expositivas de la actividad cumplen la función de ayudar al alumnado a contextualizar el fascismo italiano, es decir, a ubicar el apoyo de amplias capas de la sociedad al proyecto de Mussolini en un momento de crisis económica, *victoria mutilada* en el contexto internacional, amenaza revolucionaria, democratización del sistema liberal y fortalecimiento del partido socialista. De todos modos, es el trabajo de las fuentes históricas propuestas y la respuesta a las preguntas de los cuestionarios lo que, sin duda, ayuda al alumnado a reconstruir e introducirse progresivamente en un mundo y una situación particular, extrayendo conclusiones parciales conforme van consultando los materiales (Paricio, 2019, p. 340) para, poco a poco, comprender la mentalidad de las clases medias de la Italia de entreguerras. Sin embargo, la metodología basada en el “aprender haciendo” de la segunda parte de la actividad es lo que puede favorecer una cierta profundización en dicha mentalidad, pues, al pedirle que confeccione un diseño con

el que ganarse el apoyo de las clases medias liberales, tiene que haber comprendido previamente la concepción liberal de *democracia* para enfocar el mensaje de su cartel u octavilla a aquéllos aspectos del fascismo que podían atraerlas a la crítica del sistema democrático (advertencia del fortalecimiento del poder e influencia de los obreros en la sociedad, de la ineficacia parlamentaria para frenar la amenaza revolucionaria y defender la propiedad privada y de la conexión de los comunistas italianos con los bolcheviques rusos) y no a aquéllos que podían alejarlas del fascismo (discriminación, violencia y nacionalismo exacerbados, limitación de determinadas libertades civiles). Todo ello puede ayudar a los estudiantes a comprender por qué gran parte de las clases medias italianas abrazaron el fascismo y su crítica a la democracia, qué posibles razonamientos, valores o creencias las empujaron a ello.

Esta última parte de la experiencia, en realidad, no deja de ser un ejemplo de Aprendizaje Basado en Proyectos, pues se plantea al alumnado una situación compleja (convencer a las clases medias italianas de entreguerras de la inutilidad o el peligro de la democracia y del fascismo como solución a sus problemas) del que debe buscar soluciones (cómo convencerlas, con el consiguiente proceso de indagación que exige) para, al fin, plasmarlas en un producto realizado por él. Una metodología que, además de ayudar al alumnado en su proceso de inmersión en la mentalidad de la época, como se ha señalado, puede resultarle útil para comprender y transformar su propio mundo, aumentando, por tanto, su interés por la asignatura (De la Calle, 2016).

En cuanto a las posibles dificultades o inconvenientes de la propuesta de aprendizaje, se detectan dos. En primer lugar, es probable que dedicar tres sesiones completas solo al trabajo de la llegada del fascismo italiano al poder sea excesivo. Sin embargo, el enfoque de la actividad puede ser extrapolable al ascenso de cualquier otro fascismo o régimen autoritario de derechas en la Europa de entreguerras y, de hecho, en las fuentes propuestas, se incluyen citas no sólo de fascistas italianos sino también de otros líderes europeos como Hitler, en Alemania, o Charles Maurras, en Francia, de modo que el ejercicio puede servir para trabajar el fenómeno del fascismo internacional en general.

El segundo posible inconveniente de la actividad es que, al trabajar la empatía histórica, algún estudiante, erróneamente, adopte algún tipo de implicación afectiva o simpatía hacia los sectores sociales que apoyaron el fascismo, cuando el propósito de la empatía histórica no es ese. Como señala Paricio (2019, p. 336), una cosa es explorar la perspectiva desde la que actuó Hitler y otra muy distinta es identificarse o simpatizar con sus puntos de vista. Sea como fuere, se ha decidido solventar el posible peligro de este inconveniente mediante la visualización del vídeo 3, compilación de fragmentos de la película *Novecento* en los que se plasman las consecuencias sociales del ascenso del fascismo italiano al poder, con objeto de incentivar un debate en el aula y favorecer que el alumnado valore, críticamente, las ventajas sociales que aporta un sistema democrático y tome conciencia de la vulnerabilidad histórica del mismo, esto que, que desarrolle una memoria y una ciudadanía democráticas.

Anexos de documentos y materiales de la actividad

Las fuentes históricas (fragmentos de textos, carteles de propaganda) y los cuestionarios utilizados en la actividad están recogidos en el apartado *Anexos* del presente trabajo. Concretamente, en los anexos 10, 11 y 12. No obstante, se adjunta un listado de dichos materiales:

- Fragmentos de *El movimiento torinés y los Consejos de Fábrica*, de Gramsci, sobre las insurrecciones obreras de Turín contra la participación italiana en la guerra y durante la huelga general de 1920.
- Fragmentos de *La esencia del fascismo*, de Polanyi, y de *Ensayos sobre el fascismo*, de Norberto Bobbio, sobre la concepción de distintos líderes del fascismo internacional acerca de la democracia y el socialismo.
- Cuestionarios.
- Ejemplos de cartelería fascista.

En cuanto a los vídeos, se adjunta enlace a la plataforma YouTube donde pueden consultarse:

- Vídeo 2: llegada de Mussolini al poder, fragmento de documental: https://www.youtube.com/watch?v=58tC23t_X5A&t=202s (mins. 0:20-3:46).
- Vídeo 3: violencia fascista contra el movimiento obrero, fragmentos de la película *Novecento*: <https://www.youtube.com/watch?v=LcosDsDk4gM>

ANÁLISIS COMPARADO Y VALORACIÓN DE CONJUNTO

SENTIDO CURRICULAR DE LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO

La tradicional metodología memorística, aplicada a la enseñanza de la historia, reduce el aprendizaje de la misma a la mera repetición de información por parte de un alumnado que ni comprende las sociedades del pasado, que interpreta desde la perspectiva del presente, ni toma conciencia de cómo el contexto condiciona la forma de vivir y pensar de los hombres y mujeres que lo habitan, tanto en el pasado como en la actualidad, ni logra desarrollar una visión de conjunto de los procesos de transformación que definen el mundo actual, ni, por tanto, ve utilidad alguna en el estudio de la historia, con el consiguiente desinterés hacia la asignatura.

Frente a dicha metodología, son muchas las propuestas de innovación didáctica que pretenden favorecer tanto el interés del alumnado por la historia como, sobre todo, su comprensión, con el fin último de desarrollar su conciencia histórica y, así, reafirmar la función de la historia en la sociedad desde su trabajo en la formación de futuros ciudadanos que es la enseñanza obligatoria.

En este caso, se ha elegido trabajar la empatía histórica, en torno a distintas concepciones de *democracia* en la historia, por las múltiples aportaciones que puede ofrecer en el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes y su formación como ciudadanos democráticos, que es, como se ha defendido, una de las principales funciones sociales que puede desempeñar la disciplina en el mundo actual.

Trabajar las diferentes unidades que, a lo largo de la enseñanza secundaria, tratan la conquista o la pérdida de la democracia desde la indagación en los fundamentos de sus distintas formas o concepciones, es decir, desde el trabajo de la empatía histórica puede ayudar al alumnado a adquirir una visión de conjunto del proceso de transformación política que ha desembocado en la forma actual de gobierno, es decir, a tomar conciencia histórica del mundo que lo rodea. Pero también, sobre todo, puede favorecer que tome conciencia de la historicidad de la propia idea de *democracia*, que ni es monolítica, pues han existido y existen distintas concepciones de la misma, ni viene dada porque sí, pues siempre es el resultado de determinadas conquistas y está sujeta a tensiones sociales que pueden ponerle fin, favoreciendo así el desarrollo de su memoria democrática y su formación como ciudadanos conscientes y críticos.

Las cuatro experiencias de aprendizaje propuestas, en conjunto, pueden ayudar al alumnado a romper con la tan habitual visión del presente como algo estático y separado del pasado y desarrollar su conciencia histórica. La forma de gobierno hegemónica en la Europa occidental posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial es la democracia liberal representativa y tiene unas características bien definidas y compartidas, lo que puede favorecer esa errónea percepción de ruptura entre el mundo actual, más o menos estático, y la historia, sujeta a constantes cambios y, por lo general, regida por regímenes anti-democráticos. Además, esa misma convicción de que existe una única forma de democracia y es inamovible, en un contexto de crisis como el actual, donde parte de la población percibe los mecanismos democráticos como incapaces de solucionar sus

problemas cotidianos, puede empujar a algunos sectores sociales a la resignación o, incluso, a abrazar respuestas anti-democráticas (Albacete, 2000). En ese sentido, trabajar distintas formas y concepciones de democracia en la historia, desde la empatía histórica, puede suponer dos grandes aportaciones para la formación del alumnado. Por un lado, trabajar procesos de construcción o desaparición de distintas experiencias democráticas en la historia puede favorecer que el alumnado tome conciencia de que la democracia, también la actual, es el resultado de luchas sociales donde la acción organizada de hombres y mujeres cobra especial importancia, y, por tanto, que valore los derechos sociales conseguidos como conquistas que son, así como critique aquello que considere injusto en ella no como una consecuencia de la democracia sino como la insuficiencia de la misma, optando por profundizar la democratización de la sociedad y no al contrario. Por otro lado, trabajar cómo el contexto de un determinado momento histórico determina o condiciona la forma de pensar de las personas que lo habitan (en este caso, su particular concepción de la democracia) puede ayudar al alumnado a tomar conciencia de la historicidad de toda forma de pensar, incluida la suya propia, favoreciendo que entienda la heterogeneidad del mundo que lo rodea y que sea más comprensivo con formas de pensar distintas a la suya, esto es, que desarrolle una ciudadanía democrática (Paricio, 2019).

En cuanto al desarrollo de la empatía histórica *per se*, la capacidad de comprender las acciones del pasado no desde la perspectiva actual sino desde la cosmovisión de quienes las realizaron, todas las actividades propuestas exigen un proceso de indagación en la mentalidad de los hombres y mujeres del pasado, por medio del trabajo de fuentes diversas y la reconstrucción del contexto en cuestión. Sin embargo, no sólo trabajan distintas concepciones de democracia desde la empatía histórica, sino que ofrecen respuestas diversas para trabajarla y, por tanto, generan productos y resultados diferentes, pudiendo realizar un balance, una vez puestas en práctica, sobre cuál de ellas resulta más eficaz para conseguir los objetivos planteados.

APORTACIÓN DE CADA ACTIVIDAD AL RETO PLANTEADO

La *Actividad 1* parte de una situación que, desde la perspectiva actual, puede ser resultar paradójica, al presentar la práctica del ostracismo, impensable en la democracia occidental actual, como una de las bases de una de las primeras democracias conocidas en la historia. Esto, sin duda, despierta el interés del alumnado, quien, por medio del trabajo de fuentes clásicas adaptadas y de la respuesta a preguntas soporte de indagación, profundiza progresivamente en la mentalidad de los ciudadanos de la Atenas del siglo V a.C. para, en una simulación de ostracismo en la parte final del ejercicio, a modo de *role-playing*, demostrar hasta qué punto ha comprendido los fundamentos de la democracia ateniense, entendiendo el ostracismo no como una práctica irracional sino como el resultado coherente de una determinada concepción de democracia.

La *Actividad 2* también exige al alumnado realizar un proceso de inmersión en la mentalidad de hombres o mujeres del pasado, pero no por medio de una votación asamblearia, como en el caso anterior, sino mediante la redacción de un relato en primera persona. Los estudiantes, tras trabajar distintos procesos característicos de la Revolución francesa de 1789, deben imaginar que son un personaje que ha vivido dicho proceso revolucionario, se encuentra en octubre de 1793 y debe describir distintos aspectos de su vida, así como su percepción del proceso de democratización iniciado en el país, en un texto en primera persona. Además, debe situar al personaje dentro de un grupo social concreto. De esta forma, no sólo trabaja la empatía histórica para con una sociedad en general, la Francia de fines del siglo XVIII, sino también las distintas necesidades, intereses y, por tanto, concepciones del proceso de democratización experimentado en la misma.

La *Actividad 3* consiste en contrariar las expectativas naturales del alumnado para ayudarle a tomar conciencia de la distancia existente entre su perspectiva actual y la de los hombres y mujeres del pasado, es decir, desarrollar el sentido de alteridad. Para ello, se trabajan fuentes históricas incompletas, narrando el golpe de Estado de Primo de Rivera en 1923 y la suspensión de las garantías constitucionales en el país, y se pregunta al alumnado cuál cree que fue la reacción de los socialistas españoles. Es de esperar que la mayoría de ellos proyecte una visión presentista de los hechos y considere que su respuesta fue el rechazo abierto o incluso la confrontación con el régimen. La posterior consulta de la segunda parte de las fuentes trabajadas les muestra cómo parte del socialismo colaboró con la dictadura. Una postura que, desde la perspectiva actual, resulta paradójica o extraña y, por tanto, ayuda al alumnado a tomar conciencia del presentismo que arrastra en su estudio de la historia, pero que adquiere sentido por medio de la indagación en el contexto y en la concepción de la democracia que compartían determinados sectores del movimiento obrero español.

La *Actividad 4* consiste en realizar un proceso de inmersión en la mentalidad de las clases medias italianas de la postguerra, haciendo especial hincapié en su concepción de la democracia en un contexto paralelo de extensión del sufragio, fortalecimiento del movimiento obrero y miedo a la revolución social, para, tras trabajar el fenómeno del fascismo, identificar qué características del mismo podían atraerlas y cuáles no. Esto se

realiza no sólo en formato escrito sino, también, mediante el diseño de propaganda fascista dirigida a ganarse el apoyo de distintos grupos sociales, adoptando una metodología basada en el “aprender haciendo”. La necesidad de diseñar un producto que plasme los fundamentos de una ideología dirigida a grupos sociales concretos permite profundizar todavía más en la mentalidad de dichos colectivos, al tener que convencerlos, de acuerdo a su concepción de democracia, de la inutilidad o el peligro de la misma, esto es, trabajando la empatía histórica para comprender por qué el fascismo fue apoyado por tan amplias capas de las clases medias, algo que, desde la perspectiva actual, puede resultar extraño y, sea como fuere, es totalmente condenable, pero debe ser comprendido en su contexto.

Las siguientes tablas recogen, de manera sintética, una comparativa de las características de estas cuatro experiencias de aprendizaje propuestas, esto es, los objetivos didácticos, la manera en que se trabaja la empatía histórica, los materiales utilizados para ello y el grado de exigencia requerido por parte de las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnado y profesorado, con objeto de facilitar su comprensión en conjunto.

	Actividad 1. Proyecto de indagación	Actividad 2. Relato en primera persona	Actividad 3. Ejercicio de contrariedad	Actividad 4. Diseño de propaganda
Síntesis	Proyecto de indagación que, por medio del trabajo de fuentes y la respuesta a preguntas soporte, guía la inmersión del alumnado en la mentalidad de los ciudadanos de la Atenas clásica hasta un ejercicio final de <i>role-playing</i> donde demuestra su comprensión de los fundamentos de la democracia ateniense.	Redacción de un relato en primera persona en que el alumnado debe imaginar un personaje hipotético, perteneciente a un grupo social concreto, que hubiera vivido el proceso revolucionario experimentado por Francia desde 1789 hasta 1793, y reconstruir el contexto, su vida y percepción del proceso de democratización iniciado.	Ejercicio que, por medio del trabajo de fuentes incompletas y de la respuesta a cuestionarios, pretende contrariar las expectativas naturales del alumnado con respecto a la postura del socialismo ante el golpe de Estado de Primo de Rivera y, así, desarrollar su sentido de alteridad, pilar fundamental de la empatía histórica.	Siguiendo una metodología basada en el “aprender haciendo”, diseño de un cartel u octavilla de propaganda fascista dirigido a convencer a las clases medias italianas del peligro o la inutilidad de la democracia y del fascismo como solución a sus problemas, para lo cual es preciso un proceso de inmersión en la mentalidad de la época que se realiza por medio del trabajo de fuentes.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el ostracismo como una práctica coherente dentro de la concepción de democracia vigente en la antigua Atenas. - Desarrollar el sentido de alteridad y tomar conciencia de la historicidad de los sistemas democráticos y de cómo el contexto influye en su forma y finalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar el relato con cierto rigor histórico, sin presentismos, o, al menos, tomar conciencia de ellos. - Comprender las diferentes necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales implicados en la Revolución y, por tanto, su diferente concepción de la democracia. 	Comprender la colaboración del socialismo con la dictadura de Primo de Rivera como una postura coherente con la concepción que tenía un sector del movimiento obrero español de la <i>democracia liberal</i> de la Restauración, que no compartía y, por tanto, le era indiferente que	Comprender el amplio apoyo de las clases medias italianas al fascismo como una respuesta coherente en el contexto de entreguerras, cuando la extensión del sufragio, el consiguiente fortalecimiento del movimiento obrero y la amenaza revolucionaria les llevaron a ver peligrar la que,

			<p>desapareciera, siempre y cuando mantuviera las conquistas laborales conseguidas hasta el momento.</p>	<p>según su concepción de democracia, era la base de la misma (el mantenimiento de propiedad privada frente a otros individuos), razón por la que la rechazó por un Estado más autoritario que la garantizase, pese a la pérdida de derechos civiles.</p>
Duración	3 sesiones	2 sesiones	2 sesiones	3 sesiones
Desarrollo y producción evaluable	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento de la pregunta central del proyecto. - Indagación en distintos procesos que favorecieron el desarrollo de la democracia ateniense, por medio del trabajo de fuentes. - Respuesta a preguntas soporte que exigen la reflexión del alumnado de acuerdo a los procesos trabajados y, poco a poco, le guían en su proceso de inmersión en la mentalidad de la época. - Simulación de votación de ostracismo en el aula, para favorecer dicha inmersión, y redacción de un breve ensayo respondiendo a la pregunta inicial, donde demuestra hasta qué punto ha comprendido la coherencia del ostracismo con la 	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva para dotar de un aparato conceptual al alumnado y que conozca los principales procesos de la Revolución francesa. - Trabajo de fuentes primarias y secundarias para comparar las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales implicados en el proceso revolucionario. - Redacción, por parte del alumnado, de un relato en primera persona, para trabajar la empatía histórica y demostrar hasta qué punto ha comprendido la diferente concepción que tenían los distintos grupos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva para dotar de un aparato conceptual al alumnado y que conozca los principales procesos de la crisis del sistema liberal de la Restauración. - Trabajo de fuentes primarias y secundarias incompletas, respuesta a un primer cuestionario en que se le pide adivinar cómo cree que respondió el socialismo ante el golpe de Estado y debate sobre la cuestión. - Trabajo de la segunda parte de las fuentes seleccionadas, para contrariar la posible respuesta inicial del alumnado, respuesta a un 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases expositivas para dotar de un aparato conceptual al alumnado y que conozca los principales procesos de la crisis del liberalismo en la Italia de la postguerra y el fenómeno del fascismo. - Trabajo de fuentes secundarias, respuesta a cuestionarios y debates. - Diseño, exposición y coevaluación de propuestas de propaganda. - Visualización de fragmentos de película y debate final.

	<p>concepción de la democracia que tenían los ciudadanos atenienses del siglo V a.C.</p>	<p>implicados en la revolución del proceso de democratización alcanzado a la altura de 1793.</p>	<p>segundo cuestionario y debate final.</p>	
Materiales	<p>Dossier con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos seleccionados de fuentes primarias adaptadas: Aristóteles, Alceo de Mitilene, Plutarco, Tucídides. - Textos expositivos del docente acompañados de imágenes. <p>Fragmento seleccionado de la película <i>300</i>, visualizado en pantalla digital del aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripción de fuente primaria: <i>Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano</i>. - Fragmentos seleccionados de fuentes secundarias: <i>La multitud en la historia</i>, Rudé, y <i>La era de la revolución</i>, Hobsbawm. - Hoja del ejercicio propuesto: relato en primera persona. 	<p>Primer dossier con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transcripción de fuente primaria: <i>Manifiesto de Primo de Rivera tras el golpe de Estado</i>. - Fragmentos seleccionados de fuentes secundarias: <i>El socialismo y la dictadura de Primo de Rivera</i>, Enrique Moral. - Primer cuestionario. <p>Segundo dossier con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos seleccionados de fuentes secundarias: <i>El socialismo y la dictadura de Primo de Rivera</i>, Enrique Moral, y <i>La ruptura del PSOE en la crisis de la Restauración</i>, Luis Arranz. - Segundo cuestionario. 	<p>Primer dossier con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos seleccionados de fuente secundaria: <i>El movimiento torinés y los Consejos de Fábrica</i>, Gramsci. - Primer cuestionario. <p>Segundo dossier con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segundo cuestionario. - Planteamiento del diseño. - Ejemplos de carteles de propaganda fascista. - Fragmentos seleccionados de fuentes secundarias: <i>La esencia del fascismo</i>, Polanyi, y <i>Ensayos sobre el fascismo</i>, Norberto Bobbio.
Dificultades o inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Debido a la temprana edad del alumnado, posible falta de experiencia en dinámicas de este tipo y, por tanto, dificultad para reflejar por escrito ideas 	<p>Cabe la posibilidad de que el alumnado se limite a responder las preguntas guion sin articular un relato</p>	<p>Cabe la posibilidad de que algún alumno ya haya estudiado el período extracurricularmente y conozca la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cabe la posibilidad de que algún alumno adopte una implicación afectiva hacia el fascismo, confundiendo

	<p>que no son reproductivas sino producto de la reflexión e indagación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Excesiva inversión de tiempo y esfuerzo para que, quizá, parte del alumnado no logre profundizar más allá de una comprensión superficial de los contenidos. 	<p>coherente y, peor aún, que lo haga desde la perspectiva actual, con presentismos, sin desarrollar la empatía histórica hacia el grupo social elegido.</p>	<p>colaboración del socialismo con la dictadura, y, por tanto, no se produzca contrariedad alguna.</p>	<p>empatía histórica con simpatía. No obstante, trata de solventarse este posible problema mediante la visualización y el debate del final de la actividad.</p>
Aportaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece el interés del alumnado por la materia, su implicación con la misma y el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión desde una edad temprana. - Ayuda a entrar en contacto con la metodología histórica. - Favorece el desarrollo de la empatía histórica, pues la respuesta a la pregunta inicial exige realizar un proceso de inmersión en la mentalidad de la época que, sin duda, es reforzado en el <i>role-playing</i> de la actividad final. 	<p>El hecho de redactar en primera persona puede ayudar al alumnado a desarrollar la empatía histórica y, por medio de las fuentes trabajadas y las preguntas-guion, reconstruir un contexto distinto al suyo para, en fin, concebir la incipiente democracia de la revolución no desde la perspectiva actual sino desde la del personaje elegido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece el desarrollo del sentido de alteridad del alumnado, al contrariar sus expectativas naturales, producto su perspectiva actual, con las evidencias históricas de las fuentes. - Ayuda a tomar conciencia de la historicidad de la democracia y de su propio significado dependiendo del contexto o del círculo intelectual o ideológico. 	<p>El hecho de diseñar un cartel de propaganda con el que debe convencer a un grupo social más o menos concreto del peligro de la democracia exige que, previa o paralelamente, el alumnado realice un proceso de inmersión en su concepción de <i>democracia</i> para saber orientar el mensaje a aspectos del fascismo que podrían interesarlo y no a otros, trabajando la empatía histórica.</p>

EVALUACIÓN

Trabajar la empatía histórica en el aula no es sencillo y, por tanto, la evaluación del grado de consecución de los objetivos planteados por parte del alumnado es fundamental para mejorar las actividades de cara a futuras experiencias.

Los cuatro ejercicios propuestos en el presente trabajo conllevan una producción por parte del alumnado, de modo que el procedimiento de evaluación será el análisis de dichos productos y su clasificación de acuerdo a distintos niveles de comprensión y contextualización alcanzados recogidos en rúbricas.

El breve ensayo final de la *Actividad 1*, respondiendo a la pregunta central de la misma, permitirá valorar distintos niveles de comprensión de los fundamentos de la democracia ateniense y, por tanto, el grado de desarrollo de la empatía histórica por parte del alumnado. También el relato en primera persona de la *Actividad 2* reflejará una mayor o menor contextualización histórica, así como una concepción del proceso revolucionario más o menos acertado de acuerdo al grupo social elegido y a la perspectiva de la época. Por otro lado, las respuestas al segundo cuestionario de la *Actividad 3*, cuando se pregunta por qué actuó de ese modo el socialismo español y por qué su respuesta inicial había sido otra, permitirán establecer el grado de desarrollo del sentido de alteridad alcanzado por el alumnado. Por último, el diseño de cartel/octavilla de la *Actividad 4* reflejará una serie de características de la ideología fascista dirigida a las clases medias y, por tanto, permitirá valorar hasta qué punto el alumnado ha comprendido tanto la naturaleza de la ideología fascista como el estilo artístico de la época y, sobre todo, los motivos que llevaron a tan amplias capas de clases medias a apoyarlo.

Todas las producciones del alumnado, en las diferentes actividades propuestas, pueden evaluarse de acuerdo a distintos niveles de comprensión y contextualización recogidos en rúbricas. Es decir, no sólo se evalúa el grado de consecución de los objetivos curriculares o didácticos propuestos sino, también, el grado en que la metodología adoptada favorece el desarrollo de la empatía histórica que, a su vez, ayuda al alumnado a comprender históricamente los contenidos trabajados.

CONCLUSIÓN

El estudio de la historia tiene un enorme potencial en la formación de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con el mundo que los rodea. Sin embargo, la tradicional metodología memorística limita su función a la mera reproducción acrítica de información transmitida de profesorado a alumnado, es decir, ni logra captar el interés de los estudiantes por la materia, ni favorece la comprensión histórica ni, por tanto, permite desarrollar la función social que puede cumplir la disciplina histórica en el mundo actual.

El presente Trabajo Fin de Máster es una propuesta de orientación curricular amplia, reuniendo cuatro experiencias de aprendizaje distintas para cuatro cursos diferentes de la educación secundaria. Todas ellas, no obstante, pretenden trabajar la empatía histórica del alumnado en torno a diferentes formas, fundamentos o concepciones de democracia en la historia. En realidad, la empatía histórica, como orientación curricular, ya supone un reto *per se*, y puede aplicarse al trabajo de cualquier objeto histórico, por lo que podrían haberse planteado actividades de este tipo para el diseño de una unidad didáctica o para la programación de un curso escolar. Sin embargo, se ha considerado valioso diseñar diferentes actividades de empatía histórica para trabajar las distintas unidades que, a lo largo de la educación secundaria, tratan la construcción o la caída de regímenes democráticos. El cometido de la propuesta es, en fin, doble. Por un lado, explorar el reto de diseñar actividades que permitan trabajar la empatía histórica del alumnado, con las múltiples aportaciones que ello puede tener de cara al desarrollo de su conciencia histórica. Por otro lado, presentar una visión amplia del proceso de evolución del concepto de *democracia*, con el objetivo de que el alumnado tome conciencia de la historicidad de la misma y, así, desarrolle una memoria democrática.

La cuestión de fondo es que la consecución del segundo cometido, la toma de conciencia de la historicidad de la democracia, requiere del primero, el trabajo de la empatía histórica. En efecto, el hecho de que la democracia actual tenga unas características bien definidas, compartidas y, más o menos, estables, puede llevar al alumnado a concluir que otras concepciones de democracia en la historia, con unos fundamentos o fines distintos a los del presente, no son democráticas. Las cuatro actividades propuestas parten de situaciones que, desde la perspectiva actual, resultan paradójicas o extrañas no sólo para captar el interés del alumnado, que también, sino, sobre todo, para empujar al alumnado a realizar inmersiones en la mentalidad de los hombres y mujeres de los períodos explorados y que, contextualizándolas, sus acciones adquieran sentido dentro de unas determinadas concepciones de *democracia* que, como la nuestra, son históricas.

Trabajar la empatía histórica no es sencillo, pero las enormes ventajas que dicha orientación curricular puede aportar al incremento del interés del alumnado por la materia, a la comprensión del pasado y a la revalorización de la disciplina histórica en la formación de ciudadanos exige, al menos, intentarlo. El presente trabajo reúne distintas actividades que trabajan la empatía histórica de modos diferentes y a lo largo de toda secundaria. Y, en realidad, sólo la puesta en práctica de las mismas permitirá evaluar hasta qué punto favorecen que el alumnado trabaje la empatía histórica y alcance los objetivos propuestos.

Sin embargo, el presente trabajo es, en realidad, un proyecto de futuro y espero poder implementarlo y comprobar por mí mismo lo acertado o no del reto expuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- Albacete, C., Cárdenas, I., y Delgado, C. (2000). Enseñar y aprender la democracia. *Editorial Síntesis*, Madrid.
- Álvarez Junco, J. (1994). Movimientos sociales en España: del modelo tradicional a la modernidad posfranquista. En Joseph Gusfield, E. (coord.). Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad. *Centro de Investigaciones Sociológicas*, pp. 413-442.
- Álvarez Soria, I. (2017). Pensando como ciudadanos: explicar la democracia ateniense a través de la empatía histórica. *Universidad de Zaragoza, Trabajo Fin de Máster*. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/62414?ln=es>
- Arranz, L. (1986). La ruptura del PSOE en la crisis de la Restauración: debate ideológico y político. En Juliá, S. (coord.). El socialismo en España. Desde la fundación del PSOE hasta 1975. *Editorial Pablo Iglesias*, Madrid.
- Bobbio, N. (2006). Ensayos sobre el fascismo. *Prometeo*, Buenos Aires. Selección de textos, traducción e introducción de Luis Rossi.
- Canfora, L. (2004). La democracia: historia de una ideología. *Crítica*, Barcelona. Traducción de María Pons Irazazábal.
- Carrasco, A. (2020). Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna. En García González, F. (coord.). La Historia Moderna en Enseñanza Secundaria: contenidos, métodos y representaciones. *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha*, pp. 431-444.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos: posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber*, 82, pp. 7-12.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. *Ediciones Morata*, Madrid. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Journal for the Study od Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 34, pp. 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292>
- Domper Lasús, Carlos (2022). Un nuevo objeto histórico. La democracia y los historiadores. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (24), pp. 342-355.
- Ferraté, Juan (2000). Líricos griegos arcaicos. *El acantilado*, Barcelona.
- Held, D. (1991). Modelos de democracia. *Alianza Editorial*, Madrid. Traducción de Teresa Albero.
- Hobsbawm, E. (2011). Historia del siglo XX (1914-1991). *Crítica*, Barcelona. Traducción de Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells.

Hobsbawm, E. (2014). La era de la revolución (1789-1848), La era del capital (1848-1875), La era del imperio (1875-1914). Trilogía de Hobsbawm. *Crítica*, Barcelona. Ediciones originales 1962, 1975, 1987.

Moral Sandoval, E. (1986). El socialismo y la Dictadura de Primo de Rivera. En Juliá, S. (coord.). El socialismo en España. Desde la fundación del PSOE hasta 1975. *Editorial Pablo Iglesias*, Madrid.

Noiret, S. (1997). “La introducción del sufragio universal y de la representación proporcional en Italia en 1918-1919: una frágil modernización democrática”. En Forner, S. (coord.). Democracia, elecciones y modernización en Europa (siglos XIX y XX). *Cátedra*, pp. 73-96.

Paricio, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *Clío. History and History Teaching*, 44, pp. 232-247. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735959>

Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío: History and History Teaching*, 45, pp. 330–356. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352000>

Polanyi, K. (2021). La esencia del fascismo y Nuestra obsoleta mentalidad de mercado. *Guillermo Escolar*, Madrid. Edición de César Ruiz Sanjuán.

Rudé, G. (1989). La multitud en la historia. Los disturbios populares en Francia e Inglaterra (1730-1848). *Siglo XXI*. Traducción de Ofelia Castillo; ed. orig. 1964.

Ruiz Sola, Aurelia (1987). Las constituciones griegas. *Akal-Clásica*, Madrid.

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching*, 39, pp. 1–20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533098>

Sancho Rocher, Laura (2012). Democracia e imperialismo marítimo. Atenas, siglos V-IV a.C. Fuentes y cuestiones historiográficas. *Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación*, Madrid.

Sanguinetti, Florentino (1922). Notas para un ensayo sobre el ostracismo. *Humanidades* [La Plata, 1921], vol. 3, 359-386.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). The Big Six: Historical Thinking Concepts. *Nelson College Indigenous*.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En Dickinson, A. K., Lee, P.J., y Rogers, P. J. (coords.). Learning History. *London:Heinemann Educational Books*, pp. 39-84.