

# ¿Existía España en el siglo XVII? Un ejercicio de toma de perspectiva histórica

---

*TRABAJO FIN DE MASTER*

**SAMUEL SANCHO SÁNCHEZ**  
**CURSO 2013-2014**



**Universidad**  
**Zaragoza**



## ÍNDICE

1 - Introducción.....	3
2 - Marco teórico.....	4
▪ 2.1. Identificación del problema: La construcción nacional de la historia.....	4
▪ 2.2. El estado de la cuestión: los estudios sobre la toma de perspectiva histórica.....	5
▪ 2.3. Modelos de evaluación del razonamiento contextual.....	10
3 - Hipótesis acción.....	13
4 - Metodología.....	14
▪ 4.1. Planificación de la experiencia.....	15
▪ 4.2. Evaluación.....	18
5 - Resultados.....	22
6 - Interpretación de los resultados.....	26
7 - Conclusiones.....	30
8 - Bibliografía.....	32
Anexos.....	35

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un proyecto de innovación educativa consistente en ejercicio de inmersión en el contexto a través de fuentes primarias con el objetivo de acercar a los alumnos de 2º de la ESO al pasado, combatiendo el presentismo de la historiografía nacionalista y facilitando así la comprensión a la realidad del siglo XVII.

El proyecto nace de la toma de conciencia de que la construcción de la identidad nacional llevada a cabo en el siglo XIX significa un retroceso sobre los procesos de razonamiento crítico e histórico. Éste es un problema de falsificación de la historia que se mantiene hoy en día, se reproduce en la sociedad y se refleja en las aulas.

La intervención en el aula, en un deseo de ser atractiva para los alumnos, se centra una cuestión polémica como es la existencia o no de España como nación en el siglo XVII. En esta misma línea se ha diseñado una actividad que, basada en el trabajo con fuentes primarias, haga a los alumnos reflexionar sobre las preconcepciones acerca de los hechos del pasado, en concreto del siglo XVII, un momento histórico en el que el auge la monarquía hispánica apuntaba los orígenes de un futuro Estado-nación pero que todavía no tenía las condiciones para considerarse como tal.

El ejercicio analiza la posibilidad de que trabajando con fuentes primarias y a través de la inmersión histórica puedan percibir y comprender la visión de los propios agentes históricos del siglo XVII y desterrar así el discurso histórico nacionalista predominante tanto en la sociedad como en las aulas.

Finalmente se plantea un análisis de la intervención marcado por dos ejes principales, la evaluación del nivel de comprensión contextual y la prevalencia del mito histórico nacionalista, según el nivel de manejo de los alumnos del contexto y el alejamiento de éstos de las posturas nacionalistas en pos de un razonamiento histórico-contextual. Siendo consecuente con toda la tradición investigadora en el ámbito de la comprensión contextual y la toma de perspectiva histórica; situando un especial foco de atención en los resultados de la intervención para marcar los puntos clave, las causas y las pautas de mejora para futuros estudios.

## 2. MARCO TEÓRICO

### - 2.1. Identificación del problema: la historia nacional como elemento distorsionador de la ciencia histórica

La enseñanza de la historia en España aplicada a la educación secundaria viene reproduciendo, estos últimos siglos, modelos y tópicos históricos muy alejados de la realidad de los procesos acaecidos en el pasado (Álvarez Junco, 2001; Abós, 2003).

Desde el siglo XIX la historia se utiliza como herramienta para fijar y construir las identidades nacionales (Carretero, Rosa y González, 2006). Fue en este momento cuando, basándose en los ideales románticos, los Estados-nación impulsaron como herramienta toda una salva programática de ideario nacionalista para asentar y legitimar los nuevos regímenes (Hobsbawm, 1992). El concepto de nación inexistente a las revoluciones americanas y francesa y al romanticismo pasó a ser un eje vertebrador en los Estados del siglo XIX. Para fijar el sentimiento nacionalista, los Estados-nación utilizaron sin pudor la ciencia histórica como instrumento de propaganda y consolidación de un ideario nacional (Hobsbawm, 1992; Álvarez Junco, 2001).

En España es amplia la influencia de una historia nacional, en esta misma línea, que ensalza los valores y logros de la hispanidad, la glorificación del pasado imperial hispano y en general la asunción de España como una nación eterna, indivisible con un destino preestablecido (Abós, 2003). Esta visión hoy día se mantiene en la opinión general y por tanto permea en la enseñanza secundaria, bien sea a través de los conocimientos previos del alumno, bien sea por la reproducción a través de los docentes, el currículo o los manuales.

Sin entrar en valoraciones de su utilidad lo cierto es que el relato nacional de España es cuanto menos poco riguroso. Es una sucesión de episodios descontextualizados, trasladados a una composición de los hechos poco rigurosa y pretenciosa que relata las gestas de los personajes más “brillantes”, la mayoría de ellos de los estratos sociales más altos, que han poblado la Península Ibérica (Carretero, Castorina, Sarti, Alphen, y Barreiro, 2013). Uno de los hechos más significantes de esta parcialidad histórica es la afirmación de la existencia de la idea de nación y un sentimiento nacional previamente a los siglos XVIII y XIX de nuestra Era, momento de nacimiento y eclosión del nacionalismo. Muchos de estos episodios y personajes sucedieron en una época en que la realidad política, social y jurídica distaba mucho de la idea de nación o ciudadanía (Thompson, 2001). Por ejemplo, personajes como El Cid o Sertorio se han utilizado tradicionalmente como ejemplos de españoles cuando la realidad política y social estaba lejos de constituir algo parecido a una nación y mucho menos esos personajes lo sentían como tal. Con estos ejemplos se pretende señalar que la reproducción de la construcción artificial de la historia nacionalista española aleja el rigor histórico en pos de una construcción poética del pasado.

Este impulso de la historia nacionalista prevalece en la enseñanza pública española desde su nacimiento en el siglo XIX. Hecho acrecentado tras las décadas centrales del siglo XX, especialmente tras la dictadura franquista, en la que el nacionalismo se

ensalzó hasta el extremo y la creación y difusión de imágenes de una gran España antigua y gloriosa se potenciaron en gran medida (Abós, 2003).

La reproducción de estas interpretaciones de la historia se manifiestan en los institutos, por una parte, a través del Curriculum, con la transposición de la historia nacionalista a través una elección sesgada de los contenidos y competencias exigibles a los alumnos en la enseñanza secundaria; por otra parte con el mantenimiento por parte del profesorado de una actitud conservadora tanto en los métodos didácticos como en la selección de los contenidos (Carretero, 2013). La elección de los contenidos no es casual, el BOE<sup>1</sup> fija los temas y las metodologías que principalmente están en esa línea de mantenimiento de la construcción nacionalista de la historia, si bien en los últimos años parece que está cambiando tímidamente. A la hora de elegir los contenidos, se da extrema importancia a los acontecimientos político-militares más relevantes para la exaltación del ideario nacional y no tanto por su relevancia científica o para el desarrollo cognitivo de los alumnos. Parte de este problema viene dado por la dinámica de la didáctica tradicional centrada más en la transmisión profesor-alumno que en la construcción del conocimiento por parte de los propios estudiantes. El profesor por comodidad o por convicción mantiene las sesiones tradicionales que comúnmente o bien se centran en sesiones expositivas marcadas por el guion de los libros de texto (y por lo tanto reproductoras) o se deja llevar por la tradición de la didáctica y la historiografía de repetir las imágenes de una historia de España nacionalista.

En la misma línea que el BOE, otro agente reproductor son los libros de texto (Loewen (1996; Estepa y Domínguez, 1999; Carretero, 2013). Estos sesgan una posible visión científica de la historia a cambio de un relato menos comprometido con el mundo académico y más cercano al relato nacionalista de la historia de España.

Cabe recordar que esta visión nacionalista de la historia está incrustada en la sociedad española, empapada por décadas de educación nacionalista, sin olvidar tampoco los currículos oficiales de las comunidades autónomas que imitando el modelo del nacionalismo español lo extrapolan a un ensalzamiento regional e incluso nacionalista dependiendo de la Comunidad Autónoma.

Concretando, la construcción de la identidad nacional llevada a cabo en los siglos XIX y XX significa un retroceso sobre los procesos de razonamiento crítico e histórico. A fin de cuentas es una falsificación de la historia. Estos tópicos e imágenes son perjudiciales para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia pues imponen una única visión indiscutible de la historia, en primer lugar alejada del mundo académico, y en segundo lugar impide la construcción de un aprendizaje propio y genuino de los alumnos. Les aleja de la realidad de la ciencia histórica y les impide un desarrollo pleno del pensamiento histórico y de todo lo que éste conlleva como el pensamiento crítico. Se ahonda en transmitir una imagen de la época sesgada, con apenas valor didáctico para los alumnos y que sin embargo transmite unos valores de reproducción y exaltación nacionalista, por lo tanto poco científica, muy alejada a la concepción que tenían los antepasados sobre la patria, la comunidad y el sentimiento de pertenencia.

Por todo lo expuesto anteriormente, es necesaria una intervención de investigación-acción en el ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Subsana este déficit de rigor que aleja a los alumnos de la comprensión de los sucesos del pasado. Dado que

---

<sup>1</sup> BOE núm. 5 del Viernes 5 enero de 2007 pág. 703.

una comprensión adecuada del pasado requiere dominar el contexto<sup>2</sup>, se plantea como solución un ejercicio de toma de perspectiva histórica a través de fuentes primarias, lo que comúnmente se ha llamado empatía histórica.

## - 2.2. El estado de la cuestión: los estudios sobre la toma de perspectiva histórica

Varios autores sostienen que un verdadero trabajo histórico supone la inmersión en el contexto en el que se produce el hecho histórico, esto es lo que comúnmente se ha llamado empatía histórica, defendida en las últimas décadas como un objetivo a alcanzar en la educación secundaria. Para interpretar el pasado es esencial entender a la gente que vivió ese momento. Para comprender por qué actuaron de tal modo es imprescindible conocer sus ideas y creencias y cómo veían ellos el mundo que les rodeaba y el contexto histórico en el que vivían (Perikleous, 2011).

La tradición investigadora en este campo es fértil en el ámbito cultural anglosajón, especialmente en Reino Unido, donde aparecieron los primeros estudios (Shemilt, 1980) basándose en las nuevas teorías de la psicología del aprendizaje (Vygotsky, Ausubel). También se han trabajado con intensidad en EEUU y Nueva Zelanda. Tras un periodo de auge en los años 80 y principio de los 90 las teorías relativas a la empatía histórica perdieron fuerza para reaparecer reconceptualizadas en los últimos años, volviendo a estar en el foco de las últimas tendencias investigadoras en el campo de la innovación docente.

Los primeros trabajos sobre inmersión contextual nacieron de la preocupación por la cuestión de la comprensión del pasado de los alumnos. Los investigadores británicos trataron de hallar qué se necesita del alumno para que comprenda el pasado. En general estas investigaciones se caracterizan dentro de una tendencia de la didáctica por primar las destrezas históricas y los objetivos operativos en detrimento de los contenidos. Como señala Jesús Domínguez “se trata preferentemente de enseñar al alumno que la historia es una forma, una vía de conocimiento y no un cuerpo de conocimientos sobre el pasado” (Domínguez, 1986, p. 1). Se trata también de iniciar al alumno en el conocimiento de cómo se investiga el pasado enseñando a través de las formas de trabajo y los métodos de los historiadores. De estos debates surgió el trabajo a través de la empatía o más concretamente de la empatía histórica.

### ¿Qué es exactamente la empatía histórica?

La **empatía histórica** es el resultado del esfuerzo de “conocer qué pensaban los agentes del pasado, cuáles eran sus metas, cómo veían su situación y conectar todo eso con lo que hicieron” (Perikleous, 2011).

---

<sup>2</sup> “La única manera fiable de conocer las motivaciones de los hombres del pasado es apelar a la evidencia” traducido y extraído de Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). “Just another emperor”. Understanding action in the past. International Journal of Educational Research. Explanation and Understanding in Learning History, 27(3), 233-244.

Como bien señalan Harris y Foreman-Peck no hay un consenso total sobre lo que supone la empatía histórica. Shemilt (1984) ve la empatización como una habilidad cognitiva. Ashby y Lee (1987) se refieren a ello como un logro y una disposición, no como un poder, facultad o proceso. Low-Beer (1989) lo ve como parte de un dominio afectivo. Para Domínguez (1986) la empatía es “la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado”.

O. L. Davis (2001) señala que la empatía no es el desarrollo de una actitud positiva o sentimiento hacia un individuo, acontecimiento o situación, sino que es lo que caracteriza al pensamiento histórico y capacita para elaborar una comprensión dentro del contexto. Ésta surge o se desarrolla de una implicación activa en reflexionar sobre determinada gente, acontecimientos o situaciones en su contexto, así como del cuestionamiento sobre los significados posibles y razonables dentro de ese contexto. Varios autores como Davidson (2012) o Davis (2001) sostienen que la empatía histórica es además un proceso cognitivo y afectivo al mismo tiempo. Davis cree que la empatía histórica “representa un horizonte y no una realización”. Que no es algo que se alcance en un momento y de manera perpetua. Kitson, Husbands y Steward (2011) por el contrario creen que es un logro y no un proceso; un reto que estaría imbricado en el corazón de lo que significa “pensar históricamente” y que sería la “disposición para comprender que la gente del pasado no era como nosotros y que el impacto que el contexto histórico tenía en sus creencias, actitudes y comportamientos era profundo.

Lo que coinciden la mayoría de autores es en señalar que la empatía histórica no es una manera de meterse en la mente de otros o de identificarse con ellos. De hecho, identificarse en exceso con personas del pasado puede ser en muchos casos poco deseable, además de ser incompatible con el estudio de la historia, dado que ignora la noción de retrospectiva y el principio de que los historiadores interpretan el pasado desde su punto de vista contemporáneo. Tampoco tiene que ver con compartir sentimientos o simpatizar. Así mismo no es aconsejable simpatizar puesto que el estudio de la historia se basa en las evidencias, a través de un disciplinado proceso de razonamiento.

Si bien la imaginación es necesaria en historia, no es bueno dejarse llevar por ella. La reflexión histórica debe siempre basarse en el conocimiento y en las pruebas que se tienen, no dejarse guiar por la mera imaginación. Como señala Lee “un buen historiador debe tener imaginación, uno mediocre carece de ella. Con demasiada imaginación, sin embargo, el resultado no es un historiador mediocre, es uno francamente malo”.

### ¿Qué se busca con los trabajos de contextualización y toma de perspectiva histórica?

El objetivo principal de cualquier trabajo de toma de perspectiva histórica es acercarse al entendimiento de la gente que vivió en el pasado. Como ya se ha mencionado, para ello es necesario conocer sus ideas y creencias así como entender su visión del mundo que les rodeaba y fundamentalmente el contexto histórico en el que se desarrollaban sus acciones. Éste es el verdadero objetivo de los trabajos de empatía histórica, un acercamiento significativo a la historia.

Según los estudios de Lee and Ashby (CHATA Project) y de otros estudiosos como Shemilt o Perikleous se demuestra que la empatía histórica mejora tanto con la maduración mental (con mayor edad, mayor empatía) pero también con el trabajo específico en las asignaturas de historia y ciencias sociales en general basado en una mejor explicación del contexto histórico y en la reflexión. La tarea principal es alcanzar el logro o la disposición de entender las ideas, las creencias y los valores de la gente y relacionarlas a la acción y a la práctica. De esta forma la empatía histórica conecta con la explicación, tanto de las acciones como de las prácticas sociales. El objetivo final de esta cuestión sería el gracias a la capacidad de entender el contexto y las motivaciones del pasado, comprender las de la actualidad.

### Dificultades

Es un esfuerzo muy importante para los alumnos ponerse cara a cara con la extrañeza del pasado. Ya es difícil para ellos empatizar y comprender las motivación de los adultos contemporáneos, mucho más entender las de los adultos pretéritos. Existen dos problemas básicos al trabajar con la empatía (Dominguez, 1986; Kitson, Husbands y Steward, 2011). En primer lugar, el plantear actividades de esta manera conlleva a que los alumnos, al menos en un primer momento, respondan y se plantean las cuestiones de manera presentista. Proyectan los valores actuales a otras épocas imposibilitando una correcta comprensión del pasado. La tarea del profesor es conseguir que se desplacen el pensamiento de los estudiantes de cómo se habrían sentido a ellos a cómo la gente del pasado lo hubiera hecho. Solamente cuando los alumnos consiguen aplicar de manera correcta sus conocimientos a la hora de resolver un problema es cuando se manifiesta su comprensión del contexto histórico. En segundo lugar, es el de la comprensión simplista y esquemática de los procesos históricos, en parte empeorados por la gran cantidad de conceptos que los alumnos deben aprender según los currículos oficiales. El trabajar de manera apresurada sin discriminar entre el contenido valioso y el que no, hace que los alumnos memoricen en vez de comprender y construir su propio pensamiento. Los ejercicios de empatía histórica son útiles a la hora de enriquecer y contrastar.

El presente afecta a la manera de acercarnos al pasado (influye en nuestras perspectivas), haciendo que lo que estudiamos es una reconstrucción del pasado lo más objetiva posible, pero no una reconstrucción totalmente fidedigna; sin embargo esto no significa que todo pasa y no podamos hacer hipótesis sobre el pasado que puedan ser válidas. Por supuesto que podemos intentar entender a la gente del pasado, siendo siempre conscientes de que todas las conclusiones que hagamos estarán siempre sujetas a ser cambiadas si aparecen nuevas evidencias que así lo sugieran.

A todo esto hay que sumar el problema de la existencia de corrientes contrarias a la introducción del trabajo con la empatía histórica en las aulas:

- Aquellos que consideran que lo que se está haciendo es potenciar más la imaginación de los estudiantes que una investigación rigurosa.
- Aquellos que piensan que esta práctica se centra más en la mera descripción en lugar de en la explicación de los fenómenos.

- Aquellos que piensan que los jóvenes no son capaces de empatizar con la gente del pasado (por la falta de conocimientos del contexto y por la dificultad de la tarea).
- Por último la corriente postmoderna afirma que no hay modo alguno de empatizar con la gente del pasado debido a la incapacidad de los habitantes del presente de interpretar de manera correcta las fuentes. Para ellos el pasado es esencialmente una construcción de los historiadores... por ello no es viable la empatización con el pasado.

### Estrategias de contextualización histórica

Los estudiantes deben enfrentarse a un mundo diferente al suyo a la hora de entender el pasado, conocer cómo era el contexto de los ciudadanos del pasado, un contexto diferente al suyo en lo temporal y en lo espacial, pero también diferente en las ideas, creencias y aspiraciones de las personas que lo vivían. Para afrontar este reto los profesores deben de ayudarse de una serie de estrategias y metodologías

Los profesores deben conocer las preconcepciones de los estudiantes para partir de ellas en sus clases, aprovechándolas cuando son beneficiosas o para tratar de cambiarlas por ideas más acertadas cuando no.

Según los estudios de Knight (1990) y otros, los alumnos de 7 a 11 años ya pueden entender la acción histórica a cierto nivel. Los niños jóvenes no están desamparados para enfrentarse a la “acción histórica”

Lee y Ashby creen que es interesante trabajar los conceptos estructurales como evidencia, causa o consecuencia y no tanto los conceptos clásicos de la enseñanza tradicional como las definiciones (por ejemplo de siervo o de rey). Esto va en línea con las tesis de Domínguez. Éste sostiene que la empatía por sí sola no es suficiente, que hay que trabajar además con los conceptos. Ve la empatía como un medio para detectar la proyección de imágenes contemporáneas al pasado. Como un contraste al trabajo con conceptos. Para mostrar los conocimientos de los alumnos estos autores apuestan por preguntas abiertas dando a elegir entre distintas opciones y siempre buscando la justificación a la respuesta.

### Tipos de ejercicios

En cuanto a la metodología hay varios ejemplos. Shemilt<sup>3</sup> ofrece una nueva categorización de estrategias concretas para el desarrollo de la empatía histórica.

Primero divide los ejercicios según la naturaleza de su respuesta entre los que requieren una contestación descriptiva o explicativa. Los ejercicios de naturaleza descriptiva son aquellos que requieren que el alumno proyecte su empatía de forma narrativa para reconstruir la situación de individuos, de grupos o de escenarios concretos. Son ejercicios abiertos no resolutivos que lo que buscan es iniciar al alumno en el trabajo con empatía. Los más comunes son los ejercicios proyectivos, el alumno imagina que es un hombre del pasado y debe describir narrativamente cuál es su situación. El otro tipo

---

<sup>3</sup> Shemilt, D.: Beauty and the philosopher, 1984, p. 66. Citado en Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'. Infancia y Aprendizaje, 34, 1-21.

de ejercicios de naturaleza descriptiva son las reconstrucciones imaginativas de una imagen o situación del pasado, el alumno ejerce de observador y tiene que reconstruir un momento histórico. También incluye en este grupo las síntesis de datos concretos como las biografías, útiles para ofrecer un contexto.

Los ejercicios de naturaleza descriptiva son los que mejores resultados ofrecen (según Shemilt). Se caracterizan por que ofrecen un problema que necesita una solución y para ello es necesario comprender el pasado desde su punto de vista. Son tareas delimitadas y precisas y eso evita la dispersión de los alumnos y una posible frustración de no resolver el ejercicio correctamente por su dificultad. Entre ellos están los ejercicios de “deducción o proposición de alternativas” (*adduction of alternatives*), se requiere la deducción de ideas o prácticas alternativas a un ejemplo concreto (¿qué hubieras hecho tú?) teniendo en cuenta el contexto y la ideología del momento y/o del personaje. También se incluyen los debates simulados y los ejercicios de toma de decisiones: proponen la toma de decisión de un individuo o un grupo histórico ante una serie de opciones posibles frente a un problema.

Por otra parte distingue los ejercicios de contrariedad. Son aquellos que buscan crear el efecto de disonancia cognitiva, de contrariar expectativas, esto es romper con las ideas preconcebidas que tiene el alumno sobre un tema de manera chocante frente a un hecho del pasado.

Por último, los ejercicios que buscan resolver incongruencias a través de dilemas empáticos y contrastes estructurados entre pasado y presente. Responden al esquema de ofrecer unos hechos del pasado que parecen absurdos desde el punto de vista actual pero que haciendo uso del conocimiento que se tiene sobre el periodo histórico pueden ser perfectamente justificables. Shemilt distingue entre dilemas empáticos y contrastes entre presente y pasado. Los primeros ponen al alumno una cuestión concreta que evalúe la comprensión empática ante una situación chocante para los contemporáneos, los segundos ofrecen contrastes dirigidos a que el alumno vea una cuestión valorándola desde el presente y desde el pasado.

### **2.3. Modelos de evaluación del razonamiento contextual**

En nuestro caso como se propone un ejercicio de contextualización es necesario también señalar los principales trabajos de medición y evaluación del razonamiento contextual. Se han elegido cuatro modelos desde los primeros análisis de Shemilt a los de Perikleous pasando por los trabajos de Lee, Ashby y Dickinson. Todos se basan en categorizar el nivel de avance o de logro de los estudiantes, desde la incomprensión a la contextualización completa y la comprensión multifactorial y dimensional del contexto histórico.

En primer lugar, Shemilt categoriza la consecución de la empatía histórica estableciendo cuatro estadios.

Modelos de progresión en la empatía o toma de perspectiva histórica Shemilt (1984): cuatro estadios		
<b>Estadio I</b>	<b>Falta total de comprensión del otro</b>	Los alumnos que se encuentran en esta categoría parecen asumir por sus respuestas que sus predecesores fueran intelectual y/o moralmente inferiores a las personas de hoy. Además, estos alumnos no juzgan necesario considerar los motivos que pudieran tener los agentes para explicar las acciones de éstos. En definitiva, hay una falta total de comprensión.
<b>Estadio II</b>	<b>Se explican al otro por estereotipos (descontextualizados, ahistóricos, sin una verdadera empatía)</b>	Los alumnos asumen ya que los hombres del pasado comparten unas mismas cualidades humanas con los del presente. Comienzan a preguntarse por los motivos que se hallan detrás de toda acción humana, pero no van más allá de atribuir a los agentes motivaciones estereotipadas y ahistóricas. Por ejemplo, entre otras respuestas típicas de este estadio: «aquellos hombres actuaban así por sus creencias religiosas», «porque eran revolucionarios», o incluso «porque aquel era un cabezota».
<b>Estadio III</b>	<b>Intentan comprender las circunstancias particulares del otro, aunque de forma ahistórica</b>	Los alumnos comienzan a explicarse los motivos «desde dentro», se esfuerzan por ponerse en su lugar y considerar sus circunstancias particulares. Hay, por tanto, «empatía» pero no genuinamente histórica por cuanto el alumno afronta el problema desde su propio punto de vista del presente. Es decir, los alumnos explican los motivos y reacciones de aquellos agentes teniendo en cuenta las circunstancias, pero ignorando el punto de vista propio del momento histórico. Shemilt llama a este estadio de «empatía cotidiana» y lo considera ya un buen resultado para alumnos de dieciséis años medianamente capacitados.
<b>Estadio IV</b>	<b>Consideran la situación particular dentro del contexto histórico</b>	Aquí ya los alumnos alcanzan una empatía histórica genuina. No sólo consideran la situación sino también el punto de vista propio o probable de los agentes históricos. Muestran con claridad que intentan dejar a un lado sus ideas, valores, etc., para recrear un mundo mental diferente. Como dice este autor, sólo con intentar esto ya es suficiente, puesto que muestran haber comprendido bastante de la historia, incluso aunque no lleguen nunca a plantearse el problema con el rigor y la minuciosa información propia del historiador. Este estadio puede ser alcanzado por la mayoría de nuestros alumnos de 17 años.
Shemilt, D. (1980). <i>History 13-16, Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project</i> . Edinburgh: Holmes McDougall. Citado por Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'. <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 34, 1-21.		

Las investigaciones de Shemilt se complementan perfectamente con las de Lee, Dickinson y Ashby. Éstas ofrecen un modelo similar al de Shemilt pero más elaborado y reconceptualizado, considerando que no solo son categorizaciones sino etapas de desarrollo que se pueden alcanzar con un buen diseño de ejercicios y reflexiones grupales.

Modelos de progresión en la empatía o toma de perspectiva histórica Alaric Dickinson, Peter Lee y Rosa lyn Ashby (1994, 1997): seis esta dios (CHATA project)		
<b>I. The baffling past</b>	<b>Incapacidad absoluta de abordar la tarea</b>	Para algunos estudiantes es difícil incluso conceptualizar las acciones en términos distintos a la descripción que se les ha proporcionado en primer lugar. En respuesta a nuestras cuestiones, los estudiantes en esta fase típicamente dicen "no lo puedo explicar" o repiten las palabras de la pregunta. Este nivel sólo aparece en la primera referencia.
<b>II. The 'divi' past</b>	<b>Falta total de comprensión del otro</b>	A este nivel los estudiantes sí que re-conceptualizan la situación que se estudia, pero en sus propios términos actuales y con una asunción de superioridad hacia la gente del pasado. En todas las edades y aulas hay estudiantes que no asumen la necesidad de acercarse a los valores y creencias particulares de las personas del pasado y los ven intelectual y moralmente inferiores. En la primera referencia este nivel se subdivide en dos: "The divi past" y "The ignorant past", distinguiendo entre quienes pensaban que eran estúpidos y quienes los creían sólo ignorantes.
<b>III. Estereotipos generalizados</b>	<b>Se explican al otro por estereotipos (descontextualizados, ahistóricos, sin una verdadera empatía)</b>	La presunción fundamental a este nivel es que la gente del pasado eran, en general, como en la actualidad y que las acciones, instituciones y prácticas se pueden entender con referencia a intenciones, valores y creencias convencionales o estereotipadas: el comportamiento puede ser explicado desde los estereotipos generalizados que proporcionan razones para las acciones. No existe un acercamiento real a la reconstrucción de las situaciones e ideas particulares de las personas del pasado.
<b>IV. Everyday empathy</b>	<b>Intentan comprender la situación particular del otro, aunque de forma ahistórica (descontextualizada)</b>	La característica clave del pensamiento a este nivel es que los estudiantes asumen que es interesante empatizar con las personas del pasado (comparando las posiciones) y que las acciones, instituciones y prácticas tienen que ser entendidas en referencia a la situación específica, aunque los motivos, valores, creencias y actitudes de las personas del pasado eran más o menos similares a las nuestras. Es decir, es un intento genuino de contextualizar en la situación específica, aunque proyectando las ideas actuales sobre cómo la gente actúa.
<b>V. Restricted historical empathy</b>	<b>En situaciones específicas, comprenden las circunstancias y valores particulares de un momento histórico</b>	Una estrategia más potente surge cuando se asume que las acciones, prácticas e instituciones deben ser entendidas en referencia a la situación específica y se reconoce la necesidad de ver la acción desde la perspectiva y las circunstancias de las personas del pasado, entendiendo que pueden ser diferentes de las actuales. A pesar de ello, el estudiante no puede ir más allá de las circunstancias específicas y no puede relacionar estas diferencias con otras creencias, valores y condiciones materiales.
<b>VI. Contextual historical empathy</b>	<b>Con carácter general, comprenden las circunstancias y valores particulares de cada momento histórico</b>	Asumen que para explicar la acción o la institución es necesario situarla en el contexto más amplio de las creencias, valores y condiciones materiales de la época, diferenciándolas de las ideas actuales. Por nuestro trabajo sabemos que algunos estudiantes pueden alcanzar este nivel de comprensión a partir de los 14 años, aproximadamente.
<p>• Dickinson, A., &amp; Lee, P. J. (1994). Investigating Progression in Children's Ideas about History: The CHATA Project. In P. John &amp; P. Lucas (Eds.), <i>Partnership and Progress: New Developments in History Education and History Teaching</i>. (pp. 78-101). Sheffield: Standing Conference of History Teaching Educators in association with the Division of Education, University of Sheffield.</p> <p>• Lee, P., Dickinson, A., &amp; Ashby, R. (1997). "Just another emperor". <i>International Journal of Educational Research</i>. <i>Explanation and Understanding in Learning History</i>, 27(3), 233-244.</p>		

Modelos de progresión en la empatía o toma de perspectiva histórica Rosalyn Ashby y Peter Lee (1987): cinco esta dios		
<b>Estadio I</b>	<b>Falta total de comprensión del otro</b>	Los estudiantes creen que no se puede conocer el pasado y que la gente que vivió entonces era menos inteligente que la gente actual
<b>Estadio II</b>	<b>Se explican al otro por estereotipos (descontextualizados, ahistóricos, sin una verdadera empatía)</b>	Los estudiantes utilizan estereotipos para explicar el pasado
<b>Estadio III</b>	<b>Intentan comprender la situación particular del otro, aunque de forma ahistórica (descontextualizada)</b>	Utilizando un tipo de empatía cotidiana, los estudiantes pueden llegar a imaginar cómo eran las circunstancias particulares que rodeaban las decisiones y acciones de la gente del pasado, aunque siempre a través de la lente del presente
<b>Estadio IV</b>	<b>En situaciones específicas, comprenden las circunstancias y valores particulares de un momento histórico</b>	Los estudiantes comprenden, en situaciones específicas, que el pasado fue diferente y que los valores de las personas del pasado eran distintos
<b>Estadio V</b>	<b>Con carácter general, comprenden las circunstancias y valores particulares de cada momento histórico</b>	Los estudiantes comprenden, contextualizando en un sentido amplio el conjunto de las sociedades, que el pasado fue diferente y que los valores de las personas del pasado fueron distintos
<p>Ashby, R., &amp; Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), <i>The history curriculum for teachers</i> (pp. 62-88). London, UK: The Falmer Press. Citado en Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt &amp; M. Sheehan (Eds.), <i>History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century</i> (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.</p>		

Por otra parte Lukas Perikleous sugiere un modelo de progresión de la capacidad de empatía histórica en los estudiantes basado en los anteriores pero actualizado. Esencialmente describe una ruta desde las explicaciones de las prácticas del pasado basadas en ideas y creencias del presente, sin prestar ninguna atención ni al contexto histórico, ni a las explicaciones de las prácticas del pasado que toman en consideración las perspectivas diferentes de la gente del pasado.

Modelos de progresión en la empatía o toma de perspectiva histórica Lukas Perikleous (2011): seis estadios		
<b>I. Presentismo en las intenciones colectivas y personales</b>	<b>Presentismo: el pasado asimilado al presente y explicado con referentes del presente</b>	Los estudiantes explican las prácticas del pasado en términos de intenciones directamente relacionadas con comportamientos similares en el presente (y en términos de acciones aisladas y no prácticas). Por ejemplo, las personas trabajaban para ganar dinero y la gente entrenaba para ponerse fuertes.
<b>II. Las carencias del pasado</b>	<b>Las prácticas "extrañas" del pasado explicadas en términos de las carencias de sus ideas y ética con respecto al presente</b>	Los estudiantes señalan que las personas del pasado tenían prácticas específicas debido a las carencias de sus ideas. La gente tenía estas prácticas porque no eran tan listos como nosotros y tenían criterios morales inferiores. Por ejemplo, la gente no entendía la importancia de la educación o la gente pensaba que estaba bien robar o matar. En este nivel los estudiantes intentan proporcionar una explicación más allá de la mera asimilación al comportamiento presente.
<b>III. Comparación con el presente</b>	<b>Las prácticas "extrañas" del pasado explicadas porque lo hacían mal (con respecto a las prácticas presentes)</b>	Los estudiantes expresan que las personas del pasado tenían prácticas que estaban mal porque no serían aceptables hoy. Por ejemplo, está mal hacer trabajar o preparar para la guerra a los niños. En algunos casos las prácticas son asimiladas a otras contemporáneas. A este nivel, aunque los estudiantes no expresan que la gente del pasado sea menos inteligente y ni menos ética, todavía se juzgan las prácticas en términos del presente.
<b>IV. Restricciones debidas a la situación</b>	<b>Las prácticas "extrañas" del pasado se explican por la situación específica (problemas ya superados en el presente).</b>	Los estudiantes señalan que las personas del pasado tenían prácticas específicas forzadas por la situación en la que se encontraban. Por ejemplo, los niños tenían que trabajar porque eran pobres, o los niños tenían que formarse para la guerra porque había guerras constantes. A este nivel, los estudiantes no expresan que las personas del pasado sean deficientes o que sus prácticas sean erróneas: su situación es descrita en términos de sus propios problemas (con respecto a los cuales el presente es superior).
<b>V. Elecciones debidas a la situación</b>	<b>Las prácticas "extrañas" del pasado se explican por las propias decisiones de las personas del pasado ante su situación específica.</b>	Los estudiantes señalan que la gente tenía prácticas específicas debido a las elecciones que hacían a la hora de enfrentarse a sus situaciones. Por ejemplo, los niños no acudían a la escuela porque no había una ley de educación obligatoria o los niños se preparaban para la guerra porque eso les daría acceso a derechos civiles. En este nivel, los estudiantes atribuyen a la gente del pasado su propia capacidad de decisión en una forma positiva por primera vez.
<b>VI. Ideas diferentes</b>	<b>Las prácticas "extrañas" del pasado se explican porque las personas del pasado tenían otras ideas</b>	Los estudiantes señalan que la gente del pasado tenía prácticas específicas que pueden ser explicadas con referencia a sus ideas. Este nivel marca una ruptura ya que los estudiantes se mueven más allá de la situación y las comparaciones con el presente y piensan que la gente del pasado son seres inteligentes que tenían ideas propias que eran diferentes, pero no malas.
Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), The Future of the Past: Why History Education Matters. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).		

### 3. HIPÓTESIS ACCIÓN

El currículo de las asignaturas de ciencias sociales en la enseñanza secundaria española tradicionalmente reproduce una serie de ideas sin duda incorrectas sobre el pasado sirviendo como base para la construcción y mantenimiento de una historia nacionalista.

"En una era de estados-nación frágiles, resulta instructivo observar la forma en que, en las manos del nacionalismo, la historia se convierte en 'material en bruto para ser reciclado y producir mitos cotidianos...', un enemigo que debe ser tratado de forma radical y sangrienta" (Levstik, 2000, p. 284).

La historia alejada de su función de ciencia metódica y crítica se utiliza como herramienta para la formación de la identidad y del orgullo nacional.

Esto conlleva una cierta, pero no por ello menos evidente, falsificación de la historia representada en forma de presentismo. El principal problema es que se ofrece una visión del pasado desde los parámetros de los Estados-nación actuales. Se pretende dar una imagen de una nación antigua con conciencia de sí misma desde tiempos inmemoriales.

Para hacer frente a este problema es necesario plantear un ejercicio que combata el presentismo a través de la toma de perspectiva histórica (empatía histórica) que permita aproximar a los estudiantes a las formas de pensamiento del pasado, entendiendo el contexto y por lo tanto al comprenderlo desterrar las visiones presentistas. De esta manera los alumnos se alejarán de cualquier forma de manipulación y serán ellos mismos los que construyan su propia hipótesis sobre la existencia o no de España como nación en el siglo XVII.

La actividad, en primer lugar, mostrará el peso de las ideas previas, incidiendo en la visión nacionalista para seguidamente, crear a través de un texto principal (fuente primaria) una gran disonancia cognitiva, desarrollando y ampliando más tarde una visión contextual del problema con otros materiales que apoyen al texto principal.

Se postula, por tanto, que la inmersión de los estudiantes en el contexto de la España del siglo XVII a través de fuentes primarias, les permitirá observar de primera mano si el concepto de "España" está presente en su modo de entender y representar la realidad, poniendo en duda hasta qué punto es correcto, desde la perspectiva de la época, hablar de España como nación. Esta toma de perspectiva histórica por parte de los estudiantes permitirá superar las imágenes nacionalistas habituales de la historia que hacen remontarse la idea de "nación española" hasta tiempos remotos.

Así mismo, la toma de perspectiva histórica supone desplazarse mentalmente desde las concepciones actuales hasta formas diferentes de concebir e interpretar la realidad, lo que implica un gran esfuerzo y un reto intelectual muy considerable para los adolescentes. Diferentes autores han concluido que estudiantes de la misma edad que los de la experiencia que se presenta son capaces de pensar en perspectiva histórica. Se cree por tanto que los estudiantes serán capaces de desarrollar esa comprensión contextual de la época a través de la actividad diseñada, aunque con ciertas dificultades y sólo hasta un nivel de empatía histórica limitada.

## 4. METODOLOGÍA

### - 4.1. Planificación de la experiencia

La actividad está planificada para realizarse en dos sesiones (100 minutos en total) dos días distintos y consecutivos. Se llevó a cabo con dos clases diferentes de segundo de la ESO del I.E.S. Ramón Pignatelli, alumnos con unas edades comprendidas entre los 14 y los 15 años.

La experiencia consiste en una serie de actividades que harán que los alumnos trabajando a través de fuentes primarias, en un ejercicio de contextualización histórica, creen sus propias conclusiones sobre una serie de preguntas pautadas por el profesor; siendo estas conclusiones la materia prima para la necesaria obtención de datos cuantificables y su posterior análisis. De esta forma, y teniendo en cuenta el nivel de desarrollo social y cognitivo de los alumnos propio de su rango de edad (Oliva, 2000):

Por una parte, son los estudiantes los que construyen su propia interpretación, de manera crítica, ayudados por los ejercicios que les dan materiales y herramientas para que puedan **discriminar aquellos tópicos** referidos al periodo histórico a analizar.

Por otra parte, a través de esta metodología los discentes pueden lograr una mejor comprensión contextual, un mejor dominio de todo aquello que rodea los sucesos históricos por ser ésta (la comprensión contextual) una buena forma de combatir el presentismo (Lee, Dickinson y Ashby, 1997)

La actividad se centrará en una cuestión central ¿Existía o no España como nación en el siglo XVII? El hecho de partir de una pregunta central facilita a los alumnos centrarse en el problema y además añade un punto de reto al alumno (Schank y Cleary, 1995). Así mismo la elección del tema fue una decisión basada en plantear una actividad integrada en la unidad didáctica puesta en marcha durante el periodo de prácticas del Master.

A partir de la cuestión principal, se diseñan una serie de actividades que pretenden, a través de fuentes primarias y secundarias, mostrar el contexto que rodea el tema. El uso de fuentes primarias es, además de uno de los objetivos de la disciplina histórica, un argumento de peso para dar validez a los documentos. El alumno podrá apreciar que son documentos de la época, por lo tanto argumentos contemporáneos al ejercicio, y no un discurso posterior susceptible de tener un discurso interesado. Tras cada ejercicio se deja a unos minutos para que los alumnos reflexionen y puedan debatir sobre las impresiones que les sugieran los textos. Así mismo el profesor puede ir lanzando preguntas elitivas que hagan reflexionar aún más a los alumnos. De esta forma se van intercalando preguntas, ejercicios y pequeños debates.

## Materiales

### 1. Actividad introductoria:

En primer lugar, una actividad introductoria (anexo I) que plasma la pregunta principal, marcando el objetivo de la intervención. Además puede servir para ver los conocimientos previos de los alumnos y, de la misma forma, ellos mismos pueden ver en qué punto están. Una vez contestadas las preguntas se procede a evaluar en general en qué grado ha calado el presentismo en los alumnos previamente a la intervención, preguntando y tomando datos sobre las respuestas a la cuestión. Así mismo este ejercicio será útil, en relación con la última actividad, pues se repartirá de nuevo esta hoja para que el alumno se pueda autoevaluar, ver cómo ha evolucionado su conocimiento. Con este ejercicio simple serán conscientes de su situación inicial y del proceso de metacognición al final de la actividad.

**Pregunta inicial:**

*¿Desde cuándo existe España? Marca con una x la opción u opciones que creas correcta o la que más se aproxime a ella:*

### 2. Textos del franquismo:

En segundo lugar se crea un ejercicio (anexo II) que aleje a los alumnos de las conclusiones centrales de la intervención. Un ejercicio con fragmentos de textos de manuales de historia españoles de la enseñanza obligatoria del periodo de la dictadura franquista. Todos ellos muestran un discurso que afirma que España era una nación desde épocas anteriores al siglo XVII. En total son nueve fragmentos extraídos de *La historia que nos enseñaron* de A. L. Abós<sup>4</sup>, con ejemplos desde la Prehistoria a la Edad Media. Con esto se busca que los alumnos afiancen o varíen su respuesta del ejercicio anterior o que, todo lo contrario, empiecen a darse cuenta que la historia es un discurso susceptible de manipulación.

### 3. Texto principal:

A continuación se entrega un fragmento adaptado (anexo III) del documento del Gran Memorial del Conde Duque de Olivares<sup>5</sup>. Un documento secreto que envió el Conde Duque, valido del rey, al monarca Felipe IV sugiriéndole las medidas que debía de tomar para un mejor gobierno de sus posesiones territoriales. El texto muestra que lo que actualmente es España estaba muy lejos de ser una nación.

---

<sup>4</sup> Ángel Luis Abós. (2003). *La historia que nos enseñaron* (1937-1975). Madrid: Foca

<sup>5</sup> Conde-duque de Olivares. Recopilación del dictamen de la materia de Estado de todos los reinos. 1624, p.37-38.

Es muy importante la ideología que hay tras lo que dice el Conde Duque, Él quiere la modernización de la Corona porque los territorios que el rey gobernaba estaban en un momento de atraso. Hoy en día podemos ver que estaban perdiendo el tren de la historia, mientras que Francia y Reino Unido estaban apuntalando lo que décadas después se convertiría en un verdadero Estado-nación. Más aún, Francia, tras la ilustración y la Revolución, pasaría a ser un Estado-nación de origen realista a uno de origen en la soberanía popular. España, por otra parte, quedó anquilosada, hecho que se percibía en el momento pero se identificaba con la decadencia imperial. Hoy en día, con perspectiva, podemos identificar que en realidad era un atraso político-jurídico social, España que en el siglo XV estaba a la cabeza de la modernidad sufrió dos siglos de estancamiento bajo las monarquías de los Austrias. Es el inicio del atraso español.

La razón de la selección de este texto es conseguir un efecto de disonancia cognitiva respecto al ejercicio anterior. Por una parte, los alumnos han visto que el discurso histórico puede ser manipulado pero, leyendo un documento primario, de la época, aparentemente aséptico, que muestra todo lo contrario hará que los alumnos empiecen a plantearse la cuestión de si existía o no España como nación en el siglo XVII. Este es el verdadero inicio de la actividad. Partiendo de un hecho concreto, los alumnos podrán tomar conclusiones generales facilitando así el proceso cognitivo, simplificando al partir de un hecho aislado y de ahí ir a lo general.

#### 4. Planteamiento de las cuestiones a responder

A continuación, en primer lugar se añaden como ayuda dos definiciones de la RAE (anexo IV): la de “país” y la de “nación” para ayudar a los que no controlen bien los dos conceptos, dado que son necesarios para comprender la actividad. En segundo lugar, se adelantan las preguntas que los alumnos deberán responder al final de la actividad (anexo V).

##### Preguntas finales:

- Cuando el Conde Duque expresa su deseo de que Felipe IV (Felipe III de Aragón) se convierta en rey de España y no solo rey de Aragón, Castilla, etc. ¿lo dice por qué los habitantes de Castilla, Aragón y demás reinos todavía no se sentían españoles?
- ¿Crees que los reyes de esta época, siglo XVI y XVII se sentían españoles?
- Cuando los nobles castellanos reclamaban que los aragoneses contribuyeran con más hombres y dinero al ejército ¿Crees que piensan que los aragoneses no están siendo buenos españoles?
- ¿Crees que los castellanos se sentían orgullosos de ser españoles?
- ¿Y los aragoneses? ¿Crees que se sentían orgullosos de ser españoles?

Con este planteamiento se busca que los alumnos centren de este momento la atención en lo que tendrán que responder. Se puede apreciar que las cinco preguntas están

orientadas de tal manera que se puede apreciar hasta qué punto los alumnos controlan el contexto histórico que envuelve las cuestiones planteadas.

#### 5. La heráldica de la monarquía hispánica:

Lo siguiente es un ejercicio (anexo VI) visual de proyección y visualizado de la evolución de los escudos de los reyes de la monarquía hispánica desde los Reyes Católicos al siglo XVII y finalmente la actual bandera del Reino de España. Se procede a analizar su significado, pues a través de los cuarteles de las banderas se puede ver que los territorios de la monarquía eran meras posesiones personales del rey, disgregadas e independientes cuyo único denominador común era la titulación del rey como monarca de cada uno de esos territorios.

#### 6. Documento oficial:

A continuación se reparte una copia de un Documento oficial (anexo VII) donde aparezcan todos los títulos del rey y donde se vuelve a incidir en mostrar la idea de que la monarquía hispánica no era un Estado sino una aglomeración de reinos alrededor de la figura del monarca. Con este documento además volverán a tratar con fuentes primarias. El argumento de este ejercicio es muy evidente pues es un documento oficial, una muestra evidente y de enorme peso para mostrar al alumno como era la situación jurídica y territorial de la época.

#### 7. Textos de apoyo:

Más tarde se procederá a la lectura y debate de cuatro textos<sup>6</sup> (anexos VIII, IX, X y XI). Éstos, fuentes primarias y secundarias, inciden de nuevo en la cuestión de la inexistencia de España como nación añadiendo otros niveles de contextualización: opinión de historiadores y opinión de testimonios de la época. El primero es una fuente secundaria en la que se puede ver la relación existente entre los territorios peninsulares. El segundo es un texto en el que se define el funcionamiento del reino de Castilla. El tercero es un fragmento que señala la antipatía de Castilla con el resto de reinos. Finalmente el cuarto texto consta de más testimonios de las tensiones entre los reinos peninsulares en el s. XVII.

#### 8. Cierre de la intervención:

Por último se procederá a dejar a los alumnos unos 20 minutos para contestar a las preguntas del ejercicio 5 que más tarde serán el foco del análisis de esta investigación.

---

<sup>6</sup> Extraídos de I. A. A. THOMPSON. (2001). Castilla, España y la monarquía: la comunidad política, de la patria natural a la patria nacional. En R. L. Kagan, G. Parker (eds.) España, Europa y el mundo atlántico. Madrid, pp. 185-186.

## - 4.2 Descripción del método y los instrumentos de evaluación

Dado que es una actividad de toma de perspectiva histórica, el análisis se debe centrar, una vez realizada la intervención, en medir cómo los alumnos manejan el contexto, recogiendo todos los datos posibles sobre las conclusiones que los alumnos han plasmado en sus respuestas ante las preguntas de la intervención. Para ello es necesario establecer unos niveles o categorías que engloben los distintos grados de comprensión del contexto. El análisis se plantea sobre dos ejes, uno que evalúa el **nivel de razonamiento histórico contextual** y otro que evalúa la **prevalencia del discurso histórico nacionalista**.

Alcanzar un nivel adecuado de razonamiento histórico contextual requiere por una parte comprender que el pasado es una construcción multidimensional y con una gran variedad de perspectivas. Se debe tener cuenta las condiciones y motivaciones de los agentes históricos. Así mismo también es fundamental el dominio previo de varios conceptos necesarios para comprender las construcciones políticas, sociales y económicas del pasado. También deberá tener la destreza de argumentar de manera adecuada las respuestas, pues una alta comprensión contextual sin argumentar puede llevar al alumno a reproducir de nuevo la asunción de imágenes históricas (esta vez ya no un discurso nacional sino de las conclusiones en el aula, al fin y al cabo ninguna relacionada en este caso con su propia construcción).

El contexto relativo al ejercicio es el siguiente. En el siglo XVII la península Ibérica estaba articulada política y territorialmente por un solo elemento central, la monarquía de la dinastía de la casa de Austria, el único nexo común además del denominador común religioso. Lo único que vincula entre sí a todos los habitantes de la península Ibérica es que todos son siervos del mismo rey (citar manual de Hª moderna o el art de Thompson). La monarquía se articulaba en distintos reinos, cada uno con costumbres, leyes, usos, organización territorial e incluso idiomas distintos. No formaban parte de un común si no que el rey, por derecho dinástico, y según la lógica medieval (de orígenes jurídico-sociales en el feudalismo), era el titular de dichos territorios. Por razones de una mejor gestión y control, los monarcas establecieron una serie de instituciones, los consejos, para administrar en conjunto los territorios. Pero, lejos de ser una organización estatal era más cercano a un consejo administrador que a un organismo conjunto, pues la elección de su composición era privativa del monarca. Este modelo de conjunto de reinos bajo un mismo rey, es un modelo que, aunque precursor de los proto Estados nacionales absolutistas, es muy distinto en cualquier caso de los Estados nación actuales cuya composición y fundamentos ideológicos nacieron en el siglo XIX. Debido al presentismo, la sociedad, y los alumnos como parte integrante de ésta, proyecta la imagen de nación desde la actualidad al siglo XVII creando grandes incorrecciones.

En este ejercicio es básica la comprensión de tres grandes conceptos sin los cuales facilitan alcanzar una comprensión contextual óptima. Los tres conceptos están estrechamente relacionados, pues difícilmente se puede comprender unos sin otros creando así un nivel de comprensión contextual dependiendo cuál o cuáles de ellos dominan.

En primer lugar, ¿entienden los alumnos que los territorios de la península Ibérica eran distintos reinos? Es más, ¿comprenden qué es una monarquía?

En segundo lugar, ¿comprenden los alumnos que la idea de nación tal y como hoy la comprendemos es inexistente en el siglo XVII, y por lo tanto es extensible

a cualquier tiempo pretérito? Es necesario también medir hasta qué punto han llegado los alumnos a estas conclusiones. Para llegar a este punto los alumnos deben comprender el concepto de monarquía señalado anteriormente e ir un paso más allá en la contextualización. Así mismo sin comprender el concepto de nación es muy difícil una óptima contextualización del ejercicio.

En tercer lugar, ¿perciben los alumnos que desde el presente se hace una interpretación del pasado. Ya sea esta un uso planificado del discurso histórico o simplemente perciben que otras personas pueden interpretar el pasado desde el presente. Este punto necesita de la comprensión de los dos conceptos anteriores además de vislumbrar la historia como interpretación y los intereses que hay en ello.

El otro eje gira en torno al nivel de prevalencia de la visión-mito nacionalista. Este otro enfoque en la investigación tiene la función de incluir en el análisis un aspecto que se puede esconder en el eje de razonamiento histórico conceptual pues la escala de Dickinson, Lee y Ashby (1994) no evalúa el nivel de riqueza contextual. De esta forma se analizar hasta qué punto ha calado el mito histórico nacionalista en los alumnos, dese un supuesto de exaltación al extremo de negarlo. De cualquier forma ambos ejes están relacionados pues un nivel alto de comprensión histórica requiere el abandono de mitos y discursos parciales. Se podrá detectar también a aquellos alumnos que sustituyan un mito (el nacionalista) por uno nuevo (el establecido en clase). No se trata de cambiar un mito por otro sino de llegar a unas ideas formadas y contextualizadas. En cualquier caso este otro eje enriquece al eje principal relativo al razonamiento histórico conceptual.

Por lo tanto, la evaluación se realizará con un análisis cualitativo de las respuestas de los alumnos, englobando los resultados en distintas categorías teniendo en cuenta los dos ejes ya mencionados (nivel de razonamiento histórico y prevalencia de la visión nacionalista) y también a través de procedimientos, como el del Ejercicio 1 (anexo I) y las preguntas finales (anexo V).

Tomando como base las categorías de razonamiento histórico se procederá a cruzar los datos con las categorías de prevalencia del discurso nacionalista.

### Categorías de análisis

Las categorías de razonamiento histórico contextual están inspiradas en el trabajo y los modelos de evaluación de los trabajos de Peter Lee, R. Ahsby y Dickinson (Dickinson y Lee, 1994; Lee, Dickinson y Ashby, 1997); teniendo en cuenta las cuestiones y necesidades que la innovación plantea y el nivel de los alumnos. Se pone atención a las cuestiones concretas con la finalidad de dar cuenta de hechos específicos que puedan surgir en el análisis, distinguiendo los distintos niveles de argumentación y así poder analizar mejor los matices. Las categorías de modelo de prevalencia de la visión o mito histórico están creadas ex profeso para esta situación y cuyo objetivo es capturar y discriminar el distinto nivel de logro de los estudiantes.

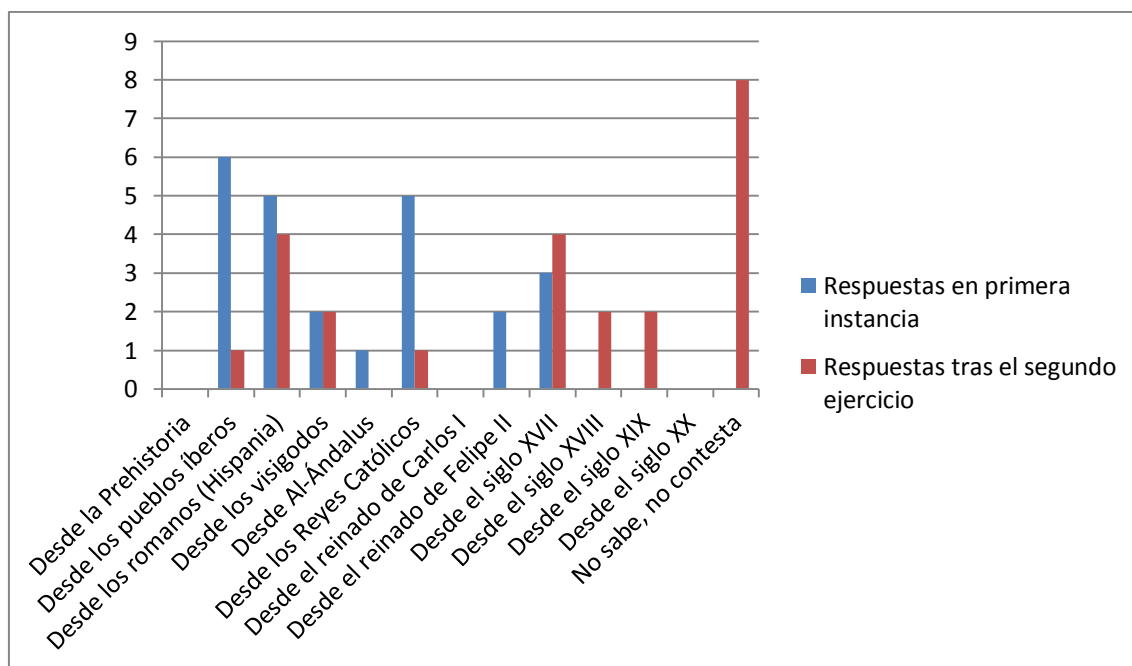
Modelos de progresión en la empatía o toma de perspectiva histórica Alaric Dickinson, Peter Lee y Rosa lyn Ashby (1994, 1997): seis esta dios (CHATA project)		
<b>I. The baffling past</b>	<b>Incapacidad absoluta de abordar la tarea</b>	Para algunos estudiantes es difícil incluso conceptualizar las acciones en términos distintos a la descripción que se les ha proporcionado en primer lugar. En respuesta a nuestras cuestiones, los estudiantes en esta fase típicamente dicen "no lo puedo explicar" o repiten las palabras de la pregunta. Este nivel sólo aparece en la primera referencia.
<b>II. The 'divi' past</b>	<b>Falta total de comprensión del otro</b>	A este nivel los estudiantes sí que re-conceptualizan la situación que se estudia, pero en sus propios términos actuales y con una asunción de superioridad hacia la gente del pasado. En todas las edades y aulas hay estudiantes que no asumen la necesidad de acercarse a los valores y creencias particulares de las personas del pasado y los ven intelectual y moralmente inferiores. En la primera referencia este nivel se subdividía en dos: "The divi past" y "The ignorant past", distinguiendo entre quienes pensaban que eran estúpidos y quienes los creían sólo ignorantes.
<b>III. Estereotipos generalizados</b>	<b>Se explican al otro por estereotipos (descontextualizados, ahistóricos, sin una verdadera empatía)</b>	La presunción fundamental a este nivel es que la gente del pasado eran, en general, como en la actualidad y que las acciones, instituciones y prácticas se pueden entender con referencia a intenciones, valores y creencias convencionales o estereotipadas: el comportamiento puede ser explicado desde los estereotipos generalizados que proporcionan razones para las acciones. No existe un acercamiento real a la reconstrucción de las situaciones e ideas particulares de las personas del pasado.
<b>IV. Everyday empathy</b>	<b>Intentan comprender la situación particular del otro, aunque de forma ahistórica (descontextualizada)</b>	La característica clave del pensamiento a este nivel es que los estudiantes asumen que es interesante empatizar con las personas del pasado (comparando las posiciones) y que las acciones, instituciones y prácticas tienen que ser entendidas en referencia a la situación específica, aunque los motivos, valores, creencias y actitudes de las personas del pasado eran más o menos similares a las nuestras. Es decir, es un intento genuino de contextualizar en la situación específica, aunque proyectando las ideas actuales sobre cómo la gente actúa.
<b>V. Restricted historical empathy</b>	<b>En situaciones específicas, comprenden las circunstancias y valores particulares de un momento histórico</b>	Una estrategia más potente surge cuando se asume que las acciones, prácticas e instituciones deben ser entendidas en referencia a la situación específica y se reconoce la necesidad de ver la acción desde la perspectiva y las circunstancias de las personas del pasado, entendiendo que pueden ser diferentes de las actuales. A pesar de ello, el estudiante no puede ir más allá de las circunstancias específicas y no puede relacionar estas diferencias con otras creencias, valores y condiciones materiales.
<b>VI. Contextual historical empathy</b>	<b>Con carácter general, comprenden las circunstancias y valores particulares de cada momento histórico</b>	Asumen que para explicar la acción o la institución es necesario situarla en el contexto más amplio de las creencias, valores y condiciones materiales de la época, diferenciándolas de las ideas actuales. Por nuestro trabajo sabemos que algunos estudiantes pueden alcanzar este nivel de comprensión a partir de los 14 años, aproximadamente.
<p>• Dickinson, A., &amp; Lee, P. J. (1994). Investigating Progression in Children's Ideas about History: The CHATA Project. In P. John &amp; P. Lucas (Eds.), <i>Partnership and Progress: New Developments in History Education and History Teaching</i>, (pp. 78-101). Sheffield: Standing Conference of History Teaching Educators in association with the Division of Education, University of Sheffield.</p> <p>• Lee, P., Dickinson, A., &amp; Ashby, R. (1997). "Just another emperor". Understanding action in the past. <i>International Journal of Educational Research</i>. <i>Explanation and Understanding in Learning History</i>, 27(3), 233-244.</p>		

<b>Cuadro que muestra un modelo de nivel de prevalencia del discurso o mito histórico nacionalista.</b>	
<b>0- Sin comprensión del tema.</b>	El alumno no comprende el ejercicio, no participa en él o su escasa argumentación no da lugar a vislumbrar el nivel de prevalencia del discurso-mito histórico.
<b>1- Exaltación del mito histórico.</b>	El alumno se identifica con el mito. En ocasiones incluso lo exalta. Usa argumentos como "mi país es el mejor" o hacen referencia a que la visión con la que se identifican ha existido desde siempre.
<b>2- Visión nacionalista.</b>	Los alumnos afirman sin las ideas del mito, implícita o explícitamente. En ningún caso se cuestionan la veracidad del mismo.
<b>3- Estado de duda.</b>	El alumno expresa que tiene duda sobre la corrección histórica del mito o argumenta en favor de las dos visiones.
<b>4- Visión contextual de la época.</b>	Prevalece una visión contextual de la época. El alumno se plantea que la visión del mito histórico no es correcta bien porque ha adoptado la nueva explicación como un nuevo mito bien sea porque tiene en cuenta la realidad contextual de la época y entiende la incorrección del mito histórico.

A estos cuatro niveles se podría añadir incluso un 5º nivel que añada al 4º que los alumnos además de comprender el contexto visualizan que la historia es un discurso y que es susceptible de ser manipulado por terceros según sus intereses.

## 5. RESULTADOS

- Gráfica de evaluación de las ideas previas a la intervención sobre cuándo inicia España su andadura como nación:



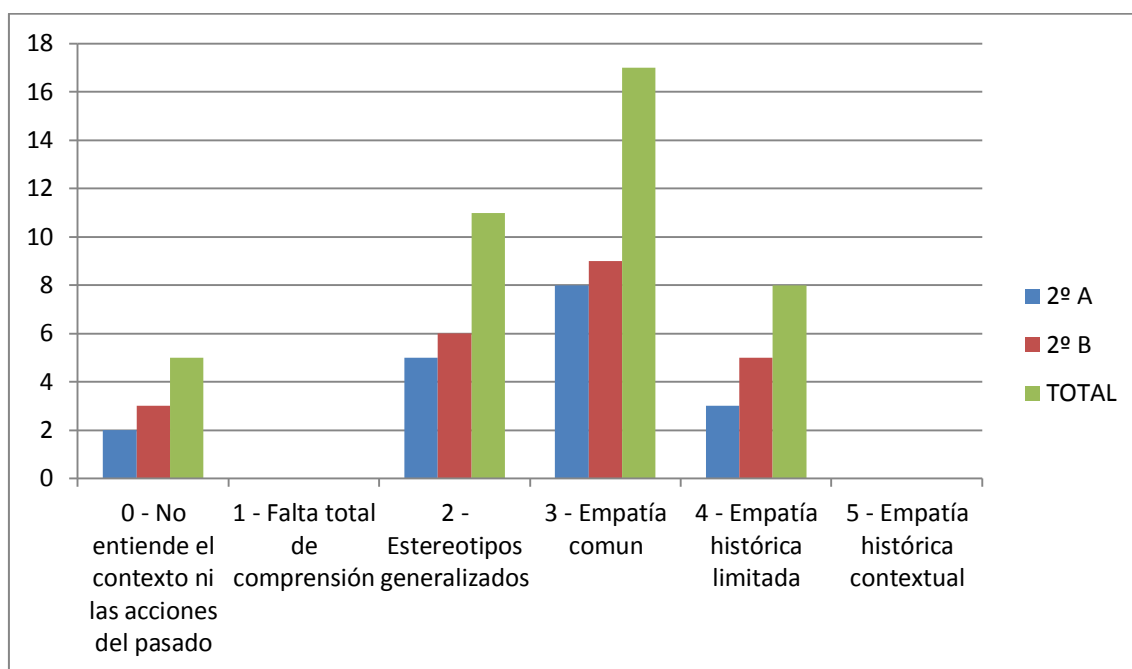
En esta primera gráfica se muestran los resultados señalados por los alumnos ante la pregunta “¿Desde cuándo existe España? Marca con una ‘x’ la opción u opciones que creas correcta o la que más se aproxime a ella” indicada en el Anexo I. Las posibilidades de respuesta eran amplias dando espacio a los alumnos a mostrar cuáles eran sus conclusiones previas sobre el tema de la existencia o no de España en el siglo XVII. La misma pregunta se lanzó en dos ocasiones, una nada más empezar la actividad y otra tras la lectura y debate del Anexo II.

En primera instancia los alumnos se situaron en posiciones entorno a la existencia de España en la Antigüedad, especialmente durante las épocas previas a la colonización romana (pueblos iberos) casi empatados con la opción “desde los tiempos de los romanos”. También se observó la elección de varios alumnos por la época de los Reyes Católicos como inicio de la existencia de España como nación. Se observa que en esta primera vuelta ningún alumno optó por fechas posteriores al siglo XVII.

Tras la segunda actividad, se observa un cambio significativo en la postura de los alumnos que abandonan la época prerromana como época fundacional de España y se trasladan la mayoría a la indecisión, pues se observa un elevado número de alumnos que no saben o no contestan a la pregunta. También es palpable que, de no haber ningún alumno que en primera instancia señalara que la existencia de España data de siglos posteriores al XVII, aparecen ahora varias respuestas que apuestan por los tres siglos siguientes. La opción de los Reyes Católicos desciende significativamente, al igual que

la de los pueblos iberos y se mantiene la elección de la época romana y el siglo XVII. La idea más clara que se puede obtener de esta segunda vuelta es que los alumnos ante el ejercicio planteado empiezan a dudar sobre sus respuestas iniciales.

- Gráfica que evalúa el nivel de razonamiento histórico contextual según la escala de Dickinson, Lee y Ashby (1997), aplicada a los alumnos de segundo curso de la ESO del IES Ramón Pignatelli, Zaragoza:



En esta segunda gráfica lo que se mide es el punto de desarrollo de la capacidad de empatía histórica alcanzado por los alumnos. Tiene varios niveles de logro, desde la incomprensión de las acciones del pasado (nivel 0) a un dominio total del contexto histórico (nivel 5). El primer nivel corresponde a aquel grupo de alumnos que no solo no entiende el pasado sino que lo desprecia o se posiciona en una posición de superioridad ante él. El segundo grupo corresponde a aquellos alumnos que ante un ejercicio de contextualización responden con estereotipos sobre las acciones del pasado. El tercer grupo son aquellos alumnos que muestran interés por conocer los intereses y motivaciones de los agentes del pasado pero que interpretan desde categorías mentales actuales sin introducirse en el contexto histórico. El cuarto grupo es aquel grupo de alumnos que tienen un dominio restringido del contexto histórico, en cuanto a que dominan el contexto de una situación específica pero no el contexto general.

Cómo se puede observar en la figura hay algunos alumnos en cada clase (tres en 2ºA y tres en 2ºB) que mostraron signos de no comprender la actividad. Así mismo es destacable que ninguno de los estudiantes se posicionó en una situación de desprecio o superioridad ante los sucesos y sujetos del pasado mostrados en la actividad.

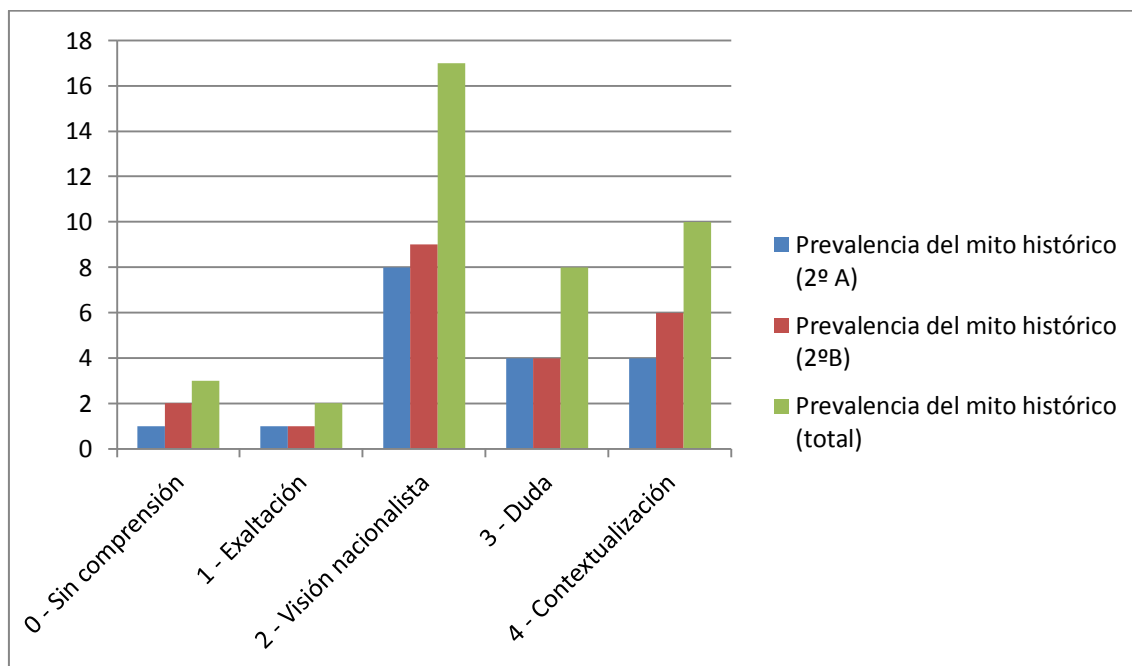
Un grupo importante de alumnos utilizaron estereotipos y frases hechas ante las preguntas del ejercicio. Por ejemplo ante la pregunta ¿Crees que los reyes de esta época se sentían españoles?, el alumno 38 contesta: “Sí, porque si eran reyes de España se

tenían que sentir españoles para dominar los territorios de España”. Indican expresiones comunes con un mínimo de implicación del alumno y una carencia muy grande de comprensión del pasado. El estudiante se limita a responder frases genéricas en la mayoría de ocasiones sin mucho sentido gramatical ni histórico. Se aprecia también que un grupo reducido de alumnos, casi todos englobados en los tres primeros niveles, copian frases de los textos de los ejercicios e incluso de los enunciados. Otros muchos no saben fundamentar sus respuestas limitándose a respuestas breves que impiden evaluar el nivel de comprensión contextual si es que lo hubieran alcanzado

Según se observa en la gráfica, el grupo más numeroso se sitúa en la categoría de empatía común. Esto significa que la mayoría de los alumnos está en una situación de disposición a comprender el contexto histórico pero que no han abandonado sus valores y creencias para analizar otra época con una concepción del mundo muy distinta.

Ningún alumno ha llegado a alcanzar la categoría máxima de comprensión contextual, algo normal debido al nivel educativo y de desarrollo personal de los alumnos, situándose un grupo reducido de ellos en una posición anterior, la de comprensión histórica limitada o restringida. En este grupo aparecen los alumnos que mejores resultados han mostrado ante el ejercicio. Alguno de ellos tiene un dominio total del contexto histórico del ejercicio pero sin embargo apenas hacen referencia al contexto general del siglo XVII, mostrando una inconexión entre los hechos concretos y las macroestructuras.

-Gráfica que muestra el nivel de logro alcanzado por los alumnos según la tabla que evalúa la prevalencia del mito histórico nacionalista señalada en el apartado anterior (pág 21), aplicada a los alumnos de segundo curso de la ESO del IES Ramón Pignatelli, Zaragoza:



Esta gráfica evalúa el otro gran eje de análisis de esta innovación: el nivel de prevalencia del discurso nacionalista el cual afirma que España es una nación antigua que ya existía al menos en el siglo XVII. Ante las preguntas del ejercicio los alumnos se posicionan y muestran sus creencias. Al igual que la gráfica anterior, ésta se divide en distintos grupos o niveles, desde aquellos que no se distingue en su discurso argumentos suficientes para evaluarlos (nivel 0) a aquellos alumnos que se posicionan desde una perspectiva de comprensión contextual y por lo tanto de abandono del mito nacionalista en pos de un discurso científico.

El grueso de los alumnos se sitúa en posiciones de mantenimiento de la visión nacionalista de la historia de España. Una amplia mayoría cree en la existencia de España en el siglo XVII independientemente de lo que señalen los datos. Algunos de ellos (nivel 1) llegan incluso a exaltar la gloria nacional o su condición de españoles, aunque la mayoría simplemente tienen interiorizada la existencia de España como algo muy antiguo y ni siquiera se plantean la duda o indirectamente hacen referencia a esta creencia. Por ejemplo ante la pregunta de si creen que los aragoneses están siendo buenos españoles por contribuir menos al ejercito el alumno número 3 responde: “Sí (cree que no eran buenos españoles), ya que no contribuían con el ejército nacional y Castilla creía que era el único reino que colaboraba con España”.

Otro grupo menos numeroso (nivel 3) se sitúa en una posición de duda ante la cuestión de la existencia o no de España en el siglo XVII. Algunos se declaran incapaces de discernir la existencia o no de España como nación, otros muestran claramente sus dudas o dan argumentos ante las dos posiciones.

Finalmente el último grupo (nivel 4) sostiene la no existencia de España como nación en el siglo XVII. Aquí cabría distinguir entre los que realmente a través de una comprensión contextual de la historia han visto que las fuentes y evidencias muestran la inexistencia de España como nación en el siglo XVII y los que simplemente han cambiado un discurso por otro sin cuestionarse la validez de ninguno de ellos. Por ejemplo la alumna número 10 señala que los Austrias “no se podían sentir españoles porque no existía España, eran reinos por separado”.

## 6. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Antes de comenzar el debate de los resultados es necesario señalar que los alumnos realizaron un gran esfuerzo de análisis y redacción al cual la mayoría no están acostumbrados pues su día a día en el aula se limita a atender las lecciones del profesor y estudiar los manuales de las asignaturas en casa, puntualmente también realizan ejercicios breves de los incluidos en los manuales. En ningún caso se les había exigido hasta la fecha contextualizar y razonar las respuestas. Se observaron sensibles diferencias ante la aplicación del mismo ejercicio a dos clases distintas, pese a que ambas eran bastante homogéneas en cuanto a composición y en cuanto a resultados académicos. La clase de 2ºA (18 alumnos) reaccionó con normalidad a las actividades planteadas en la intervención pero aparecieron algunas dificultades e incomprensiones pues estaban acostumbrados a trabajar de manera más pasiva y tradicional. Se pudo observar que gran parte de ellos eran propensos al trabajo memorístico. En general fue una clase menos participativa que 2ºB, aunque contaba con media docena de alumnos destacables en cuanto a su capacidad de pensamiento crítico. Por otra parte 2º B (22 alumnos) era un grupo más hablador y que requería un mayor esfuerzo para controlar la clase pero a la hora de trabajar las actividades el grupo participaba activamente dando unos buenos resultados. Este grupo tuvo un mayor logro de razonamiento contextual y de traslación del mito nacionalista a una posición crítica. En suma, los dos grupos mostraron buenos resultados moviéndose la mayoría en una posición de empatía cotidiana respecto al nivel de contextualización y a una visión nacionalista en relación al nivel de prevalencia del mito nacionalista.

Una vez comentadas las apreciaciones generales de cada grupo, pasamos a debatir los datos obtenidos tras el análisis de los ejercicios. Dado que el estudio tenía dos ejes principales de análisis, la evaluación del nivel de comprensión contextual y el nivel de prevalencia del mito histórico nacionalista, éste va a ser el punto de partida del debate.

En primer lugar los datos más evidentes que muestran la investigación son que, por un lado, la mayoría de alumnos muestran un interés o acercamiento a la comprensión contextual pero se mantienen en posiciones presentistas en cuanto al trabajo con el pasado, por otro lado y en relación con lo anterior, la tendencia general es, pese a la intervención, un mantenimiento de la creencia del origen de la nación española en un pasado remoto. Ciertamente hay alumnos que muestran una sensibilidad y una mejor comprensión contextual del pasado pero la mayoría se sitúa en las categorías ya mencionadas.

Estos resultados tienen su origen en la incomprensión de los alumnos de conceptos claves básicos para un óptimo discernimiento del contexto histórico. Ante el desconocimiento, los alumnos interpretan el pasado desde el presente, por lo tanto olvidan que deben despojarse de sus creencias para entender los procesos históricos. El contexto que conocen lo manejan bien y responden conforme a ello pero no muestran más argumentos o más seguridad porque no conocen o dominan los conceptos básicos. Muchos aprecian que no existía un sentimiento español pero no son capaces de justificarlo. Esto es debido a que sin el dominio conceptual básico es imposible comprender el contexto en un sentido amplio (Dickinson, Lee, Ashby, 1997). Los alumnos muestran bien un desconocimiento, bien una incomprensión o bien un pequeño

logro en forma de adquisición de preconceptos pero no un dominio conceptual, especialmente con el concepto de nación.

Como reflejo de esta realidad, muchos de los estudiantes abusan del uso de términos actuales sin sentido en el momento histórico concreto como “ciudadanos” o “españoles”. También el mal uso de otros como “reino”, “corona”, “aliados”, “nacionalizar”, “independentista” e “independientes”. Por ejemplo, un alumno, al que hemos denominado como nº 34, a la tercera pregunta responde: “(los aragoneses) empezaban a querer ser independientes porque se creían que los españoles les querían timar o algo por el estilo”, a la 5 afirma que los aragoneses “buscaban la independencia porque decían que eran más que los castellanos y querían ser independientes” otra alumna, nº 37, afirma que los aragoneses “querían ser un reino independentista y mandar ellos sobre todo”.

Otra razón plausible u otro factor a tener en cuenta podría ser que el ejercicio no hubiera sido del todo claro para los alumnos pues varios de ellos se muestran confusos a la hora de responder. Varios no entienden que la pregunta número 2 cuando habla de monarcas se refiere a los reyes de España en concreto y piensan en reyes genéricos o no lo especifican. Otros muestran evidentes signos de confusión llegando incluso a manifestarlo en el ejercicio. Como ejemplo representativo, la alumna nº 6 responde:

“No lo sé. Por una parte sí porque se consideraban los únicos que aportaban dinero y soldados al ejército y se consideraban buenos españoles. Pero por otra parte no porque como se consideran los mejores no le hace falta ningún otro reino y no están orgullosos de ser españoles.”

Por lo tanto la confusión podría ser un factor a tener en cuenta como causante de los resultados pero ¿acaso no es un avance que los alumnos se planteen dudas? ¿No es la duda un indicador de interés del alumno hacia el tema y un paso previo a una mejor comprensión?

Ahondando en la cuestión de los conceptos, se han observado varios problemas relativos a ellos. Es harto evidente la incompreensión de los alumnos del concepto de nación. Bien sea por una falta de dominio bien sea por desconocimiento. La mayoría no hace referencia a este concepto, básico para la comprensión de este ejercicio pues sin saber qué es una nación difícilmente pueden discernir si existía España en el siglo XVII. Fruto de esta incompreensión algunos alumnos llegan a sostener una clara contradicción. Por ejemplo el alumno nº 23 en respuesta a la pregunta 3, primero afirma que “no había una España unificada, sino diferentes reinos” para luego afirmar que “los aragoneses no están siendo buenos españoles”. Por una parte sostiene que no existía España como nación por las conclusiones de clase pero por otra creen que son buenos españoles. Es un ejemplo representativo de las respuestas de varios estudiantes. Esto es sin duda causado por el desconocimiento del concepto de nación.

Se aprecia una evidente confusión sobre el término, el concepto, los usos y las acepciones de “España”. La confusión más común es entre el concepto de España como nación y el de España como espacio geográfico. Los alumnos o bien no comprenden la diferencia o no conocen términos alternativos para referirse al territorio. Otra confusión común es la confusión entre Castilla y España, y la asimilación de una y otra, pues muchos alumnos no lo entienden como dos hechos distintos. Algunos asocian la institución monárquica con la nación española pero, sin embargo, no consideran a los

reinos pertenecientes a España. Los alumnos más aventajados saben que el uso del término España es incorrecto, teniendo en cuenta el contexto, y lo entrecomillan.

Esto sucede porque los alumnos no son conscientes de que para entender el pasado hay que sumergirse en la manera de pensar del pasado. Es algo desconocido para ellos y creen que las categorías del presente se pueden aplicar al pasado. Esta afirmación se aprecia perfectamente en el uso de argumentaciones como “todavía no había una España unificada sino que...”, claro indicador de que están viendo la historia desde la óptica del presente. El “todavía” indica que ven la historia de un modo positivista como si el destino de los países estuviera preestablecido. El uso de un lenguaje coloquial y no un lenguaje específico también marca en qué situación están los alumnos frente al pasado. No es raro encontrarse con expresiones como “estaban picados” o “querían timarles”. El alumno nº 29 llega a sostener que los habitantes del siglo XVII estaban equivocados:

“Yo creo que se sentían españoles pero que estaba equivocados algunos, porque tenían el concepto de un territorio unido, pero era todo lo contrario, su reino se dividía en más reinos que no se llevaban bien aunque les gobernara el mismo rey”.

Sin embargo muchos creen que el sentimiento nacionalista español existía y que los reinos eran una especie de regiones dentro de la nación española. Algún ejemplo muestra que pensaban que la existencia de España era un hecho y que simplemente castellanos o aragoneses estaban resentidos o tenían un cierto desapego a la nación. Es decir una idea presentista extrapolada del presente al momento histórico concreto

Otros creen que la nación española estaba definiéndose en ese mismo momento y que ya existía España parcialmente. Por ejemplo el alumno nº 27 dice: “tampoco es que pudiésemos definir como españoles (a los castellanos) ya que la nación no estaba completamente definida”. O el alumno 16: “Se sentían españoles porque veían la necesidad de juntar todos los territorios, pero no estaban juntos, estaban enfrentados. Entonces no podían sentirse del todo españoles hasta que no los unieran”. Este es el punto en el que enlazan los dos ejes de la investigación.

La mezcla entre el no dominio de los conceptos y el presentismo dan como resultado el dominio de la visión nacionalista de la historia. Todo ello pesa a la intervención. Es decir son más importantes sus preconceptos, sus ideas y sus creencias a las evidencias de las fuentes primarias.

La creencia de la existencia de España previa al siglo XVII es muy fuerte. Quizás sea por las enseñanzas que aprenden de su entorno social, pero el hecho es que son muy evidentes. Algunos creen incluso que la españolidad es algo inherente: “se sentían españoles porque veían la necesidad de juntar todos los territorios” o “lo que querían era unirlos y formar España”. Se llegan a identificar plenamente con los sujetos históricos, a los que ven como compatriotas, y utilizan términos como “teníamos” o “éramos”. Otro alumno (nº 39) va más allá y afirma que “ser españoles es lo mejor del mundo (con diferencia)”.

En algunos se detecta cierto orgullo regionalista. El alumno 26 cree que “Aragón debería conseguir el control de todos los reinos de la península”, o el 27 a la pregunta si los aragoneses se sentían orgullosos de ser españoles responde: “Si. Porque éramos los más españoles y guardábamos respeto por todos y todos nos guardan respeto. Aparte teníamos territorios más extendidos y por Italia y Portugal nos respetaban”.

Otra de las apreciaciones es que hay cierta diferencia entre los alumnos cuyo nivel de comprensión contextual se engloba en el quinto nivel de la categorización de Dickinson, Lee y Ashby. Se observa que dentro de este grupo que evalúa el logro o la capacidad de dominar el contexto de manera restringida, es decir dominar el contexto de un hecho concreto pero no el contexto general, hay mucha diferencia según el grado de argumentación. Un primer grupo adolecería de una argumentación y un dominio más restringido dejando hueco a un segundo grupo el cual dominaría casi a la perfección el contexto concreto pero que por el enfoque de la actividad o su nivel de comprensión contextual no pueden alcanzar un nivel superior.

Un par de alumnos están al límite del ejercicio pues no se les pide una contextualización amplia y el ejercicio no lo puede medir con precisión pero si dominan una contextualización limitada de los hechos concretos en los que se basa la intervención. ¿Hasta qué punto un alumno como 24 contextualiza de manera plena? Es decir, domina todo el contexto que él sabe, pero no el contexto general, pero solo muestra el que conoce, trabajado en la intervención no puede definir y contextualizar lo que no conoce, por ejemplo el concepto de nación.

“(Los reyes) no se sentían españoles, se sentían reyes (y otros títulos de nobleza) de muchos territorios, pero no de una sola nación como es España”. O “No se sentían del todo españoles como tal, es decir una nación unida, no muchos reinos por separad como estaban en la época ya que había enemistades. Al monarca también (una supuesta unificación) le proporcionaría poder y le facilitaría el control de reino porque sería más fácil organizar una sola nación que muchos reinos diferentes”.

En general no contextualizan más allá del caso concreto, bien porque no lo dominan bien porque el ejercicio no lo requiere. El hecho es que casi ninguno hace referencia a algún hecho estructural de la época no relacionando específicamente con los hechos concretos. Una de las razones puede ser que por el diseño de este ejercicio es en ocasiones difícil vislumbrar la diferencia entre las distintas categorías. De todas formas en ningún caso podrían alcanzar el máximo nivel de logro de empatía histórica pues por la edad y por la educación previa es muy difícil que se situaran en este punto. Tampoco es el objetivo de la intervención hacer que alcancen el grado más alto de comprensión contextual. El objetivo es el de analizar la situación y buscar nuevas vías de mejora. Para que lo hicieran deberían desmontar el concepto de nación, cosa que al no comprender el concepto es imposible que hagan. Aprecian que no existía España pero no son capaces de argumentarlo porque no dominan el concepto. A su vez a no tener el concepto, no entienden que se pueda manipular, ni que la historia es un discurso.

## 7. CONCLUSIONES

A lo largo del transcurso de la innovación y elaboración de este documento son varias las conclusiones a las que se han podido llegar:

La totalidad de los estudiantes acuden a clase de historia con sus propias ideas e imágenes preconcebidas sobre la gente del pasado; unas ideas que varían sustancialmente de unos a otros. Estas ideas son importantes a la hora de afrontar la tarea de la enseñanza y pueden ser tanto una ayuda como un obstáculo. Es interesante que los docentes se esfuercen por conocerlas y combatirlas o usarlas en su beneficio para mejorar la comprensión contextual y conceptual. Para ello es importante llevar a cabo tareas que nos permitan conocer sus preconcepciones (como debates comunes en los que se discutan las ideas que los propios alumnos tienen, o breves ejercicios interrogativos tipo *one minute paper* que muestren al profesor en qué punto está el alumno.

El “presentismo” es dominante entre los alumnos que han participado en el estudio como se había previsto previamente y en línea con las conclusiones de Carretero (2013). Éstos proyectan sus creencias y valores hacia el pasado, no entienden o no consideran el contexto ni las motivaciones de los sujetos históricos. Se debe tratar de ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que el pasado es diferente al presente y que sus habitantes pensaban de manera diferente a como lo hacemos hoy en día. Debe hacerse evidente la distancia que nos separa y las diferencias entre ese tiempo y el nuestro, todo con el fin de entender mejor el pasado.

La mayoría no tienen el andamiaje conceptual y procedimental necesario para entender conceptos complejos como el de nación, apenas el de monarquía y mucho menos entienden que la construcción de la historia es un discurso condicionado por los agentes que la escriben. En ningún momento de su carrera académica alguien ha intentado definirles con corrección que es “nación”, su significancia, qué representa, sus características, su evolución o algún ejemplo concreto. Sus únicas referencias son casi con seguridad cuando aparece el término en la televisión o en internet, sin contextualizar y seguramente usado sin rigor. Se crea así una ausencia muy grave de comprensión del término, pues comprender que las naciones como tal no existían en la Antigüedad, la Edad Media y especialmente en la Edad Moderna es básico para entender la historia. El uso retorcido de esta situación puede llevar a incorrecciones e incluso al fanatismo.

Se han detectado evidentes signos de permeabilidad del discurso nacionalista. Bien por el trabajo en la escuela, bien por la cultura popular los efectos de la historia nacionalista son palpables. Los alumnos asumen que España es una realidad que lleva existiendo durante milenios, se identifican con su discurso e incluso llegan a estar orgullosos. Más aún la historia positivista sigue teniendo su efecto en la educación secundaria, no pocos alumnos entienden que las naciones, en este caso España, tienen un destino prefijado, como si la historia fuera una evolución diseñada por la providencia.

Se constata la vigencia de las teorías sobre el razonamiento contextual de la historia, empatía histórica. Las actividades funcionan, siguen siendo válidas. En un alto

porcentaje de alumnos mejoran su comprensión contextual. Los alumnos agradecen, además de un cambio metodológico, las actividades que valoran sus capacidades y no tanto su memoria. Así mismo los modelos de análisis casan casi a la percepción con la realidad de la actividad y muestran buenos ejemplos de observación. Sería interesante en un futuro la inclusión de metodologías y materiales en esta misma línea pues su rigor y valor educativo están más que comprobados.

También, pese a las dudas iniciales, se ha comprobado la pertinencia de estas metodologías para la enseñanza secundaria. Los alumnos son más que capaces de entender el contexto y los conceptos más importantes. La mayor dificultad es presentarlos de una manera comprensible y atractiva para los alumnos, pero la mala comprensión de los complejos conceptos de las ciencias sociales no es un problema cognitivo si no metodológico.

De cara al futuro, la intervención se podría mejorar extrapolándola no solo a dos sesiones si no a varias unidades didácticas dentro de una misma programación e incluso a varias unidades didácticas transversales a todo un ciclo. De esta manera la intervención no sería un hecho aislado modificador de la rutina de los alumnos y evitaría dejar descolgados a los alumnos más rezagados; sería una forma de trabajo conocida por todos los alumnos. También se podría apostar por preguntas que aludan más a un contexto general y no tanto al contexto de una situación en concreto, y así tener un abanico más grande de posibilidades y de interpretaciones de los alumnos. Así mismo, sería interesante ahondar en el futuro en, primero, investigar hasta qué punto son conscientes los alumnos de que la historia es un discurso, y segundo, trabajar con ellos varios casos de manipulación histórica para que pudieran identificarla (la manipulación) de manera autónoma en un futuro (pensamiento crítico y formación crítica del alumno ante los retos de la sociedad actual) y para que sean capaces de discriminar la manipulación en la historia y en la sociedad, entendiendo así que la historia y en general cualquier narración tiene un importante elemento de subjetividad en el que es muy importante el contexto y las circunstancias en las que se realizan.

Por último, es evidente que no podemos ayudar a los alumnos a adquirir una comprensión contextual de la historia (o por lo menos mejorar sus capacidades) con tan solo unos pocos ejemplos y discusiones centradas en unas pocas clases. El trabajo contextual debe ser un recurso recurrente en nuestras aulas, para lo que la preparación del profesorado en estas metodologías y el uso de materiales adecuados parece un hecho fundamental. También debemos comprender que nuestro objetivo no es especializar en la historia a los alumnos, con desarrollar en entendimiento histórico es más que suficiente. Más bien se debe apostar por una enseñanza transversal de las ciencias sociales, en un proceso de desarrollo continuo de ideas complejas, que ayuden a entender el pasado, y extrapolar esos conocimientos para comprender el presente y mejorar la capacidad crítica de los estudiantes como futuros individuos autónomos e independientes moral y cognitivamente.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Junco, José. (2001). *Mater dolorosa: La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Ashby, R., & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp.62-88). London, UK: The Falmer Press. Citado en Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (Eds.). (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Alphen, F. V., & Barreiro, A. (2013). *La Construcción del conocimiento histórico*. Propuesta Educativa, 39(22), 13-23.
- Davis, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. En O. L. J. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Págs. 3-4.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Dickinson, A., & Lee, P. J. (1994). Investigating Progression in Children's Ideas about History: The CHATA Project. In P. John & P. Lucas (Eds.), *Partnership and Progress: New Developments in History Education and History Teaching*, (pp. 78-101). Sheffield: Standing Conference of History Teaching Educators in association with the Division of Education, University of Sheffield.
- Domínguez, J. (1986). *Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'*. Infancia y Aprendizaje, 34, 1-21.
- Estepa, J. y Domínguez, C. (1999). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En T. García Santa María (ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Logroño: Universidad de La Rioja. Págs.: 87-92
- Harris, Richard and Foreman-Peck, Lorraine (2004) *'Stepping into other people's shoes': teaching and assessing empathy in the Secondary History Curriculum*. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 4, (2), 1-14.
- Hobsbawm, Eric. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica 1992.

- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11–18. Understanding the past*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education, págs. 67-72.
- Knight, P. (1990). A study of teaching and children's understanding of people in the past. *Research in Education*, 44, 39-53. Citado en Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). *"Just another emperor". Understanding action in the past*. *International Journal of Educational Research. Explanation and Understanding in Learning History*, 27(3), 233-244.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). *"Just another emperor". Understanding action in the past*. *International Journal of Educational Research. Explanation and Understanding in Learning History*, 27(3), 233-244.
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the Silences. Teacher's and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. En P. N. Stearns, P. C. Seixas & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 284-305). New York: New York University Press.
- Loewen, J. W. (1996). Something Has Gone Very Wrong. En J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone. Págs. 1-5.
- Oliva, Alfredo. (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, Jesús & Marchesi, Alvaro & Coll, César (Coordinadores). *Desarrollo psicológico y educación. I- Psicología evolutiva* (pp. 471-491). Alianza Editorial. Madrid.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).
- Schank, R. & Cleary, C (1995): *"The Learning Waterfall and Natural Learning". Engines for Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponible URL, editado por The Institute for the Learning Sciences, en <http://www.engines4ed.org/hyperbook/>
- Shemilt, D. (1980). History 13-16, Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project. Edinburgh: Holmes McDougall. Citado por Domínguez, J. (1986). *Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'*. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Shemilt, D.: Beauty and the philosopher, 1984, p. 66. Citado en Domínguez, J. (1986). *Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'*. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

**Bibliografía utilizada para la elaboración de los materiales utilizados en la intervención:**

- Ángel Luis Abós. (2003). *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid: Foca.

- Conde-duque de Olivares. (1624). *Recopilación del dictamen de la materia de Estado de todos los reinos*.
- DE CASANATE, Matías. “Sumario del Proceso de Propiedad Juratorum de Peñarroya et Fórnoles” Caesaraugustae: Apud Petrum Cabarte, Anno Domini M.DC.XII. (Archivo municipal de Fórnoles) visto a día 4 de abril de 2014 en <http://historiasdelbajoaragon.wordpress.com/2013/12/23/fornoles-y-penarroya-2-el-pleito/>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- I. A. A. THOMPSON. (2001). Castilla, España y la monarquía: la comunidad política, de la patria natural a la patria nacional. En R. L. Kagan, G. Parker (eds.) *España, Europa y el mundo atlántico*. Madrid, pp. 185-186.

## ANEXOS

### Anexo I

#### **Pregunta inicial:**

*¿Desde cuándo existe España? Marca con una x la opción u opciones que creas correcta o la que más se aproxime a ella:*

- ☐ *Desde la prehistoria*
- ☐ *Desde los íberos*
- ☐ *Desde los tiempos de los romanos (Hispania)*
- ☐ *Desde los visigodos*
- ☐ *Desde Al-Ándalus*
- ☐ *Desde los Reyes Católicos, Isabel y Fernando.*
- ☐ *Desde el reinado de Carlos I*
- ☐ *Desde el reinado de Felipe II*
- ☐ *Desde el siglo XVII*
- ☐ *Desde el siglo XVIII*
- ☐ *Desde el siglo XIX*
- ☐ *Desde el siglo XX*

## Anexo II

### **Recopilación de fragmentos de manuales escolares de historia:**

A)



B)

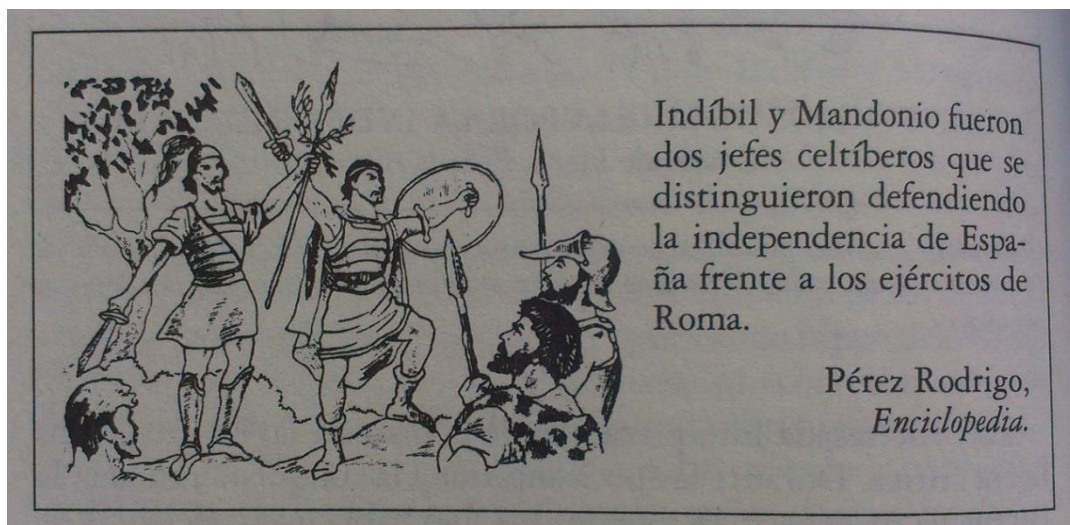
“De la fusión del pueblo celta, que habitaba hace más de 40 siglos en la parte norte y oeste de la Península, con el ibero, extendido por el sur y el este nació el llamado pueblo celtíbero, heredero de las virtudes de los anteriores y base de la actual raza española.

Navarro Higuera, *Imágenes de España. ¡Así es mi patria!*.

“La raza peninsular se alimenta del fiero valor del ibero y del suave talento del celta, y halla su unificación en Castilla, con los celtíberos. Nace la Historia de España, y los jinetes e infantes corren por los campos para defenderlos y con mucho valor para no caer en la esclavitud. Yo veo a un español seco, nervudo, no muy alto, moreno y fuerte; cubre su cuerpo con una túnica de lino, y lleva airosamente la primitiva, elegante y negra capa. Estalla el combate: (...) es la naciente infantería nacional, que vence al invasor en todo tiempo y ocasión. ¡Qué vida más heroica! ¡Qué vida más española!”

Muntada, J., *Santa tierra de España*, p. 19.

C)

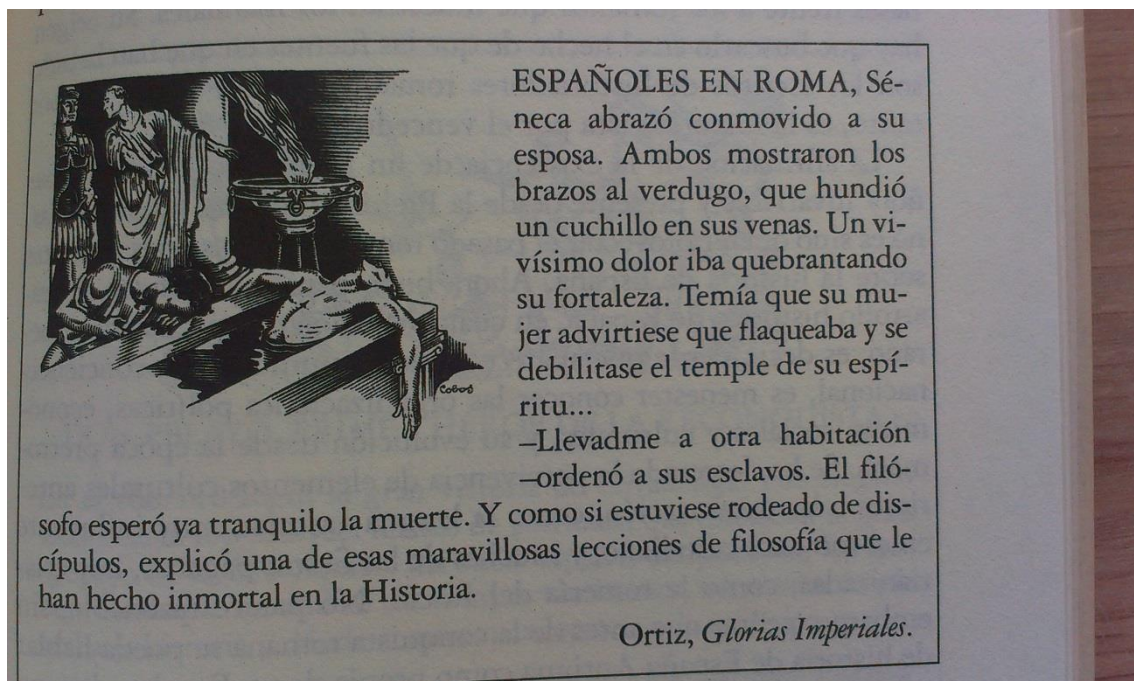


D)

“Con Viriato se inaugura aquella serie de guerrilleros insignes que han de immortalizar, a lo largo de nuestra Historia, los hechos más gloriosos y ejemplares. La ira y el orgullo vibran en los nobles pechos de aquellos oscuros hijos de España (...). Hay algo que les empuja sin vacilación a la guerra y a la muerte: es el innato amor a la independencia que en todo momento ha caracterizado a nuestro Pueblo; es ese culto por la santa causa de la libertad; es el orgullo ibérico, que rechaza estoicamente el oprobioso estigma de la servidumbre... Inicuos fueron los romanos Lúculo y Galba con las huestes españolas que se les entregan, generosa y cándidamente, a su lealtad; pero la ferocidad que sucede en los hispanos a tamaña felonía es buena prueba de la dignidad que en las entrañas de nuestra raza se atesora.

Manzanares, A., Raza española, cit., p. 42.

E)



F)

“Árabes y moros, aprovechándose de la ayuda que les prestaron los judíos y algunos malos españoles, penetraron en España. Nuestro rey D. Rodrigo acudió con un ejército, unos traidores españoles se pasaron al enemigo. España entera se estremeció de dolor y derramó su llanto al verse abatida por gentes extrañas. Siempre cuestan caros el vicio y la traición: ochocientos años de guerra, de esfuerzos y de heroísmos costaron a España los vicios de los últimos reyes visigodos y de los magnates y la villanía de unos traidores desleales a su Patria. Ríos de sangre ha costado a España en nuestros días la perfidia y la torpeza de muchos malos españoles.

Serrano de Haro, Agustín, España es así, p. 76.

G)

“Don Jaime comprendió que, mientras San Fernando bajaba por el Centro, lo que a él le caba hacer era limpiar de moros la Costa del Mediterráneo. Conquistadas las Baleares, emprende la empresa. Bajó el ejército **español** por la costa y al poco tiempo Valencia se entregó ya para siempre al dominio **español**. Con esto había tocado al límite de su reino. No obstante, Don Jaime realizó conquistas por tierras murcianas entregándolas a Castilla. Estos nuevos usos demuestran cómo tenía una idea clara, que no habían tenido sus antecesores, de la **unidad de España**. El Conquistador armó una flota catalana para apoderarse, como lo hizo, de Ceuta: asegurar la orilla del Estrecho, el zaguán y la antesala de todas nuestras invasiones. ¡Tener la Ceuta de Don Julián! Había sido, más que un gran rey de Aragón y Cataluña, **un español**. Dejaba señaladas al morir una ‘política mediterránea’ y una ‘política africana’. En Marruecos y en Baleares había estado, a su lado, Cataluña sirviendo a la idea más grande de España que nadie había tenido hasta entonces”.

Permán, J. M., La historia de España contada con sencillez, p. 160.

H)

#### TODOS UNIDOS EN UN HAZ

España fue grande cuando los españoles estuvieron unidos. Fue la primera nación del mundo cuando los Reyes Católicos echaron a los moros y a los judíos. Entonces pudo descubrir y civilizar América. Por no haber cumplido esta unión vinieron sobre España grandes males: por eso estuvieron aquí los moros cerca de ocho siglos. (...)

Ezequiel Solana, *Estampas y nociones*.

I)

#### DIOS PREMIA A ESPAÑA

Por haber luchado tanto por la gloria de su Santísima Madre, Dios permitió a España regalándole las tierras y riquezas de un Mundo Nuevo. (...)

Fernández, Enciclopedia practica del párvulo.

“A una nación le cupo la gloria de descubrir y explorar América, de cambiar las nociones geográficas del mundo y de acaparar los conocimientos y los negocios por espacio de siglo y medio. Y esa nación es España. Un genovés fue el descubridor de América; pero fue en calidad de español, por obra de la fe y del dinero de los españoles, en buques españoles y con marineros españoles, y de las tierras descubiertas tomó posesión en nombre de España.”

Solana, Ezequiel, La patria española, p.199.

### Anexo III

#### **Fragmento del Gran Memorial**

(...) Tenga V.M. por el negocio más importante de su Monarquía, el hacerse Rey de España; quiero decir, Señor, que no se contente V.M. con ser Rey de Portugal, de Aragón, de Valencia, Conde de Barcelona sino que trabaje y piense con consejo mudado y secreto, por reducir estos reinos de que se compone España al estilo y leyes de Castilla sin ninguna diferencia, que si V.M. lo alcanza será el Príncipe más poderoso del mundo.

Conociendo que la división presente de leyes y fueros enflaquece su poder y le estorba el conseguir fin tan justo y glorioso, y conociendo que los fueros y prerrogativas particulares que no tocan en el punto de la justicia (que ésta en todas partes es una y se ha de guardar) reciben alteración por la diversidad de los tiempos y por mayores conveniencias se alteran cada día y los mismos naturales lo pueden hacer en sus Cortes, se procure el remedio por los caminos que se pueda, honestando los pretextos por excusar el escándalo, aunque en negocio tan grande se pudiera atropellar por este inconveniente, asegurando el principal.

Tres son, Señor, los caminos que a V. M. le puede ofrecer la ocasión:

El primero, señor, y el más dificultoso de conseguir (pero el mejor) sería que V.M. favoreciese los de aquellos reinos, introduciéndolos en Castilla, casándolos en ella, y los de acá allá, y con beneficios y blandura, los viniese a facilitar de manera que viéndose casi naturalizados acá con esta mezcla, por la admisión a los oficios y dignidades de Castilla, se olvidasen los corazones de manera de aquellos privilegios que, por entrar a gozar de los de este reino igualmente, se pudiese disponer con negociación esta unión tan conveniente y necesaria.

El segundo sería, si hallándose V.M. con alguna gruesa armada y gente desocupada, introdujese el tratar de estas materias por vía de negociación, dándose la mano aquel poder con la inteligencia y procurando que, obrando mucho la fuerza, se desconozca lo más que se pudiese, disponiendo como sucedido acaso, lo que tocara a las armas y al poder.

El tercer camino, aunque no con medio tan justificado, pero el más eficaz, sería hallándose V.M. con esta fuerza que dije, ir en persona como a visitar aquel reino donde se hubiere de hacer el efecto, y hacer que se ocasione algún tumulto popular grande y con este pretexto meter la gente, y con ocasión de sosiego general y prevención de adelante, como por nueva conquista asentar y disponer las leyes en conformidad con las de Castilla y de esta misma manera irla ejecutando con los otros reinos.

*Conde-duque de Olivares. Recopilación del dictamen de la materia de Estado de todos los reinos. 1624.(Adaptado)*

#### Anexo IV

### **Definiciones de la de país y nación según el diccionario de la Real Academia de la lengua Española.**

#### **país.**

(Del fr. pays).

1. m. Nación, región, provincia o territorio.

#### **nación.**

(Del lat. natío, -ōnis).

1. f. Conjunto de los habitantes de un país regido por el mismo gobierno.
2. f. Territorio de ese país.
3. f. Conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común.

#### Anexo V

### **Preguntas:**

- Cuando el Conde Duque expresa su deseo de que Felipe IV (Felipe III de Aragón) se convierta en rey de España y no solo rey de Aragón, Castilla, etc. ¿lo dice por qué los habitantes de Castilla, Aragón y demás reinos todavía no se sentían españoles?

- ¿Crees que los reyes de esta época, siglo XVI y XVII se sentían españoles?

- Cuando los nobles castellanos reclamaban que los aragoneses contribuyeran con más hombres y dinero al ejército ¿Crees que piensan que los aragoneses no están siendo buenos españoles?

- ¿Crees que los castellanos se sentían orgullosos de ser españoles?

- ¿Y los aragoneses? ¿Crees que se sentían orgullosos de ser españoles?

## Anexo VI

**Evolución de los escudos de los reyes de la monarquía hispánica desde los Reyes Católicos hasta Carlos II, incluyendo el escudo actual.**

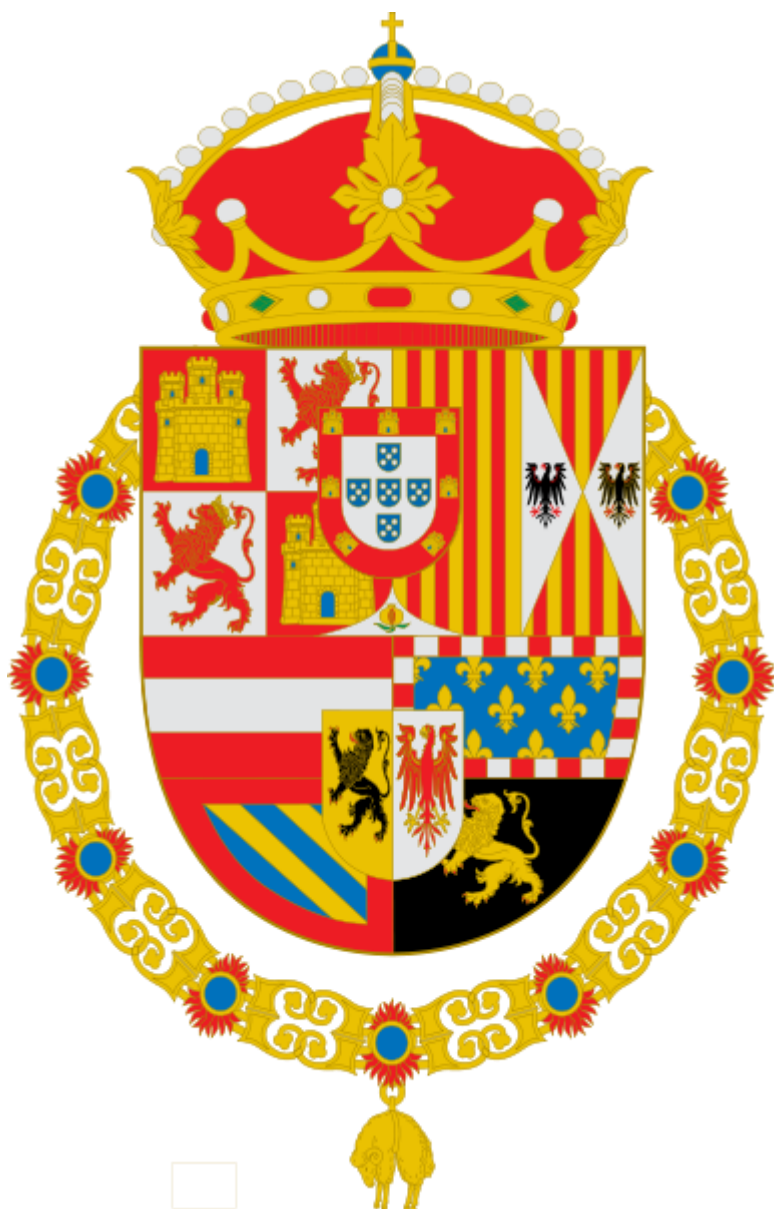
- Escudo de los Reyes Católicos (desde 1492)



- Escudo de armas de Carlos I de España y V de Alemania.



- Escudo de Felipe II a partir de 1580.



- Escudo del reino de España (actual)

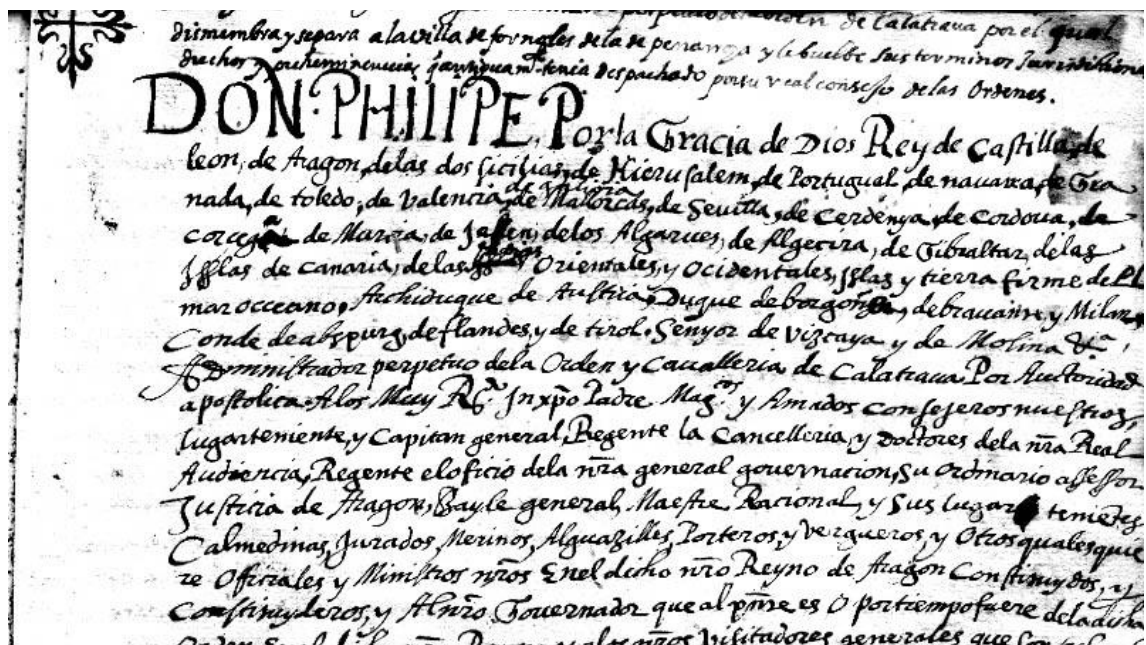


- Cruz de Borgoña



## Anexo VII

Documento oficial en el que se muestran los títulos del rey.



Don Felipe, por la Gracia de Dios, Rey de Castilla, de León, de Aragón, de las dos Sicilias, de Jerusalén, de Portugal, de Navarra, de Granada, de Toledo, de Valencia, de Galicia, de Mallorca, de Sevilla, de Cerdeña, de Córdoba, de Córcega, de Murcia, de Jaén, de los Algarves, de Algeciras, de Gibraltar, de las islas de Canarias, de las Indias orientales y occidentales, islas y tierra firme del Mar Océano, archiduque de Austria, duque de Borgoña, de Brabante y Milán, Conde de Abspurg, de Flandes y de Tirol, señor de Vizcaya y de Molina, &c.

Fragmento de una sentencia de Felipe III extraído de DE CASANATE, Matías.

“Sumario del Proceso de Propiedad Juratorum de Peñarroya et Fórnoles”  
Caesaraugustae: Apud Petrum Cabarte, Anno Domini M.DC.XII. (Archivo municipal de Fórnoles)

### Anexo VIII

#### **Texto de una fuente secundaria en el que se puede ver la relación entre los territorios peninsulares:**

Junto al gran entusiasmo que hubo por la unidad peninsular tras la unión de los territorios de los Reyes Católicos, existía un sentimiento fuerte de territorialidad castellana, según el cual los aragoneses eran tenidos por forasteros tanto como los eran los gascones o los navarros<sup>7</sup>. Las expectativas de los Reyes Católicos cuando en 1480 abolieron las aduanas entre Castilla y Aragón, iban a encontrarse con la oposición de los castellanos. En el caso concreto del comercio, las Cortes del siglo XVI seguirían pidiendo restricciones a las exportaciones "para los reinos de Valencia, ni Aragón, ni Navarra, ni Portugal", tal y como habían hecho en la centuria anterior. Está claro que el intento de Isabel y Fernando de crear un sentimiento por "*el bien y pro común de todos nuestros reynos*" no tuvo efecto. La oposición castellana a las regencias de Fernando el Católico iba más allá de lo puramente personal y partidista. Un analista de la época escribió que la mayor parte de la población castellana creía que a la muerte de Isabel los castellanos no iban a obedecer a Fernando, "*pues bastante tiempo habían sufrido los castellanos estar mandados por los aragoneses*". La antipatía entre castellanos y aragoneses, como la antipatía compartida entre las naciones y provincias de España, era algo comentado frecuentemente por observadores nativos y extranjeros como un signo de la ausencia de ese afecto mutuo que es la esencia misma de la comunidad<sup>8</sup>.

I. A. A. THOMPSON. (2001). Castilla, España y la monarquía: la comunidad política, de la patria natural a la patria nacional. En R. L. Kagan, G. Parker (eds.) España, Europa y el mundo atlántico. Madrid, pp. 185-186. (Adaptado)

### Anexo IX

#### **Texto en el que se define el funcionamiento de Castilla:**

Castilla era en sí misma un reino compuesto por otros, dentro de una monarquía que era a su vez un agregado de monarquías. Castilla fue al mismo tiempo un reino troncal y un imperio reunido durante el curso de la Reconquista mediante la suma de tierras conquistadas, con un territorio definido pero sin personalidad diferenciada, ya que ésta fue en gran parte arrasada en el proceso de conquista y repoblación. Pudiera ser que la naturaleza abierta de la Reconquista, y la gran extensión de los territorios de la Corona de Castilla -comparados con los reinos de la Corona de Aragón-, quebraran la idea de pertenencia entre la lealtad a la comunidad y la obediencia política al rey.

Ibídem, pág. 189

---

<sup>7</sup> Dice un texto de la época: "Que non estasen en los dichos mis regnos (mercaderes) gascones nin navarros nin aragoneses nin otros estranjerios"

<sup>8</sup> "Entre ellos los españoles se devoran", escribió el francés Bartolomé Joly, viajero por España entre 1603 y 1604, "prefiriendo cada uno su provincia a la de su compañero, y haciendo por deseo extremado de singularidad muchas más diferencias de naciones que nosotros en Francia, picándose por ese asunto los unos de los otros y reprochándose el aragonés, el valenciano, catalán, vizcaíno, gallego, portugués, los vicios y desgracias de sus provincias, en su conversación ordinaria. Y si aparece un castellano entre ellos, vedles ya de acuerdo para lanzarse todos juntos sobre él, como dogos cuando ven al lobo", Viajes de extranjeros por España y Portugal, Madrid, 1959, J. GARCÍA MERCADAL (ed.), ii, p. 125.

## Anexo X

### **Texto que muestra la antipatía de Castilla con el resto de reinos:**

Se daba cada vez más un sentimiento de desconfianza hacia los no castellanos, o quizá simplemente una sensibilidad mayor al descontento de los portugueses, los aragoneses y los catalanes<sup>9</sup>. En nadie más que en los castellanos se podía confiar. Álamos de Barrientos es el paradigma: "De manera que, de los de Flandes, los rebeldes son enemigos públicos, y los demás sin duda lo son secretos (...) Los de Italia y Portugal son también enemigos secretos. Los de Aragón se tienen por ofendidos. Y así solo son amigos de esta corona a todas pasadas las Indias y los reinos de Castilla por mayor"<sup>10</sup>.

Esto a su vez generó en Castilla un resentimiento real por las cargas del imperio y una percepción cada vez mayor de las contradicciones entre los intereses locales y la política de la monarquía. Las quejas, habituales en la década de 1590 y a la llegada de Felipe III al trono, estallaron alrededor de 1618 con la renovación de los impuestos y la certeza de la participación en la Guerra de los 30 años. La sensación de que el imperio era un parásito de Castilla resulta abrumadora. Mientras que en pleno siglo XVI los castellanos apelaban a la posición de Castilla como cabeza y corazón de la monarquía para justificar su participación en los beneficios de la misma, en el XVII se lamentaban ante las cargas que soportaban.

## Anexo XI

### **11. Más testimonios de las tensiones entre los reinos peninsulares en el s. XVII:**

a) El presidente de Hacienda el, 23 de octubre de 1620: "No se puede valer Vuestra Majestad ni se vale sino de sólo el Reino de Castilla, porque Aragón, Valencia, Cataluña y Navarra no ayudan a cosas destas, ni de los Estados que Vuestra Majestad tiene en Italia se aprovecha para estas necesidades (...) Y no le parece que puede ser buena materia de estado consumir y acabar la substancia destos Reinos de Castilla que son la rays y corazón de esta monarquía".

b) Pero un tal Monzón llegó aún más lejos: "Para la defensa y buen gobierno y paz y quietud del reyno de Portugal, todo el caudal que para esto sea necesario se saque del mismo reyno, y lo mismo para los reynos de la corona de Aragón (...) sin que sea necesario que destos reynos de Castilla se haya de sacar cosa ninguna".

---

<sup>9</sup> - Véanse las observaciones del conde de Luna sobre la hostilidad castellana contra Aragón y la satisfacción de Madrid ante la represión de los disturbios de Aragón en los años de 1591 y 1592, "pareciendo que se había conquistado un reino de enemigos";

- En su despacho del 22 de octubre de 1588, el embajador veneciano, Lippomano, informaba del descontento en Aragón, Cataluña y Portugal: "el rey mantiene todo unido con su autoridad y su sabiduría, y si llegara a morir todo sería confusión y peligro", CSP Venetian, viii, p. 407;

- ALONSO GUTIÉRREZ (...) también comentaba el descontento de los portugueses y su "deseo de tener Rey propio, qualquier que sea, y desasirse de la Corona de Castilla", BNM, ms. 2347, fol. 19.

<sup>10</sup> Baltasar ÁLAMOS DE BARRIENTOS, *Discurso político al rey Felipe III al comienzo de su reinado*, Barcelona, 1990, M. SANTOS (ed.), p. 31.

c) Antonio Fernandez de Llanos y Ribera en el ayuntamiento de Zamora el 28 de diciembre de 1622 ante la propuesta de que Castilla corriera con los gastos de 30.000 soldados "para la defensa del reino" es especialmente expresiva: "Pero pues esto toca más ynmediatamente a Nabarra, Bizcaya, Reynos de Aragón y Valenzia por caer en estas partes y en la de Portugal las fronteras y de donde salen a ynquietarnos los enemigos, parece que pues a ellos les toca más zerca esta defensa y están más descansados y menos cargados de tributos, que entre ellos se paguen y repartan estos soldados, y que después a exemplo suyo ayude Castilla con lo que pudiere”.

Ibídem, pp. 195-198