



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

Pensando como ciudadanos: Explicar la democracia ateniense a través de la empatía histórica.

Thinking like citizens: Explaining the Athenian democracy through historical empathy.

Autor/es

Ignacio Jesús Álvarez Soria

Director/es

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016/2017

Contenido

1. Introducción.....	3
2. Planteamiento general y marco teórico.....	3
2.1. Planteamiento general.....	3
2.2. Marco teórico del estudio.....	5
3. Diseño metodológico.....	9
3.1. Desarrollo de la experiencia.....	16
4. Análisis de datos y resultados.....	26
4.1. Relato de la aplicación de lo planificado.....	26
4.2. Análisis de la información.....	28
4.3. Interpretación de los datos.....	42
5. Conclusiones, consecuencias e implicaciones.....	47
6. Bibliografía.....	50

1. Introducción.

A lo largo de las siguientes páginas vamos a presentar nuestro Trabajo de Fin de Master, basado en un ejercicio de empatía histórica desarrollado durante mi experiencia en el *practicum* III en una clase de primer curso de educación secundaria. A través de, primeramente, el planteamiento teórico de este proyecto y, posteriormente, su puesta en práctica, me ha sido posible aprender valiosas lecciones que, sin duda, serán de especial relevancia para desarrollar en el futuro una actividad docente desde una perspectiva más consciente de las limitaciones, crítica con los errores, y, por supuesto, activa y dinámica; aspectos que considero verdaderamente imprescindibles para mejorar en la labor profesional de un docente.

2. Planteamiento general y marco teórico.

2.1. Planteamiento general.

La Historia constituye una disciplina reflexiva, con un profundo e indisoluble carácter analítico. En esta disciplina, el historiador intenta, a través de la interpretación de los datos y de diversos procedimientos de análisis, comprender en toda su complejidad un acontecimiento, proceso o fenómeno histórico.

Sin embargo, la enseñanza de la asignatura de historia lleva años anquilosada en el sistema educativo español, centrada en una metodología transmisiva y alejada de todo aspecto medianamente activo. Tanto padres, como alumnos y profesores han adoptado la estrategia de la memorización como metodología única en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo que sea una materia en la que las instrucciones para aprobarla son sencillas, y la exigencia de preparación de las labores docentes sea nimia para los profesores. Tanto la sociedad en general, como los alumnos en particular, tienen la percepción de que esta disciplina se compone de a una acumulación de datos que deben ser memorizados para el examen y cuyo olvido carece de importancia una vez este ha terminado.

A este patrón de comportamiento fomentado por una escasa implicación y la búsqueda del mínimo esfuerzo por parte de los componentes básicos del sistema educativo (progenitores, docentes y discentes), hay que unir las exigencias del *currículum* educativo. No podemos olvidar el grave problema que surge de una documentación oficial en la que las exigencias de tratar multitud de épocas en las escasas horas de clase y en

asignaturas compartidas con disciplinas como la Historia del Arte o la Geografía, que aunque guardan multitud de similitudes con la Historia tienen su propia idiosincrasia. En consecuencia, los docentes se ven obligados a tratar de comprimir al máximo los distintos apartados de su asignatura para intentar cubrir todo el temario que marca el *currículum* educativo, utilizando para ello, fundamentalmente, la ya mencionada estrategia memorística, unida de manera casi indisoluble a la clase magistral.

A causa de todo lo anterior, se fomenta un aprendizaje puramente memorístico, en el que el buen estudiante es tan solo el que sabe repetir con el mayor detallismo y exactitud la información que contiene el libro de texto o, en el mejor de los casos, los apuntes que proporciona el docente (normalmente en forma de fotocopias, para que el esfuerzo de los estudiantes tampoco tenga que ser muy arduo). Se trata, por tanto, de un aprendizaje conductista, en el que el papel protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje recae sobre el docente y en el que no se atienden a algunas de las principales características de la materia que se pretende impartir.

Como futuros docentes de esta materia, debemos plantearnos algunas cuestiones. En primer lugar, si podemos considerar que realmente enseñamos historia cuando nuestras lecciones no tienen nada en común con la labor del historiador, es decir, no enseñamos a nuestros alumnos a reflexionar, a interpretar y a pensar y razonar históricamente. En segundo lugar, la utilidad de la enseñanza de esta materia basada en la memorización superficial de una serie de datos y su exposición sucinta en un pedazo de papel al que llamamos examen. Por consiguiente, es evidente la profunda y onerosa contradicción existente entre la labor del historiador y algunos modelos de la enseñanza de la historia. Por el contrario, personalmente consideramos que es necesario implementar dos aspectos en la enseñanza de la historia: primeramente que sea evidente su utilidad para el desarrollo personal y social de nuestros estudiantes, y finalmente, que constituya un campo en el que no se niegue la naturaleza de la disciplina y se permita a los alumnos adentrarse en algunos de los aspectos más fascinantes de la misma, es decir, la reflexión, el análisis y el razonamiento histórico.

En el caso de la disciplina de la Historia, hay varias metodologías, estrategias y procedimientos que podrían adoptarse para fomentar el desarrollo de herramientas, habilidades y formas de trabajo propias de la Historia. Me refiero a desarrollar el pensamiento y el razonamiento histórico, de forma que los estudiantes puedan empezar a

razonar como historiadores y extraer las posibles herramientas que les sean útiles para comprender mejor la realidad en la que viven y puedan analizarla de forma más profunda y crítica. La Historia también debería utilizarse para fomentar el desarrollo conceptual, la construcción y reconstrucción propia de conceptos a partir de la información procedente de diversas fuentes, entendiendo la multiplicidad de factores que afectan a cada uno de los acontecimientos, eventos y procesos históricos. Además, esta materia es esencial para comprender aspectos como la extensión del tiempo histórico y el paso del mismo, haciendo referencia a aspectos que cambian y permanecen a lo largo de los siglos, así como a acontecimientos y fenómenos que pueden ser simultáneos aunque no estén directamente relacionados. Otra de las estrategias que podrían impulsarse es el trabajo con fuentes, de manera que, al analizar fuentes primarias o secundarias, los estudiantes son conscientes de lo que consiste el trabajo del historiador y de donde sale toda la información que deben conocer, por tanto, al estar contextualizado y al requerir de un trabajo propio, es información es mucho más sencilla de aprender de forma permanente. Por último, pero no menos importante, la asignatura de historia puede orientarse hacia la realización de ejercicios de empatía histórica, de forma que los estudiantes puedan pensar y argumentar haciendo uso de conceptos, valores y razonamientos propios de la época de estudio, mostrando un conocimiento mucho más significativo y profundo del que podría adquirirse a partir de un aprendizaje memorístico.

2.2. Marco teórico del estudio.

La empatía histórica es una estrategia que busca la comprensión de los hombres del pasado como individuos o grupos. Por empatía entendemos la capacidad de una persona de ponerse en el lugar de los demás, incluso si el otro es un extraño o piensa de manera diferente de uno mismo. En historia, de acuerdo con Lazarakou (2008, p. 27), tiene un matiz especial, puesto que se convierte en una herramienta para la resolución de problemas que surgen en la investigación; ayudando al historiador a reconstruir la mentalidad en la que se explican los acontecimientos estudiados. Esta habilidad de empatizar nos permite ponernos en la posición de individuos o grupos, para entender cómo se sentían, pensaban evaluaban las situaciones y actuaban de acuerdo con las condiciones en las que se encontraban. Por todo ello, siguiendo a Lazarakou, puede convertirla también en un instrumento ideal para la enseñanza de la historia en las aulas.

Por consiguiente, no debemos confundir la empatía histórica por una suerte de simpatía o aprecio, ya que, en ese caso, este tipo de experiencias estarían absolutamente

en contra de lo que supone la investigación y la enseñanza de la Historia. Como hemos señalado anteriormente, la empatía histórica es la capacidad del pensamiento histórico de elaborar una comprensión del pasado dentro de su contexto, con un carácter fundamentalmente intelectual. Según Davis (2001, p. 3), una parte fundamental del desarrollo de la empatía histórica es el cuestionamiento de los significados y las razones de diferentes eventos o procesos, teniendo en cuenta que la certeza en ocasiones es escasa. Por ello está muy relacionada con las narrativas elaboradas de forma cuidadosa y fieles históricamente; además de que, en numerosas ocasiones, surge de considerar varias perspectivas, pero siempre de forma sólida, rigurosa, significativa y basada en las evidencias disponibles, pero, al tiempo que imaginativa.

De acuerdo con Bartón y Levstik (2004, pp. 207-208), la justificación para la empatía se encuentra en la idea de que solo reconociendo las perspectivas de la gente en el pasado, y sabiendo que eran diferentes a las nuestras, podremos dar un verdadero sentido a la información que nos proporcionan las fuentes. Por ello, citando a Foster (2001), señalan que la empatía histórica es un ejercicio cognitivo y no afectivo, dependiente de los conocimientos y no de los sentimientos o la imaginación; no obstante, también hacen patente que parte de su contribución se encuentra también en la formación de los estudiantes como personas, por lo que no son contrarios a una participación emocional. Otro aspecto reseñable que recogen es que, para que la empatía tenga un éxito real, debemos comprender el mundo de las personas que estamos estudiando, contextualizando sus acciones y buscando sus motivaciones, que, en muchas ocasiones, diferían de las nuestras y nuestros estudiantes; es en este aspecto en el que es especialmente relevante el uso de fuentes, porque las ideas de nuestros estudiantes deben basarse en evidencias y en su interpretación, y no existe mejor procedencia para ellas que los escritos y los restos materiales que nos legaron nuestros antepasados.

Un paso esencial para conseguir desarrollar empatía histórica, como continúan Barton y Levstik (2004, pp. 209-210), es comprender que las interpretaciones de las acciones del pasado son expuestas desde el presente, manifestándose en las cuestiones que planteamos, los valores de los que hacemos gala o nuestra visión del mundo de acuerdo con una escala de valores y creencias que a nosotros mismos nos resultan difíciles de formular. Por ello debemos reconocer la alteridad respecto a personas distintas, tomando conciencia de que sus valores, actitudes y creencias pueden ser muy distintas a las nuestras como el primer paso para el entendimiento y la comunicación.

Por tanto, como afirman Foster y Yeager (2001, pp. 13-14), la empatía histórica no debería ser simplemente un ejercicio de imaginación, identificación o simpatía; por el contrario, se trata de un proceso activo y controlado que implica cuatro fases: el análisis de las acciones humanas relacionadas con un acontecimiento histórico, la comprensión del contexto y la cronología en los que se ubica dicho acontecimiento, el análisis de las diferentes evidencias e interpretaciones que se relacionan con él y, por último, la creación de una narrativa desde la que se alcanzan las interpretaciones pertinentes. Por otra parte, algunos como Chapman (2009, p. 13) afirman que, puesto que la empatía histórica implica una “comprensión racional”, requiere, necesariamente, del ejercicio de pensar, pero no podemos pensar de forma efectiva sin debatir, por lo que habría que añadir una fase de debate a las ya formuladas por Foster y Yeager.

La empatía histórica comenzó a implementarse en la educación británica en las dos primeras décadas del siglo XX, aunque en esos momentos estaba supeditada a la misión patriótica que imponía el *currículum* escolar a la asignatura de Historia y no tenía en cuenta las posibles limitaciones de los estudiantes o la aplicación del método de investigación histórica. (Marsden, 1989, pp. 509-526; Wineburg, 1996, pp. 423-427; McAleavy, 1998, pp. 10-16)

No fue hasta las décadas de los 60 y 70 del siglo XX cuando, de la mano de la revolución cognitiva, la empatía comenzó a ser una de las construcciones centrales de la disciplina histórica. De hecho, en los 70, con la introducción del “New History Teaching”, el *currículum* escolar pasó enfatizar la importancia del método de investigación, el trabajo con fuentes y la dimensión social de la historia. De hecho, entre 1972 y 1976, desde el Consejo Escolar de Reino Unido se implementaron tres proyectos en los que la empatía era un aspecto básico, entre ellos destacó el de «Historia 13-16» de 1976 y que tuvo gran influencia en la didáctica de la disciplina histórica a nivel internacional. Sin embargo, en aquella época el concepto de empatía histórica no estaba totalmente definido, y sufrió críticas por parte de sectores de la enseñanza y de la sociedad por considerarlo un ejercicio demasiado imaginativo y poco relacionado con las habilidades afines a la historia. Por ello, en la década de los 90 estaba completamente desprestigiada y fue omitida del *currículum* de Reino Unido; aunque tras diez años volvió a estar contemplada bajo apartados como el de «Conocimiento y Comprensión» del *currículum* británico de historia. (Cunningham, 2009, p. 680)

Precisamente, a causa del desprestigio de la empatía histórica a partir de los 90, numerosos autores han abogado por un cambio de terminología, denominando esta estrategia como «ponerse en perspectiva», pero sosteniendo unas dinámicas similares, aunque más refinadas y pulidas.

Este «renacimiento» de la empatía histórica, aunque tuviera lugar bajo otros nombres como “perspectiva histórica”, vino de la mano de la necesidad de conseguir que los estudiantes comprendan el pasado. Por consiguiente, como indica Domínguez (1986, pp. 2-3), se sigue tratando de que los estudiantes puedan ver los hechos desde la perspectiva del pasado, como el historiador, pero no de forma aislada, sino tienen a su disposición y deben hacer uso de un aparato conceptual elaborado en el presente. De acuerdo con este autor, este conocimiento del periodo no implica establecer leyes que puedan aplicarse a todos los individuos de una época, pero permite dar un sentido social a las acciones de los distintos individuos. Por lo tanto, señala Domínguez, la comprensión del hombre del pasado requiere de un aparato conceptual elaborado por el conocimiento histórico, de forma que podamos alcanzar las diferentes coordenadas mentales como consecuencia de la interrelación entre conceptos y empatía, por lo que ambos aspectos deberían ser relevantes en la enseñanza de la Historia. Debemos tener en cuenta que una comprensión total de los hombres del pasado comporta la asimilación de los conceptos históricos y la disposición a tomar en consideración las perspectivas del otro.

Un aspecto sobre el que se ha debatido en relación con la empatía histórica es acerca de la capacidad de los estudiantes para desarrollar la empatía histórica. Numerosas investigaciones muestran que los resultados coherentes con un amplio éxito no se alcanzan hasta los 14 o 15 años; de hecho los estudios psicológicos, demuestran que cuando una persona no conoce o no puede inferir el contexto, tiende a atribuir los cambios a las características del actor principal; siendo especialmente relevante la idea de los atributos propios cuando se trata de un grupo. Solo cuando se dejan de lado las posibles explicaciones relacionadas con los atributos de grupos o personas, se pasan a construir explicaciones basadas en razones, con los procesos y condiciones de base, abandonando razonamientos fundamentados en el subdesarrollo moral o intelectual. El problema con estas investigaciones y los ejercicios de empatía que propusieron es que no se hicieron adaptadas según las edades, por lo que los resultados pueden deberse más a las habilidades auxiliares adquiridas con la edad que a la capacidad específica de empatizar históricamente. Lo cierto es que, experimentos como el publicado por Berti y Bortoli

(2006, pp. 93-113), muestran que si los materiales se adaptan, el éxito en la empatía es mucho mayor, por lo que puede ampliarse el rango de edad para el que son ideales esta clase de ejercicios; puesto que parece evidente que la empatía es más fuerte cuanto más coherente, explícita y clara es la información que se da a los estudiantes, es decir, cuanto más adaptada está a sus posibilidades de comprensión. (Berti et al., 2009, pp. 278-286)

3. Diseño metodológico.

Como hemos señalado anteriormente, los ejercicios de empatía histórica están destinados a que el alumnado sea capaz de inferir qué valores y condicionantes eran los que impregnaban la toma de decisiones o actuaciones de los personajes y grupos históricos; algo que no se debe confundir con una identificación total con el personaje o grupo en cuestión. La propuesta debe ir encaminada a que se observen los hechos pretéritos pero sin carga *presentista* viciada por nuestro sistema de creencias y valores actuales; comprendiéndolos desde el punto de vista de la propia época, con las percepciones e información de la que podían disponer. Las actividades relacionadas con empatía histórica provienen de las experiencias del mundo anglosajón y buscan el cariz procedimental propio de la disciplina histórica en una clara sustitución por métodos meramente transmisivos. La empatía histórica, además, no es una contribución meramente emotiva sino que tiene una potencialidad cognitiva que se debe explotar para enriquecer y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entroncando con la idea de habilidad cognitiva, que como ya hemos mencionado y tratan de hacer hincapié aquellos autores que han conceptualizado la herramienta de enseñanza que nos ocupa, la empatía histórica va más allá de una predisposición emocional; busca la ejecución de una imaginación histórica controlada, con reconstrucción imaginada de los contextos históricos. Estos ejercicios resultan tanto más pertinentes cuando se trata de comprender el comportamiento de personajes del pasado. Los estudiantes deben adoptar un punto de vista de agentes o personajes de un escenario histórico y separarse de la perspectiva que de los hechos puede dar el historiador. El punto básico es que el estudiante recapacite en la encrucijada o problemática que se le presente como personaje histórico, sobre qué opciones tendría el personaje en función siempre de un estricto marco de creencias, ideología y valores de la sociedad a la que pertenece el rol y trabajando por apartar los preceptos propios del discente.

El ejercicio de empatía histórica tiene sentido en tanto que es una oportunidad para cambiar la praxis primordialmente transmisiva de contenidos en aras de capacitar al alumnado para que llegue a la comprensión de otras formas alternativas que le sean más significativas sin perder por ello “calidad” del procesado de forma cognitiva. La actividad que se propone para desarrollar la empatía histórica estaría destinada para los alumnos de primero de educación secundaria obligatoria. La posibilidad que puede ofrecer este tipo de prácticas con unos alumnos tan jóvenes tiene un valor añadido, porque se puede iniciar el condicionamiento a estas formas de aproximarse a la historia, dejando a un lado el peso y molde contextual presente, para que les ayude desde sus inicios con la disciplina, reconociendo el calado del cambio de perspectivas en que han incurrido las distintas sociedades.

La actividad que se plantea está orientada al conocimiento de la democracia ateniense. Para ello, y para sentar los conocimientos impartidos en la unidad didáctica dedicada a la Antigua Grecia, desarrollaremos la siguiente actividad de empatía histórica, de manera que los estudiantes se inicien en el razonamiento histórico desde el comienzo de su educación secundaria.

En primer lugar habría que hacer una exposición detalla de qué elementos caracterizaban la Democracia ateniense, cuál fue su evolución, y las figuras que la llevaron a su apogeo. A su vez, habría que familiarizar al alumnado con los principales autores clásicos así como con los nombres de los potentados de los que hablan. Un punto esencial del argumentario y explicación de la democracia sería el concepto de *isonomía*. El hecho que puede ser fácilmente comprensible por el alumnado es el acceso a la ciudadanía y las demandas de la población, en tanto a qué se legitima y el hecho de ser ciudadano y su estrecha vinculación con la defensa de la *polis*. Otra de las piedras angulares previas al propio ejercicio de empatía histórica sería la enunciación del celo con el cual los atenienses buscaron adoptar una regulación y mecanismos para evitar incurrir en defectos y vicios que el propio sistema pudiera tener (siendo determinante el precedente la tiranía de Pisístrato). El ostracismo a su vez, sería una fórmula de corrección democrática que no tiene equivalente en la actualidad y que habría que definir lo más nítidamente posible para que el alumno primero supiera de su existencia y los casos de aplicación, y, posteriormente, asociara esos conocimientos al caso que se le va a proponer, el de Temístocles; considerando dicha medida como una potencial resolución a la problemática, cerrando de ese modo un ejercicio perfecto de empatía histórica.

Una vez el alumnado contara con todo este nuevo acervo de información sería el momento para asentarlo y para empezar a hacerlos pensar y reflexionar en esos parámetros característicos ante el caso específico de Temístocles para que buscaran obrar de la manera más próxima a lo que sería esperable del régimen ateniense tal y como lo hemos descrito. Se partiría de la enunciación a su vez de todos los logros que Temístocles consiguió para con su sociedad, para tratar de que, en lugar de ver una gestión digna de elogio como sería esperable desde nuestra perspectiva, el juicio de valor que tuvieran que hacer para empatizar plenamente con la sociedad en cuestión sería la crítica a la acumulación de poder que se ha concentrado en las manos de una misma persona, y la necesidad de que para mantener la salud de la democracia haya que conminarlo al ostracismo.

Tras las respuestas dadas desde el desconocimiento y que probablemente acaben enfocadas hacia la idea de injusticia, sería conveniente explicar, a partir de la información de Aristóteles, las razones que llevaron a la institución del mecanismo del ostracismo. También, al comprender que la democracia antigua no puede permitir que ninguno de sus ciudadanos destaque en demasía, sería conveniente explicar sucintamente la idea de que los derechos políticos en Grecia estaban ligados a la participación en la defensa de la *polis*; por ello, en Atenas, debido a la importancia de la flota y de los *thetes* (los ciudadanos de menor rango, que no disponían de los recursos suficientes como para poder permitirse el equipo del hoplita y que, por consiguiente, servían como remeros en las trirremes), fue posible el establecimiento y mantenimiento del sistema democrático.

Además, también planeamos realizar la comparación de la población de la antigua Atenas con la Zaragoza actual, para que sean conscientes de las reducidas dimensiones de una de las mayores *polis* de la Antigüedad; al igual que del aforo necesario para que las decisiones tomadas por la asamblea ateniense fueran válidas, comparándolo, por ejemplo, con el estadio de la Romareda, para que vean cuán reducido era el número de ciudadanos que habitualmente ejercían sus derechos políticos.

Con ello, prevemos que los alumnos habrán sido capaces de deducir que un punto esencial para la democracia antigua es la idea de igualdad, de *isonomía* (por supuesto, no esperamos que sean capaces de aprender los términos especializados utilizados en esta exposición, aunque sí las ideas y conceptos que encierran). En general, la idea es construir una serie de dimensiones que confluyan en el aspecto esencial que queremos transmitir a

los alumnos, el de la *isonomia*. Para ello nos centraremos en cuatro aspectos profundamente relacionados entre sí que resumen todo lo anterior:

- Proceso histórico-político: La democracia como reacción a la acumulación de poder.
 - Monarquía (casi legendaria)
 - Aristocracia, o sea, gobierno de los nobles.
 - *Stasis*, es decir, la crisis social fruto de las desigualdades entre derecho y deberes en la sociedad ateniense.
 - El papel de los Legisladores para intentar solventar el problema.
 - La Tiranía de los Pisistrátidas y la acumulación del poder en una sola persona.
 - Democracia y el gobierno de los ciudadanos.
- La contribución en la defensa como fundamento de la participación política. El consenso social.
 - Revolución hoplítica y participación política de los grupos intermedios de la sociedad.
 - Primacía de la estrategia marítima sobre la terrestre en la guerra. Los *thetes* ganan relevancia política.
 - Los aristócratas y plutócratas pueden seguir ejerciendo el poder si consiguen granjearse el apoyo de las masas urbanas por su dominio de la oratoria o las prácticas aristocráticas de redistribución relativa de la riqueza.
- Estructura económica: El esclavismo y el comercio.
 - Sistema de producción esclavista muy extendido, lo que permite que los ciudadanos puedan participar políticamente, especialmente los habitantes del *asty*.
 - Los extranjeros quedan excluidos de la política, aunque gozan de algunos derechos civiles a causa de su gran relevancia económica.
 - El comercio marítimo tiene un gran peso específico en la economía ateniense, por lo que se opta por controlar el Egeo y los Estrechos. En este sentido, es de vital importancia conocer el papel de los cultivos comerciales en la agricultura ateniense, junto con la importación de productos básicos como el trigo.

- Las instituciones y el poder político: El poder de la asamblea.
 - A pesar de que existen un consejo de elección mixta (la *Boulé*), un consejo de antiguos arcontes (el Areópago) y unos magistrados civiles (los arcontes); son la asamblea (*Ekklesia*), los tribunales populares y los generales escogidos mediante el voto (los estrategos) los que ejercen realmente el poder.
 - Para evitar el ascenso de un ciudadano que, por influencia o riquezas, pudiera reunir demasiado poder, se instituyó el ostracismo (una expulsión votada en asamblea, que duraba diez años y que no entrañaba la pérdida de los bienes o de los derechos políticos).

LA DEMOCRACIA EN LA ANTIGUA GRECIA: ATENAS

El concepto central escogido para explicar la democracia en la Antigua Atenas es el de la "Isonomía". Para explicarlo, deberemos atender, tanto al proceso histórico que condujo a la instauración del régimen democrático, como las circunstancias que llevaron a su apogeo; al igual que el entramado político-económico que lo sustentaba.

Proceso histórico-político: La democracia como reacción.

- Monarquía
- Aristocracia
- *Stasis*
- Legisladores
- Tiranos
- Democracia

La contribución en la defensa como fundamento de la participación política. El consenso social.

- Revolución hoplítica y participación política de los grupos intermedios de la sociedad.
- Primacía de la estrategia marítima sobre la terrestre en la guerra. Los *thetes* ganan relevancia política.
- Los aristócratas y plutócratas pueden seguir ejerciendo el poder si consiguen granjearse el apoyo de las masas urbanas por su dominio de la oratoria o las prácticas aristocráticas de redistribución relativa de la riqueza.

ISONOMIA

Estructura económica: El esclavismo y el comercio.

- Sistema de producción esclavista muy extendido, lo que permite que los ciudadanos puedan participar políticamente, especialmente los habitantes del *asty*.
- Los extranjeros quedan excluidos de la política, aunque gozan de algunos derechos civiles a causa de su gran relevancia económica.
- El comercio marítimo tiene un gran peso específico en la economía ateniense, por lo que se opta por controlar el Egeo y los Estrechos.

Las instituciones y el poder político: El poder de la asamblea.

A pesar de que existen un consejo de elección mixta (la *Boule*), un consejo de antiguos arcontes (el *Areopago*) y unos magistrados civiles (los *arcontes*); son la asamblea (*Ekklesia*), los tribunales populares y los generales escogidos mediante el voto (los *estrategos*) los que ejercen realmente el poder.

Además, para evitar el ascenso de un ciudadano que, por influencia o riquezas, pudiera reunir demasiado poder, se instituyó el *ostracismo* (una expulsión votada en asamblea, que duraba diez años y que no entrañaba la pérdida de los bienes o de los derechos políticos).

A partir de esta experiencia buscamos comprobar la capacidad de estudiantes de 1º de ESO, es decir, de entre 11 y 13 años, dentro de la Unidad Didáctica de “La civilización griega”, con el objetivo de desarrollar empatía histórica, eso sí, más allá de una empatía cotidiana (sin duda, valiosa, pero alejada de lo que se busca en la materia de historia). De esta forma, si los resultados son favorables, nos encontraríamos ante un caso ejemplar de que, adaptando los materiales a su nivel y con el docente ejerciendo un papel de guía a todos los niveles, la capacidad de abstracción necesaria para situarse en otra época y contexto histórico empieza a estar presente en discentes de esas edades. Ello supondría una prueba más de la necesidad de alterar los procedimientos de aprendizaje memorístico en favor de otros más activos, interesantes, dinámicos y que promuevan un aprendizaje más significativo.

Por consiguiente, con esta actividad pretendemos que los estudiantes sean capaces de conocer el fenómeno de la democracia ateniense desde su propio contexto histórico; también buscamos que tengan un primer contacto con las fuentes históricas (por tanto, pretendemos que comiencen a adquirir herramientas para su análisis) y sean conscientes de los lugares en de los que proviene la información que pueden encontrar en los libros de texto. No obstante, a pesar de que esos puntos son los objetivos primarios, ambicionamos la consecución de otros secundarios pero al mismo tiempo más profundos, como el arraigo de la idea de que la historia puede ser una disciplina interesante y motivadora; pero también que entiendan que los fenómenos históricos tienen varias causas y que el pasado tiene una influencia esencial en el presente, extendiendo su sombra y permaneciendo como un recuerdo y, en el caso de la democracia, un referente, es decir, un modelo a imitar en nuestras sociedades y sistemas políticos, por lo que no cabe duda de su relevancia.

En ningún aspecto pretendemos que los estudiantes se adentren en las sutilezas de la interpretación historiográfica, aunque, sin duda, nuestro planteamiento bebe de ella. Este ejercicio y sus apartados no dejan de ser una simplificación que busca poner de relieve una coherencia lógica y fácilmente aprehensible, con una evidente finalidad didáctica, obviando algunas matizaciones, aunque evitando en la medida de lo posible incurrir en los frecuentes errores en los que se suele caer en el proceso de dicha simplificación; todo ello para alcanzar una comprensión más profunda de las características de la democracia de la antigua Atenas.

Por consiguiente, con este ejercicio pretendemos que los estudiantes comprendan las características de la antigua democracia Ateniense, fruto de su contexto y de sus circunstancias, y puedan establecer una comparación con la democracia actual, de la que, sin duda, ha actuado como referente; de manera que sean conscientes de que las sociedades construyen sus sistemas políticos de acuerdo con sus necesidades y las vicisitudes a las que se enfrentan a lo largo de su desarrollo.

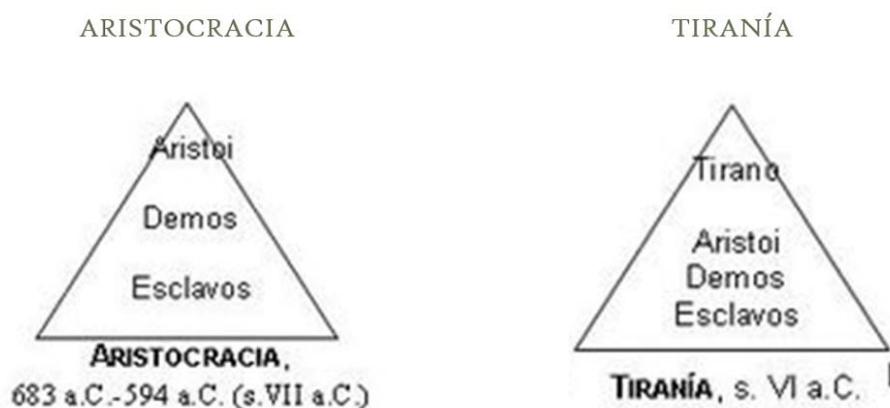
3.1. Desarrollo de la experiencia.

La actividad de empatía se ha planteado como una actividad complementaria a la unidad, pero integrada dentro de la misma, cómo un paréntesis entre la explicación del clasicismo y el helenismo, para poder profundizar en un fenómeno histórico tan relevante como la democracia ateniense con la información referente a su contexto muy reciente en las mentes de todos nuestros alumnos. Al menos, habrá de tener lugar a lo largo de 2 sesiones de 50 minutos. Además, teniendo en cuenta la importancia, tanto del desarrollo de la empatía histórica como de la comprensión de la democracia ateniense, en las sesiones anteriores de la unidad didáctica de “La civilización griega”, habremos subrayado y hecho hincapié en algunos aspectos que luego aparecerán en esta experiencia, adelantándolos y permitiendo una mejor asimilación de los mismos.

El aprendizaje a través de las experiencias de empatía histórica determina una dinámica de clase que tiene su fundamento en el aprendizaje activo y colaborativo dentro del grupo-clase por el acercamiento a las fuentes históricas, ya sean textos (primarios o secundarios), reconstrucciones, objetos arqueológicos, imágenes o gráficas y su análisis en grupo, realizado por el conjunto de estudiantes y con la guía del docente (puesto que es probable que sea la primera vez que tratan de analizar textos e imágenes de carácter histórico). En relación con cada grupo de imágenes y textos habrá una serie de preguntas de control que los estudiantes tendrán que responder, pero no con el objetivo de entregarlas al profesor, sino que su finalidad es que apunten sus razonamientos, los construyan de manera coherente y puedan repasarlos posteriormente y ser conscientes de todo lo que han dilucidado a lo largo del ejercicio, ya que les será de gran utilidad en las últimas etapas. De manera que, en este ejercicio de empatía tenemos también el objetivo de iniciar a los discentes en un tratamiento, aunque sea básico, de las fuentes históricas, es decir, de acercarlos al oficio de historiador.

La experiencia comenzará con el acercamiento a los precedentes de la democracia, que deberemos relacionar con los acontecimientos generales que habremos explicado en las sesiones anteriores relativas a la edad arcaica, en concreto, a las formas de gobierno (para facilitar su comprensión y el establecimiento de enlaces y redes de conocimiento). Para en análisis nos centraremos, en primer lugar, en extraer información la imagen que aparece más abajo, primeramente serán ellos los que expondrán lo que puede significar.

PRECEDENTES



Después, el docente complementará esa información acerca del sistema político aristocrático, la tiranía y, especialmente, la *stasis*, (eventos que marcarán el desarrollo posterior de la democracia) con un pequeño discurso cuyo contenido procederá de los siguientes textos:

Texto 1: El estado ateniense del año 600 tenía un potencial enorme, además de una gran cantidad de problemas: muchos aparceros pobres empezaban a no poder sobrevivir, aunque las esperanzas de la economía de una región provista de valiosos recursos naturales y habitada por un pueblo muy dotado, por ejemplo para la cerámica, eran muchas. Por segunda vez los atenienses evitaron la guerra civil encargando a un personaje respetado por todos enderezar los problemas que amenazaban con desembocar en violencia. Probablemente en 594 —aunque algunos especialistas datan el hecho unos veinte años más tarde—, los atenienses otorgaron plenos poderes a Solón, un aristócrata con fama de sabio, para que redactara unas leyes que desarrollaran ese potencial aliviando los sufrimientos de la mayoría pobre sin destruir por completo los privilegios de la minoría rica. En términos económicos, lo que deseaban los pobres era la condonación de las deudas y la redistribución de la tierra; y lo que consiguieron fue la abolición de la

esclavitud por deudas. Sus reformas crearon una escala de privilegios que contentaba en cierta medida a todos y que garantizaba que su labor no fuera rechazada por nadie. (Pomeroy et al., 2011, p. 195)

Texto 2: Las reformas de Solón aliviaron considerablemente las penalidades de la población del Ática. No obstante, al intensificar la competitividad por el desempeño de los cargos políticos, probablemente contribuyeran a fomentar la discordia civil que desembocó en la tiranía de Pisistrato, hecho que debemos situar en el contexto de las tensiones que siguieron existiendo a pesar de la labor de Solón, y de la divulgación de las ideas políticas inevitable en una época de experimentación como aquélla. (Pomeroy et al., 2011, p. 200)

La siguiente parte del ejercicio será el análisis de un fragmento adaptado de Tucídides (II. 37), que deberá realizado en clase entre todos los alumnos y ayudados por el docente, en el que aparecen las bases del sistema democrático. El fragmento es el siguiente:

Nuestro sistema de gobierno es un modelo a seguir para otros pueblos, no imitamos las leyes de otros; su nombre, debido a que el gobierno lo ejerce la mayoría, es democracia. La igualdad es la característica general, y en la elección de los cargos públicos nos fijamos en los méritos personales; tampoco nadie encuentra obstáculos por su pobreza. [...] En la vida pública, un respeto absoluto impide que cometamos infracciones, obedeciendo a quienes gobiernan y a las leyes, que están para ayudar a evitar injusticias.

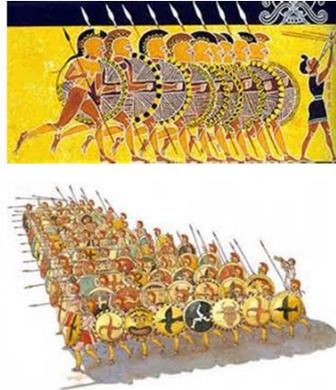
Tras este comentario, los estudiantes deberán responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las bases de la democracia? ¿Qué la diferencia con los regímenes políticos anteriores? Ambas estarán acompañadas de la imagen que aparece junto a estas líneas.



El siguiente paso de la experiencia consistirá en recordar algo que ya habíamos explicado para entender completamente la edad arcaica, especialmente en relación con los cambios de índole política que tuvieron lugar entonces, es decir, la revolución hoplítica. En este caso, aplicaremos el mismo principio, a saber, que la participación en defensa de la *polis* estaba unida a la posesión de derechos políticos, al caso ateniense, fomentando el ejercicio de relación de conocimientos de los alumnos, de manera que entiendan que la participación en las guerras de los sectores más pobres de la ciudadanía como remeros en la flota es una característica fundamental y determinante en la forma y evolución de la democracia ateniense. Dicha explicación estará acompañada de la

diapositiva que se expone a continuación y en la que hay tanta información escrita debido a la dificultad de comprender un aspecto como el que estamos tratando actualmente.

LA GUERRA Y LA CIUDADANÍA



¿Qué supuso la revolución hoplítica?

- Reclamar derechos políticos: Si se lucha y se muere por la *polis* se debe tener derecho a decidir sobre ella.
- Idea de igualdad y ciudadanía: Todos los ciudadanos que pueden permitírsele luchan igual, sin que ninguno destaque sobre el resto.
- Reclamaciones de reformas políticas para que el pueblo dejase de ser testigo de los debates y decisiones de los nobles.

Tras la exposición de lo anterior, se les formulará la pregunta: ¿Por qué en la Antigua Grecia los derechos políticos estaban unidos a la participación en la guerra con el resto de la comunidad?

La siguiente fase de nuestra experiencia de empatía histórica se centrará en el acercamiento y comprensión de las características de la economía ateniense de la época, basada en un sistema de producción comercial, con cultivos y productos artesanos destinados a un mercado exterior, en el que se adquirían los bienes de primera necesidad. Para entender completamente las causas y consecuencias, será especialmente relevante establecer una relación con las características climáticas y del suelo de la zona, características que convertían a la zona en poco apta para el cultivo de trigo y cereales pero óptima para el crecimiento de olivos y la producción de aceite; lo que contribuyó, evidentemente, a la prosperidad de la *polis* ateniense.

Esta parte del ejercicio estará unida a una serie de textos e imágenes que se exponen a continuación y que ayudarán a comprender completamente este aspecto del mismo.

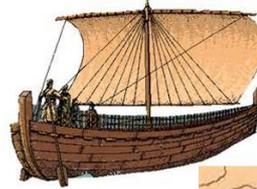
[...] Gracias a la importancia de nuestra ciudad, importamos productos de todas las tierras, de manera que disfrutamos tanto de productos extranjeros como de los que produce nuestro pueblo. (Adaptación de Tucídides, II.38.2)

LA ECONOMÍA ATENIENSE

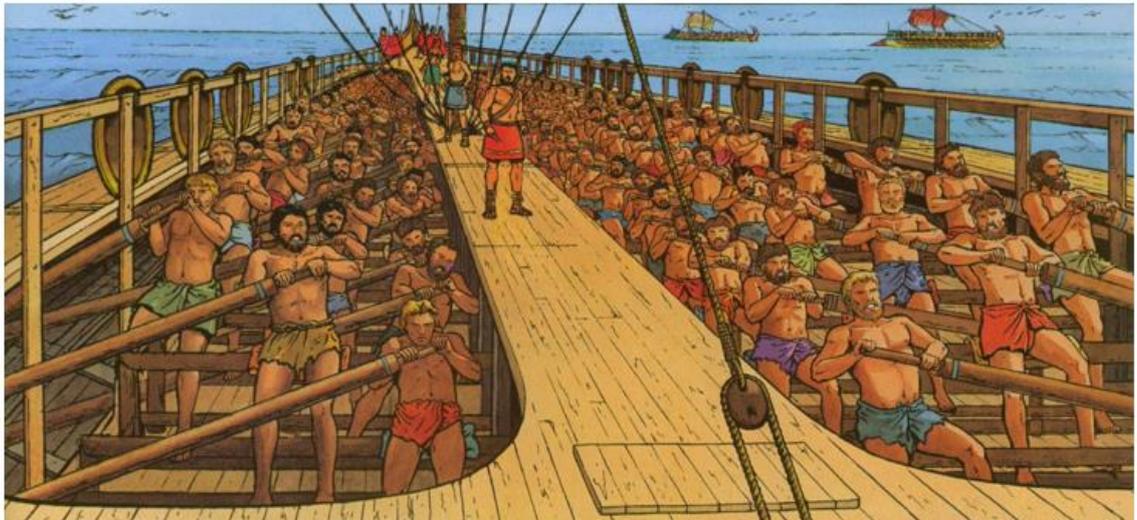
OLIVOS Y ACEITE



COMERCIO



LA FLOTA



De manera que, a partir del texto y de las imágenes sean conscientes de la relación indisoluble entre el comercio y la flota y, teniendo en cuenta lo que hemos señalado anteriormente, la unión entre flota y democracia. Para reforzar toda esa interdependencia conceptual, les expondremos algunos fragmentos de documentales, editados por el propio docente para la ocasión. (Elston, 2015; Trebbi, 2014) Posteriormente, para demostrar que son capaces de establecer esa relación, razonarla a partir de las pruebas y ponerlas por escrito, deberán responder a la siguiente pregunta: “En Atenas, la economía estaba ligada al comercio marítimo, ¿en qué favoreció este hecho el establecimiento de la democracia?”

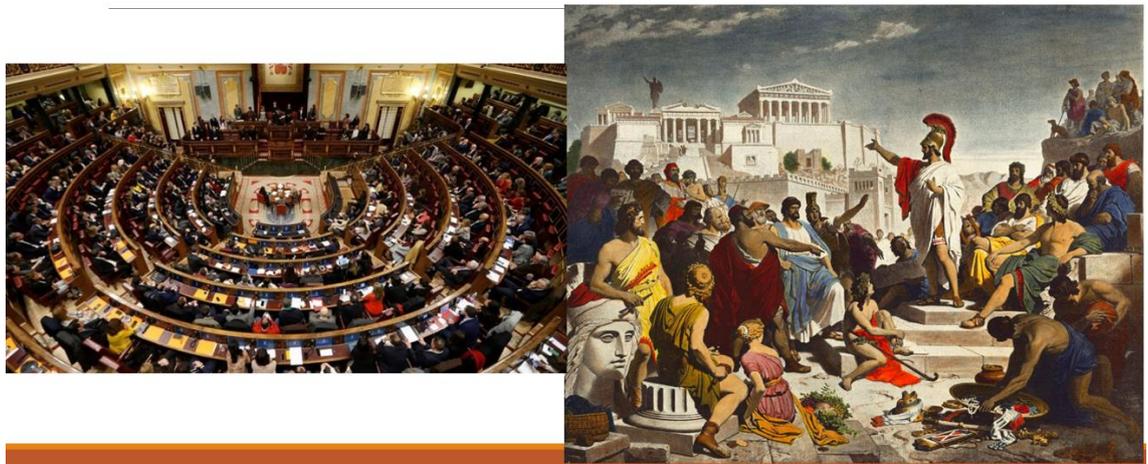
No obstante, la explicación de este apartado estará basada en los fragmentos de textos que se exponen a continuación.

Texto 1: “Por lo general, la vida diaria de los atenienses, especialmente en el campo, era modesta y monótona. Solo los numerosos festivales que llenaban el calendario concedían un momento de tregua y diversión en la lucha diaria por la su pervivencia. La dureza y sequedad del suelo ático obligaba a un duro esfuerzo para obtener sus frutos. La tecnología era también rudimentaria y el ganado se reducía a unas pocas cabezas, sobre todo de cabras, cerdos y carneros. Cada campesino cultivaba su pequeña parcela de tierra ayudado por su familia y quizá con el apoyo de algún esclavo. En Atenas y el Pireo existían numerosos talleres artesanales de reducido tamaño que se agrupaban por especialidades en determinadas zonas de la ciudad, como el barrio del Cerámico, que difundió su producción de vasijas por todo el Mediterráneo. Había también artesanos especializados en el trabajo del metal que fabricaban armas y estatuas de bronce, astilleros en el Pireo, herreros, zapateros, tejedores, curtidores, carniceros y toda clase de oficios necesarios para el desarrollo de las actividades diarias. Por lo general, se trabajaba de encargo, pues era imposible almacenar mercancías dada la falta de espacio y recursos. Patronos y aprendices compartían la misma tarea en largas jornadas de trabajo. Al Pireo, sin embargo, afluían toda clase de productos y mercancías procedentes del exterior gracias al dominio ateniense de los mares. El nivel de los intercambios fue aumentando hasta un grado que hizo necesaria la presencia de una nueva figura como el banquero. Normalmente, este tipo de individuos cambiaban moneda, efectuaban préstamos y recibían dinero en depósito.” (Gómez, 2014, pp. 300-301)

Texto 2: “Los atenienses eran fundamentalmente agricultores, pero las características morfológicas de la península del Ática exigían la puesta en práctica de unas estrategias innovadoras. El suelo del Ática era de bastante mala calidad y no podía producir la cantidad de grano suficiente para sustentar a una población cada vez más numerosa. Los atenienses, por tanto, cultivaban lo que podían —olivos, vides, higueras, y cebada—, y vendían sus productos en el exterior a cambio de trigo. Criaban asimismo ganado para el consumo local y para la producción de leche y queso. El aceite de oliva era su contribución más significativa al mercado, y era exportado en hermosos vasos fabricados con la excelente arcilla del Ática. Su principal destino era la costa del mar Negro correspondiente al sur de la moderna Rusia, origen de la mayor parte del trigo consumido en el Ática. Del mismo modo que durante la época romana el aprovisionamiento de grano de Italia dependería de Sicilia y luego del Norte de África y Egipto, así la población del Ática dependía de la zona del mar Negro. Atenas tuvo que luchar con denuedo para defender las rutas que conducían al mar Negro.” (Pomeroy et al., 2011, p. 195)

La siguiente parte del ejercicio está destinada a cumplir con uno de los objetivos marcados en la unidad didáctica, el conocimiento de las características y del funcionamiento de la democracia ateniense, y su comparación con nuestro sistema político actual. Para ello, aparte de todo lo anterior, expondremos algunas imágenes y textos, incidiendo especialmente en el fenómeno del ostracismo como factor diferenciador; a parte, por supuesto, de lo relativo a los derechos políticos de las mujeres o a la existencia de la esclavitud. Para ello haremos uso de imágenes y textos:

LA DEMOCRACIA ATENIENSE Y LA NUESTRA



¿CUÁNTA GENTE SE REUNÍA?



“En principio, el ostracismo fue instituido para expulsar a los partidarios de la tiranía una vez esta había sido derrocada, para evitar nuevas tentativas de hacerse con el poder. Sin embargo, al cuarto año tras la expulsión de los tiranos, comenzaron a expulsar a otros que se mostraban con demasiado poder.” (Aristóteles, *Constitución de los atenienses*, 22.6, adaptación)

Por otra parte, la explicación del docente al respecto deberá estar basada, en buena parte, en la información aportada por las fuentes que aparecen a continuación, aunque deberán indicarse algunos datos, como el volumen de ciudadanos en España, en Zaragoza y en la Antigua Atenas, así como el número mínimo de ciudadanos necesarios para que las decisiones de la asamblea ateniense fueran consideradas válidas (5.000 varones mayores de edad) y el aforo, por ejemplo, del estadio de La Romareda (35.000 asientos).

Texto 1: "...existen diferencias considerables incluso en aquellos terrenos, como la democracia o el teatro, en los que nos sentimos herederos directos de la experiencia griega. La experiencia política particular de un grupo de varones, numéricamente reducido, ejercida de manera directa y con todos los condicionantes sociológicos de una pequeña comunidad, no resulta fácilmente extrapolable a las democracias actuales de carácter representativo que funcionan en países cuya población está distribuida entre grandes ciudades y que se apoyan en la maquinaria administrativa de un aparato de Estado mucho más complejo o en las organizaciones burocráticas de los partidos políticos." (Gómez, 2014, p. 37)

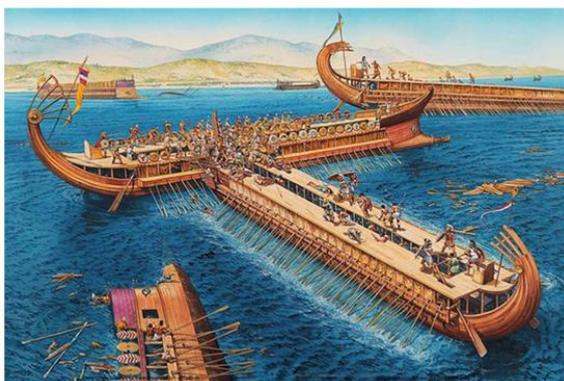
Texto 2: "Se instituyó el sorteo como forma de selección de todos los cargos, salvo aquellos que requerían competencias técnicas específicas, como los mandos militares o los puestos relacionados con las finanzas, que permanecieron sujetos al procedimiento electoral. Todos los ciudadanos, o al menos una gran mayoría de ellos, tenían así la posibilidad de acceder a uno de los principales cargos públicos. Sin embargo, el paso decisivo fue posiblemente la asignación de una paga o un sueldo para quienes desempeñaban esas funciones públicas, lo cual permitía que cualquier ciudadano, fuese cual fuese su fortuna particular, participara en la gestión efectiva de los asuntos públicos. Los *thétes*, o clase inferior de Solón, quedaron excluidos del arcontado, si bien sus posibilidades reales de participación se vieron incrementadas por el poder ascendente de la asamblea, el Consejo de los quinientos (*Bulé*) y los tribunales populares y, sobre todo, a través de los diferentes órganos correspondientes que regían y actuaban en cada uno de los *démos* que constituían la polis de Atenas." (Gómez, 2014, p. 285)

Haciendo uso de toda la información expuesta anteriormente, los estudiantes deberán responder a la siguiente pregunta: ¿En qué consistía la democracia ateniense y en qué se diferencia de la nuestra?

La segunda sesión de nuestra experiencia estará destinada al estudio del caso de Temístocles, exponiendo sus hazañas y su condena final al ostracismo, todo ello para ejemplificar el funcionamiento de la antigua democracia ateniense y, al mismo tiempo, evidenciar cuales eran los condicionantes y las razones que hacían funcionar la democracia ateniense en la Antigüedad.

En esta fase de la experiencia, la mayor parte de la información de la que dispondrán los alumnos provendrá de adaptaciones de textos de autores de la Antigüedad, de esa forma, su aproximación a las fuentes será más evidente y, en nuestra opinión, enriquecerá de forma considerable la experiencia de nuestros alumnos. Estos textos estarán divididos según su temática y estarán acompañados de imágenes que ilustren y complementen su contenido. Los textos e imágenes son los siguientes:

Texto 1: Temístocles y la flota: “[...] fue Temístocles quien persuadió a los atenienses a construir numerosas naves con las combatir, pues estaban en guerra con los de Egina y esperaban estarlo pronto con los persas [...]” (Tucídides, I.14.3, adaptación)

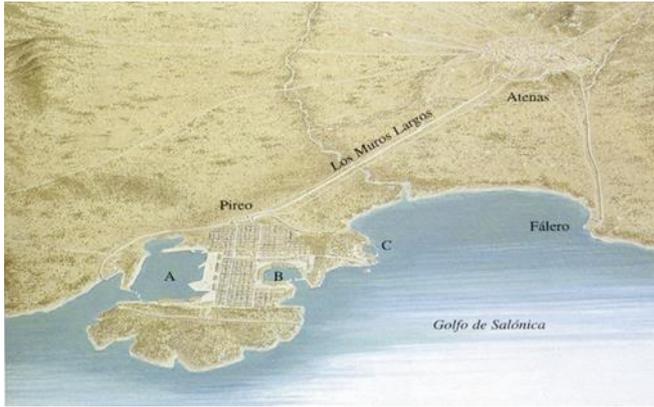


Texto 2: Temístocles y la victoria de Salamina: “[...] la suerte de los griegos dependía de las naves; y los atenienses contribuimos a ello con el mayor número de naves, el general más inteligente (Temístocles) y el ardor más decidido. Las naves fueron 200 atenienses de un total de 400; Temístocles fue el principal artífice de la batalla en los estrechos de Salamina [...]” (Tucídides I.74.1. Adaptación)



Texto 3: Temístocles y las murallas de Atenas: “[...] Los atenienses, por consejo de Temístocles, despidieron a los embajadores espartanos que habían llegado para pedirles que demolieran sus murallas diciéndoles que enviarían una embajada a Esparta para tratar ese asunto. Temístocles les propuso que lo enviaran a él mismo allí, pero que para mandar a otros debían esperar a que las

murallas llegaran a una altura considerable, por lo que debían continuar trabajando en ellas. Después marchó a Esparta y retrasó la reunión hasta que llegaron los otros embajadores y, entonces, les dijo a los espartanos que la ciudad ya estaba amurallada y podía hacer frente a cualquier invasor.” (Tucídides, I.90-92. Adaptación)



Texto 4: Temístocles y el puerto del Pireo:
“Temístocles también dirigió las obras del Pireo, construyendo y fortificando un gran puerto acorde con su poderosa flota.”
(Tucídides, I.93.3. Adaptación)

Estos textos e imágenes deberían ser lo suficientemente elocuentes como para poder responder a la pregunta, en la que deberán hacer patente toda la información que han podido extraer y comprender de estas fuentes. La pregunta es la siguiente: “Por todo ello, vemos como en la antigua Atenas Temístocles era un personaje esencial, central en toda la política de la ciudad, pero, ¿esto era bueno para el sistema democrático ateniense? ¿Qué consecuencias podía tener?”.

No obstante, la experiencia de empatía no termina aquí, sino que será completada con un debate. En este debate, los alumnos deberán simular que se trata de la asamblea de Atenas, reunida para dilucidar acerca del destino de Temístocles en relación con su posible ostracismo. Para ello, los alumnos deberán escoger argumentos a favor o en contra del ostracismo de Temístocles y después exponerlo al resto de sus compañeros, de manera que pueda generarse un debate de ideas, en el que salgan a la luz diversos razonamientos y posiciones, lo que evidenciará el grado de adquisición de la empatía.

Una vez concluido del debate, deberán votar por escrito, señalando si están a favor o en contra de condenar al ostracismo a este personaje ateniense, lo que nos dará una idea general del grado de adquisición de la capacidad de empatizar históricamente.

Posteriormente y a modo de procedimiento de obtención de la información, los estudiantes deberán entregar por escrito una pequeña redacción en la que expongan que argumentos les han llevado a decidir su voto, mostrando si les han convencido los de sus compañeros, han cambiado de opinión o su opción ha sido reforzada por el resto de alumnos. A partir de esta redacción llevaremos a cabo la categorización.

Finalmente, tras todo este proceso, se les mostrará cuál fue el resultado final y los argumentos que llevaron a los atenienses a acabar expulsando a Temístocles de la

comunidad a través de un texto de Plutarco (*Vidas Paralelas: Temístocles*, 22.4. Adaptación):

Aplicaron entonces el ostracismo contra él para acabar con su prestigio y autoridad, como hicieron habitualmente con todos aquellos a los que consideraban insoportables por su poder y que se salían de la igualdad democrática.”

4. Análisis de datos y resultados.

4.1. Relato de la aplicación de lo planificado

La puesta en práctica de la experiencia de innovación ha sido, como viene siendo habitual, diferente en varios aspectos a como ha sido planteado. En primer lugar, un gran cambio en las sesiones destinadas al ejercicio tuvieron lugar por circunstancias ajenas a quien escribe y vinculadas a ausencias de la profesora-tutora del centro de prácticas; de manera que, si en principio esperábamos que existiera una continuidad entre las sesiones dedicadas al arcaísmo y al clasicismo con las asignadas a la experiencia, finalmente hubo que retrasar el inicio del ejercicio de innovación una semana (lo que, sin duda, influyó en los resultados).

No obstante, la incertidumbre y las dudas que despertaron algunos comentarios acerca de la capacidad de los estudiantes de esta clase para poder sacar adelante este tipo de actividad resultaron equivocados. Lo cierto es que los estudiantes se mostraron activos y participativos, con ganas de intervenir, tanto a la hora de leer los textos o describir las imágenes como para comentar ambos tipos de elementos; sin embargo, también es verdad que algunas intervenciones carecían de fundamento y la mayoría necesitaban la ayuda del docente para aproximarse a textos e imágenes en su conjunto, debiendo destacar las palabras o partes de las imágenes de mayor relevancia para la continuidad de la experiencia.

Este entusiasmo es probable que proceda de la edad y del curso en el que se encuentran, ya que al ser alumnos de 1º de ESO, están más acostumbrados a las formas de primaria –y, por tanto, son más tendentes a aprender jugando– que a las de secundaria, en la que se les conmina a un trabajo más serio, pasivo y académico. Sin embargo, dicho entusiasmo mostrado en el momento de participar en clase no ha sido compartido para las ocasiones en las que había que responder a las preguntas escribiendo cada uno sus respuestas en hojas propias. De hecho, algunos alumnos escribieron en las hojas

entregadas por el profesor para anotaciones, que debían guardar con ellos, y muchos otros ni siquiera hicieron el esfuerzo de redactar nada.

Ciertamente, de acuerdo con el planteamiento inicial del ejercicio, no se les iba a requerir que entregasen al docente las respuestas a las preguntas de control, pero, tras recibir y revisar las respuestas a la cuestión final, consideramos necesario solicitárselas para completar las contestaciones finales, dándoles mayor profundidad y proporcionándoles matices que de otro modo no serían evidentes. Sin embargo, muchos no estuvieron dispuestos a responder afirmativamente a la solicitud y no entregaron nada. En mi opinión, esto se debe, en buena parte, a algunos comentarios de la profesora-tutora del centro, que manifestó en más de una ocasión la carencia de valor en la evaluación, tanto de la experiencia de empatía y sus respuestas, como de los ejercicios solicitados en otras sesiones de la unidad didáctica; por el contrario, hizo hincapié varias veces en que única nota válida era la del examen y que las preguntas de este deberían responderse con la información recogida en el libro de texto, que se diferenciaba en varios aspectos con lo trabajado en clase.

Empero, el nivel de participación directa en clase debe ser un aspecto a valorar, ya que, si bien, en muchas ocasiones eran los mismos estudiantes los que se sentían impelidos a alzar la mano e intervenir en las sesiones, casi todos los alumnos intervinieron de alguna manera. Cabe señalar algunas intervenciones, en las que se hacían preguntas que responderíamos posteriormente (como, por ejemplo, preguntando por el papel de las mujeres en la democracia ateniense), o cuestiones realmente interesantes pero que, debido a su complejidad y a la escasez de tiempo habíamos decidido obviar (me refiero a preguntas como las que solicitaban saber la veracidad de las fuentes que presentábamos en clase y sobre cómo trabajaban los historiadores). También creemos importante señalar que las preguntas de esta naturaleza no solo aparecieron a lo largo de las clases consagradas al ejercicio de empatía histórica, sino que también surgieron a lo largo del resto de sesiones de la unidad didáctica en la que está integrada; lo que es muestra de un interés por su parte que es, sin duda, gratificante y motivador para el docente.

En el planteamiento inicial del ejercicio, proyectábamos que el papel del docente en este ejercicio sería mínimo, exponiendo a los estudiantes alguna información contextual y procediendo la mayoría del contenido de los textos adaptados y de las imágenes seleccionadas. Sin embargo, el proceso de implementación de lo concebido en

un principio se topó de frente con el problema de que los estudiantes no sabían cómo analizar un texto ni una imagen, a pesar de estar adaptados, por lo que decidimos que haríamos este trabajo en grupo, entre todos los alumnos de clase y que el profesor tendría que tomar un mayor papel, especialmente como «traductor» de las palabras del texto, señalando las ideas clave dentro de dichos fragmentos. No cabe duda de que, para posteriores ocasiones, sería mejor señalar algunas palabras clave del texto que faciliten el trabajo intelectual del estudiante. Además, hay que destacar el buen impacto que tuvieron sobre ellos los fragmentos de documentales editados de manera que recogieran las imágenes más elocuentes y la información más significativa.

Finalmente, ante la falta de tiempo, y aunque habíamos pensado que la participación el debate acerca del ostracismo de Temístocles se haría a título individual, decidimos que los alumnos serían divididos en dos grupos, que deberán buscar, unos argumentos a favor de la condena y otros razones en contra de la misma. Tras unos minutos de debate dentro de los grupos, buscando los mejores argumentos, deberían escoger tres de sus iguales que los representasen y expusieran al resto de la clase los argumentos que habían escogido. De esta forma facilitábamos la transmisión de la información y ahorrábamos tiempo y posibles problemas de disciplina.

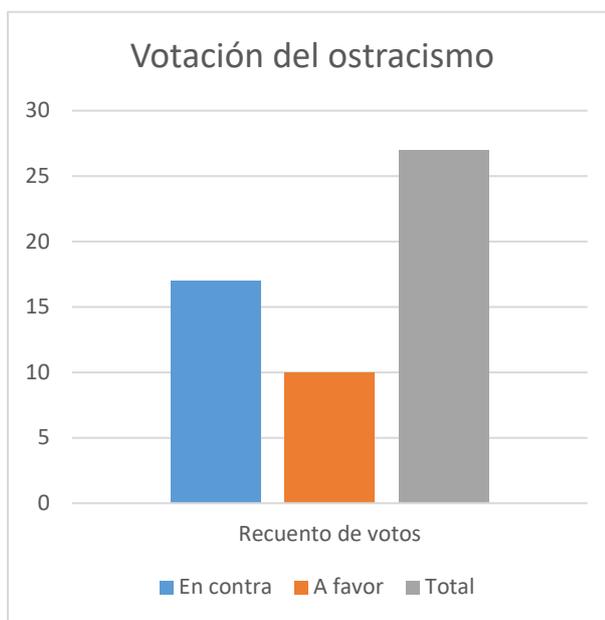
4.2. Análisis de la información

A partir de sus escritos podemos distinguir dos dimensiones de la empatía: por un lado encontramos la empatía histórica y la empatía cotidiana (ambas con un valor determinado para la educación de nuestros jóvenes), y, por otro lado, tenemos la empatía tópica y la empatía concreta.

El primero de los resultados de los que tuvimos noticia fue el recuento de la votación que realizaron los estudiantes a favor o en contra del ostracismo de Temístocles. Dicho resultado muestra los siguientes resultados:

- En contra de la condena a ostracismo: 17 (63%)
- A favor de la condena a ostracismo: 10 (37%)
- Total de estudiantes/votos: 27 (100%)

Pero estos resultados no deben llevarnos a pensar que la experiencia ha sido un total fracaso, aunque es cierto que el recuento de la votación alberga un mensaje poco halagüeño, lo realmente importante de la experiencia, lo que demuestra si los estudiantes han adquirido empatía histórica, son los argumentos que han utilizado para justificar su voto.



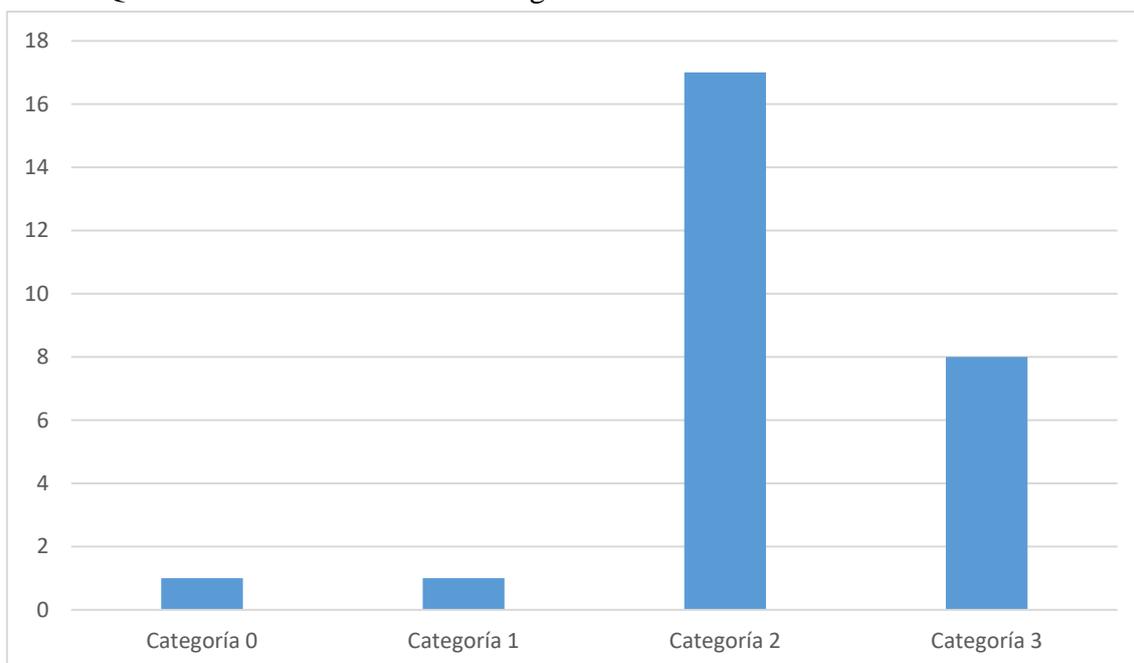
En relación con dicho argumentos estableceremos las siguientes categorías:

- Categoría 0: El estudiante solo expresa ideas inconexas o que no tienen ninguna relación con el tema tratado en la experiencia.
- Categoría 1: El alumno justifica su voto según una idea de justicia o injusticia, cuyos fundamentos no provienen de la mentalidad de los griegos de la Antigüedad sino de la construcción ética y moral imperante en la actualidad.
- Categoría 2: El discente alude en sus escritos a argumentos que podrían haber utilizado los atenienses para justificar la permanencia de Temístocles en Atenas, fundamentalmente su valor como estrategia político y militar. y sus hazañas a favor de los atenienses.
- Categoría 3: El estudiante se expresa de forma que toma como suyos los argumentos de carácter político que afectaban directamente a la base del sistema ateniense; de manera que hace referencia al peligro que supone la permanencia de Temístocles para el mantenimiento de la igualdad o la posibilidad de la imposición de una tiranía.

Los resultados están expresados en la siguiente tabla:

Categorías	Estudiantes en cada categoría.	Número total de estudiantes por categoría.	Porcentaje de estudiantes por categoría.
Categoría 0	7	1	4%
Categoría 1	26	1	4%
Categoría 2	3-4-5-8-9-10-11-14-15-16-17-19-20-22-23-25-27	17	63%
Categoría 3	1-2-6-12-13-18-21-24	8	29%

Que se muestran así en forma de gráfico:



A continuación señalaremos algunos ejemplos que hemos hallado entre las respuestas de los estudiantes, diferenciados según categorías.

El único alumno que aparece ubicado en la Categoría 0 se lo debe a que su respuesta, que transcribiremos a continuación, carece de congruencia y no somos capaces de interpretarla de forma adecuada como para colocarle en alguna de las otras categorías. Su respuesta es la que sigue: “Yo he votado que si fuera expulsado porque acabó con muchas vidas griegas. Pudo quedarse con parte de la plata. No fue buena idea de construir

una flota más grande porque al tener esos barcos podían acabar antes con el enemigo. Y al ir a Esparta pudo traicionar a los griegos. Y la muralla no fue buena idea porque al ser los más fuertes los espartanos y derribarla, en cambio puede reforzar al ejército.” En verdad, en la pregunta de control anterior (relativa a las posibles consecuencias del aumento de poder de Temístocles) expresó su preocupación por la ostentación de tanto poder en manos de este personaje: pero con esta respuesta no somos capaces de localizarlo en la Categoría 3.

A propósito de la Categoría 1, ha sido una agradable sorpresa encontrar que tan solo un estudiante ha respondido valiéndose de esta clase de argumentos, cuya respuesta es la siguiente: “He votado que si porque no tiene derecho a tener tanto poder del que tiene como general y a mi (*sic*) me parece muy injusto”. No obstante, y aunque no los hayamos colocado en esta categoría, es cierto que algunos estudiantes han incluido el concepto de justicia en sus respuestas, pero han argumentado de tal manera sus contestaciones que han sido colocados en la categoría inmediatamente superior.

Los estudiantes incluidos en la Categoría 2 han sido la mayoría, esgrimiendo argumentos como los de los alumnos citados a continuación:

- Estudiante 22: “Yo he votado que no debería ser expulsado porque podría ser de gran ayuda en el futuro, por ejemplo, cuando haya una guerra contra los persas, Temístocles será de gran ayuda por que (*sic*) nos vendrá bien algo de inteligencia para defendernos y contratar en las guerras. Además, Atenas necesita más inteligencia.”
- Estudiante 16: “Yo he votado que no porque gracias a él ganaron batallas gracias a él y a sus estrategias e inteligencia. Si no hubiese sido por él, Atenas no estaría protegida por murallas y seguramente habrían perdido la batallas contra los Persas ya que eran más numerosos.”
- Estudiante 15: “Yo he botado que no porque todas las decisiones que Temístocles había hecho habían sido correctas, la amenaza (Persa, Espartana, Macedonia...) era inminente, y además no solo digo que no se le expulse, si no (*sic*) que además yo buscaría mejores estrategias o incluso formar a los que más idea tengan porque en lugar de peligro hacia nosotros, podríamos darle la vuelta y ser un peligro inminente para los demás, con sus buenas decisiones podríamos hacernos con el control de Grecia y más.”

- Estudiante 14: “No. He votado que no lo expulsen porque no me parece justo que expulsen a la gente. Y además hizo mucho por Atenas y los atenienses: gracias a él ganaron muchas batallas, construyeron murallas (*sic*)... Y con su ayuda podrían ganar un gran número de batallas y conquistarían toda Grecia (*sic*). Porque es una persona inteligente y sabe muchas tácticas para ganar y conquistar.”
- Estudiante 5: “Yo he votado que no porque cabe la posibilidad de que durante los años que Temístocles está expulsado los persas se enteren y ataquen Atenas y que Temístocles no puede pensar en una táctica y los persas acaben conquistando Atenas.”
- Estudiante 3: “Yo he votado que no ya que (al igual que he dicho en la tarima), Temístocles ha sido y hubiera podido ser un salvavidas, la amenaza persa seguía activa y sin una buena estrategia no los hubieran ganado, además es deleznable expulsar a un hombre que se ha desvivido por el progreso y la seguridad de Atenas, y a (*sic*) puesto en peligro su vida por los ciudadanos.”

Como vemos en estos ejemplos, los argumentos provienen directamente de un sentido geopolítico y de *realpolitik* del que podrían haber hecho uso, perfectamente, los atenienses de la época. De hecho, de acuerdo con los hechos posteriores relativos a Pericles que, tomando las palabras de Tucídides (“en apariencia se trataba de una democracia; en la realidad era el gobierno de uno solo”), se muestra que, en caso de necesidad o de buen gobierno, los atenienses habrían consentido una acumulación de poder en manos de una misma persona que podría hacer peligrar el sistema democrático (consecuencias que, por otra parte, tuvieron que acabar afrontando).

En relación con la Categoría 3, los estudiantes han expuesto una serie de argumentos que se ajustan a los que seguramente tuvieron en su mente la mayoría de atenienses que votaron a favor del ostracismo de Temístocles. Como ejemplos paradigmáticos de sus escritos citaremos algunos:

- Estudiante 24: “Si yo hubiera sido un Ateniense hubiera elegido que sí porque a la gente esa época, expulsar a alguien con mucho poder era un placer. Saber que puede formar un ejército que derrote al pueblo puede estar dirigido por Temístocles les hacía pensar mal de él. Además, tenía mucha riqueza y mucho poder y envidiaba al (más bien despertaba la envidia del) pueblo Ateniense.”

- Estudiante 21: “Yo he votado que si quiero que se valla porque creo que aunque ahora halla (*sic*) sido bueno, luego puede querer distintas cosas. También podría haber dado la plata al pueblo y no lo hizo lo que está mal por su parte. También lo echaría porque creo que tenía la suficiente popularidad como para hacerse un poderoso tirano.”
- Estudiante 13: “Yo he votado que si (*sic*), el poder de Temístocles obtenido en las batallas era cada vez mayor. Si es verdad que era un buen estratega y general, pero cualquiera, con mucho poder, lo acaban aprovechando y usando en su veneficio (*sic*), cosa que hubiera hecho Temístocles si no hubiera sido expulsado. Temístocles podría estar conspirando contra el imperio Ateniense, en busca de poder. Además, en la democracia ya establecida, Temístocles no encajaba como líder, ya que tenía mucho poder.”
- Estudiante 12: “He votado que fuera expulsado debido al poder obtenido y los sucesos parecidos de anteriores años a la democracia de Atenas. No consentiría que un general por haber decidido aumentar la flota (decisión que funciona), se aprovechara de todos los Atenienses que son los verdaderos héroes que lucharon contra los Persas, sin ellos no podríamos estar escribiendo esta redacción.”

En cuanto al tipo de empatía, puede establecerse otra categorización:

- Categoría 0: El estudiante solo expresa ideas inconexas o que no tienen ninguna relación con el tema tratado en la experiencia.
- Categoría 1: El estudiante no ha adquirido ningún tipo de empatía. Su respuesta es presentistas, basada en ideas, valores y razonamientos actuales, y carentes de relación con la experiencia de empatía histórica.
- Categoría 2: El estudiante ha alcanzado un nivel de empatía cotidiana/anecdótica. En su escrito, el estudiante atiende ante todo a aspectos anecdóticos, centrados en la peripecia; por ello, aunque usa elementos contextuales, solo es capaz de entender motivaciones y acontecimientos desde una perspectiva atemporal. En este caso, se han centrado en una visión utilitarista de Temístocles, sin atender a las razones de los ciudadanos. No obstante, en esta categoría hay algunos que empiezan a adentrarse en la empatía histórica, porque, a pesar de que no actúen en consecuencia, señalan algunas razones y argumentos históricos.

- Categoría 3: El estudiante ha alcanzado el nivel de empatía tópica. El alumno, en su respuesta, hace referencia a tópicos, es decir, a definiciones e ideas generales, de conceptos históricos, como el ostracismo, la democracia o la isonomía. Sin embargo, encontramos diferentes niveles según la complejidad de las respuestas.

Con el objetivo de clarificar la clasificación y división de las diferentes categorías exponemos a continuación un cuadro en el que se especifican los argumentos utilizados según los niveles para ayudar en esta tarea:

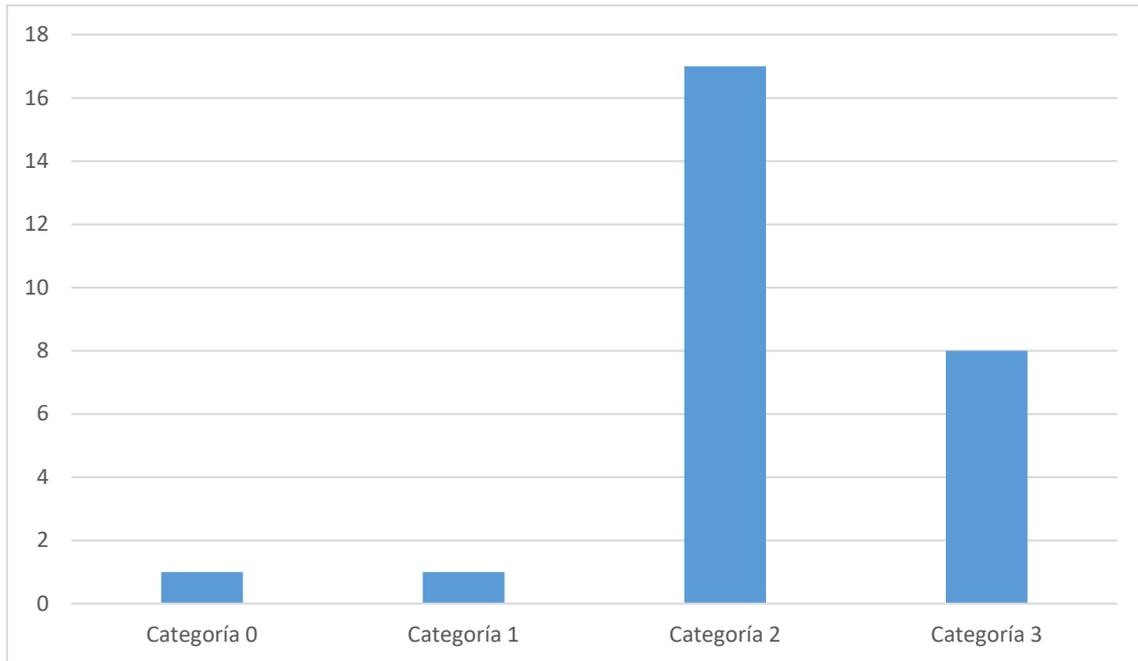
Categorías	Argumentos según niveles.	Posibles votos sobre el ostracismo
Categoría 0:	Inclasificable	Si/No
Categoría 1: Presentista	Justicia o injusticia según una perspectiva actual.	Si/No
Categoría 2: Empatía cotidiana/anecdótica.	Nivel 1: Inteligencia de Temístocles.	No
	Nivel 2: Temístocles merece ese poder por los servicios prestados a Atenas.	No
	Nivel 3: Temístocles tiene un valor para el futuro de Atenas.	No
Categoría 3: Empatía Tópica	Nivel 1: Temístocles podría perjudicar al resto de los atenienses.	Si
	Nivel 2: Temístocles podría acabar con el sistema democrático.	Si
	Nivel 3: Temístocles podría establecer una tiranía.	Si
	Nivel 4: Temístocles podría convertirse en un tirano como los que ya había sufrido Atenas.	Si

A parte de estas categorías, encontramos un nivel superior de empatía histórica, la empatía concreta. Este tipo de empatía es propia del historiador y requiere un conocimiento profundo y complejo de los fenómenos que se estudian, implica, en muchas ocasiones, conocer la forma de pensar de los personajes que intervienen (o tener el suficiente conocimiento del contexto mental y cultural como para que sea posible reconstruirlo con fidelidad). En este ejercicio no se pretendía que los alumnos llegasen a alcanzar este nivel de empatía, en buena parte porque hubiera requerido mucho tiempo y el uso de estrategias a las que no están acostumbrados; además de que, para el caso propuesto, es muy difícil disponer de la suficiente información como para profundizar hasta el grado que requiere este nivel de empatía.

El problema con estas categorías, es que no hay un umbral claro entre ellas, especialmente entre el presentismo y la empatía cotidiana; por ello esta categorización se subdivide en niveles heterogéneos. Lo cierto es que, como vemos, siempre hay elementos del presente que subyacen en las diferentes categorías, lo que las diferencia son los usos que hacen del pasado; por ello conviene rastrear más a fondo las explicaciones y los argumentos, porque así podemos construir una explicación de lo que comprenden y de cómo trasladan el presente al pasado.

Categorías	Estudiantes en cada categoría.	Número total de estudiantes por categoría.	Porcentaje de estudiantes por categoría.
Categoría 0	7	1	4%
Categoría 1	26	1	4%
Categoría 2	3-4-5-8-9-10-11- 14-15-16-17-19- 20-22-23-25-27	17	63%
Categoría 3	1-2-6-12-13-18- 21-24	8	29%

Que se traduce así en forma de gráfico:



En la Categoría 0 encontramos solamente un estudiante cuya respuesta demuestra que, o bien no ha comprendido el ejercicio y, por tanto, no ha desarrollado ningún tipo de empatía, o bien no sabe expresar sus ideas convenientemente. La respuesta es la siguiente: “Yo he votado que si fuera expulsado porque acabó con muchas vidas griegas. Pudo quedarse con parte de la plata. No fue buena idea de construir una flota más grande porque al tener esos barcos podían acabar antes con el enemigo. Y al ir a Esparta pudo traicionar a los griegos. Y la muralla no fue buena idea porque al ser los más fuertes los espartanos y derribarla, en cambio puede reforzar al ejército.” Por consiguiente, nos vemos obligados a colocarlo en esta categoría.

En la Categoría 1 hemos colocado únicamente a un estudiante cuya respuesta es la que sigue: “He votado que si porque no tiene derecho a tener tanto poder del que tiene como general y a mi (*sic*) me parece muy injusto”. Como podemos ver, no hace uso de ningún argumento contextual ni de carácter anecdótico, basando su respuesta en razonamientos de tipo ético.

Por su parte, en la Categoría 2, en la que reunimos a los estudiantes que han desarrollado un nivel de empatía cotidiana. No obstante, según los argumentos que hayan utilizado, podemos diferenciar diferentes niveles que numeraremos del 1 al 3 (aunque este número no implica una clasificación de carácter valorativo).

En el nivel 1 de la Categoría 2 (2.1) nos encontramos a los estudiantes que aluden a las buenas ideas y a la inteligencia que demostró Temístocles a la hora de ordenar la construcción de la flota ateniense, reconstruir sus murallas o edificar el puerto del Pireo, como argumentos que justifican su permanencia en Atenas. En este nivel encontramos 9 respuestas. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Estudiante 8: “He votado que no porque creo que un militar y un político con buena lógica y argumentos. Puede que fuera algo egocéntrico pero eso no quita que era una persona inteligente y astuta; y eso era conveniente para Atenas.”
- Estudiante 9: “Yo he votado que se quede, ya que me parece un hombre muy savio (*sic*) y que siempre llevará a Grecia a la victoria y porque utiliza técnicas contra los persas, que son muy inteligentes, y además aporta dinero (plata) para construir la flota y así poder ganar.”
- Estudiante 22: “Yo he votado que no debería ser expulsado porque podría ser de gran ayuda en el futuro, por ejemplo, cuando haya una guerra contra los persas, Temístocles será de gran ayuda por que (*sic*) nos vendrá bien algo de inteligencia para defendernos y contratacar en las guerras. Además, Atenas necesita más inteligencia”
- Estudiante 27: “Yo he votado que se quede Temístocles porque hizo bien su trabajo, ayudó en la guerra, tuvo muy buenas ideas...”

En el nivel 2 de la Categoría 2 (2.2) hemos colocado a los estudiantes que se refieren al pasado de Temístocles, a sus hazañas frente a los persas como argumento para haber votado en contra de su ostracismo. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Estudiante 4: “Yo he dicho que no, porque sin él quizás nuestra ciudad hubiera caído frente a los persas. Y gracias a él terminamos de construir las murallas para defender la ciudad.”
- Estudiante 16: “Yo he votado que no porque gracias a él ganaron batallas gracias a él y a sus estrategias e inteligencia. Si no hubiese sido por él, Atenas no estaría protegida por murallas y seguramente habrían perdido la batallas (*sic*) contra los Persas ya que eran más numerosos.”
- Estudiante 17: “He votado que no, porque me parece un héroe y un hombre que sabía a lo que se dedicaba y tenía mucho poder.”

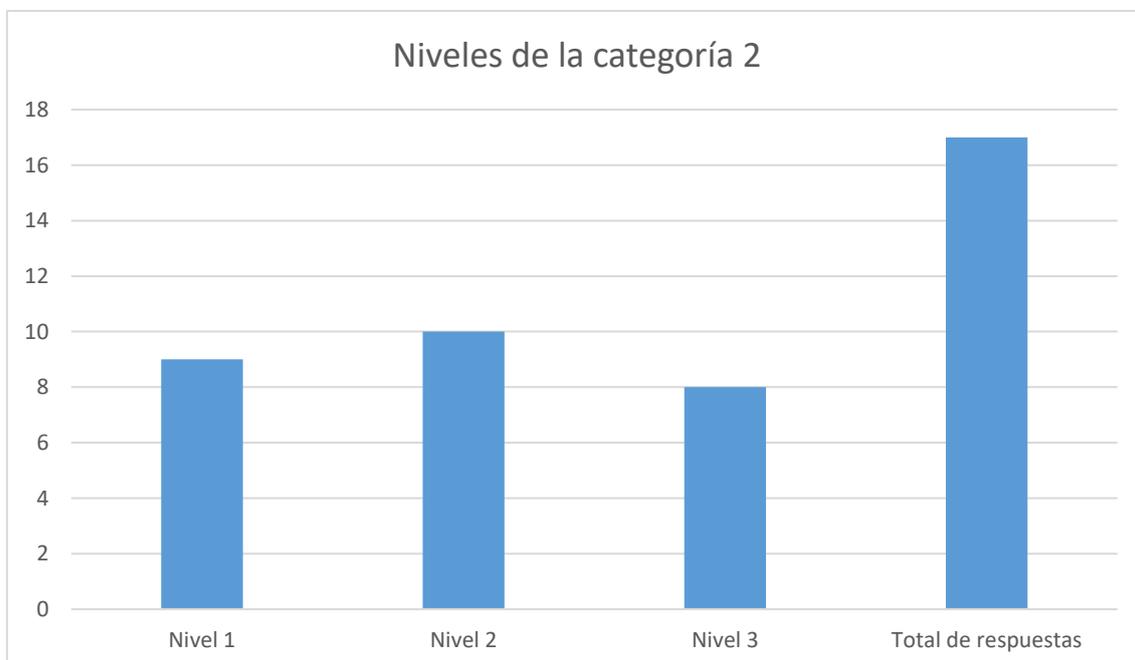
- Estudiante 25: “Yo he votado que no. A mi (*sic*) me parece que no tendría que ser expulsado, ya que si no fuera por él por persas les habrían ganado ya que tenían muy malos barcos y les habrían ganado y si no, los espartanos si les habrían ganado, tampoco les habría dado tiempo a construir la muralla.”

En el nivel 3 de la Categoría 2 (2.3) hemos encuadrado las respuestas de los alumnos que hablan en relación con el valor de Temístocles para el futuro de Atenas para justificar su voto negativo a la expulsión de este prohombre. A continuación se transcriben algunos fragmentos para ilustrar estas contestaciones.

- Estudiante 5: “Yo he votado que no porque cabe la posibilidad de que durante los años que Temístocles esta expulsado los persas se enteren y ataque Atenas y que Temístocles no puede pensar en una táctica y los persas acaben conquistando Atenas.”
- Estudiante 10: “No, por que (*sic*) todavía muchos pueblos podían atacar a los atenienses y el (*sic*) les había ayudado. Si el (*sic*) no hubiera destinado el dinero a la plata estarían muertos.”
- Estudiante 15: “Yo he botado que no porque todas las decisiones que Temístocles había hecho habían sido correctas, la amenaza (Persa, Espartana, Macedonia...) era inminente, y además no solo digo que no se le expulse, si no (*sic*) que además yo buscaría mejores estrategias o incluso formar a los que más idea tengan porque en lugar de peligro hacia nosotros, podríamos darle la vuelta y ser un peligro inminente para los demás, con sus buenas decisiones podríamos hacernos con el control de Grecia y más.”
- Estudiante 19: “NO (*sic*) a la expulsión. Porque yo creo que por eso atenas (*sic*) ya no estaba percatada de los ataques que les vendrían (spartanos) (*sic*) y llegar así al final de atenas (*sic*) y todos los atenienses.”

Categoría 2	Estudiantes en el nivel.	Número de respuestas por nivel.	Porcentaje de estudiantes que expresan esta idea
Nivel 1	8-9-14-16-17-20-22-23-27	9	53%
Nivel 2	3-4-11-14-16-17-20-23-25-27	10	59%
Nivel 3	3-5-9-10-14-15-19-22	8	47%

Datos que se representan de esta forma en una gráfica:



En cuanto a la Categoría 3, en ella hemos reunido a los alumnos que han alcanzado, en mayor o menor medida, un nivel de empatía tópica. Además, en el caso de los estudiantes de la categoría 3, según los argumentos que hayan utilizado, podemos diferenciar diferentes niveles que numeraremos del 1 al 4 (aunque este número, de nuevo, no implica una clasificación de carácter valorativo). La base sobre la que parten todos ellos es de la idea del exceso de poder, pero difieren en las posibles consecuencias de esa acumulación de poder en manos de un solo hombre.

En el nivel 1 de la Categoría 3 (3.1) hemos colocado a los alumnos que han señalado la posibilidad de que Temístocles, en caso de no ser expulsado, pudiera quedarse

con dinero y bienes de los ciudadanos atenienses. Algunas de las respuestas son las siguientes:

- Estudiante 1: “Si (*sic*), porque querrá apoderarse de su poder y quedarse el dinero y los bienes de los habitantes. Así no podría quedarse con personas y hacer una rebelión.”
- Estudiante 18: “He votado que si (*sic*), ya que almacena mucho poder, se podía revelar (*sic*), quedarse con las riquezas e incluso matar al pueblo.”

En el nivel 2 de la Categoría 3 (3.2), encontramos a aquellos estudiantes que han hecho referencia a la posibilidad de que Temístocles encabezase una rebelión y pudiera acabar con el sistema democrático. A continuación se exponen algunas respuestas:

- Estudiante 13: “Yo he votado que si (*sic*), el poder de Temístocles obtenido en las batallas era cada vez mayor. Si es verdad que era un buen estratega y general, pero cualquiera, con mucho poder, lo acaban aprovechando y usando en su beneficio (*sic*), cosa que hubiera hecho Temístocles si no hubiera sido expulsado. Temístocles podría estar conspirando contra el imperio Ateniense, en busca de poder. Además, en la democracia ya establecida, Temístocles no encajaba como líder, ya que tenía mucho poder.”
- Estudiante 24: “Si yo hubiera sido un Ateniense hubiera elegido que sí porque a la gente esa época, expulsar a alguien con mucho poder era un placer.”
“Saber que puede formar un ejército que derrote al pueblo puede estar dirigido por Temístocles les hacía pensar mal de él. Además, tenía (*sic*) mucha riqueza y mucho poder y envidiaba al (más bien despertaba la envidia del) pueblo Ateniense.”

En el nivel 3 de la Categoría 3 (3.3) hemos colocado a los estudiantes que han señalado la posibilidad de alzarse con el poder como un tirano, señalando expresamente esa palabra o de manera implícita en sus respuestas. Algunas respuestas son las siguientes:

- Estudiante 21: “Yo he votado que si (*sic*) quiero que se valla porque creo que aunque ahora halla (*sic*) sido bueno, luego puede querer distintas cosas. También podría haber dado la plata al pueblo y no lo hizo lo que está mal por su parte. También lo echaría porque creo que tenía la suficiente popularidad como para hacerse un poderoso tirano.”

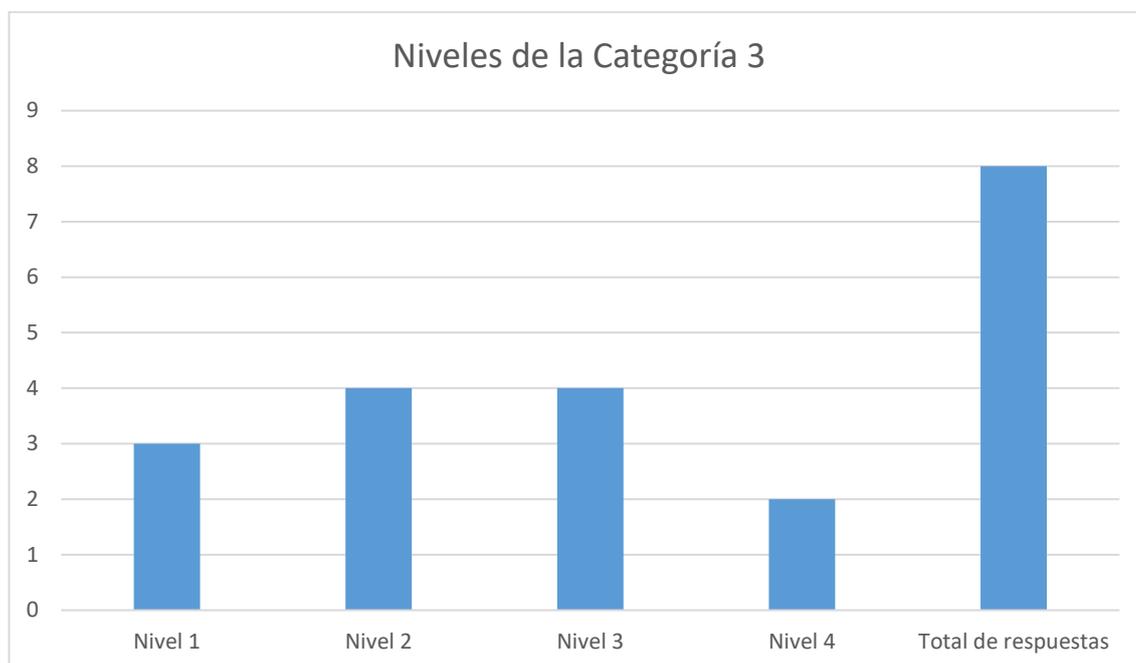
En el nivel 4 de la Categoría 3 (3.4) hemos ubicado a los alumnos que han indicado, además de la posibilidad de que se instalase una tiranía, pero haciendo alguna referencia a los antecedentes de la democracia, específicamente a la tiranía de los Pisistrátidas. Las respuestas son las que se exponen a continuación:

- Estudiante 2: “He votado que si (*sic*) que expulsaran a Temístocles porque en tiempos como los que había con la tensión del momento y la ruptura de la alianza no era buena que ninguna persona tubiera (*sic*) demasiado poder, ya que por ello podría formarse una nueva tiranía, aunque temístocles (*sic*) no quisiera y por ello se beneficiara de su puesto político”.
- Estudiante 12: “He votado que fuera expulsado debido al poder obtenido y los sucesos parecidos de anteriores años a la democracia de Atenas. No consentiría que un general por haber decidido aumentar la flota (decisión que funciona), se aprovechara de todos los Atenienses que son los verdaderos héroes que lucharon contra los Persas, sin ellos no podríamos estar escribiendo esta redacción.”

Los datos pueden resumirse en esta tabla:

Categoría 3	Estudiantes por cada nivel.	Número de estudiantes por cada nivel	Porcentaje de respuestas por nivel.
Nivel 1	1-6-18	3	38%
Nivel 2	1-13-18-24	4	50%
Nivel 3	2-12-13-21	4	50%
Nivel 4	2-12	2	25%

Dichos datos también pueden expresarse en este gráfico:



Por consiguiente, en cuanto al tipo de empatía que han adquirido, casi podríamos concluir que casi todos han adquirido un nivel de empatía cotidiana, mientras que otros hacen referencia a una empatía tópica. La diferencia entre ambas se encuentra en los argumentos que han utilizado, porque, aunque todos han hecho uso de razonamientos históricos contextuales, la mayoría son muy concretos, lo que constituye la base de la empatía tópica. Por su parte, la empatía cotidiana se muestra en ideas que se fundamentan sobre bases éticas y morales que dirigen el comportamiento humano de forma casi universal.

4.3. Interpretación de los datos.

A la vista de los datos expuestos en el apartado anterior podemos considerar la experiencia como un éxito relativo, pero un éxito no menor al fin y al cabo, ya que, si bien solo el 29% de los estudiantes han alcanzado el nivel máximo de empatía que se buscaba con este ejercicio, la gran mayoría, el 63% se han mantenido en la categoría inmediatamente inferior, utilizando argumentos de índole histórica, aunque no se correspondan con lo que realmente ocurrió.

En consecuencia, cabe deducir que los aspectos materiales y anecdóticos son los que encuentran una mejor acogida entre los estudiantes de estas edades; aunque, este hecho no es óbice para concluir que no son capaces de alcanzar otros niveles de empatía, puesto que aproximadamente un tercio de los estudiantes han sido capaces de acercarse a

aspectos ideológicos y de mentalidad. No obstante, sin duda, estos últimos han experimentado un cambio importante en su forma de comprender la historia y el presente, al comenzar a ser conscientes del peso de estos aspectos culturales en el proceso de toma de decisiones, tanto en el plano colectivo como individual.

Por otra parte, no debemos menospreciar a los estudiantes que han sido colocados en la Categoría 2, ya que la mayoría han demostrado un dominio bastante amplio de los elementos contextuales de los que se ha compuesto el ejercicio para argumentar de manera pragmática y teniendo en cuenta el futuro de la comunidad ateniense. Todo ello, indudablemente, debió de ser sopesado por los atenienses a la hora de posicionarse en la decisión que tuvieron que tomar con respecto al destino de Temístocles. De hecho, no nos debe extrañar que la decisión de que permaneciese haya sido la más votada, ya que, los propios atenienses estuvieron dispuestos a permitir que, debido a las circunstancias internacionales y a sus aptitudes personales, Pericles permaneciese en la *polis* a pesar de que ejercía el poder como si fuera el único gobernante de Atenas.

Por consiguiente, queda patente que es posible realizar ejercicios de empatía histórica en alumnos de estas edades, a pesar de que no son pocos los investigadores que concluyeron que la empatía histórica solo se podía desarrollar a partir de los 14-15 años, cuando comienza a madurar la mente de los adolescentes hacia unos horizontes más abstractos.

Asimismo, el hecho de que casi todos los estudiantes, tanto de la Categoría 2 como de la Categoría 3, e incluso el catalogado en la Categoría 0, hagan referencia a elementos contextuales precisos y de manera conveniente, o que (manifestándose muchas veces a través de la palabra “tiranía”) se muestre la asimilación del punto central de la democracia ateniense, a saber la «isonomía» y la igualdad, constituye un éxito digno de tener en consideración. La mayor decepción ha sido el único alumno que aparece colocado en la Categoría 1, porque, bien por su escasa redacción, bien por no haber contestado a las preguntas de control, su respuesta no transmite ninguna clase de empatía histórica; al contrario, sus palabras tan solo muestran una postura presentista a la hora de enfrentarse al pasado, utilizando un sistema de valoración ética que no se corresponde ni con lo trabajado durante la experiencia ni con ningún tipo de mentalidad que pudiera haber aparecido en el seno de la sociedad ateniense del s. V a.C., lo que sí que constituye un fracaso notable para este ejercicio.

En relación con el tipo de empatía que han desarrollado los estudiantes, los resultados no son tan prometedores como el análisis de los resultados anteriores. La gran mayoría de los estudiantes han alcanzado el nivel de empatía cotidiana, sin alcanzar la empatía tónica, que era el máximo posible con esta actividad. A continuación analizaremos los distintos tipos de respuestas según estas categorías para dilucidar cuáles han sido los argumentos que les han supuesto más y menos dificultades de comprensión.

Entre los argumentos utilizados en la Categoría 2, destacan los ubicados en el nivel 2, pero muy cerca están los de los niveles 1 y 3. La posible primacía del nivel 2, en el que se ubican aquellos reacios a expulsar a Temístocles por sus logros frente a los persas, se debe a la insistencia que hicimos, tanto en el conjunto de la unidad didáctica en general como en la experiencia de empatía histórica en particular sobre la relación estrecha entre la participación en la guerra y los derechos políticos. Por consiguiente, para algunos alumnos parece que, al haber sido el artífice de la victoria frente a los persas, mereciera ejercer el poder sobre el resto de sus compatriotas. El hecho de que el argumento de que los derechos políticos estén unidos a la participación en la defensa de la comunidad haya derivado de esta forma es muestra de que es necesario transmitirles que la defensa de la comunidad era al mismo tiempo un deber y un orgullo que diferenciaba a los ciudadanos del resto de habitantes de la *polis* (lo cierto es que los extranjeros también participaban, pero solo para labores menores y de guarnición).

Sin embargo, muy cerca quedan aquellos ubicados en el nivel 1, que han expuesto como razones que justifican su voto en contra de la expulsión las buenas ideas y la inteligencia que demostró Temístocles, fortaleciendo a Atenas frente a posibles competidores y a nuevos enfrentamientos con los persas, un enemigo temible para una pequeña comunidad como la ateniense.

En último lugar quedan aquellos que hemos colocado en el nivel 3, aquellos que ven a Temístocles como un valor seguro en el futuro. Por lo tanto, ven en Temístocles un activo con un potencial considerable, como una gran oportunidad de engrandecer el dominio de Atenas y así, no solo poder enfrentarse a la amenaza persa con solvencia, sino también gobernar sobre el resto de los griegos o liderarlos hacia la victoria. Por consiguiente, estos alumnos, más que pensar como lo haría un ateniense demócrata de acuerdo con todo su bagaje ideológico, lo han hecho teniendo en cuenta la historia (lo que

supone un hito reseñable), es decir, el miedo y el temor podía causar en un ciudadano el contexto en el que se encontraba Atenas tras la Segunda Guerra Médica.

Por consiguiente, parece que les resulta más natural hacer un ejercicio de relación y extrapolación entre diferentes partes de la unidad didáctica, que aplicar información muy reciente a la situación que se les expone. No obstante, no podemos afirmarlo fehacientemente teniendo en cuenta el escaso trecho existente entre todas las respuestas.

En cuanto a los argumentos utilizados en la Categoría 3, destacan los ubicados en los niveles 2 y 3, empatados en número de respuestas. Un poco por detrás está el nivel 1 y después el nivel 4. Estos estudiantes han alcanzado un nivel de empatía tópica, pero con diferentes matices, puesto que sus respuestas, en su mayoría, tan solo se diferencian en pequeños detalles, o, incluso, en el uso de una palabra; no obstante, lo que les une a todos ellos es que han sido capaces de desembarazarse de los elementos anecdóticos para juzgar una situación de acuerdo con las características culturales y de mentalidad de la democracia ateniense.

La situación de paridad entre los niveles 2 y 3 puede deberse a la íntima relación que puede existir entre ambas ideas. Por una parte, los del nivel 2 son aquellos justifican su voto señalando la posibilidad de que Temístocles se haga con el poder encabezando una rebelión, o protagonizando una conspiración, o, tan solo hacen referencia a su capacidad de acabar con el sistema democrático. Por otra parte, los del nivel 3 son los que completan esta idea indicando que Temístocles podría convertirse en un tirano. La diferencia entre ambas, aunque sea solamente el uso de la palabra “tiranía”, está en que el uso del vocabulario específico es uno de los indicadores a tener en cuenta a la hora de valorar la profundidad a la que se han adentrado en la empatía; o, lo que es lo mismo, hasta qué punto han asumido el universo mental e ideológico de la democracia ateniense.

El siguiente de los niveles en relevancia por su número de respuestas es el 1. Quizás, en el caso de este, la empatía tópica sea poco desarrollada, porque el ejercicio de relación que debemos hacer para conectar la ruptura de la igualdad democrática con la posibilidad de arrebatar a los ciudadanos sus bienes y riquezas es más débil y tenue.

Por último, pero no menos importantes, encontramos a los dos estudiantes cuyas respuestas se han colocado en el nivel 4. Precisamente, estos estudiantes son los que han alcanzado un mayor nivel de inmersión en la experiencia, puesto que al aludir a las anteriores tiranías que sufrió Atenas, han sido capaces de comprender que el pasado es

una parte fundamental en la construcción de los sistemas de valores, ideologías y regímenes políticos, y a su vez, lo han señalado en su respuesta.

Podríamos caer en la tentación de que, a la vista de lo ocurrido en Atenas durante el mandato de Pericles y teniendo en cuenta las amenazas que se cernían sobre la *polis*, los ciudadanos hubieran podido perfectamente rechazar el ostracismo de Temístocles, por lo que muchos de los estudiantes situados en la Categoría 2 no habrían desarrollado una empatía cotidiana, sino que se habrían adentrado en el campo de la empatía tópica al igual que lo han hecho los que se encuentran en la Categoría 3. Sin embargo, teniendo en cuenta que las referencias a los elementos contextuales no son muy aclaratorias y que no dan muestra alguna de haber sopesado ninguna suerte de conocimientos o valores relacionados con el sistema ideológico y de mentalidad que sostenía la democracia ateniense, no podemos llegar a esta conclusión, que sin duda sería mucho más gratificante.

Además, salvo excepciones muy sonadas, los estudiantes que respondieron a todas las cuestiones de control tuvieron unas respuestas finales mejor construidas, desarrolladas y completas; mostrando la conveniencia de conminar a los alumnos a escribir para que estructuren mejor su pensamiento y aprendan de forma más fácil los matices que pretenden enseñarse con, realmente, todas las actividades.

Sin embargo, no es conveniente empezar a regocijarse en este punto porque, aunque sin duda ha sido un comienzo prometedor, sería ideal conocer cómo se podrían desenvolver ante una situación similar sin una guía tan cercana del docente. No debemos olvidar que el objetivo de este ejercicio era iniciarles en una forma de acercamiento a la historia aplicando y desarrollando una serie de herramientas de razonamiento histórico y de trabajo con fuentes que no podemos saber si se ha marchitado antes de dar sus primeros frutos reales, o si ha comenzado a prosperar y a convertirse en una estrategia que sean capaces de seguir por sus propios medios.

Por ello, probablemente lo óptimo hubiera sido contar con más sesiones y realizar otro ejercicio de similares características pero ligado a otro contenido del temario; de esa forma hubiéramos contado más posibilidades de refrendar estos primeros resultados o rechazarlos, confirmando nuestras ilusiones y expectativas o haciéndolas a un lado para buscar posibles mejoras y adoptar nuevas perspectivas.

Además, a causa de las circunstancias en las que se llevó a cabo esta experiencia, tampoco podemos conocer con exactitud la transferibilidad del ejercicio; puesto que si lo hubiésemos podido realizar al menos en dos grupos, nuestras consideraciones en este apartado contarían con una sólida base y no podrían tomarse como un caso aislado. No obstante, de acuerdo con las características del ejercicio, podemos aventurarnos a afirmar que serían relativamente sencillo implementarlo con otros grupos, puesto que no cuenta con una adaptación especial y específica a los alumnos con los que se ha llevado a cabo.

Por otra parte, también debemos reconocer que para la realización de esta experiencia contamos con un grupo de alumnos cuyo comportamiento fue ejemplar, puesto que, si bien en la mayoría de los casos la implicación de los estudiantes con el ejercicio estuvo en el grado de media-alta, incluso en los casos en los que esta era baja, no mostraron su descontento con manifestaciones sonadas, sino que se limitaron a abstenerse de participar en la medida de lo posible; aunque, como ya decimos, al ser un ejercicio dinámico y al que no estaban acostumbrados, la curiosidad les impelía a participar. Este hecho es especialmente reseñable, ya que, aunque en otras sesiones de la unidad didáctica algunos estudiantes mostraron su rechazo hacia el cambio en la metodología y las clases generaron algunas resistencias (especialmente entre los estudiantes mejor adaptados a la estrategia memorística), estas no se hicieron patentes durante la experiencia de empatía histórica. Todo ello, en nuestra humilde opinión, compone una imagen de la experiencia que la dota de un carácter perfectamente transmisible a otras circunstancias, aunque a ello también contribuyó, sin duda, el hecho de no contar en la clase con alumnos especialmente problemáticos, disruptivos o con necesidades educativas especiales.

5. Conclusiones, consecuencias e implicaciones.

Sin duda, en esta experiencia hemos hecho gala de una gran ambición, que solo en parte ha sido recompensada. En este ejercicio de empatía histórica, hemos intentado adentrarnos en aspectos culturales, ideológicos y de mentalidad, que son los más difíciles de adquirir (tanto para jóvenes estudiantes como para adultos formados), frente a la facilidad que muestran los elementos materiales, tangibles.

Esta dificultad se debe a que, para comprender correctamente los aspectos culturales, ideológicos y de mentalidad, hemos de ser capaces de desmontar las ideas con los elementos esenciales y previos de acuerdo con la deconstrucción simultánea de su

propia ideología. Por consiguiente, para alcanzar el máximo éxito, el estudiante debe hacer explícitas sus propias creencias y escala de valores para intentar construir y comprender otras al tiempo que las desmonta. Por ello es más fácil trabajar con aspectos materiales que con aspectos sociales e ideológicos, porque son más evidentes y los estudiantes de estas edades ya son plenamente conscientes de ellos.

Por lo tanto, un ejercicio de empatía histórica implica ser capaz de deconstruir el presente para reconstruir el pasado. Por ello, inherente a ellos es el desarrollo de una consciencia histórica, lo que constituye al mismo tiempo una gran dificultad pero también una inestimable virtud.

No obstante, pese a los fracasos y a los éxitos relativos, no deberíamos desistir de realizar esta clase de experiencias por todo el avance que supone en el desarrollo del pensamiento histórico; aunque tampoco podemos confiar únicamente en esta clase de estrategias de enseñanza-aprendizaje. No hay duda de que, en mi opinión, no es posible realizar un buen ejercicio de empatía histórica sin que los estudiantes tengan unos conocimientos teóricos y contextuales de la época en la que se ubica el ejercicio; más aún, si la unidad didáctica se orienta pensando en que se va a realizar una experiencia de empatía histórica, conseguiremos que los estudiantes partan de la situación óptima para tener éxito en la actividad, es decir, se inicien en el razonamiento histórico. Por consiguiente, tener un conocimiento básico sobre el marco teórico y contextual supone una inestimable ayuda para el desarrollo de esta clase de actividades; pero también es cierto que con este tipo de experiencias fomentamos que nuestros estudiantes den un paso más en su desarrollo cognitivo y los conocimientos teóricos y contextuales puedan adquirir un carácter significativo. De manera que, por ejemplo, para nuestro caso, puedan comprender el fenómeno de la democracia ateniense, su composición, bases y funcionamiento desde una perspectiva histórica, no como una democracia liberal imperfecta, sino como un sistema político adaptado a sus circunstancias y a un andamiaje histórico e ideológico propio, que no puede trasladarse a la mentalidad contemporánea ni comprenderse en su totalidad desde esa perspectiva. Por lo tanto, complementando las diferentes unidades didácticas con ejercicios más activos, que les permitan pensar históricamente, estaremos cerrando un círculo de conocimientos, consiguiendo que nuestros estudiantes se adentren de forma mucho más profunda y completa en la disciplina histórica.

Podría decirse que nos falta pensar en cómo hacer buenas experiencias adaptadas a la edad, teniendo en cuenta sus niveles de desarrollo cognitivo y las dificultades que comporta este tipo de ejercicios, de manera que se pueda dilucidar cómo pueden llegar a alcanzar los niveles de mentalidad. En este sentido, quizás subestimamos el valor de una buena narrativa o de la experiencia concreta frente al uso de las fuentes; puesto que esta narrativa puede dar un escenario y un contexto concreto que facilite la recreación del pasado y los convierta en un lugar y un tiempo mucho más accesibles para los estudiantes. Tampoco debemos minusvalorar los beneficios de presentar este tipo de actividades a los estudiantes como un juego, como una parte de la enseñanza en la que el objetivo no es buscar a toda costa la respuesta correcta, sino divertirse y, ante todo, reflexionar; especialmente con alumnos recién salidos de primaria como los de primero de educación secundaria.

Pese a las dificultades, no podemos dejar de intentar dar sentido al pasado, porque sin una comprensión de los valores, las creencias y las actitudes de los diferentes actores históricos muchas acciones históricas podrían parecer carentes de sentido; de manera que la capacidad de empatizar históricamente constituye un punto clave para la comprensión histórica. De hecho, la empatía histórica implica comprender la mentalidad, los marcos de referencia, las creencias, los valores, las intenciones y las acciones de los agentes históricos utilizando diversas evidencias históricas, evitando las visiones presentistas y superficiales.

La empatía es un componente necesario para alcanzar otros logros en historia, influyendo en aspectos como la utilización de fuentes y evidencias, y el juicio acerca de las motivaciones y las múltiples causas históricas. Sin embargo, el desarrollo de esta capacidad también puede ayudar a nuestros estudiantes a adaptarse a las circunstancias de una sociedad democrática actual, siendo capaces de ponerse en perspectiva respecto a los problemas sociales, políticos e incluso personales, teniendo conocimiento de lo que influye el pasado en nuestras construcciones sociales y de la multiplicidad de intereses, motivaciones y voluntades que confluyen en la toma de decisiones.

6. Bibliografía

Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Berti, A. E., Baldin, I., Toneatti, L. (2009) Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288.

Berti, A. E., y Botoli, N. (2006). La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 a 10 años. En M. Carretero, A. Rosay y M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 93-113), Buenos Aires, Paidós.

Chapman, A. (2009). Taking The Perspective of The Other Seriously? The Importance of Historical Argument. *Euroclío Bulletin*, 28, 13-18.

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualise and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709.

Davis, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. En O. L. J. Davis, E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1-12), Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y 'empatía'. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

Elston, P. (2015). *La construcción de la Ciudad Antigua*. Atenas. BBC.

Foster, S. J. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. En O. L. Davis Jr., E. A. Yaeger y S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-181). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Foster, S. J., & Yeager, E. A. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Gómez Espelosín, F. J. (2014). *Introducción a la Grecia Antigua*. Madrid: Alianza Editorial.

Lazarakou, E. D. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 23 (1), 27-50.

Marsden, W. E. (1989) 'All in a good cause': geography, history and the politicization of the curriculum in nineteenth and twentieth century England. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 509–526.

McAleavy, T. (1998). The use of sources in school history 1910–1998: a critical perspective. *Teaching History*, 91, 10-16.

Pomeroy, S., Burnstein, S., Donlan, W., Tolbert, J. (2011). *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural*. Barcelona: Crítica.

Trebbi, C. (2014). *Grandes Civilizaciones. Cómo los griegos cambiaron el mundo*. ZDF.

Wineburg, S. (1996). The psychology of teaching and learning history. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology* (pp. 423-437). New York: Simon & Schuster.