



Trabajo Fin de Máster
En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas
Especialidad de Geografía e Historia

Comprender los factores (del éxito) de la romanización a través de la empatía histórica

Understanding the factors of the (successful)
romanisation through historical empathy

Autor/es

Daniel Aquillué Domínguez

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2018

AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias a la atención prestada y dirección de mi tutor Javier Paricio, a la buena disposición del Colegio de El Salvador donde he desarrollado las prácticas -y en especial de mi tutora allí, María Laguna-, a la ayuda prestada por el compañero Luis Constante y al material de recreación histórica de la antigua Roma que me prestó Eduardo Guillén, presidente de la asociación “Athenea Prómakos”.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
METODOLOGÍA	14
Punto de partida historiográfico de la experiencia	14
Planteamiento metodológico	15
EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	24
Cuaderno de observación	24
Categorización	28
Agrupación por bloques de categorías	35
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	38
Visiones previas del alumnado	38
Interpretación sobre los niveles de comprensión	39
CONCLUSIONES	44
BIBLIOGRAFÍA	46
ANEXOS	48

INTRODUCCIÓN

Se ha pretendido el desarrollo de una Unidad Didáctica basada en la empatía histórica, abordada de distintos modos y desde distintas actividades, se ha pretendido que el alumnado de 1º de la ESO -28 estudiantes- comprenda el proceso de romanización¹, la progresiva integración en el imperio a través de la extensión de la ciudadanía y el derecho latino, como base del éxito de la antigua Roma. Es decir, el objetivo ha sido que el alumnado sea capaz de comprender los factores (del éxito) de la romanización a través de la empatía histórica, lo cual ha sido categorizado para observar cuál ha sido su grado de comprensión.

Es, por tanto, la empatía histórica el núcleo del presente trabajo. Y lo es por una cuestión que va más allá de la antigua Roma. Me refiero a que gracias a ella, el alumnado puede desarrollar la habilidad de comprender otros mundos, épocas y contextos alejados

¹ Para el alumnado, este concepto abstracto lo concretamos, fundamentalmente, en la fundación de ciudades y la concesión -individual y colectiva- de la ciudadanía romana. Aunque, bien es cierto, que se tratan otras dimensiones, tal y como se les indica en la definición sintética que se les proporcionó: “**Romanización**: Fue un proceso mediante el cual la cultura romana era adoptada por otros pueblos, adoptando nombres romanos, comidas romanas, comerciando con los romanos... Para ello fueron claves las ciudades fundadas por Roma y la concesión de la Ciudadanía Romana a gentes de distintos lugares. En el 212 d. C. el Emperador Caracalla dio la Ciudadanía a todos los habitantes libres del Imperio. Antes había ciudadanos romanos, gente de derecho latino (una ciudadanía a medias), y bárbaros (extranjeros que podían ser aliados o enemigos)”. Por otro lado, la base para mi comprensión de la romanización, además de la bibliografía citada, son los apuntes que tomé en la clase de la Licenciatura de “Historia Antigua de la Península Ibérica”, impartida por el Prof. F. Pina Polo en el curso 2008-2009, definiendo el concepto como “un conjunto de factores por los cuales en un proceso de tiempo unas gentes adquieren formas de vida y pensamiento romanas: adopción progresiva del latín (en Hispania hubo un largo periodo de bilingüismo, en el siglo I d. C. se seguía hablando y escribiendo íbero), el uso del Derecho Romano, progresivamente impuesto por la administración romana, la adopción de los cultos romanos (que no eliminaron a los indígenas)... La ciudad es el lugar en donde se fragua y se irradia la cultura romana en sentido amplio. El concepto de romanización ha variado. Fue acuñado en la segunda mitad del siglo XIX, época de auge del colonialismo. Los historiadores británicos, alemanes... compararon su actualidad con el pasado. Se veía la romanización como una forma por la que una civilización superior imponía su cultura a una civilización inferior. Se comparaba el imperio británico con el imperio romano. Esta visión cambió a partir del proceso de descolonización (desde 1945) con el concepto de relativismo cultural por el cual ninguna cultura es superior a otra. Se ponen entonces en valor las culturas indígenas. Hoy en día, cuando se habla de romanización se señala que no fue homogénea. No es solo la imposición romana, sino el diálogo de la cultura romana con las distintas culturas indígenas. El resultado final es diferente en cada lugar, pero con elementos comunes. Diferentes factores influyeron en el proceso de romanización en época republicana. La concesión de ciudadanía. Un ciudadano romano gozaba de unas ventajas jurídico-políticas de la potencia imperialista frente a los indígenas (peregrinos). Había comunidades con un estatuto privilegiado o comunidades peregrinas (extranjeras al derecho romano). La ciudadanía permitía comerciar, participar en los comicios (que se celebraban siempre en la ciudad de Roma), y sobre todo un ciudadano romano tenía protección jurídica. El ciudadano tenía una categoría social superior. El estado romano utilizó como elemento político la concesión de ciudadanía para conseguir lealtades. Un privilegio deja de serlo cuando se concede multitudinariamente, por eso Roma era muy selectiva a la hora de conceder la ciudadanía, que podía conceder individual o colectivamente”.

de su presente. Ello permite desarrollar una capacidad cognitiva flexible al ver otras realidades posibles, la multicausalidad de los procesos históricos y la multiplicidad de factores que intervinieron e intervienen en los cambios y continuidades de las sociedades humanas. En ese sentido, la comprensión de la romanización como un proceso en el que intervienen distintos sujetos y elementos a lo largo del tiempo, configurando un sistema político, social y económico alrededor del Mediterráneo, no sólo basado en la imposición militar sino en la integración de diferentes culturas, puede conllevar un descentramiento respecto a la Historia, pasada y presente.

Sin desdeñar ni aminorar la violencia del poder y expansión romanos -pues también se ha ejemplificado explicando el implacable arrasamiento de Cartago-, lo que se ha pretendido es poner el acento en la romanización, entendida principalmente en su faceta de concesión de ciudadanía, como fundamento de la expansión romana y soporte sobre el que se mantuvo el imperio. Ni el imperialismo romano fue algo sesudamente planificado desde la aristocracia de Roma ni su imperio mediterráneo se mantuvo solamente por la fuerza de las armas.

A lo largo de la etapa de la Educación Secundaria, el alumnado sólo ve Historia del Mundo Antiguo en el primer curso de la ESO. Es decir, es el único momento en que se puede explicar el contexto de aquel mundo de la Antigüedad, y el legado de las civilizaciones clásicas, tan presente aún en nuestra sociedad y nuestras ciudades. Por tanto, el docente encargado de la impartición de dicha asignatura siente una responsabilidad al enfrentarse a las unidades didácticas que tratan estos temas. En el presente caso, se aborda el tema de la antigua Roma.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La base de todo este trabajo es “la empatía histórica”, en los últimos años también formulada como “tomar perspectiva”, pero en el fondo no deja de referirse a lo mismo: situar al alumnado en un contexto histórico distinto del presente, para que comprenda desde por qué los sujetos históricos actuaron de una determinada forma en un pasado que no hay que mirar anacrónicamente. El concepto y su aplicación didáctica surgieron en el mundo anglosajón, ya en la primera mitad del siglo XX, sufrió un intenso debate en las décadas de 1980 y 1990, y en la actualidad se ha extendido a otros lugares, tanto el concepto y sus variantes como los debates sobre los mismos y sus aplicaciones prácticas. Si bien, parece haber consenso entre los estudios de tema, en que tiene beneficios en la enseñanza de la Historia, pues promueve un alumnado activo, participativo y con curiosidad. Además, con todas sus matizaciones y adaptaciones, la empatía es, en cierta medida, llevar el oficio de historiador al aula, al alumnado. Hay una abundante bibliografía sobre estos temas, la cual voy a procurar sintetizar en los párrafos siguientes. Diversos autores han debatido sobre si la empatía debe conllevar emociones -descartada la simpatía-, los peligros del anacronismo y las ventajas de comprender desde su propio contexto histórico, cómo diseñar las actividades y a qué edad se pueden aplicar.

Ya en los años ochenta, en España, los profesionales de la Educación, se hacían eco de estos planteamientos. Así pues, Jesús Domínguez hablaba de comprender a los sujetos del pasado, y señalaba cómo ya estaba de moda el concepto de empatía entre los especialistas ingleses, que traduce como “la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado”. E incide en que el historiador debe proporcionar las herramientas para que se comprenda el pasado (Domínguez, 1986, pp. 2-3).

Pero, sin embargo, siguió siendo el mundo anglosajón el que más vueltas daba al concepto y su puesta en práctica. Una buena síntesis de toda la literatura sobre el tema lo hace Kayla Yilma, quien, primeramente, ha señalado los beneficios de comprender el pasado a través de documentos y ha definido la empatía como:

Muchos estudios de investigación han mostrado como los estudiantes enfrentados con documentos históricos tienen sentido del pasado y desarrollan comprensión histórica para construir su propio conocimiento histórico. Algunos de estos estudios han tratado específicamente con empatía. Defino empatía o imaginación histórica como la capacidad para ver y juzgar el pasado en sus propios términos, el intento de entender la mentalidad, estructuras o referencias, creencias, valores, intenciones y acciones de los agentes históricos usando una variedad de evidencias históricas. Empatía es una habilidad para reconstruir el pensamiento de un agente histórico (...) o la capacidad de ver el mundo como fue visto por la gente en el pasado sin imponer los valores de hoy sobre el pasado (Yilma, 2007, p.331).

Luego, trata la literatura escolar sobre el tema, indicando que “para los historiadores, empatía se refiere a la combinación de capacidad intelectual e imaginativa”, y que habitualmente es usada como sinónimo de “tomar perspectiva”, haciendo así una conexión entre empatía histórica y comprensión histórica. Cita la definición de Lee y Asbhy, que la definen como “la capacidad de ver (...) conexiones entre intenciones, circunstancias y acciones, y ver como alguna perspectiva particular podría realmente haber condicionado acciones en circunstancias particulares” (citado en Yilma, 2007, p 332). Según Barton, la empatía histórica “es la habilidad para reconocer como la gente veía en el pasado sus circunstancias, evaluaba sus opiniones, tomaba decisiones y como sus percepciones estaban formadas por sus valores, creencias y actitudes”. Downey, por su parte, prefiere el término “tomar perspectiva”, definida como la capacidad de entender personajes históricos tomando la referencia sobre las bases de hechos históricos sin intentar identificar o simpatizar con sus sentimientos (Yilma, 2007, p 332). Foster y Yeager consideran el desarrollo de la empatía histórica en los estudiantes como un proceso activo, engarzado en el método histórico. Foster identifica seis características de los componentes de la empatía histórica: no debe suponer simpatía, significa comprensión de las acciones de la gente en el pasado, significa llegar a una apreciación del contexto histórico, demanda múltiples formas de perspectiva, requiere que los estudiantes examinen sus propias perspectivas, anima a fundamentadas pero inciertas conclusiones. Los estudiantes deben conocer, más o menos, los hechos históricos para practicar la empatía. Para el éxito, los estudiantes deben acceder a fuentes históricas, hacer un balance e investigación, contextualizar los pensamientos de la gente del pasado, razonar una reconstrucción. Según Portal, para practicar la empatía histórica, los estudiantes deberían ser capaces de proyectar sus propios pensamientos en una situación histórica particular, distinguir el periodo histórico, emplear una variedad de materiales y fuentes

que relaten el tema de estudio, presentar a una persona particular o situación, hacer uso de varias narrativas (Yilma, 2007, pp. 333-334).

Sobre la importancia de contextualización en este tipo de ejercicios para una efectiva comprensión histórica, Stéphane Lévesque indica que la empatía no es simplemente un sentimiento o emoción del pasado o una construcción imaginativa del pasado, sino que es necesaria una contextualización (Lévesque, 2008, p. 150); mientras que otros autores anglosajones hablan de comprender el pasado desde sus términos históricos, pensar históricamente, comprender el contexto. Esto se ha definido como “empatía histórica” o “comprensión empática”. Señala que todo esto supone para los estudiantes un esfuerzo importante pues se enfrentan a la extrañeza del pasado. Señalan estudios de profesores británicos que concebir la empatía en términos personales, en primera persona, en vez de históricos conduce a respuestas presentistas y anacrónicas, es decir, no habría, pues, que preguntar “¿Cómo te habrías sentido tú en (p. ej.) 1936?” sino “¿Cómo se habrían sentido en 1936?”. Muchos profesores han indicado la importancia de la empatía para lograr que el alumnado se interese por la Historia (Kitson, Husbands y Steward, 2011, p. 68).

Mary Davison indica que el proceso de empatía histórica es cognitivo y afectivo porque requiere imaginar lo que un personaje histórico podría haber sentido (Davison, 2012, p. 13). Elisabeth D. Lazarakou define que “empatía es la capacidad para comprender la posición del otro”, ponerse en su lugar. En la enseñanza de la Historia se ha usado para hacer ver a los estudiantes múltiples perspectivas de los hechos históricos en su contexto (Lazarakou, 2008, pp. 27-28). Keith C. Barton y Linda Levstik hablan del debate sobre empatía, distinguiendo empatía y simpatía, y cómo algunos prefieren hablar de “ponerse en perspectiva”. Señalan estar de acuerdo en eso, porque no hay que caer en presentismo al analizar el pasado, pero consideran que no es meramente cognitivo sino también emocional, distanciándose en eso de Stuart Foster (Barton y Levstik, 2004, pp. 206-207).

Finalmente, Jason L. Endacott, define que “empatía histórica es el proceso de compromiso cognitivo y afectivo con figuras históricas para comprender mejor como la gente del pasado pensaba, sentía, tomaba decisiones, actuaba, y encaraba consecuencias dentro de un específico contexto histórico y social”, y puede ayudar a la enseñanza de la Historia. Para que se considere propiamente empatía histórica debe haber contextualización histórica, tomar perspectiva, conexión afectiva. Dice que el primer paso

para enganchar a los estudiantes en la empatía histórica es introducirles en una situación histórica que los estudiantes deberán analizar. Habla de fases: introducción, negociación, investigación, demostración, reflexión (Endacott, 2014, pp. 4-5). Y en un reciente trabajo con C. Pelekanos, ambos quieren demostrar los beneficios de la empatía histórica en las clases, con un caso de la antigua Atenas, a través de fuentes primarias. Sigue las fases de introducción, investigación, demostración -acaba con los estudiantes formando una Asamblea ateniense-, reflexión. Concluye que los resultados son positivos (Endacott y Pelekanos, 2015, pp. 1-7).

Sin embargo, una de las obras que más recepción ha tenido es un libro colectivo sobre el tema, que recoge estos debates y planteamientos. Me refiero a *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, publicado al comienzo de la década de los 2000, (Davis Jr., Yeager, y J. Foster, 2001). En esta obra, se manifiesta que la empatía histórica está en auge en los últimos años en el ámbito de la Didáctica de Ciencias Sociales y, más concretamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia. En sus dos primeros capítulos se centran en aspectos teóricos de la empatía histórica, su conceptualización y un breve estado de la cuestión acerca de la misma. El resto de los capítulos del libro, en su mayoría, se centran en estudios de caso, de aplicación práctica de la empatía histórica, como el tratamiento del Holocausto.

El capítulo inicial de O. L. David Jr., “In Pursuit of Historical Empathy” (Davis Jr., Yeager, y J. Foster, 2001, pp. 1-12), versa sobre el concepto de empatía histórica, sobre lo que es y lo que no debería ser, sus implicaciones y objetivos, así como su observación de algunos casos específicos que menciona. Comienza con un recuerdo personal, el cual podría parecer anecdótico, y así sería de no ser porque sirve para fomentar una reflexión acerca de la empatía, que no es mera simpatía. A lo largo de las siguientes páginas, el autor insiste en definir adecuadamente qué es la “empatía histórica”. Esta queda definida en torno a unas cuestiones clave: comprensión del contexto histórico, conocimiento profundo, tomar conciencia de la existencia de variadas perspectivas, capacidad de pensar históricamente, necesidad de que conlleve procesos de enseñanza-aprendizaje y el recordatorio de que un ejercicio de empatía histórica no es algo superficial y baladí, no es simple simpatía por un personaje ni puede tomar una única perspectiva. La empatía histórica ofrece grandes posibilidades para “situar” en un espacio y tiempo concretos, y a través de ellos explorar un mundo distinto. Significa ponerse en un tiempo pasado, pensar que existieron diversos sujetos con diferentes visiones, unas

mentalidades distintas a las de nuestro presente y, que, sin embargo, han influido en la actualidad. A veces, se ha malinterpretado la empatía histórica al entenderse simplistamente y confundirla con la simpatía. De ello advierte el autor. También hay quienes han empleado frecuentemente el término de *perspective taking*, tomando perspectiva, para clarificar así cuál es el objetivo de la empatía, el de tomar en consideración los distintos puntos de vista, para entender los contextos, complejidades, multiplicidad de actores y voces, y multicausalidades. Para ejemplificar estas cuestiones referidas a qué debe ser la empatía histórica y para qué sirve, se nos presenta un caso particular centrado en Estados Unidos de América y cómo se enseña su Guerra Civil (1861-1865) y cómo podría enseñar sirviéndose de ejercicios empáticos. Toma como muestra un centro educativo de Texas, donde la Guerra de Secesión fue explicada superficial y arquetípicamente, visualizándose eso en dos cuestiones. En primer lugar, los alumnos pintaron un mural temático en el que aparecían cañones y soldados que podrían ser de la mítica batalla de Gettysburg (Pensilvania, 1863); y, en segundo lugar, había una ausencia total de los sucesos texanos, los cuales además habían sido especialmente sangrientos y traumáticos. Las personas, los desastres de la guerra, y la historia más cercana estaban ausentes, aprendiendo los alumnos una mera Historia tópica y abstracta. Es aquí donde la utilización de la empatía histórica podría servir para una mejor y mayor comprensión histórica, poniendo rostro humano a la Historia, haciendo sentir cercano el pasado, y dándole sentido a las acciones humanas.

Ahora bien, la empatía histórica no es la panacea educativa. Como todo tiene sus críticas y sus inconvenientes. De esta forma, se ha indicado la necesidad de amplios conocimientos por parte del alumnado previamente al desarrollo de actividades de empatía histórica en el aula, y dada la limitación temporal y las cuestiones curriculares, rara vez podrían realizarse de forma efectiva. Esta argumentación parte de la premisa de que a mayor conocimiento más empatía. Sin embargo, el autor del capítulo señala lo contrario, invirtiendo la ecuación: a mayor trabajo de empatía, mejor conocimiento. Se basa para ello en que la empatía fomenta el querer saber más, las ganas de ampliar el conocimiento sobre esos episodios o sujetos con los que un alumno ha podido empatizar. El conocimiento es importante, sí, y no hay que olvidarlo, pero no lo es un todo excluyente y exclusivo. Por último, queda patente también la necesidad de trabajar con fuentes primarias e, incluso si fuera posible, con fuentes orales -entrevistas-. Frente a conocimientos superficiales, la empatía sirve para empatizar; contra visiones teleológicas,

la empatía enseña múltiples perspectivas. Y en la mano de los docentes está sugerir a los estudiantes, estimular sus ganas de saber, su interés.

El segundo capítulo de la obra mencionada, “The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding” (Davis Jr., Yeager, y J. Foster, 2001, pp. 13-19), tiene la doble autoría de Elizabeth Anne Yeager y Stuart J. Foster. Retoman el hilo de las páginas precedentes, girando su texto en torno a la reflexión del concepto de empatía histórica, y los estudios existentes sobre la misma. Los autores señalan que la comprensión de la Historia puede llevarse a cabo de diferentes formas, con distintas herramientas, siendo una de ellas la empatía histórica. En ella confluye el poder de la narrativa, el trabajo con fuentes primarias y la inmersión en un contexto. Es una buena ventana al pasado, a sus personajes históricos, sus motivaciones y principios, sirve para entender, y no se puede basar solamente en un ejercicio de imaginación. La empatía supone un proceso activo, de utilización del método propio de la ciencia histórica, de análisis de la acción humana y sus variables interpretaciones. Es fundamental conocer el contexto, situar en los procesos históricos, explicarlos, preguntarse los porqués y ver las consecuencias. Tras esa introducción, se expone un estado de la cuestión sobre el tema, citando a varios autores. Así pues, Downey prefiere el concepto -mencionado también en el capítulo precedente- de *perspective taking*, indica que hay que hacer comprender que el pasado fue un mundo diferente al presente; Asbhy y Lee definen empatía histórica como la forma de “reconstruir exitosamente las creencias de otras personas” (p. 15); y Portal señala cuatro pasos para conseguir la empatía, indicando la importancia de la narrativa y conseguir “paradojas” en el pensamiento para lograr eficazmente situar al estudiante en un mundo pasado. Sobre esta última cuestión de la paradoja, nos ha hablado en clase del Máster de Profesorado, la profesora Pilar Rivero, al explicarnos la importancia de “choque cognitivo” en el proceso de aprendizaje. Y no puedo dejar de remitir a una frase que nos repetía el profesor Javier Paricio, “¿Cómo fue posible que...?”. Los autores, concluyen que la empatía histórica se ha desarrollado bastante y es muy necesaria, no sólo para comprender el pasado histórico en el que los sujetos cobran vida en la mente de los estudiantes, sino para conocer un presente no estático donde hay pluralidad de voces, y desarrollar un pensamiento crítico. Según su opinión, la empatía debe entrar en los currículos educativos.

Respecto de todas estas apreciaciones, debo señalar que, tal y como indican Foster y Portal, el alumnado debe tener cierta base -aunque sea mínima-, sobre el tema que se

va a trabajar mediante la empatía histórica. En ese caso, que la antigua Roma sea conocida por medios informales es una ventaja. De todas formas, en el desarrollo de la Unidad Didáctica, cada sesión ha tenido unos minutos (entre 5 y 15) reservados a una sucinta explicación teórica, con clase magistral, para encuadrar la actividad y que el alumnado conozca mínimamente el contexto histórico y las fuentes con las que van a trabajar. En lo referente a si la empatía o perspectiva deben implicar emoción o no -descartando por completo la simpatía, por peligro de presentismos y demás ahistoricismos-, considero es difícil deslindar la generación de emociones de un aula de adolescentes a los que se procurar situar en un contexto histórico determinado, con unos personajes, y la inmersión en situación. Se puede teorizar como ideal aséptico, pero no es demasiado factible.

Sobre el tema de la empatía histórica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solamente ha existido una discusión teórica que pivota sobre el mundo anglosajón, sino que en España se han desarrollado, además muy recientemente, en la teoría y la práctica, estos planteamientos. Una muestra de ello son las experiencias llevadas a cabo por Marcos Guillén, Ignacio J. Álvarez y Elena Giménez.

El trabajo de M. Guillén, basado en su Trabajo Fin de Máster y publicado en formato artículo, aplicado a un alumnado de 2º de la ESO, pretendió situar en el contexto de la segunda mitad del siglo XVI a partir de dos casos concretos: por un lado, el del corsario inglés Hawkins y su aprovisionamiento sin problema en las costas gallegas; y por otro las aventuras del aragonés Lupercio Latrás, bandolero, noble, espía. Con estos ejemplos se trabajaron dimensiones referentes a la lentitud de las comunicaciones, la falta de imágenes personales, la escasez de información, las fronteras permeables, y la inexistencia de un ejército nacional en la época moderna. La experiencia se desarrolló en tres sesiones y quedó manifiesto el interés del alumnado por la Historia presentada de esta forma. Los resultados son dispares, pues si bien identifican la pirámide estamental, “su comprensión histórica es limitada porque mezclan pasado y presente sin diferenciarlos”, “tienen en su cabeza la idea de ejércitos profesionales que están a las órdenes de un estado concreto y no son capaces de comprender el funcionamiento de un ejército en el siglo XVI”, manifestándose las dificultades que tienen para situarse en una época del pasado. Sin embargo, es un logro positivo que muchos alumnos consiguen comprender la falta de información en la Edad Moderna, gracias al trabajo con fuentes primarias como son los fogajes. Finalmente, las conclusiones del autor son que el ejercicio de empatía permite una mayor implicación del alumnado, en el que se despierta la curiosidad por saber más

de la Historia; pero a la vez, el alumnado de 2º de la ESO tiene limitaciones para situarse en un contexto histórico (Guillén, 2016).

Por su parte, I. Álvarez utiliza la empatía histórica enfocada hacia la comprensión de la democracia en la Atenas Clásica. La experiencia se desarrolló con alumnado de 1º de la ESO, con resultados ambivalentes. El autor considera que sólo el 29% de los estudiantes lograron el nivel máximo de empatía, lo que achaca a que “aspectos materiales y anecdoticos son los que encuentran una mejor acogida entre los estudiantes de estas edades”. Finalmente, a pesar de ello, considera que se pueden llevar a cabo ejercicios de empatía en estas edades, porque con ellos se puede avanzar en el desarrollo del pensamiento histórico (Álvarez, 2017).

Finalmente, E. Giménez desarrolló un ejercicio de empatía, con alumnado de 4º de la ESO, basado en el caso de la mártir liberal Mariana Pineda. La autora incide en el enorme grado de entusiasmo del alumnado, aunque, en contrapartida, se demuestra que “tienen dificultad a la hora de entender la multicausalidad de un mismo fenómeno”. A pesar de ello, considera que los estudiantes han avanzado en el conocimiento del contexto del siglo XIX gracias a la puesta en práctica de la empatía histórica (Giménez, 2017).

METODOLOGÍA

Punto de partida historiográfico de la experiencia

Sobre los temas referidos a la Historia de Roma han escrito mucho los historiadores. A veces, los debates referentes al “imperialismo” romano han estado viciados por las concepciones del imperialismo decimonónico. Señala el historiador Francisco Javier Navarro que “en definitiva, la falta de una perfecta comprensión de la realidad y de instrumentos necesarios, provocó que Roma no tuviera más remedio que gobernar el Mediterráneo como había gobernado Italia” (Gómez Pantoja, 2005, p. 453). Un momento clave en la extensión de la ciudadanía fue la Guerra de los Aliados, de la cual el historiador Francisco Pina Polo indica como una de sus repercusiones fue “En el terreno militar, la conversión de todos los habitantes de Italia en ciudadanos romanos implicó un enorme incremento del número de individuos susceptibles de ser reclutados para las legiones” (Gómez Pantoja, 2005, p. 470). Por su parte, Fernando Wulff, al hablar del Bronce de Ascoli, señala como éste apunta “a una concepción más abierta de la posibilidad de acceso a ella [la ciudadanía romana] a los provinciales”. También incide en la importancia que tuvo la fundación de *Carteia*, con su derecho latino, y la extensión de la ciudadanía a los jinetes de la *turma salluitana* (Alvar Ezquerra, 2008, pp.191, 252 y 259).

Al final, la plataforma que ha servido para transitar de la historiografía al aula, pues la adaptación es una necesidad, ha sido la alta divulgación histórica que ha llevado a cabo la historiadora británica Mary Beard. Acerca del imperialismo romano, de su rápida expansión, nos recuerda cómo “los romanos no eran por naturaleza más beligerantes que sus vecinos y contemporáneos” y “no planearon conquistar y controlar Italia”, desmontando así tópicos basados en el ardor guerrero de las legiones romanas, así como planes trazados por Senado. Además, tras la conquista de las ciudades itálicas, Roma no imponía una asfixiante estructura de gobierno ocupante, ni siquiera tenían tropas para ello en el s. III a. C., sino que impusieron una obligación, proporcionar tropas para el ejército romano, lo cual “fue una imposición cómoda que afianzó el dominio romano sin requerir demasiadas estructuras administrativas”. Por tanto, la clave, “el factor más singular y relevante que había detrás de la victoria en este periodo no era la táctica, ni el equipamiento, ni la habilidad, ni siquiera la motivación, sino la cantidad de hombres que

uno podía desplegar”, por lo que los romanos (y sus aliados) “podían perder una batalla, pero no una guerra”, porque siempre tenía otro ejército. Y esto era gracias también a la extensión de la ciudadanía y el derecho latino. Este es el núcleo, pues no sólo lo hizo en Italia sino en el Mediterráneo, ya que “al extender la ciudadanía a pueblos que no tenían conexiones territoriales directas con la ciudad de Roma, rompieron el vínculo que la mayoría de las personas del mundo antiguo daba por sentado, entre ciudadanía y una sola ciudad”, pudiendo ser ciudadano de dos lugares a la vez, la ciudad natal y Roma. Afirma que esto fue lo que apuntaló al Imperio Romano (Beard, 2016, pp. 170-174).

Mary Beard, incide en el caso de la fundación de *Carteia* como exemplificación de la improvisación romana, sus horizontes de una ciudadanía más abierta, pues aquello muestra “lo que significaba (en parte) ser romano fuera de Italia”. A continuación, señala cómo “los horizontes cada vez más anchos del imperio alteraron la simple jerarquía de “nosotros por encima de ellos”, “los civilizados por encima de los bárbaros”, que había sustentado la cultura griega clásica”. (Beard, 2016, pp. 213-215).

En conclusión, siendo conocedores del conocimiento informal y tópico de la Historia de Roma por parte del alumnado, se pretende abordar la Unidad Didáctica de la antigua Roma con un enfoque de empatía histórica que rompa visiones arquetípicas y haga comprender los procesos de romanización y sus contextos. Para ello, el primer paso será provocar un choque cognitivo, y después, el trabajo con fichas, actividades y materiales históricos, tal y como se explicará en el apartado de planteamiento metodológico.

Planteamiento metodológico

El desarrollo de la investigación de empatía histórica que aquí se presenta quedó insertada en la Unidad Didáctica “La antigua Roma”², la cual, a su vez, estaba ubicada en el primer curso de la ESO, donde el alumnado -un total de 28- tiene entre 12 y 13 años. Esta es una cuestión que debe tenerse presente para la adecuación al desarrollo evolutivo y psico-cognitivo del alumnado.

² Esta Unidad Didáctica se ajusta a la legislación y normativa vigentes, fundamentalmente el Real Decreto 1105/2015 de 26 de diciembre y la Orden ECD/489/2016 de 26 de mayo de 2016 del Gobierno de Aragón; siguiendo los contenidos curriculares, objetivos, criterios y competencias establecidos.

El planteamiento metodológico que se expone a continuación se aleja de la exclusividad de las clases magistrales tradicionales -aunque no las elimina- y se adecua a nuevos planteamientos encaminados a colocar en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje al alumnado, el cual debe ser activo.

Las diversas metodologías existentes no son compartimentos estancos, al igual que no lo son los receptores de la educación ni sus contextos. Por tanto, considero acertado que éstas se adapten y combinen de acuerdo con las necesidades docentes -e investigadoras, en este caso-, y, por esta razón, en este planteamiento metodológico confluyen varios tipos metodologías.

Considero importante indicar que existe una base científica pedagógica para el desarrollo de metodologías de aprendizaje basadas en un alumnado activo, que desarrolle proyectos, resuelva problemas, juegue, y trabaje cooperativamente. Me refiero al “cono de aprendizaje” de Edgar Dale y Bruce Nylan -aunque es discutible, pues depende de muchos factores-, el cual muestra cómo las personas aprendemos mejor las cosas que hacemos (90%), que decimos (70%), oímos y vemos (50%), mientras que nos cuesta más retener lo que aprendemos mediante mera escucha (20%) o lectura en exclusiva (10%). De ahí también, esta propuesta metodológica cuyo fundamento consiste en una combinación de metodologías activas -sin excluir otras más clásicas-.

El planteamiento metodológico con el que se desarrolló actividad de empatía histórica a lo largo de la Unidad Didáctica se basó en las siguientes metodologías, todas ellas interrelacionadas entre sí en su desarrollo:

1. **Bloques expositivos.** Su uso fue limitado, básicamente al inicio de cada sesión, a modo de breve introducción teórica, y en su caso al final de las sesiones para sintetizar lo visto. Como se ha indicado en el apartado teórico, no es apropiado iniciar un ejercicio de empatía histórica sin que el alumnado tenga una mínima base histórica.
2. **Fichas.** Se trabajó con un total de 5 fichas, a través de las cuáles se han obtenido respuestas escritas del alumnado. Estas fichas se componen de breves textos adaptados de las fuentes clásicas (Tito Livio, Bronce de Áscoli, Estrabón de Amasia)³ seguidos de unas preguntas escritas.

³ Tito LIVIO: *Ad urbe condita*; Miguel BELTRÁN y Guillermo y FATÁS: *César Augusta, ciudad romana*, Ayuntamiento de Zaragoza-CAI, Zaragoza, 1998.

Asimismo, durante su desarrollo, se preguntó y repreguntó reiteradamente al alumnado, obteniendo notas para el diario de observación. El objetivo es que comprendieran el fenómeno de la romanización, con la extensión de la Ciudadanía, entre otras cosas, como cuestión clave en el mantenimiento del Imperio romano.

3. Uso de **TIC**. En este siglo XXI las tecnologías de la información y comunicación son esenciales. Por ello, el alumnado dispuso de materiales online, entre los que destacan una *webquest* sobre el mundo romano a fines del s. I a. C. y un vídeo colgado en *YouTube* acerca del comercio y alimentación en Roma⁴.
4. **Role-playing**. La gamificación, en sus diversas formas, suele tener un cierto éxito si se aplica de forma controlada, sin que el alumnado se alborote demasiado, perdiéndose de esa forma el objetivo de aprendizaje. Sirve para motivar al alumnado y situarlo en un papel de unos personajes del pasado. Xus Martín señaló como “La técnica del role-playing pretende facilitar la adquisición de capacidades tales como la perspectiva social, la empatía y el role-taking”. El autor indica cuatro fases: motivación, preparación de la dramatización (aportar datos), dramatización, debate. En todo el proceso es importante el papel del moderador (Martín, 1992). Este tipo de ejercicios se puede llevar al aula para la enseñanza de la Historia con diversos casos. Por ejemplo, Rafael Olmos lo llevó con la teatralización de los estados Generales franceses de 1789, origen inmediato de la Revolución Francesa, lo cual fomenta una participación activa del alumnado “en la historia consigue vincular sus conocimientos con sus emociones, logrando aprendizajes vivenciales”, consiguiendo también una mayor comprensión histórica (Olmos, 2014). En este caso se planteó una actividad en la que se repartieron fichas de personajes del mundo romano a cada alumno/alumna, desde las que debieron interactuar tanto en elecciones a magistrados (dos cónsules y dos tribunos de la plebe) como en su entrevista al Emperador⁵.

⁴https://www.youtube.com/watch?v=_56F1ZNpqRc
<http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/vert/45008>

⁵ Véanse estas fichas en anexos.

5. **Trabajo por grupos.** Aunque actualmente se suele hablar de trabajo cooperativo y colaborativo, me atengo a esa denominación más tradicional para definir lo que se llevó a cabo. En grupos de 4, trabajaron sobre el urbanismo romano para elaborar el plano de una nueva ciudad que presentar a Augusto.
6. **Hot-seating.** Es la actividad más novedosa que he planteado, y que ha servido como culmen al ejercicio de empatía histórica. Esto, aunque común en el mundo anglosajón, no lo es tanto en España. Consiste en, previa preparación, que un personaje histórico visite el aula y el alumnado interactúe con él. En este caso fui yo mismo el que, ataviado rigurosamente, interpretaré al Emperador Augusto. Para ello, utilicé material y vestimenta de recreación histórica: *Gladius* (espada romana), *Paludamentum* (capa encarnada) y broche, toga romana, coraza, *caligae* (sandalias). Para preparar esta actividad final hay que preparar al alumnado, cuestión que se llevó a cabo en las sesiones previas, tanto con la actividad de *role-playing*, como se ha explicado, como con la lectura y comentario de un texto adaptado sobre la vida de Augusto (Suetonio), en el que se procuró reflejar la crueldad de Octavio en su ascenso al poder, para así provocar la reacción del alumnado y estimularlo a preguntar sobre esta polémica. Estas cuestiones de preparar al alumnado haciéndole conocer el contexto, trabajando con fuentes primarias y eligiendo un personaje polémico han sido señaladas por quienes en el mundo anglosajón han trabajado con estas dinámicas, que por ejemplo eligen a personajes problemáticos como el rey Juan o Cromwell⁶.

⁶ The Hot Seat <https://www.responsiveclassroom.org/the-hot-seat/> [Consultado 06/02/2018] y What is hot-seating? <http://www.thinkinghistory.co.uk/ActivityModel/ActModHotSeat.html> [Consultado 06/02/2018]. El texto adaptado de Suetonio que se repartió al alumnado puede verse en los anexos.

A continuación, esta se pasa a detallar el desarrollo práctico de las mismas, con su secuenciación, en seis sesiones de clases y una séptima destinada al examen:

Sesión	Dimensiones tratadas ⁷
1 ^a	Choque cognitivo. Primeras conquistas e integración de latinos en el ejército romano.
2 ^a	Expansión mediterránea, extensión del derecho latino, fundación de la ciudad de <i>Carteia</i> , vías de comunicación y seguridad.
3 ^a	Consecución de la ciudadanía romana a través del ejército, beneficios materiales y políticos que conlleva.
4 ^a	Fundación de ciudades, urbanismo, beneficios de ser ciudadano romano y recompensas a legionarios, Pax romana, sociedad y elección de magistrados.
5 ^a	Ciudades romanas y urbanismo, política de Augusto.
6 ^a	Concesión de ciudadanía y beneficios, fundación de ciudades y espacio común de romanidad.

1. Primera sesión: choque cognitivo, Roma primitiva.

En esta sesión se pretendió situar en su contexto espacial y temporal, y se comenzó con el trabajo con fichas de fuentes primarias y preguntas. En este caso no se pretendía tanto el desarrollo de la empatía sino conocer las ideas previas que tenían de la antigua Roma y provocarles el choque cognitivo, pues si Roma no tenía -en sus inicios- un gran ejército y más valeroso que los demás ¿cómo fue posible que lograse conquistar y mantener un gran imperio durante tanto tiempo?

1.1. Presentación (30 minutos):

- Se indicó que todos los materiales se van a colgar en el Aula Virtual: comics de *Astérix* y *Thurrakos*, powerpoints, fichas, webquest, vídeo de “Cocina en la antigua Roma” ...
- Se indica lo que entrará en el examen (libro, y que no, y resumen Roma).
- Explicación trabajo sobre el plano de una ciudad, por grupos.
- ¿Si el imperio de Alejandro se desintegró por qué Roma aguantó?

⁷ Véase el siguiente apartado donde se categorizan los resultados en 8 categorías.

- Situación geográfica y temporal de Roma. Península Itálica, Mediterráneo, simultánea a Grecia Clásica ss. VI-IV a. C. Se proyecta un mapa y un eje cronológico (3 etapas de Roma hasta su caída).
- Explicación de la fundación de Roma (leyenda) y de la Monarquía (pp. 212-214 del libro de texto).

1.2. Trabajo con la *Ficha númer. 1* (30 minutos):

- Reparto de la primera ficha e inicio de la empatía histórica y choque cognitivo. Se comienza con la lectura en voz alta de los textos y preguntas, se dejan unos minutos para responder.
- Tras ello se comenta y se proyecta la imagen de cómo era la Roma primitiva, un pueblo no más belicoso que sus vecinos.

En esta sesión se consiguió lograr ese choque cognitivo, pues el alumnado se mostró asombrado al ver imágenes -proyectadas en el PowerPoint- de cómo era la Roma primitiva, un pueblo de chozas sobre colinas junto a una zona pantanosa. Poco que ver con las gestas y monumentalidad de los reyes narradas por los propios romanos retrospectivamente y heredadas por visiones decimonónicas y medios de conocimiento informales. También quedaron impactados al saber que la cifra de soldados de Roma en sus inicios monárquicos oscilaba alrededor de los 3.000 y no de las decenas y centenas de miles que habían indicado. A partir de este punto es cuando se empezó a trabajar en los factores del éxito de Roma y la romanización, no basados sólo en la conquista militar. Los textos de Livio leídos y comentados en clase tuvieron, por tanto, una doble misión: provocar el choque cognitivo al que se hace alusión y empezar a dar pistas sobre uno de esos factores del éxito, ya que aluden a la integración en el ejército e instituciones políticas de pueblos latinos conquistados.

2. Segunda sesión: expansión mediterránea y concesión colectiva del derecho latino.

En esta segunda sesión fue cuando realmente se empezó a trabajar verdaderamente la empatía histórica con el caso de la fundación de *Carteia* en el 171 a. C. Inicialmente, para llamar la atención del alumnado, se les explicó las conquistas mediterráneas de la República romana, y se llevó un *scutum* romano que pudieron empuñar. Con el trabajo de textos y preguntas de la *Ficha númer. 2* el objetivo era que empezasen a entender la concesión de derechos -en este caso el latino- como modo de expansión e integración romanos.

2. 1. Explicación sucinta (30 minutos):

- La República y la expansión mediterránea (Hispania, Grecia, Cartago) en los ss. III y II a. C. (pp. 215-217 del libro de texto).
- Política y sociedad: Ciudadanos romanos, latinos, aliados, bárbaros/enemigos (diferencia con Grecia que la ciudadanía no se ampliaba) (p. 222 del libro de texto).
- Rutas militares y comerciales, trirremes y calzadas (p. 224 del libro de texto).
- Se llama la atención del alumnado llevando varios materiales de recreación histórica (*gladius* de madera, *scutum*, casco de legionario).

2. 2. Trabajo con la *Ficha núm. 2* (30 minutos):

- *Carteia*. Empatía histórica.
- ¿Cómo fueron desde la Provincia Ulterior a Roma?

3. Tercera sesión: guerras civiles y concesión de la ciudadanía romana.

En esta sesión, ya inmersos de lleno en situarnos en el contexto del siglo I a. C. - momento en el que Roma se enfrenta a sus aliados ítálicos por la cuestión de la Ciudadanía y, a su vez empieza a conceder ésta fuera de Italia, a título individual por ayudar a Roma y, después, colectivamente- se procuró trabajar a fondo el tema de la romanización a través de la Ciudadanía y sus beneficios con el caso recogido en el *Bronce de Áscoli*. Aquí ya se observó un salto cualitativo respecto a la anterior sesión. Así, a la pregunta de por qué los íberos luchaban junto a los romanos, hubo alumnos que respondieron “Para tener privilegios” “Para tener derechos”, y a la de por qué varios íberos tenían nombres romanos, otros señalaron que “Porque les parecían buenos y bonitos”, “Porque eran hijos de íberos y romanos”, “Porque si participaban en la guerra usaban nombres romanos”, “Porque querían ser como los romanos (que les parecían superiores)”.

3.1. Explicación sucinta (30 minutos):

- La República y su crisis del s. I a. C. La Guerra de los Aliados. Guerras civiles (pp. 217-218 del libro de texto).

3.2. Trabajo con *Ficha núm. 3* (30 minutos):

- La *Turma Salluitana*, el *Bronce de Ascoli*. Empatía histórica.
- ¿Cómo fueron desde Salduie a Asculum?

4. Cuarta sesión: sociedad romana, la pax augusta y la fundación de ciudades.

Esta sesión la dediqué a la explicación del ascenso de Augusto y las guerras civiles, así como de las ciudades romanas como elementos de romanidad. También se incidió en la cuestión de la *pax romana*. También utilicé referencias al cómic *Astérix y la residencia de los dioses* y *Thurrakos* para explicar cuestiones referidas a la romanización. Tras esto, se procedió al trabajo con la *Ficha núm. 4*, que versa sobre la fundación de ciudades por parte de Roma. Para acabar la sesión, se repartieron las fichas de personajes, lo cual causó gran revuelo y emoción, comentando los alumnos y alumnas entre sí quiénes “son” en el mundo romano del s. I a. C. Después, hago que levanten la mano por orden: esclavos, bárbaros, gentes de derecho latino, mujeres, patricias, ciudadanos romanos. Los ciudadanos romanos salen a la pizarra y leen sus personajes uno por uno y los comento (diferentes perfiles que sirven para componer el cuadro ciudadano). Entre esos ciudadanos eligen a sus magistrados. El objetivo era que comprendieran la diversidad y grados político-sociales de la época tratada.

4. 1. Explicación sucinta (20 minutos):

- Augusto y el Imperio (p. 218 del libro de texto).
- El fin de la conquista de Hispania.
- Urbanismo y arquitectura romanos (pp. 219, 226, 238 y 240-241 del libro de texto).

4. 2. Trabajo con *Ficha núm. 4* (25 minutos).

- Ciudades e identidad.

4. 3. Reparto de fichas de *role-playing* (15 minutos).

- Cometario de personajes.
- Elección de dos cónsules y dos tribunos de la plebe. Sólo votan los ciudadanos romanos.

5. Quinta sesión: Augusto y urbanismo romano.

En esta sesión se preparó la actividad final de *hotseat* con la lectura y comentario del texto de Suetonio sobre Augusto. Varios alumnos preguntaron las razones de la残酷 de Octavio.

5.1. Preparación de la actividad de *hot-seating* (15 minutos):

- Recordar quienes son los cónsules y tribunos de la plebe, y que serán los encargados de hablar primeramente con el Emperador y presentarles los planos de la nueva colonia romana.
- Lectura del texto (adaptado) de Suetonio sobre la vida de Octavio/Augusto.

5.2. Tiempo para trabajar por grupos (de 4) en la elaboración del plano de una ciudad romana.

- El docente pasa entre los grupos resolviendo dudas.
- Material a disposición del alumnado. Libros sobre el tema, folios Din-A3⁸.

6. Sexta sesión: Augusto y la concesión de la ciudadanía colectiva.

Fue la última clase, centrada en la actividad de *hotseat* y la última ficha en que se preguntaba cómo fue posible que el Imperio Romano se mantuviera. Al entrar al aula cual Augusto, hablando en latín (*Ave cives Romae, vester Princeps in provincia Tarragonensis pervenit tertiam*) el alumnado río y se asombró a partes iguales. Los cónsules y tribunos de la plebe salieron a la tarima y me presentaron los planos de una ciudad que fundar, tras ello se abrió el turno general de preguntas en el cual fueron muy activos, lanzando preguntas acerca de las razones de la残酷 de Augusto y, sobre todo, preguntas relacionadas con la situación personal de cada uno de sus personajes. Finalizó con la concesión de la libertad a los esclavos, de la ciudadanía romana a los latinos y la fundación de *Caesaragusta*,

6.1. Entrevista con Augusto (*hotseat*): los cónsules y tribunos presentarán, en nombre de la clase, los planos de la nueva colonia al Emperador, deberán convencerle de porqué fundar la ciudad, y tras ellos se abrirá turno de preguntas e interactuación (30 minutos).

6. 2. Trabajo con *Ficha núm. 5* (30 minutos):

- Romanización. Comprobación de cuánto han comprendido a través de los ejercicios de empatía histórica).

7. Séptima sesión: examen.

- Examen escrito (6 preguntas).

⁸ En los anexos quedan señalados los libros facilitados al alumnado.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos por las respuestas escritas del alumnado han sido tratados en tres fases, las cuales se indican a continuación:

- 1- En la primera, se hizo una categorización inicial o previa con las respuestas de los estudiantes⁹. Esta ha sido omitida de este apartado, pues sirvió como borrador y esbozo para el estudio.
- 2- En la segunda vuelta se ha realizado una nueva categorización (o recategorización) por ideas asociadas a la romanización.
- 3- En la tercera fase se ha procedido a un agrupamiento de categorías en bloques, por patrones de razonamiento y relación entre las mismas. A ello, se suman también los resultados vistos en el diario de observación que a continuación se refleja.

Cuaderno de observación¹⁰

Primera sesión (24/04/2018 martes)

Se comenzó con una presentación de Roma enlazando con la clase anterior (final de Grecia) y explicando todos los materiales que se iban utilizar a lo largo de las clases. Se preguntó si conocían los cómics de Astérix y Obélix y casi todos los alumnos lo habían leído y les gustaba. Se lanzó una pregunta: ¿Qué imagen tenéis de Roma? Las respuestas de alumnos fueron: Coliseo, poder, César, Torre Pisa, Soldados, Imperio...

A partir de ahí, se comenzó por concretar las coordenadas cronológicas explicando una sencilla línea cronológica (monarquía/república/imperio). Los alumnos responden y participan a partir de las preguntas planteadas. A continuación, comienzo de las explicaciones leyendo un texto sobre Rómulo y Remo (los alumnos los conocían a raíz de la loba capitolina). Un alumno preguntó por la razón del enfrentamiento entre Rómulo y Remo (la historia les llama la atención).

⁹ Los resultados de esta primera categorización pueden observarse en una tabla que consta en los anexos del presente trabajo.

¹⁰ Este diario de observación se basa en las anotaciones que tomó mi compañero de prácticas Luis Constante.

Repartida la *Ficha númer. 1* empieza el trabajo en clase con los textos. Tras la lectura en voz alta texto 2 (Numa Pompilio), se plantean preguntas en voz alta sobre el texto:

- ¿Qué hizo? —> “Construyó un templo”
- ¿Qué significaba el templo? —> “Cuando está abierto están en guerra. Cuando está cerrado están en paz”. / “Estuvieron mucho en guerra” “Estuvieron poco en paz”.

Se prosiguió con la lectura en voz alta texto Publio Ostilio y se plantearon preguntas en voz alta:

- ¿Qué hizo este rey? —> “La conquista De Alba”
- ¿Qué hizo con la ciudad? —> “Duplicó a los ciudadanos”.

Finalmente, se procedió a la lectura en voz alta texto Tarquinio y se plantearon preguntas en voz alta:

- ¿Qué hizo? —> “Un templo”

Expliqué los elementos básicos de una ciudad romana y pregunté: ¿Se ajusta la ciudad a los textos? ¿Se parece a vuestra idea?

- “Sí / Espaciosa / Monumentos / Numerosa”

Segunda sesión (07/05/2018 lunes)

Comencé por explicar los principios de la República (modelo expositivo de clase): senado, conflicto patrício-plebeyo, guerras púnicas... Los alumnos se mantuvieron atentos y en silencio. Pregunté dónde estaba Cartago, pero no lo saben. Eso sí, los alumnos conocían a Aníbal. A continuación, pregunté cuál era la capital cartaginesa en Hispania y los alumnos participaron. Les mostré el escudo romano, expliqué el modo de usarlo y los alumnos fueron pasando para probar a llevarlo.

Seguido, expliqué el problema social y militar romano y la Reforma de Mario, que supuso el paso a un ejército profesional. También la sociedad romana (modelo de clase expositiva). Se advierte algo de rumor de conversaciones entre los alumnos.

Trabajamos con la *Ficha númer. 2*. Se leyó en voz alta y se plantearon preguntas. En cuanto se plantean las cuestiones los alumnos se animan a participar y se comentan las respuestas posibles: “Esclavos”, “Soldados”, “Derecho latino”.

Sesión tercera (08/05/2018 martes)

Se comenzó la clase repartiendo una revista *Desperta ferro* de la conquista de Cartago y todos tienen bastantes ganas de verla. Varios alumnos/as levantaron la mano para preguntar cuestiones relativas al examen. Repartí material sobre el Bronce de Áscoli y la *Ficha núm. 3*. Hizo mucha gracia a los alumnos la lectura de los nombres iberico. Tras ello, expliqué la Ley Julia y cómo ello supuso una ampliación de la ciudadanía romana. Llamé la atención sobre los nombres de la *turma salduitana*. Expliqué la expansión de la ciudadanía romana tras la lectura de los textos de la ficha y después da tiempo a los alumnos pasar responder individualmente por escrito a las preguntas planteadas en la ficha. A continuación, les pregunté sobre las cuestiones planteadas en la ficha 3:

- ¿Por qué lucharon los íberos?
- “Por la ciudadanía”, “Para tener privilegios”, “Para tener derechos” (votos para participar en política),
- ¿Por qué tenían nombres romanos? “Porque les parecían buenos y bonitos”, “Porque eran hijos de íberos y romanos”, “Porque si participaban en la guerra usaban nombres romanos”, “Porque querían ser como los romanos (que les parecían superiores)”.

Expliqué y comenté las respuestas subrayando la última respuesta: Roma es vista como un poder superior e impresionante. El cómic de *Thurrakos* les hizo mucha gracia a los alumnos.

Avancé lo que se vería en la próxima sesión: fin de la república y comienzo del imperio (y la actividad de reparto de personajes). Planteé algunas preguntas a los alumnos:

- ¿Qué sabéis de Julio César? “Murió asesinado”, “Tenía mucho poder”, “Conquistó muchas ciudades”.

Sesión cuarta (10/05/2018 jueves)

Tras recordar lo visto en sesiones anteriores, empecé hablar de Augusto, el fin de la conquista de Hispania etc. Los alumnos atienden a las explicaciones en silencio. Después, expliqué el urbanismo romano. A continuación, se dio un ejemplo de la romanización a través de las ciudades recurriendo al ejemplo de “Astérix, la residencia

de los dioses”. A continuación, les presenté la webquest a los alumnos, que atienden las explicaciones. A estas alturas pocos han entrado en el aula virtual.

Repartí la ficha de trabajo de la sesión, la *Ficha núm. 4*. Antes pregunté si sabían cuántas personas cabían en el Coliseo y el Circo Máximo, participando los alumnos dando variadas cifras. Después, se lee en voz alta y se plantea la pregunta ¿qué se hace con los veteranos de las guerras cántabras tras la victoria? Los alumnos responden por escrito. Seguido, pregunté ¿qué haríais vosotros? Les recuerdo que Roma no solo esclavizada o arrasaba, también que los legionarios eran ciudadanos romanos y tenían derechos. Se les deja más tiempo para responder. Responde: “van a más guerras”, “vuelven a casa”, “más conquista”, “darles tierras, hacerles ciudadanos”, “recompensarles”.

Se continuó con la pregunta ¿Cómo se sentían los legionarios de la X, hispanos o romanos? “Hispanos”, “romanos, porque les dieron tierras”, “hispanos y romanos” ... Les sugerí que la Historia es una disciplina abierta e interpelé a los alumnos que participan menos. La siguiente pregunta que se formuló fue los motivos de fundación de ciudades, a lo que respondieron “para tener más tierras y estar preparados para la guerra”, “para tener más soldados”, “para convertirlos en romanos”, “comercio” ...

Finalmente, se repartieron las fichas de personajes, comentándolas en conjunto. Les hice levantarse la mano por orden: esclavos, bárbaros, gentes de derecho latino, mujeres, patricias, ciudadanos romanos. Los ciudadanos romanos salen a la pizarra y leyeron sus personajes uno por uno. El siguiente paso de la actividad fue elegir entre los ciudadanos y por los ciudadanos a 2 cónsules y 2 tribunos de la plebe tras ser aclamados por la plebe.

Sesión quinta (14/05/2018 lunes)

Los alumnos preguntaron por contenidos para el examen. Repartí la hoja que resume la vida de Augusto (adaptación de Suetonio). Tras leerla, pregunté qué les parece el comportamiento de Augusto: “sangriento” y “cruel”. Se perfila el personaje: prudente, inteligente, precavido.

El resto de la sesión se dedicó a trabajar en grupos para diseñar el plano de una ciudad romana (se genera algo de confusión hasta que coge forma la dinámica de trabajo: hablan entre ellos, consultan materiales dados y se van mirando la hoja para trabajar). Poco a poco van dibujando mapas de ciudades mientras pasaba y vigilaba la tarea.

Sesión sexta (15/05/2018 martes)

Entré en el aula caracterizado de Augusto y hablando en latín. Los alumnos se rieron, pero poco a poco fueron entrando en la dinámica. Augusto se presentó, llamó a los magistrados, y los alumnos presentaron los planos de las ciudades. Después, según sus personajes, los alumnos/as plantean preguntas, sobre todo para que se les conceda la libertad si son esclavos o se les haga ciudadanos. Se terminó fundando *Caesaraugusta* por Augusto, dando derecho latino a los extranjeros, ciudadanía a los latinos y libertad a los esclavos. Tras ello, volví a asumir su papel de profesor y salí del personaje, repartiendo la *Ficha núm. 5*.

Categorización

Una vez observadas las respuestas del alumnado a las preguntas formuladas en las fichas 3, 4, y 5, así como en el examen escrito (especialmente las referentes a la pregunta núm. 6), hemos procedido, en una segunda fase, a **una recategorización**, la cual no está basada en meras menciones sino en un análisis cualitativo más profundo de las respuestas dadas en torno a lo que el alumnado asocia a romanización y sus factores. En primer lugar, procedemos a definir específicamente cada una de las nuevas categorías y, a continuación, se reflejará su grado de comprensión por parte de los alumnos/as. Las categorías asociadas al proceso de romanización son:

- 1- **Categoría 1. Ejército.** El alumno/a lo considera un factor importante en la conquista y mantenimiento del imperio romano, asociándolo a la idea de fuerza. La romanización es vista como mera conquista romana.
- 2- **Categoría 2. Ciudadanía militar.** Su concesión es vista como un fenómeno de romanización, que sirve para el aumento de los ciudadanos romanos y, por tanto, del alistamiento de más tropas legionarias.
- 3- **Categoría 3. Ciudadanía política.** La plena ciudadanía romana es vista como un factor de romanización, al conllevar una integración en la romanidad que conlleva a no rebelarse contra el poder de Roma, se asocia con la libertad y la consecución de derechos políticos, aunque estos no son concretados.
- 4- **Categoría 4. Asentamiento militar.** Es vista como una cuestión de romanización meramente práctica de asentamiento y aumento de población -y con ello del ejército,

quedando asociado a la categoría 1-, la cual contribuye a la extensión del control territorial romano.

- 5- **Categoría 5. Ciudad como romanidad.** Es percibida como un factor de romanización al extender el modo de vida romano, de su cultura, de adopción de sus costumbres, en definitiva, de romanización y/o enclave comercial y romanidad.
- 6- **Categoría 6. Beneficios materiales.** El alumno/a menciona que ser ciudadano romano conllevaba distintos beneficios tangibles como pan y trigo gratis, gratuitad de los juegos o teatro, obtención de lotes de tierras (tras participación en el ejército) etc.
- 7- **Categoría 7. Comercio.** El alumno/a asocia la romanización al comercio, visto como intercambio de bienes y beneficios económicos, a rutas marítimas y/o terrestres (calzadas).
- 8- **Categoría 8. Espacio común/seguridad/paz.** El alumno/a menciona concibe la seguridad/paz como un beneficio por sí mismo, efecto de la romanización, que favorece un espacio común romano para el comercio a gran escala y da estabilidad.

Categoría Alumno/a	1 Ejérc.	2 Ciudadanía militar	3 Ciudadanía política	4 Asent. militar	5 Ciudad rom.	6 Benef. material	7 Comerc.	8 Esp. com.
1	x			x		x	x	
2	x			x		x	x	x
3	x		x	x	x	x		
4	x			x	x	x	x	x
5	x		x	x		x	x	
6	x		x	x	x	x		
7	x			x				
8	x	x		x		x		
9	x			x		x		x
10	x	x	x	x				
11	x					x		x
12	x		x	x		x	x	x
13	x		x		x	x	x	
14	x	x		x		x		
15	x		x	x	x	x	x	
16	x	x		x		x	x	x
17	x		x	x		x	x	
18	x	x	x		x	x		
19	x						x	
20	x							
21	x			x	x			
22	x		x	x	x		x	
23	x							
24	x			x		x		
25	x			x		x	x	
26	x							
27	x	x	x	x	x		x	x
28	x	x	x	x	x		x	

En los siguientes párrafos, recogemos algunas respuestas que visualizan las categorías presentadas.

1- **Categoría 1. Ejército:** Es la idea más básica, y es alcanzada por la totalidad del alumnado.

- La alumna 6 señala que el ejército “fue importante porque si no hubiera habido ejército o tropas auxiliares para protegerse de los bárbaros o conquistar otros lugares el imperio se habría quedado en nada”.
- La alumna 28 señala que el ejército era “muy importante, para poder fundar ciudades, y tener mayor superioridad numérica en las guerras”.

2- **Categoría 2. Ciudadanía militar:** Es una asociación directa con la categoría de “ejército”. La señalan 7 estudiantes.

- El alumno 3 indica que “podían tener tierras y participación política”.
- La alumna 8 señala que “al conceder la ciudadanía romana había más ciudadanos que quería luchar por su ciudad”.
- La alumna 10 comenta que la ciudadanía, además de otorgar derechos y libertad “además de poder de poder alistarse en las legiones”.
- La alumna 14 escribe que “era importante conceder la ciudadanía romana ya que así tenían mas ejercito”.
- La alumna 16 indica que “la concesión de la ciudadanía romana tambien [era importante] porque al ejercito iban los ciudadanos libres y para ello necesitaban ser romanos”.
- La alumna 18 señala que la ciudadanía era importante porque “si tenían más habitantes podían tener mas gente para el ejército”.
- El alumno 27 responde que la ciudadanía “era importante porque todos tenían el mismo derecho y podían alistarse en el ejército”.
- La alumna 28, vincula la ciudadanía “para poder tener más gente, que le ayudara en la política y la guerra”.

3- **Categoría 3. Ciudadanía política:** A pesar de haber tratado el tema de las magistraturas, con la actividad de *role-playing* eligiendo cónsules y tribunos de la plebe, no aparecen mencionados. Es una idea más abstracta que concretan en “derechos” y “libertad” pero sin desarrollar. La señalan 12 estudiantes.

- El alumno 3 indica que la concesión de la ciudadanía era un factor importante porque “así los habitantes se sentían romanos de verdad y podían participar”.
- El alumno 5 escribe que “todos o casi todos querían tener la ciudadanía para poder participar de una forma más ampliada”, que “la gente no se iba porque Roma les proporcionaba protección, pan y derechos”.
- La alumna 12 responde que Roma se mantuvo “haciendo más ciudadanos romanos y dándoles pan gratis. Y muchos derechos. Y seguía ya que sabían mantener la calma y al tener muchos ciudadanos con plena ciudadanía romana no tenían porque revelarse, ya que tenían todo lo que querían. Y con la paz romana no entraron en guerras durante muchos años”.
- El alumno 15 señala que la ciudadanía romana “te daba derechos políticos, pan”.
- La alumna 18 considera que la ciudadanía romana “era buena porque les daban pan, acudían al ejército cuando les reclamaban y podían participar en política”.
- La alumna 22 dice que la ciudadanía “es buena, beneficios es que tienen derechos políticos y más influencia”.

4- **Categoría 4. Asentamiento militar:** La fundación de ciudades la relacionan con la categoría 1, con el aumento del ejército. La señalan 21 estudiantes.

- La alumna 2 señala la importancia de las ciudades porque “las ciudades se unían, para combatir en el ejército y así, tenían más territorios”, que su fundación era “para tener un ejército grande”.
- La alumna 4 comenta que los romanos fundaban ciudades “por tener más territorios y así estar preparados para más guerras o en defensa, subir tropas o personas”.
- La alumna 6 indica que las ciudades “fueron muy importantes porque habían más población, por lo tanto más ejército y más tropas auxiliares, además podía centrarse en una actividad y así conseguir más riquezas”.
- La alumna 16 dice que la fundación de ciudades era “para tener un imperio muy grande”.
- La alumna 24 escribe que “los territorios conquistados, eran ocupados por ciudades romanas, así el Imperio se extendió y creció”.

5- **Categoría 5. Ciudades como romanidad:** Asocian varios factores a la fundación de ciudades. La señalan 9 estudiantes.

- El alumno 3 dice que la fundación de ciudades era para que “el modelo de organización romana que querían y su cultura se expandiese y fuera poderosa. Así la gente poco a poco serían romanos”. señala que Roma añadió a los conquistados “a su tierra, religión”, y que los íberos que tenían nombres romanos era “porque Hispania pertenecía al imperio romano y los nombres son adoptados”.
- La alumna 4 señala que las ciudades, además de elemento defensivo “Aparte la gente tenía que vivir en casas y necesitaban sitios como baños públicos... Que solo había en las ciudades. O cloacas”.
- El alumno 13 comenta que los romanos fundaban ciudades “porque querían extender el modo de vida romano y compartir su lengua”.
- El alumno 15 responde que fundaban ciudades “para tener más territorios y expandir su cultura (Románica). Y transformar a los hispanos en romanos”.
- El alumno 16 indica que fundar ciudades conllevaba “poder albergar más tropas auxiliares”. También que “los romanos mediante iban conquistando lugares les iban implantando sus costumbres, leyes, lengua y en este caso el latin”.
- La alumna 18 señala que “la lengua latina fue fundamental en el proceso de romanización”.
- El alumno 21 indica cómo “las ciudades Romanas solían estar estratégicamente construidas, (...). También se situaban al lado de un río para el comercio con otros pueblos”.
- La alumna 22 contesta que la fundación de ciudades era “para organizar el imperio y ser más poderosos y también para convertir esa población en romana con derecho latino y así agrandar la población”.
- El alumno 27 comenta que la fundación de ciudades era “para que todas las ciudades tuvieran su forma de vida”.
- El alumno 28 se manifiesta en términos similares “Para que todas las ciudades tuvieran su forma de vida. Más territorio, más victorias en guerras. Por el comercio”.

6- **Categoría 6. Beneficios materiales:** Los concretan especialmente en pan y trigo gratuitos. La señalan 18 estudiantes.

- La alumna 2 señala que ser ciudadano romano conllevaba que “te daban pan y trigo gratis. La mayoría tenían tierras”.

- La alumna 16 señala que el “teatro donde hacían obras y pasaban bastante tiempo ahí ya que para los ciudadanos romanos era gratis”.
- El alumno 17 comenta que “ser ciudadano romano es bueno porque te daban pan y trigo gratis, tenían más derechos”.

7- **Categoría 7. Comercio:** Mayoritariamente lo asocian a intercambios cotidianos, pero algunos lo comprenden a mayor escala. La señalan 14 estudiantes.

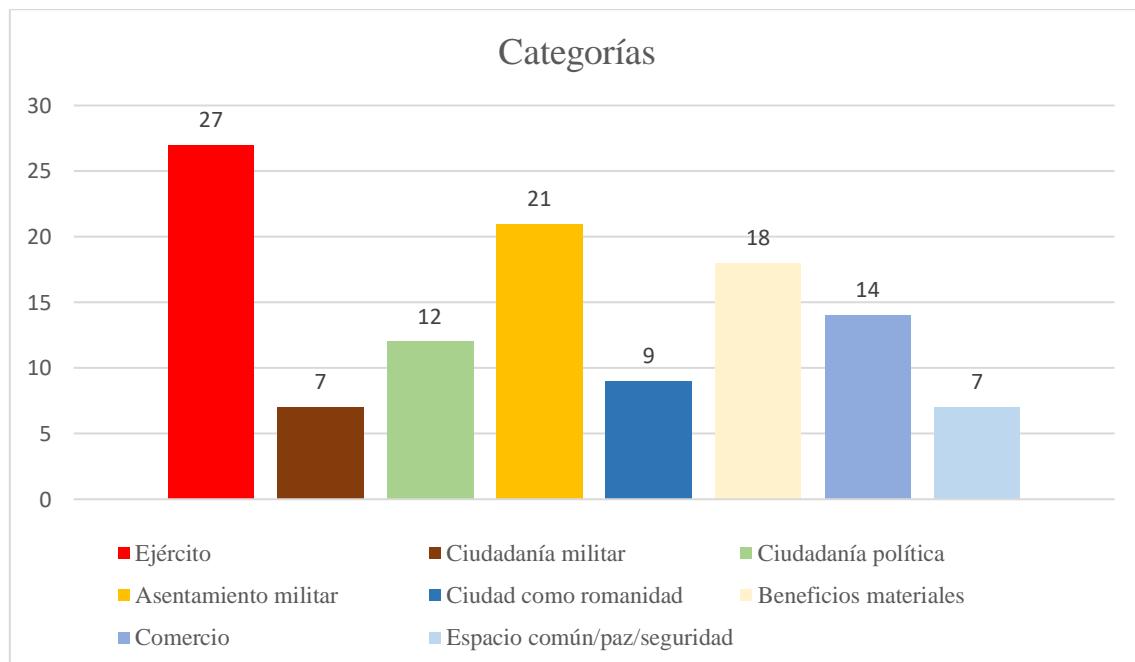
- La alumna 12 escribe que “gracias al mar Mediterráneo su riqueza y su poder aumentaron. (...) La compra de trigo a Egipto: ya que Egipto tenía grandes campos para cultivar el trigo. Estos se podían comprar gracias al Mar Mediterráneo, ya que permitía la mayor velocidad a la hora de ir de un lado a otro”.
- El alumno 15 señala que con el comercio “conseguían muchas riquezas con los cambios, productos”.
- El alumno 17 señala que “Roma explotaba económicaamente a los pueblos que iba conquistando y cada uno tenía su especialidad: aceite de oliva de la Bética, vino de la Galia, trigo de Egipto... (...) Comercio: durante la Pax Romana el comercio floreció y se crearon nuevas calzadas y rutas marítimas”.
- El alumno 19 indica que con el comercio “conseguían alimento u otras cosas para el día a día”.
- La alumna 22 escribe que el comercio tenía importancia ya que “ganaban dinero y podían tener comida de cualquier lugar”.

8- **Categoría 8. Espacio común/seuridad/paz:** Esta es una idea más abstracta, quizás de las más difíciles de comprender por el alumnado. La señalan 7 estudiantes.

- La alumna 2 señala que la paz y seguridad eran importantes “porque así se podría ir por las calzadas o por el mar mediterráneo sin miedo a que te puedan atacar”. También que “gracias a su conquista por todo el mediterráneo (Mare Nostrum), podían comerciar con otras ciudades de su alrededor sin peligro”.
- El alumno 4 indica que “sin la paz Roma no podría prosperar o ser un imperio tan grande. Y la paz favoreció el comercio”.

- La alumna 6 señala que “gracias a la paz y seguridad pudo promover mucho el comercio” y este “fue una de las actividades más importantes del imperio romano”.
- El alumno 9 escribe que “la Pax Romana fue muy importante porque ahí empezó el proceso de romanización” y que era importante la ciudadanía “porque así permanecían todos juntos”.
- El alumno 11 indica que la “fase de estabilidad y paz, romanticismo (*sic*), aprovecharon para expandir las leyes, cultura, religión, lengua...”. Y que los íberos se ponían nombres romanos “porque estuvieron tanto tiempo que se adaptaron a Roma”.

Los resultados obtenidos de esta categorización se reflejan en la gráfica que se muestra a continuación:



Agrupación por bloques de categorías

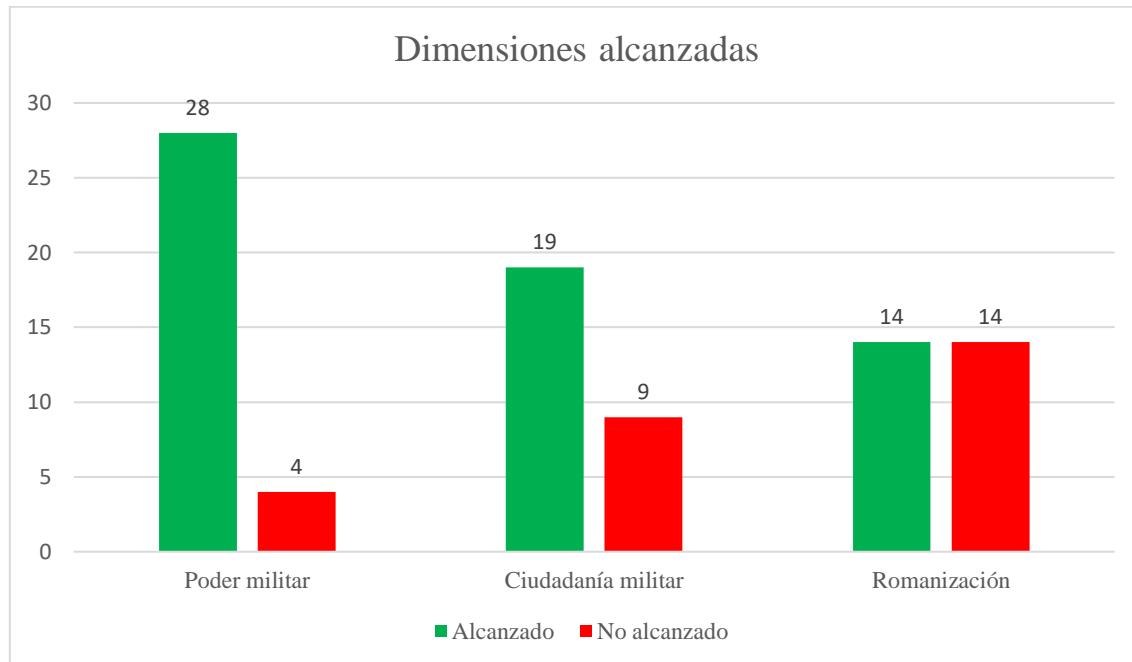
En una tercera fase, hemos tratado esas categorías de forma conjunta, agrupadas en bloques. Se ha visto que el alumnado suele tomar como eje rector una de las categorías, sobre la cual hace confluir el resto de las que percibe, articulando su razonamiento global entorno a ella. Sin embargo, también hay excepciones, y no obstante para que se observe una comprensión de múltiples factores de romanización. Esto se ha organizado en torno a los siguientes bloques de categorías:

- 1- Ejército como factor exclusivo. En este bloque queda el alumnado con visiones más simples, que sólo cumplen dos categorías, siendo una de ellas la de “ejército”. Esta dimensión la definen con la etiqueta de “**Poder militar**”. Asocian el éxito de Roma a la conquista militar y el sometimiento por la fuerza. La han alcanzado todos los alumnos/as. Los alumnos 7, 19, 20, 24, 25 y 26 se han quedado en esta visión sin ir más allá.
 - El alumno 24 comenta que el ejército “luchaba para defender a la población de Roma, y conquistaron los lugares que abarcaba el Imperio”.
- 2- Ejército – Asentamiento militar – Ciudadanía militar. En este bloque se agrupa el alumnado que ve varios factores y los relaciona, aunque el núcleo es el ejército, el cual además de como poder es relacionado con la extensión de la ciudadanía y esta con la posibilidad de alistamiento en las legiones, así como la visión de las ciudades como núcleos poblacionales que posibilitan el aumento del ejército. Por tanto, en este bloque quedan englobados los alumnos/as que mencionen y relacionen esas tres categorías. Esta dimensión la definen con la etiqueta de “**Ciudadanía militar**”. Un total de 19 estudiantes han alcanzado esta dimensión. Los alumnos 8, 10, 14, 17 y 18 han alcanzado esta dimensión, además de la anterior, pero no llegan a la tercera dimensión.
 - La alumna 8 indica que “al conceder la ciudadanía romana había más ciudadanos que querían luchar por la ciudad”.
 - La alumna 14 dice que “era importante conceder la ciudadanía romana ya que así tenían más ejército”.
 - La alumna 18 incide en que “si tenían más habitantes podían tener más gente en el ejército” y fundaban ciudades “para hacer un imperio más grande y para que haya más gente. Convertirlos en romanos”. En este caso,

la alumna apunta un poco más lejos y roza la siguiente dimensión pues parece que ese “convertirlos” alude a romanización.

- 3- Comercio – Ciudadanía política – Ciudad como romanidad - Beneficios materiales - Espacio común/seguridad/paz. En este bloque se enmarca el alumnado que ha desarrollado una mayor comprensión de los factores de la romanización, interrelacionándolos, pues contempla al menos tres de las cinco categorías indicadas. Esta dimensión la defino con la etiqueta de “**Romanización**”. Han alcanzado esta última dimensión, la más abstracta, 14 estudiantes. Son los alumnos 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 15, 16, 22, 27 y 28.
- La alumna 12 escribe que “gracias al mar Mediterráneo su riqueza y su poder aumentaron. (...) La compra de trigo a Egipto: ya que Egipto tenía grandes campos para cultivar el trigo. Estos se podían comprar gracias al Mar Mediterráneo, ya que permitía la mayor velocidad a la hora de ir de un lado a otro. Además, era muy importante, ya que a todos los ciudadanos romanos con pleno derecho se les daba pan gratuitamente”.
 - El alumno 27 señala que “Otros pueblos iban adaptando costumbres romanas a sus pueblos como nombres, comidas... Entonces el emperador Caracaya (*sic*) dio el pleno derecho romano a los que tenían derecho latino, de esta forma era mucho más fácil comerciar con otros pueblos, además a través del mar podían ir en barco. También se construyeron calzadas para poder comerciar con todo tipo de ciudades además había señalizadas estaciones de servicio para que los caballos pudieran descansar. Todas estas vías de comunicación facilitaron el comercio con otros pueblos”.
- 4- **Otros.** En este bloque queda el alumnado difícil de clasificar, bien porque ha visto varias categorías, pero, en apariencia, aleatoriamente. En este caso está el alumno 1. Por otra parte, el alumno 23 no escribió suficiente como para que pueda categorizarse adecuadamente. El alumno 21, por su parte, es un caso peculiar, ya que conoce la importancia del comercio y cómo las ciudades eran enclaves estratégicos para el comercio, pero consideró -en la *Ficha núm. 5-* que el Imperio se mantuvo “gracias a Julio Cesar ya que empezó conquistando territorios y cada vez tenía más soldados”, con lo cual parece situarse en un estadio intermedio entre el 2 y 3.

Los resultados de esta agrupación de categorías quedan plasmados en la siguiente gráfica:



Que 14 alumnos -el 50%- hayan sido capaces de relacionar factores como el comercio, la ciudadanía y la fundación de ciudades -además del ejército- se puede considerar un resultado positivo, ya que es el grado más complejo, y parecen comprender la romanización. Por su parte, 5 relacionan la ciudadanía y la fundación de ciudades con el ejército, lo cual superar la visión de un único factor militar.

Además, hay que indicar que se ha percibido una evolución cualitativa entre la visión inicial y las respuestas la *Ficha númer. 1* por un lado, y las respuestas a partir de la Ficha númer. 2, pues de respuestas simples y exclusivas en torno al poder militar y la fuerza represiva, reflejadas en términos como “con muchísimos soldados”, “con muchos soldados y valor” (alumnos 1 y 22) o “Los quemó a todos por traidores o quejicas” “los esclavizaron” (alumnos 5 y 10), el alumnado a pasado, en general, a percibir una pluralidad de factores, si bien es cierto que no se aminora la importancia del factor del ejército, salvo en contados casos, tal y como se visualiza en los resultados presentados.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Visiones previas del alumnado

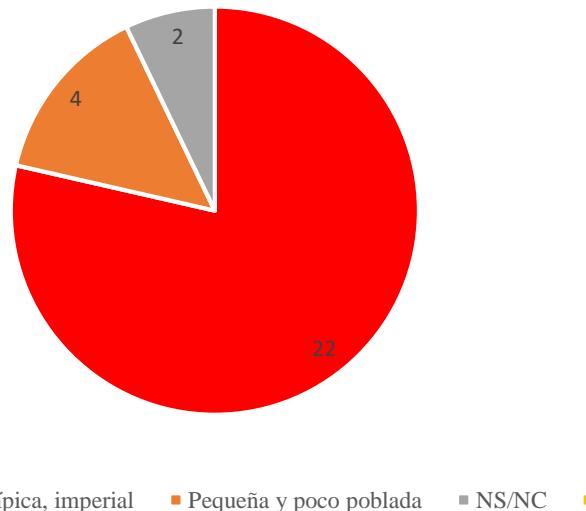
Primeramente, hay que señalar una cuestión, y es que el tema de Roma, respecto de otros, tiene una ventaja o desventaja -según la perspectiva desde la que se mire-, y es que fácil que el alumnado tenga visiones previas, basadas en conocimientos informales, de contextos de enseñanza-aprendizaje no formales, tales como videojuegos, películas, series, cómics, turismo (Hernández Cardona, 2002, p. 10). De hecho, a la pregunta de si conocían los cómics de Astérix, la cual formulé en la primera sesión (24/04/2018), casi todos los alumnos respondieron afirmativamente. A continuación, preguntados sobre la imagen que tenían de Roma dieron un aluvión de respuestas: Coliseo, poder, César, Torre de Pisa, soldados, Imperio...

Estas visiones previas coinciden, en su mayoría, con una visión arquetípica de la antigua Roma, concebida como una suerte de imagen estática de la época imperial vista desde las lentes del cine péplum, el cual, a su vez, no deja de reflejar concepciones historicistas -y no siempre históricas- del siglo XIX. Es decir, el alumnado tiene en su cabeza una imagen de Roma como ciudad majestuosa, recubierta de impoluto mármol blanco, con gigantescos monumentos, e imbatibles legiones conquistadoras de un imperio¹¹.

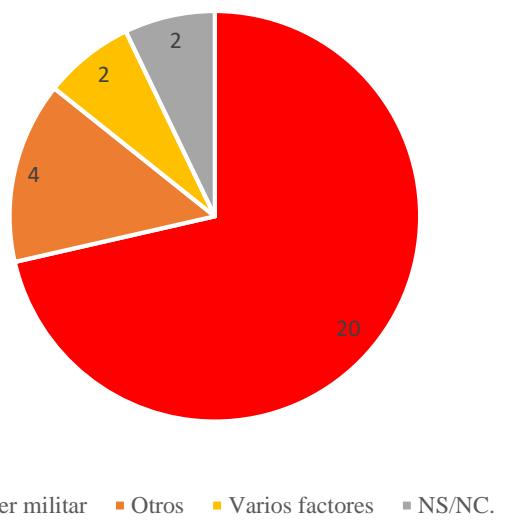
En la *Ficha n.º 1*, repartida en la primera sesión, se les preguntó, para conocer la imagen previa, cómo imaginaban Roma bajo el periodo monárquico y a qué atribuían la creación del imperio romano. 22 estudiantes plasmaron una visión arquetípica y monumental de Roma, mientras que 20 atribuyeron, de forma exclusiva, la creación del imperio romano al poder del ejército legionario. Esto queda reflejado en las dos gráficas que se presentan a continuación.

¹¹ Estas visiones previas del alumnado se basan tanto en las respuestas obtenidas a la *Ficha n.º 1*, como en el diario de observación. Se trabajó también preguntando al alumnado en esa sesión “¿Por qué el imperio de Alejandro Magno se deshizo como un azucarillo al morir este y el imperio romano se mantuvo siglos?”, lo cual les dejó pensativo.

Cómo imaginan la Roma primitiva



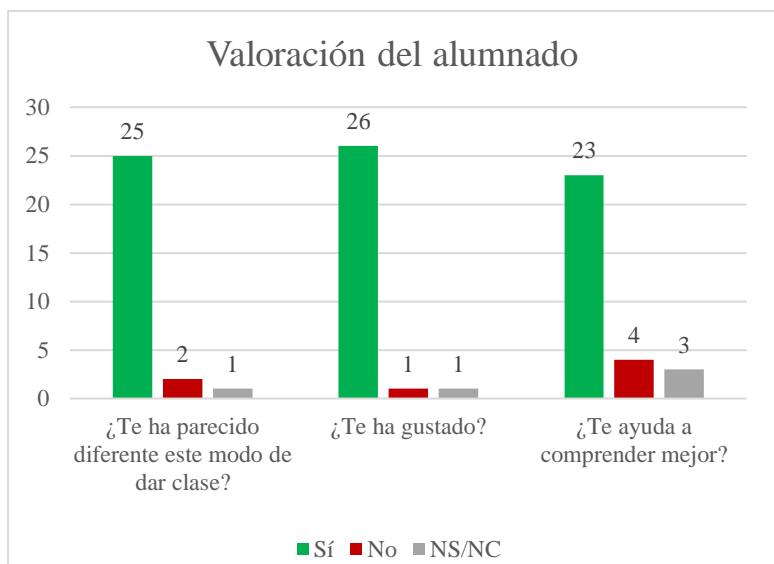
A qué atribuyen la expansión romana



Interpretación sobre los niveles de comprensión

La interpretación de los resultados obtenidos se ha tratado en tres niveles. Por un lado, el nivel de implicación que ha tenido el alumnado. Por otro, la visión predominante que tiene el alumnado de la romanización, indicando a qué otorgan mayor predominancia. Y, finalmente, unas consideraciones sobre quienes han alcanzado una visión de múltiples factores.

1) El nivel de implicación del alumnado ha sido alto. Gracias al diario de observación y las respuestas escritas dadas por los estudiantes, se ha obtenido tanto una valoración por su parte como una certificación de su actitud participativa y su motivación a lo largo de las sesiones. Se ha constatado una buena valoración por parte del alumnado, como consta por escrito en las encuestas anónimas que se les pasó al final de las sesiones. De ellas, también cabe reseñar algunos comentarios que muestran cómo han percibido estas clases. Así pues, el alumno 1 escribe “Me ha encantado porque además de divertirte aprendes cosas” y “me encanta la forma de explicar y los juegos que hacemos”, el alumno 9 hace referencia concreta al trabajo con fuentes y preguntas al indicar que “las fichas que nos iban dando después de la clase que ayudaban más a quedarte con la idea de la clase”, la alumna 18 comenta “lo ha explicado de una forma más entretenida” y “yo he entendido bien el tema con esta forma”, el alumno 21 “me ha gustado mucho ya que hemos hecho actividades”, el 22 indica que le ha gustado especialmente la última clase de la entrevista al Emperador, la alumna 24 indica “que trabajamos el tema de otra manera”. Algunos alumnos hacen referencia a la empatía, como es el caso la alumna 12 al mencionar que “te metes mejor en la piel de los romanos”, el alumno 15 que dice “te lo crees más” o el alumno 25 que comenta que “me pongo en situación”. El resultado queda plasmado en la gráfica adjunta.



- 2) La visión predominante del alumnado es la romanización como conquista militar e imposición del poder de Roma, siendo el ejército el factor fundamental. A pesar del ejercicio que ha incidido en otros factores, considero que han predominado el peso de los medios de conocimiento informales y un factor concreto fácil de entender.
- 3) Han considerado varios factores de la romanización -culturales, sociales, políticos etc.- un número significativo de estudiantes. Sin embargo, se observa cómo no acaban de alcanzar la idea de “sistema”, de interrelacionar adecuadamente todos los factores en un conjunto con sentido. Así, se puede ver cómo una mayoría del alumnado ha

transitado de estadios simples, concretos e individualizados a dimensiones complejas, abstractas y sociales. Se ha pasado, en muchos casos, de ver Roma como un ejército de legionarios conquistando a sangre y fuego territorios comandados por César a una comprensión pluricausal de la misma, en la cual perciben los intercambios comerciales y culturales, el interés en alcanzar la ciudadanía romana o los porqués de la fundación de ciudades, núcleos irradiadores de romanidad. Casi la totalidad del alumnado (19) ha asociado Roma a poder militar y este a una ampliación de la ciudadanía, porque han razonado y comprendido que para alistarse en las legiones romanas era preciso tener la plena ciudadanía romana, y que además esto tenía beneficios pues, al acabar la guerra, se asentaban en nuevas ciudades con lotes de suelo, las cuales, además, al aumentar la población y albergar ciudadanos romanos, eran núcleos suministradores de legionarios en caso de nuevas contiendas. A este razonamiento han podido llegar por dos vías tratadas durante las sesiones: la concesión de la ciudadanía romana a causa de servicios militares y el asentamiento de veteranos en nuevas ciudades (colonias romanas). El primer asunto fue tratado intensamente con el caso de la *turma salluitana* y el *Bronce de Áscoli*, y además aparecía en algunos personajes del *role-playing*, mientras que el segundo asunto se trabajó con la *Ficha núm. 4* así como con la actividad de *hotseating*, en la cual *Augusto* habló de cómo fundaba nuevas ciudades asentando a legionarios licenciados en sus últimas campañas contra cántabros y astures. Los 14 alumnos y alumnas que han llegado a la dimensión de “romanización” han sido capaces de identificar, argumentar y relacionar varios factores -aunque, bien es cierto que el ejército siempre está presente-. En este caso ha habido dos categorías mencionadas pero una de forma simple y otra no siempre desarrollada de forma compleja. Me refiero. En primer lugar, a la “ciudadanía política” que han identificado con derechos, libertad y participación política, pero no han ido más allá en su argumentación. Cabe preguntarse a qué se debe, quizás a que les resulta un concepto más abstracto, a pesar de haberse ejemplificado en el aula con la elección de dos cónsules y dos tribunos de la plebe por parte aquellos alumnos/as que tenían ficha de personaje con plena ciudadanía romana -con las quejas de aquellos que tenían latinos, esclavos, bárbaros o mujeres que no pudieron votar-. En segundo lugar, el comercio ha sido planteado a veces como mero intercambio cotidiano, de alimentos para subsistir, y solamente una porción del alumnado lo ha visto y relacionado a gran escala, como una red conectada a lo largo del Mediterráneo y con calzadas terrestres. Se hizo hincapié en las comunicaciones,

planteando a los alumnos los costes temporales de los desplazamientos terrestres, de cabotaje o en peligroso mar abierto, y sí que mencionan en ese sentido los barcos y las calzadas, aunque parece que muchos no acaban de conectarlo con la visión de un espacio común y seguro. Sin embargo, ha sido gratamente sorprendente observar cómo han sido capaces de comprender la ciudad como elemento de romanidad, lugar desde el que irradia cultura romana, tanto por su urbanismo como por la aculturación de los habitantes del territorio. En este sentido, creo que ha funcionado muy bien la actividad desarrollada en grupos, diseñando el plano de una nueva colonia, así como materiales como el cómo *Thurrakos* o *Astérix*, en los cuales se observa cómo distintos pueblos indígenas -concretados en personajes- adoptan costumbres romanas. Asimismo, las cuestiones sobre el proceso de romanización han sido persistentemente tratadas a lo largo de las sesiones, como ya se ha manifestado.

Por tanto, se ha observado una clara gradación, desde la primera dimensión de “poder militar”, la cual alcanzan todos, la segunda dimensión de “Ciudadanía militar” que alcanzan 19, y la tercera dimensión de “romanización”, la más abstracta, que sólo alcanza la mitad del alumnado, 14. Como han señalado los autores anteriormente citados (Domínguez, Foster, Portal) es importante que el alumnado conozca el contexto histórico para realizar el ejercicio de empatía, lo cual es complicado con un alumnado de 12 o 13 años, pues tienen limitaciones espaciales y temporales para comprender la magnitud y relevancia de temas históricos complejos. Aún así, no es imposible llevar a cabo un ejercicio de empatía, como se está demostrando. Considero que un factor que ha favorecido en este sentido es la visión previa que, por medios informales, tenían de la Roma clásica, aunque estuviera llena de tópicos. Si al inicio eran 20 los alumnos que atribuían el éxito de Roma al poder militar como factor exclusivo, tras el desarrollo de estas sesiones, 19 estudiantes perciben una pluralidad de factores, entre los cuales, además, se encuentra categorías relacionadas directamente con el proceso de romanización entendido como ciudadanía, intercambios, aculturación, espacio común mediterráneo.

Hay que finalizar, reincidiendo que, teniendo en cuenta que el ejército era considerado por el conjunto del alumnado como único factor y casi excluyente al inicio de la Unidad Didáctica, es todo un logro que la mayor parte del alumnado haya pasado a concebir varios factores. Solamente seis (de veintiocho) alumnos se han mantenido en el estadio inicial de ver Roma únicamente como potencia militar y conquistadora. Toda la

interpretación que sigue a continuación está basada en los datos presentados en el precedente apartado de *Exposición de resultados*. Por tanto, se puede considerar que ha habido ciertos logros. Incluso aunque en algunas respuestas finales sigan mentando la importancia del ejército romano como sostén del imperio, pero insisto nuevamente: hay que ver que además, dan importancia a otros elementos, los relacionan y razonan. Y desde luego, lo que ha quedado patente es que se puede motivar al alumnado y despertar su interés. Quiero acabar este apartado, señalando cómo en las tres últimas sesiones, el alumnado se disputaba el material (libros, revistas cómics en este caso) que les proporcioné, solicitándome además si tenía más que prestarles.

CONCLUSIONES

Sin duda alguna, el ejercicio de empatía histórica ha logrado una percepción distinta de lo que es la Historia por parte del alumnado, pues este se ha implicado activamente y ha manifestado interés por la materia, valorando positivamente las sesiones y actividades diseñadas.

A ello hay que añadir los resultados obtenidos, que tanto cuantitativa como cualitativamente han sido buenos, ya que un 50% del alumnado ha conseguido alcanzar la dimensión más compleja de “romanización”, mencionando y relacionando varios factores, manifestando comprensión de estas. Por otra parte, resulta normal, pero positivo, que 19 de 28 alumnos/as hayan logrado entender la ciudadanía romana y la fundación de ciudades como factores importantes del proceso de expansión romana, así como de su mantenimiento, aunque sea asociado a la idea del poder militar y control territorial.

El trabajo con fuentes primarias y preguntas, la actividad de *role-playing*, el trabajo sobre las ciudades y la entrevista a Augusto (*hotseating*), han estado encaminadas al desarrollo de la empatía histórica, situando al alumnado en un mundo romano lejano y en el que no todo era muerte, destrucción y esclavitud. Y a la vista de los resultados expuestos, en los que veinte alumnos/as han logrado una comprensión de múltiples factores del éxito de Roma y la romanización -relacionándolos entre sí, total o parcialmente-, creo se puede considerar que la experiencia ha tenido un cierto éxito.

Sin embargo, no hay que obviar las limitaciones. La concepción de factores interrelacionados que confluyen en la creación de un sistema político, económico y social alrededor del Mediterránea, como fue Roma, no acaba de captarse por parte del alumnado, aunque entiendan múltiples factores y hagan relaciones. Y es que, la idea de sistema es difícil, abstracta, para el alumnado (y más con 12 o 13 años), pues ni tan siquiera tienen un referente presente (de lo contrario), con el que asociar que sin seguridad, sin estructuras de poder extensas o sin moneda común no hay comercio. En este sentido, se me ocurre, de cara a una experiencia empatía similar, la posibilidad de introducir el caso de la lucha pompeyana y cesariana contra la piratería en el Mediterráneo, o desarrollar la idea del declive comercial en la Alta Edad Media por la fragmentación e inestabilidad políticas (ya en 2º de la ESO).

Finalmente, es preciso señalar dos cuestiones. Primeramente, el alcance de la investigación, pues esta no deja de ser limitada en el tiempo y cuantitativamente, pues sería interesante desarrollarla con más alumnos/as, en otros centros con contextos diferentes y ver si la comprensión histórica manifestada perdura en el tiempo. En segundo lugar, hemos de señalar que otro currículo es posible, pues en este ejercicio no nos hemos salido de los contenidos curriculares -que hemos impartido-, del temario del libro de texto que utilizaba el alumnado, ni siquiera de la cronología tradicional de Monarquía, República e Imperio. Sin necesidad de grandes cambios, se puede aplicar la innovación docente en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

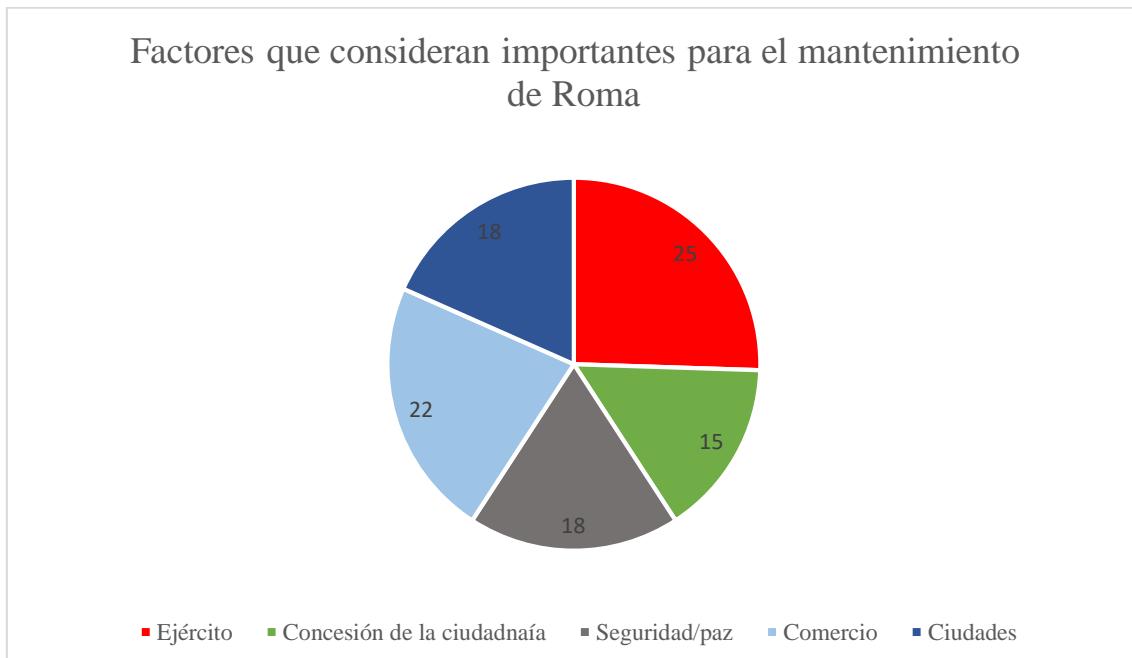
- Alvar Ezquerra, J. (dir.) (2008). *Entre fenicios y visigodos. La Historia antigua de la Península Ibérica*. Madrid: La esfera de los libros.
- Álvarez Soria, I. J. (2017). *Pensando como ciudadanos: Explicar la democracia ateniense a través de la empatía histórica. Trabajo Fin de Máster*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Barton, K. C. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beard, M. (2016). *SPQR. Una historia de la antigua Roma*. Barcelona: Crítica.
- Lazarakou, E. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 23, 27-50.
- Davis, O.L. Jr., Yeager, E. A. y Foster, S. J. (eds.) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt y M. Sheehan (eds.). *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Press.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Endacott, J. L. y Pelekanos, C. (2015). Slaves, Women, and War! Engaging Middle School Students in Historical Empathy for Enduring Understanding. *Studies*, 106(1), 1-7.
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*. 42, 4-34.
- Giménez Guerrero, E. (2017). *Mariana Pineda, una defensora de la causa liberal. Una experiencia de perspectiva histórica en Secundaria*, Trabajo Fin de Máster. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Gómez Pantoja, J. (coord..) (2005). *Historia antigua (Grecia y Roma)*, Barcelona: Ariel.

- Guillén Franco, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *CLIO. History and History teaching*, 42.
- Hernández Cardona, X. F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: GRAÓ.
- Kitson, C. y Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11–18. Understanding the past*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Martin, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67.
- Olmos Vila, R. (2015). Recreando escenarios históricos: Los Estados Generales de 1789 en el aula. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Suetonio, C. (2003). *Vida de los doce Césares*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (2018). What is hot-seating? www.thinkinghistory.co.uk/ActivityModel/ActModHotSeat.html

ANEXOS

Gráfica 1 y tablas 1 y 2: hipótesis inicial y borrador de resultados

En base a las respuestas de los 28 alumnos y alumnas a la pregunta núm. 6 del examen escrito, se ha realizado la siguiente gráfica:



La siguiente tabla se basa, principalmente, en las respuestas del alumnado a las dos últimas preguntas de las fichas de empatía histórica, aunque también en las anteriores (Fichas 3, 4 y 5), así como en las respuestas a la pregunta núm. 6 del examen escrito.

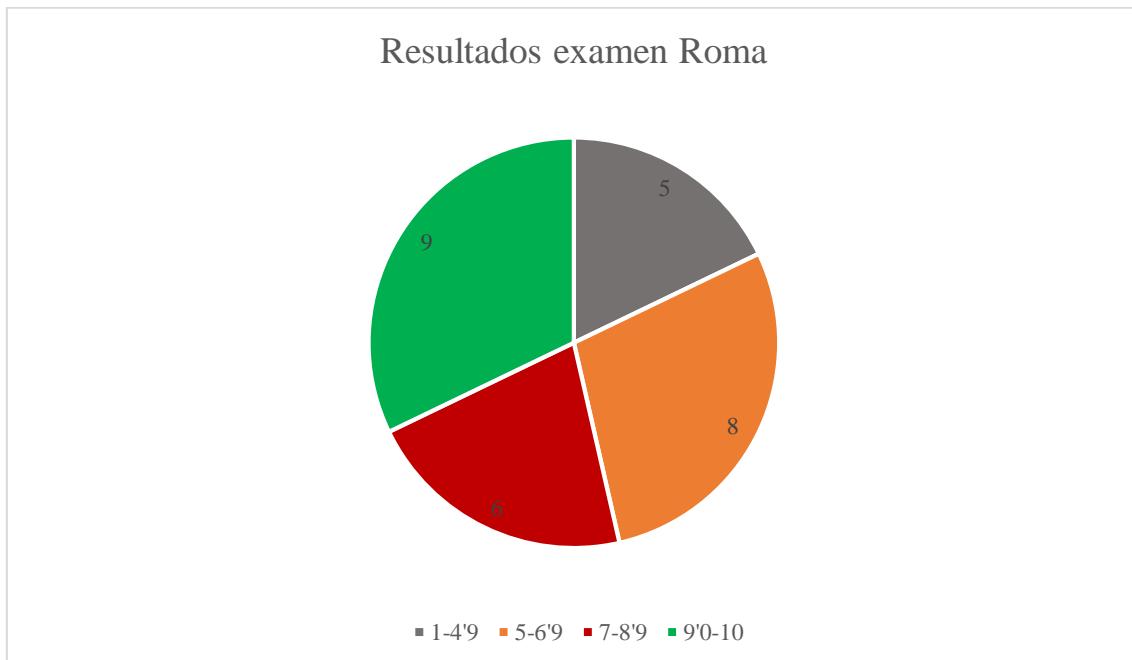
Dimensiones: Ciudadanía romana (categorías: pan/trigo gratis, tierras/ciudades, honor/dignidad/reputación, comercio/paz, alistamiento en legiones, libertad/participación política/derechos), Ejército, Seguridad/Paz, Comercio, Ciudades, Romanización (si alcanzan todas dimensiones y/o mencionan cuestiones de aculturación).

Dimensión Alumno/a	Ciudadanía romana*	Ejército	Seguridad/paz	Comercio	Ciudades	Romanización
1	X	X		X	X	
2	X	X	X	X		
3	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	
5	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	
7		X	X	X	X	
8	X	X		X		
9	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	
11	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	X	X
13	X	X		X	X	X
14	X	X		X	X	
15	X	X		X		X
16	X	X	X	X	X	
17	X	X				
18	X	X	X	X		
19		X		X		
20						
21		X				
22	X	X	X	X	X	X
23						
24	X	X		X	X	
25	X	X		X	X	
26		X				
27	X	X	X	X	X	X
28	X	X	X	X	X	X

Dimensión	Ciudadanía romana*				
Categoría Alumno/a	Pan/ trigo gratis	Tierras/ ciudades	Comercio/ paz	Alistamiento legiones	Libertad/ participación política/ derechos
1	x	x			
2	x	x			x
3		x		x	x
4		x	x	x	
5	x	x	x		x
6	x				x
7		x		x	
8					
9		x		x	
10				x	x
11		x			
12	x		x		x
13		x			x
14	x	x		x	
15	x				x
16		x		x	x
17	x				x
18	x	x		x	x
19					
20					
21					
22					x
23					
24	x	x			
25	x	x			
26					
27		x		x	x
28		x			x

Gráfica 2: resultados del examen escrito

En base a los resultados numéricos de los 28 alumnos al examen escrito, se ha realizado la siguiente gráfica:



Materiales proporcionados al alumnado durante el desarrollo de las sesiones

Estos han sido fichas, PowerPoints, fichas de personajes de *role-playing*, texto adaptado de Suetonio, libros, revistas de divulgación, cómics, elementos de recreación histórica.

Fichas:

Un total de cinco fichas con textos adaptados de las fuentes clásicas junto a una serie de preguntas.

Ficha núm. 1:

Roma era una ciudad situada en el centro de la Península Itálica, en la zona llamada Lacio cuyos habitantes eran los latinos. Según las leyendas romanas, fue fundada por dos hermanos, Rómulo y Remo, a los que siguieron varios reyes, es decir, una monarquía. Después fue una República (siglo V a. C., mientras los griegos luchaban contra los persas en las Termópilas) y con Augusto (27 a. C.) se convirtió en un Imperio.

1. El **rey de Roma, Numa** Pompilio, “Pensando que la ferocidad de sus súbditos podría ser mitigada, **construyó el templo de Jano**, al pie del monte Aventino, como índice de la **paz** y la guerra, significando cuando estaba abierto que el Estado estaba en guerra y si estaba **cerrado** había paz. **Dos veces desde su reinado ha sido cerrado**, una vez después de la primera guerra púnica y después de la batalla de Accio, cuando se obtuvo la paz en la tierra y el mar por el emperador César Augusto” (Tito Livio I, 19).



2. Bajo el **rey de Roma, Tilio Hostilio**, “La **conquista de la ciudad de Alba**¹² llevó al **crecimiento de Roma**. El **número de los ciudadanos se duplicó**, el monte Celio se incluyó en la ciudad y Tilio lo eligió para **edificar su palacio** y luego vivió allí. Nombró nobles albanos para el Senado, de modo que este orden del Estado también pudo ser aumentado. Dado el aumento del número de senadores, **construyó la Curia**¹³. **Con la nueva población aumentó la fuerza militar**, formó diez turmas¹⁴ de los caballeros de Alba; y con la misma procedencia **restituyó las antiguas legiones** a su número completo y alistó otras nuevas”. (Tito Livio I, 30).

3. El **rey de Roma, Tarquinio**, “Hizo los preparativos para completar las **obras**, que habían sido interrumpidas por la guerra con los **sabinos**¹⁵, y rodear la ciudad en aquellos lugares donde no existían aún fortificaciones, con **un muro de piedra**. Las partes bajas de la Ciudad, alrededor del **Foro**¹⁶, y los otros valles entre las colinas, donde el agua no podía escapar, fueron drenados por **cloacas** que desembocaban en el río Tíber. **Construyó con mampostería** un espacio nivelado sobre el Capitolio como lugar para el **templo de Júpiter** que había ofrecido durante la guerra Sabina, y **la magnitud de la obra** reveló su anticipación profética de la futura grandeza del lugar” (Tito Livio I, 38).



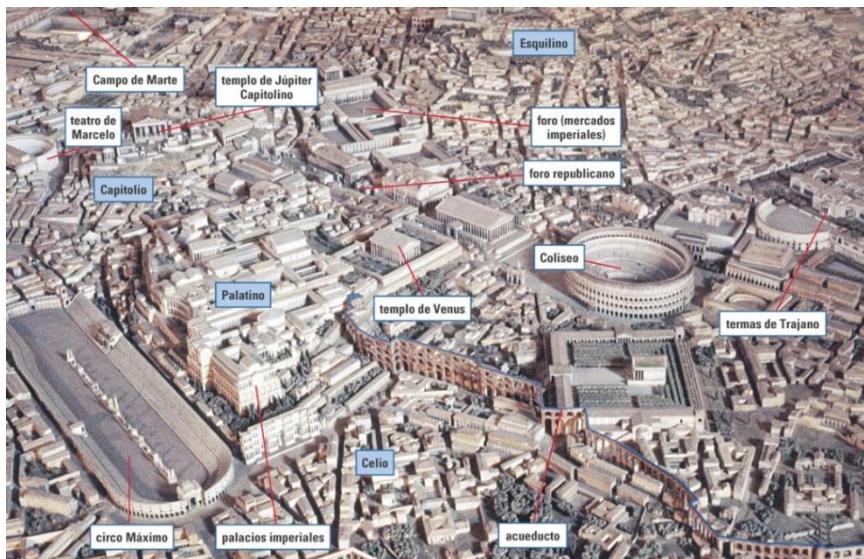
¹² **Alba**: ciudad italiana, cercana a Roma.

¹³ **Curia**: edificio público donde se reunía el Senado de Roma.

¹⁴ **Turma**: escuadrón de caballería.

¹⁵ **Sabinos**: pueblo de Italia, cerca de Roma.

¹⁶ **Foro**: plaza principal de una ciudad romana, alrededor de la que estaban los principales edificios públicos y también muchos comercios.

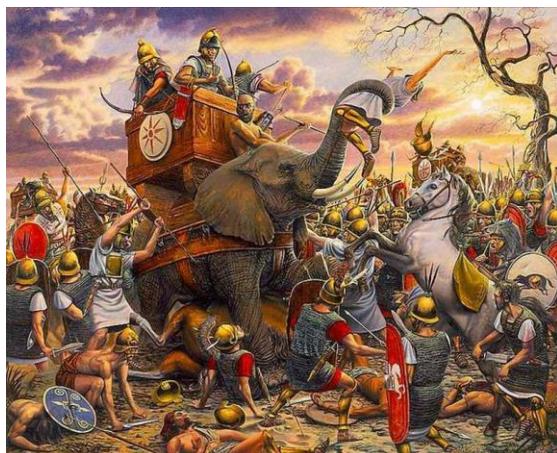


¿Cómo te
imaginas la
ciudad de Roma
hace 2.500 años?

¿Cómo crees que pudo Roma
conquistar a tantos pueblos y
territorios?



Ficha núm. 2:



años de batallas.

La República de Roma (SPQR) tuvo muchas guerras de expansión por el Mediterráneo. Tres de ellas fueron contra la ciudad de Cartago, cuyos habitantes eran llamados púnicos, y de ahí el nombre de “Guerras Púnicas”. En la Segunda Guerra Púnica (219-202 a. C.) los ejércitos cartagineses tenían sus cuarteles en Hispania. Por eso, los romanos enviaron a un ejército allí, al mando de un general (los generales romanos se llamaban “cónsules”). Tras ganar la guerra contra Cartago, los romanos decidieron quedarse en Hispania y conquistar a sus habitantes (celtas e íberos), lo que les llevó 200

“Y llegó desde Hispania otra delegación de una nueva clase de hombres. Recordando que habían nacido de soldados y mujeres hispanas, con las que no había podido contraer matrimonio legítimo, en número superior a los cuatro mil hombres” (Tito Livio).



¿Qué crees que hizo el Senado romano con toda ésta gente?

¿Qué había hecho antes con los pueblos latinos (ítalicos) conquistados?

Tras contestar a esta segunda pregunta, vuelve a pensar la anterior.

Ficha númer. 3:

Entre los años 90 y 88 a. C. la República Romana se enfrentó a sus Aliados, las otras ciudades latinas (ítalicas) que querían dejar de ser ciudadanos de segunda (estatus latino) y tener la plena Ciudadanía Romana. Fue la Guerra de los Aliados, una **guerra civil**. Para ello necesitó reclutar soldados fuera de Italia, y los encontró en los íberos del Valle del Ebro, donde estaba la ciudad de Salduie.

“Gneo Pompeyo, cónsul, según decisión del Consejo (de oficiales en campaña) y **en virtud de la Ley Julia, proclamó ciudadanos romanos a los jinetes hispanos a causa de su valor.** (...)”

Escuadrón Saluitano (de Salduie): Sanibelser, hijo de Adingibas; Ilurtibas, hijo de Bilustibas; Estopeles, hijo de Ordenas; Torsino, hijo de Austinco; Bagarense: Cacussusin, hijo de Jadar; [...] Ilerdenses (de Lérida): **Quinto Otacilio, hijo de Suisetarten; Gneo Cornelio, hijo de Nesile; Publio Fabio, hijo de Enasagin**¹⁷; Begense: Turtumelis, hijo de Atanscer; Segienses (de Ejea): Sosinaden, hijo de Sosinase; Sosimilo, hijo de Sosinase; Urgidar, hijo de Luspanar; Gurtano, hijo de Biurno; Nalbeaden, hijo de Agerdo; Arranes, hijo de Arbiscar; Umargibas, hijo de Luspangibas.



Gneo Pompeyo, hijo de Sexto, **en su campamento junto a Ascoli**¹⁸, condecoró al Escuadrón Saluitano a causa de su valor con cornículo, patela, torques, armillas, faleras¹⁹ y lo recompensó con **doble ración de grano**” (*Bronce de Áscoli*, en Fatás y Beltrán, 1997).

¿Por qué los íberos luchaban junto a los romanos? ¿Qué ganaban?

¿Por qué varios de esos jinetes íberos tienen nombres romanos?

¹⁷ Quinto, Gneo, Conelio, Publio y Fabio son nombres típicos romanos.

¹⁸ **Ascoli** o **Asculum**: ciudad de Italia que era aliada de Roma, pero en el 90 a. C. se rebeló porque sus habitantes querían ser Ciudadanos romanos.

¹⁹ Cornículo, patela, torques, armillas, faleras son condecoraciones militares romanas: placa con su nombre, adornos del casco y adornos para el caballo de batalla.

Ficha núm. 4:



Tras varias guerras civiles, el heredero de Julio César fue Cayo Octavio, el cual se hizo nombrar **Emperador Augusto** en el 27 a. C. Acabó entonces la República y comenzó un gobierno unipersonal y autoritario: el Imperio. Este duraría varios siglos. El primer Emperador de Roma, Augusto acabó la conquista de Hispania, ganando la guerra a los astures y cántabros tras diez años de duros combates (29-19 a. C.). Para ello, utilizó un ejército enorme, 7 legiones con sus tropas auxiliares, un total de 70.000 soldados.

¿Qué crees que se hace con los legionarios una vez acabada la guerra?

La Legión X había sido creada por Julio César en la provincia Bética (Hispania), luchó en la Guerra de las Galias, en la Guerra Civil y en las Guerras Cántabras. Augusto la asentó (dio tierras) en la Colonia Caesaraugusta.

¿Por qué los romanos reclutaban legiones en Hispania y otras provincias?



¿Cómo crees se sentían los legionarios de la X, hispanos o romanos? ¿Por qué?

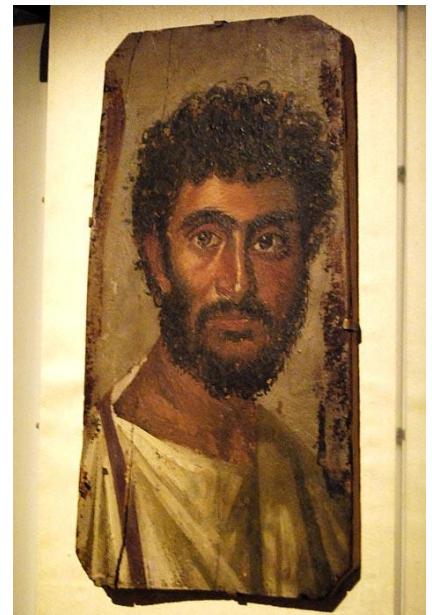
En Hispania, los romanos fundaron muchas ciudades como Tarraco (Tarragona), Emerita Augusta (Mérida), Bílbilis (Calatayud) y Legio (León). Estas fueron unidas por una serie de vías construidas con losas de piedra y grava, las calzadas romanas. Caesaraugusta (Zaragoza) fue fundada por el Emperador Augusto en el 14 d. C. con tres legiones veteranas de las Guerras Cántabras: la IV Macedónica, la VI Victrix y la X Gémina.



“A pesar de su tradición cultural, **los íberos (hispanos) se han convertido por completo al modo de vida romano** y ni siquiera recuerdan su lengua. En su mayoría tienen ya el **Derecho Latino** y albergan colonias romanas, ya falta muy poco para que sean todos ciudadanos romanos. La creación de **ciudades** mixtas son buenos exponentes del cambio” (Estrabón de Amasia, III, 2, 15).

¿Por qué y para qué los romanos fundaban ciudades?

Ficha núm. 5:



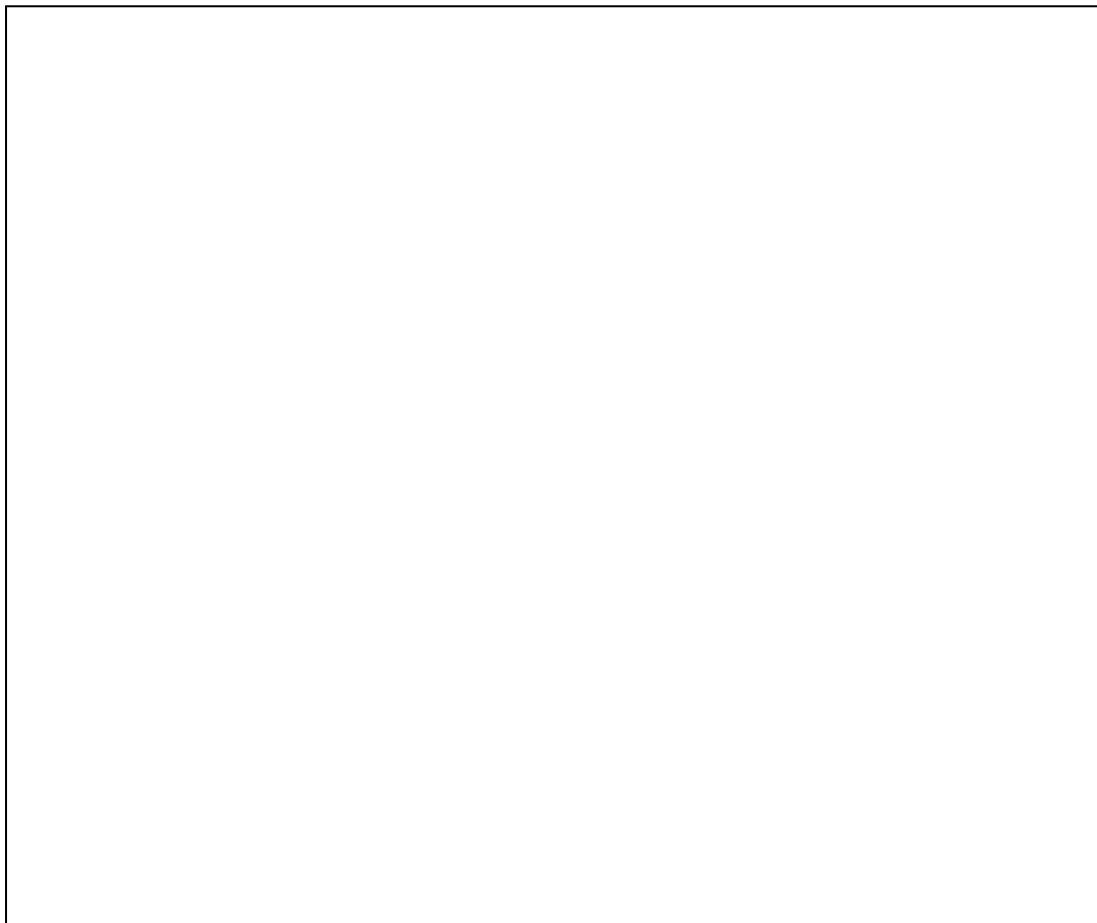
Tras lo visto en clase:

¿Qué tenían en común, a comienzos del siglo III d. C., un legionario de Caesaraugusta (Zaragoza), un plebeyo de la provincia de Siria, un comerciante de la provincia de África, un centurión de Londinium (Londres) y un patrício de la ciudad itálica de Capua?



Tras lo visto en clase:

¿Cómo pudo Roma convertirse en un imperio, conquistar tantos territorios y gobernar a tanta gente durante tantos siglos?



Texto adaptado de Suetonio

VIDA DE (OCTAVIO) AGUSTO

V. Nació Octavio bajo el consulado de M. Tilio Cicerón y de Antonio (63 a. C.), en el barrio Palatino.

VII. Tomó más adelante el de CÉSAR y al fin el de AUGUSTO: uno en virtud del testamento de su tío paterno (Julio César), y el otro a propuesta de Munacio Planco, aunque algunos senadores deseaban que se le llamase Rómulo, por haber sido, en cierto modo, el segundo fundador de Roma. Prevaleció, sin embargo, el nombre de Augusto, porque era nuevo, y sobre todo porque era más respetable; según la religión y porque los sacerdotes augures se llamaban augustos.



VIII. Tenía cuatro años cuando perdió a su padre. El día del triunfo de César por la guerra de África, recibió recompensas militares. Julio César, que después de vencer en Hispania, meditaba una expedición contra los dacios, le envió a Apolonia, donde se entregó al estudio. Allí **supo que César había sido asesinado (44 a. C.) y que le había instituido heredero. Regresó a Roma**, donde entró en posesión de la herencia. Levantó en seguida ejércitos, gobernando la República, primero con Antonio y Lépido; lo hizo después con Antonio solo, durante cerca de doce años, y por último, sólo durante cuarenta y cuatro.

XIII. Logró una alianza con Marco Antonio y Lépido (triunvirato), con los que venció a Bruto y Casio (asesinos de Julio César). No mostró moderación en la victoria, enviando a Roma la cabeza de Bruto, para que la arrojaran a los pies de la estatua de César, aumentando así con sangrientos ultrajes los castigos que impuso a los prisioneros más ilustres. Se cuenta que a un padre e hijo, que le pedían la vida, les mandó la jugasen a la suerte o combatiesen entre sí, prometiendo otorgar clemencia al vencedor; el padre se arrojó entonces contra la espada del hijo, y éste, al verle muerto, se quitó la vida, mientras Octavio los veía morir complacido. En la distribución que siguió a la victoria, quedó encargado Antonio de Oriente, y Octavio de llevar los veteranos a Italia para establecerlos en los territorios de las ciudades municipales; pero sólo consiguió disgustar a la vez a los antiguos poseedores y a los veteranos, quejándose unos que se los despojaba y los otros de que no se los recompensaba como tenían derecho a esperar por sus servicios.

XVII. Rompió al fin su alianza con Marco Antonio, alianza siempre incierta y dudosa; y, para demostrar cuánto se distanciaba su rival de las costumbres romanas, mandó abrir y leer delante del pueblo reunido el testamento que había dejado aquél en Roma, y en el cual colocaba como herederos a los hijos de Cleopatra. Poco después le derrotó en una batalla naval cerca de Actium. Pasó de allí a Egipto, y puso sitio a su capital, Alejandría,

donde se había refugiado Marco Antonio con Cleopatra. **Marco Antonio quiso hablar de paz, pero ya no era tiempo: Octavio le obligó a morir.** Uno de sus deseos más vehementes era reservar a Cleopatra para su triunfo, pero ésta se suicidó con la mordedura de una serpiente. **El joven Antonio, hijo mayor de Marco Antonio fue, tras continuas e inútiles súplicas, a refugiarse a los pies de la estatua de César; Augusto le arrancó de allí y mandó darle muerte.** Cesarión, hijo que Cleopatra decía haber tenido de César, fue alcanzado mientras intentaba huir y entregado al suplicio. En cuanto a los otros hijos de Antonio, los consideró como miembros de su familia, los educó y aseguró posición.

XVIII. Por esta época mandó abrir la tumba de Alejandro Magno y le cubrió de flores en muestra de homenaje. **Convirtió a Egipto en provincia romana**, con objeto de asegurar la producción necesaria **para el abastecimiento de Roma**. Para perpetuar en la memoria de los siglos la gloria del triunfo de Actium, **fundó** cerca de esta **ciudad la de Nicópolis**.

XIX. **Gran número de turbulencias, sediciones y conspiraciones**, de que tuvo conocimiento, fueron sofocados por él en su origen.

XX. Por si mismo solamente dirigió **dos guerras exteriores**: la de Dalmacia, en su juventud, y la de los **cántabros** tras la derrota de M. Antonio.

XXII. El templo de Jano Quirinal fue cerrado, estando asegurada la paz por mar y por tierra.

XXIV. **Cambió muchas cosas** y muchas otras estableció en la organización militar, poniendo en vigor otras relegadas ya de tiempo al olvido. **Mantuvo con severidad la disciplina**. Si alguna legión retrocedía, la diezmaba (ejecutando a 1 de cada 10). Castigó con la muerte como a simples soldados a centuriones que abandonaron sus puestos. En cuanto a los otros delitos, los castigaba con diferentes penas infames, como permanecer en pie todo el día delante de la tienda del general.

XXV Despues de las guerras civiles, **dejó de dar a los soldados el título de compañeros** en las arengas y en los edictos; les llamaba sólo soldados, pues creía que el de compañeros era una adulación que no convenía a la conservación de la disciplina, ni al estado de paz, ni a la majestad de los césares. Repetía frecuentemente el **proverbio griego: Apresúrate lentamente**, y este otro: **Mejor es el jefe prudente que temerario**, o también éste: *se hace muy pronto lo que se hace muy bien*. Decía asimismo que sólo debe emprenderse una guerra o librarse una batalla cuando se puede esperar más provecho de la victoria que perjuicio de la derrota; porque, añadía, el que en la guerra aventura mucho para ganar poco, se parece al hombre que pescara con anzuelo de oro, de cuya pérdida no podría compensarle ninguna presa.

XXVI. Se vio **elevado a las magistraturas y honores**, de los que muchos fueron **de creación nueva y a perpetuidad**. A los veinte años fue **cónsul**.

XXVII. Durante diez años fue el jefe del **triunvirato** establecido para organizar la República; resistió por algún tiempo a sus colegas, oponiéndose a la proscripción, pero

después desplegó mucha **más crueldad que ninguno** de ellos, ya que éstos, cuando menos, se dejaron ablandar algunas veces por las súplicas de la amistad; solamente él **se opuso con toda su autoridad a que se perdonase a nadie, proscribiendo hasta a su tutor** Cayo Toranio, que había sido, además, colega de su padre Octavio. Junio Saturno refiere este otro hecho: Despues de las proscripciones, excusando Lépido el pasado en el Senado, hizo esperar que la clemencia iba a poner término al fin a los castigos; pero Octavio declaró, por el contrario, que **solamente cesaría de proscribir a condición de hacer en todo lo que quisiese**. Por muchos rasgos especiales se hizo odioso durante un triunvirato; un día, por ejemplo, que arengaba a los soldados en presencia de los habitantes de los campos vecinos, vio a un caballero romano, llamado Pinario, que tomaba algunas notas furtivamente, y sólo por sospechas de que fuese un espía le hizo matar en el acto. Augusto fue investido a perpetuidad con **el poder tribunicio**. Fue investido también con la vigilancia perpetua de las costumbres y de las leyes.

XXIX. **Roma** no era, en su aspecto, digna de la majestad del Imperio y estaba sujeta, por otra parte, a inundaciones e incendios. **El supo embellecerla** de tal suerte, que con razón pudo alabarse de **dejarla de mármol habiéndola recibido de ladrillos**. También la aseguró contra los peligros del porvenir, cuanto la prudencia humana puede prever. Entre el **gran número de monumentos públicos** cuya construcción se le debe, se cuentan principalmente el **Foro** y el **templo** de Marte Vengador, el de Apolo en el Palatium y el de Júpiter Tonante en el Capitolio.

(*Vida de los doce césares*, Suetonio)

Libros

- BAENA DEL ALCÁZAR, L.: “Corazón de un imperio. El foro romano”, *Historia National Geographic* 71 2010, pp. 52-63.
- BARILLÉ, A.: *Érase una vez... el Hombre. La pax romana (el imperio)*, Planeta DeAgostini, Barcelona, 1997.
- BARILLÉ, A.: *Érase una vez... el Hombre. La pax romana (la república)*, Planeta DeAgostini, Barcelona, 1997.
- GARCÍA JURADO, F. y BARRIOS CASTRO, M^a J.: “Los secretos de la ciudad sepultada. Pompeya”, *Historia National Geographic* 68, 2009, pp. 40-53.
- GOLVIN, J.C.: *Ciudades del mundo antiguo*, Desperta Ferro Ediciones, Madrid, 2015.
- GOSCINY y UDERZO.: *Obelix y compañía*, Grijalbo, Barcelona, 1976.
- MAJARENA, L. y MORATHA: *Thurrakos. El celtíbero*, Editorial Cornoque, Zaragoza, 2012.
- QUESADA, F.: “Resistencia numantina”, *La aventura de la historia* 93 (2006), pp. 79-85.
- VVAA.: “¡Cartago debe ser destruida!”, *Desperta Ferro. Antigua y medieval* 31, 2015.
- VVAA.: “Ricos en Roma”, *Desperta Ferro. Arqueología e Historia* 8, 2016.
- VVAA.: *El Bronce de Áscoli*, Ayuntamiento de Zaragoza, Zaragoza, 1995.

Fichas de role-playing



TITO VORENO, Ciudadano romano. Eres un plebeyo. Te alistaste en la Legión y combatiste con Julio César en la Guerra de las Galias y la Guerra Civil. Fuiste recompensado con un lote de tierra en el Norte de Italia. Ahora eres partidario de Cayo Octavio.



CORNELIO BRUTO, Ciudadano romano. Eres un patricio, senador, descendiente de una importante familia. Tu antepasado echó al último Rey de Roma y creó la República. Ahora tu familia está manchada con sangre, pues tu primo fue uno de los asesinos de César. Odias a su heredero Octaviano, pero quieres congraciarte con el nuevo poder.



QUINTO ANIA, hijo de Saludieter, Ciudadano romano. Eres un plebeyo enriquecido, habitante de Bílbilis, en la nueva provincia de Tarracanense (antes Citerior) en Hispania. Combatiste en las guerras civiles, y por ello te concedieron la ciudadanía romana, ya que tu padre era un íbero de Saldue.



MARCO GRACO, Ciudadano romano. Eres un plebeyo que has hecho fortuna con el comercio. Naciste en Alejandría, provincia de Egipto, pero lograste (o más bien compraste) la ciudadanía romana. Obtienes grandes beneficios vendiendo trigo a Roma. A cambio, compras cerámicas campanienses que vendes en tu ciudad de origen.



LUCIO PULLO, hijo de Abracurcix, Ciudadano romano. Eres un plebeyo, que por la lealtad de tu padre en la Guerra de las Galias, has obtenido la ciudadanía. Vives en la nueva colonia romana de Lugdunum, en la Galia. Vives criando caballos que vendes al ejército romano.



CAYO METELO, Ciudadano romano. Eres un plebeyo que vive en Baelo Claudia, cerca de Gades y Carteia, en la provincia Bética (antes Ulterior), en Hispania. Te has enriquecido con el comercio de garum (salsa de pescado podrido) y aceite de oliva, que les encanta en Roma. Necesitas muchas ánforas de cerámica, que compras a tu vecino, que las fabrica en serie. Tu tatarabuelo era un íbero turdetano del que no recuerdas su nombre. Ser ciudadano romano te permite comerciar libremente y muchos beneficios!



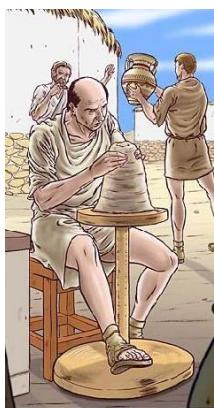
GNEO ESCIPIÓN, Ciudadano romano. Eres un patricio, descendiente de una familia de conquistadores. Tus antepasados arrasaron Cartago y conquistaron Hispania. Has desempeñado varias magistraturas políticas y ahora te sientas en el Senado. Vives felizmente cerca de Capua, en tu domus, rodeado de esclavos y libertos que cultivad tus tierras donde produces vino.



ATIA JULIA, mujer patricia. Vives en una elegante domus en la misma ciudad de Roma. Tu esposo es Cornelio Bruto, que se dedica a la política. Tú te encargas de controlar a los esclavos que trabajan en casa y echas un ojo a los negocios. De vez en cuando celebras un banquete, o te reúnes con alguna otra patricia para intentar influir en asuntos políticos de vuestros maridos.



NIOBE METELA, mujer plebeya. Vives en Bilibilis, eres esposa de Quinto Ania. Cuando no estás pendiente de que tus dos esclavos trabajan correctamente la tierra, vas al Foro de la ciudad a vender y comprar productos. Vives tranquila, ahora que Hispania está pacificada, las calzadas son seguras y el comercio aumenta.



GNEO MARCIAL, latino. Vives en Carteia, en la provincia Bética. Estás orgulloso porque tus ancestros consiguieron ser la primera Ciudad de Derecho Latino fuera de Italia, pero no quieres ser ciudadano de segunda y quieres obtener la plena Ciudadanía romana. Fabricas cerámica en serie. Quieres competir con los alfareros italianos de Campania y estás empezando a fabricar una cerámica roja llamada terra sigilata. También vendes ánforas para exportar garum y aceite, a un tal Cayo Metelo, que vive en Baelo Claudia.



ANTONINA LUCIA, latina. Vives en Carteia, en la provincia de la Bética (antes Ulterior). Estás casada con Gneo Marcial, aunque te quieres divorciar, porque no crees que tu marido pueda prosperar con su negocio de cerámicas.



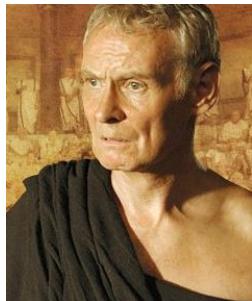
DARÍO el persa, bárbaro. Eres un comerciante natural de Partia, que te has trasladado a Roma para vender tus lujosos perfumes a las ricas patricias. Tu principal clienta es Atia Julia.



BOUDICA la picta, esclava. Fuiste capturada cuando el tal Julio César invadió tu tierra, Britania. Desde entonces eres esclava de una romana, Atia Julia. Te dedicas a cocinar para su familia, en Roma.



COCOROTA el astur, esclavo. Fuiste capturado en la primera guerra de romanos contra tu pueblo. Vendido en el mercado de esclavos, te compró Niobe Metela, y trabajas para ella y su marido Quinto Ania, de sol a sol, arando sus campos en Bílbilis. Piensas que ojalá el imperio romano sea devorado por los buitres del dios Lug.



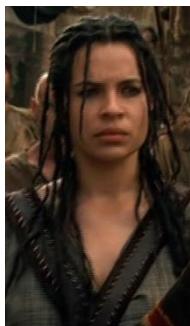
LEÓNIDAS BRUTO, liberto. Fuiste esclavo doméstico de Cornelio Bruto. Eras de origen griego, y te dedicabas a educar a los hijos de Cornelio Bruto. Tras varios años de servicio fuiste liberado. Estás muy agradecido por ello.



MARCO APICIO, Ciudadano romano. Eres un plebeyo pobre. Sobrevives en la inmunda ciudad de Roma como puedes, a veces llevando ánforas que traen aceite de Hispania, otras vendiéndote como matón a un patrício... Duermes en una pequeña habitación en una insula de siete plantas. Comes pan que reparte el Estado Romano a los ciudadanos y vas a la asamblea cuando puedes, a escuchar qué dicen los tribunos de la plebe.



ARIMINO el germano, esclavo. Fuiste capturado junto al río Rin, en Germania, Vendido como esclavo después. Ahora vives en Carteia, trabajando en un taller de cerámica. No vives mal, hace buen tiempo, te dan de comer, y el trabajo te gusta.



ESPARTACA, la dacia, esclava. En un ataque a tu tribu, los romanos te capturaron y convirtieron en esclava. Ahora te encuentras en mitad del Foro de Roma, esperando a ser vendida a quien más pague por ti. Sólo esperas no acabar haciendo trabajos duros, y ser una esclava doméstica, que crees viven mejor.



ASTÉRIX, el gallo, esclavo. Luchaste en el asedio de Alesia, resistiendo a las legiones de César, pero al final os derrotó. Desde entonces eres esclavo de los romanos. Trabajas en condiciones horribles en una cantera cerca de Capua. Piensas que ojalá haya una revuelta de esclavos.



DECIO MÁXIMO, esclavo. Eres esclavo de nacimiento. Tus padres eran esclavos. Y tus abuelos. Tu has conseguido, gracias a tu amo que ve tus dotes, entrar en una escuela de gladiadores. Crees que es una forma de alcanzar la fama e incluso la libertad. Estás pensando un nombre molón para cuando saltes a la arena del anfiteatro.



LIVIA DECIA, liberta. Eras esclava de nacimiento, trabajando de una domus de un patricio. Este se enamoró de ti, te liberó y ahora quiere casarse contigo.



THURRAKOS, latino. Vives en Segóbriga, una antigua ciudad celtíbera, en Hispania. Has alcanzado el estatus de latino. Ahora piensas en cambiarte el nombre por uno romano, y enrolarte como tropa auxiliar de las legiones, para ver si logras así ser Ciudadano romano.



GNEO ANTIX, esclavo. Tus padres eran esclavos. No sabes más. Sobrevives el día a día en una mina de hierro de Hispania.



MOISÉS de Judea, bárbaro. Hace poco que los romanos dominan tu tierra, Judea. Tú no estás contento, pero mientras respeten a Yahvé... No te fías. Piensas que igual habría que rebelarse.



MITRIADES, bárbaro, hostes. Eres embajador de los partos, enemigos de los romanos en la antigua Persia. Estás en Roma para negociar con el Senado la entrega de unos estandartes romanos (águilas) que capturasteis en la batalla de Carras hace unos años.



EPAMINONDAS de Bizancio, bárbaro. Eres un griego de Bizancio. No hace mucho que Roma domina la zona. Has ido a Roma para intentar cerrar un acuerdo de comercio, con el que esperas enriquecerte y de paso intentar lograr la ciudadanía romana, o al menos, el derecho latino.



CAYO PANNE, liberto. Trabajabas en un horno haciendo pan, como esclavo. Aprendiste de tu buen amo, que te liberó. Ahora gestionas varios hornos y panaderías en Roma. Te has hecho rico y para dar muestra de ello te estás construyendo una hermosa y gran tumba para cuando mueras.

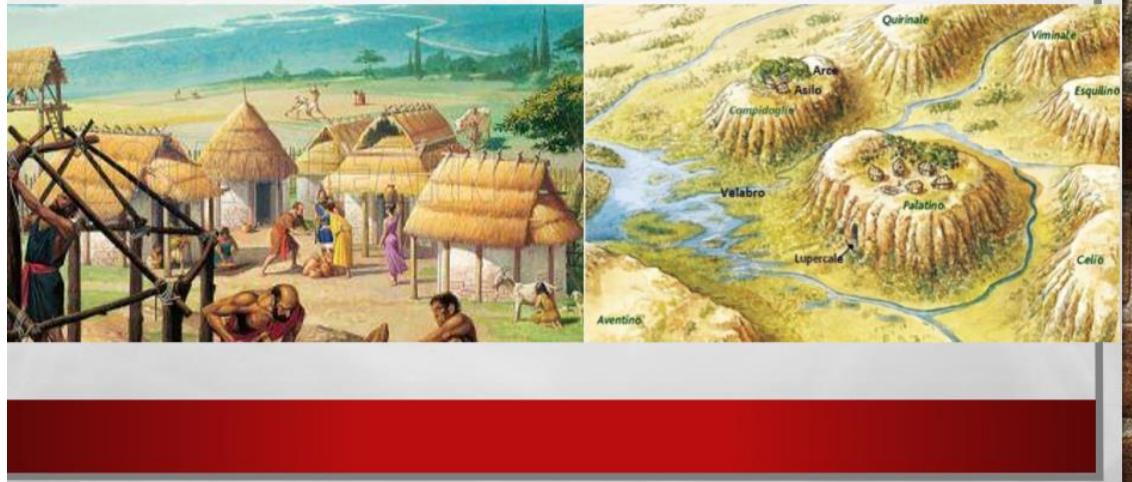


ASPASIA, esclava. Tus padres eran originarios de Macedonia, y fueron hechos esclavos. Sirves en Roma a un romano plebeyo que se está haciendo rico a tu costa. Lo odias.

Diapositivas de PowerPoint utilizadas en las sesiones



Cómo era en realidad Roma en ss. VIII-VI a. C.



Guerras Púnicas 264-146 a. C
Conquista de Hispania 218-24 a.C.
Conquista de Grecia 168-146 a. C



Vías de comunicación

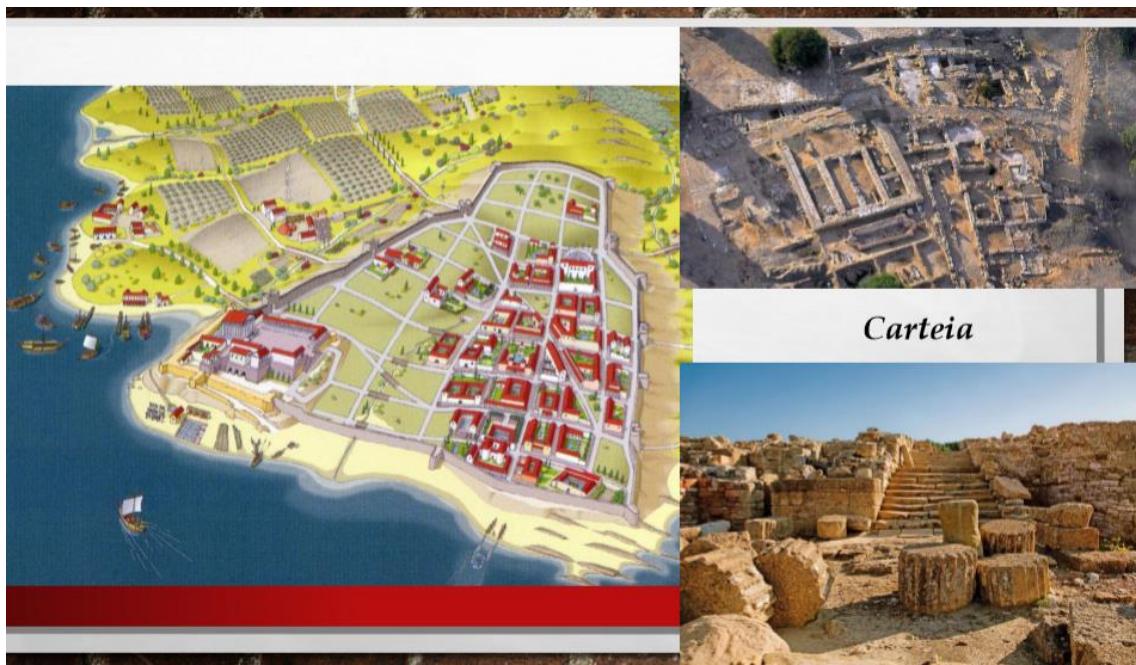


<http://orbis.stanford.edu/#>



Leemos la Ficha 2



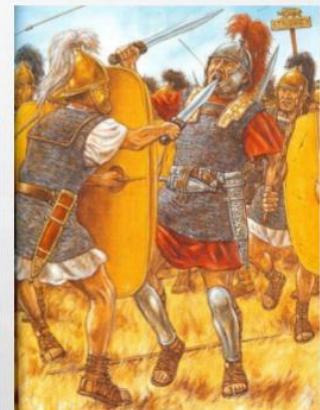


Carteia

La crisis de la República, siglo I a. C.: las guerras civiles

Problemas sociales y militares

La Guerra de los Aliados 91-88 a. C.



Páginas 217-218 del libro de texto

Leemos la Ficha 3





Cómic Thurrakos
(L. Majarena y
Moratha (2012))



El hijo adoptivo de Julio César es Octavio que se hace Emperador y se cambia el nombre a César Augusto en el 27 a. C

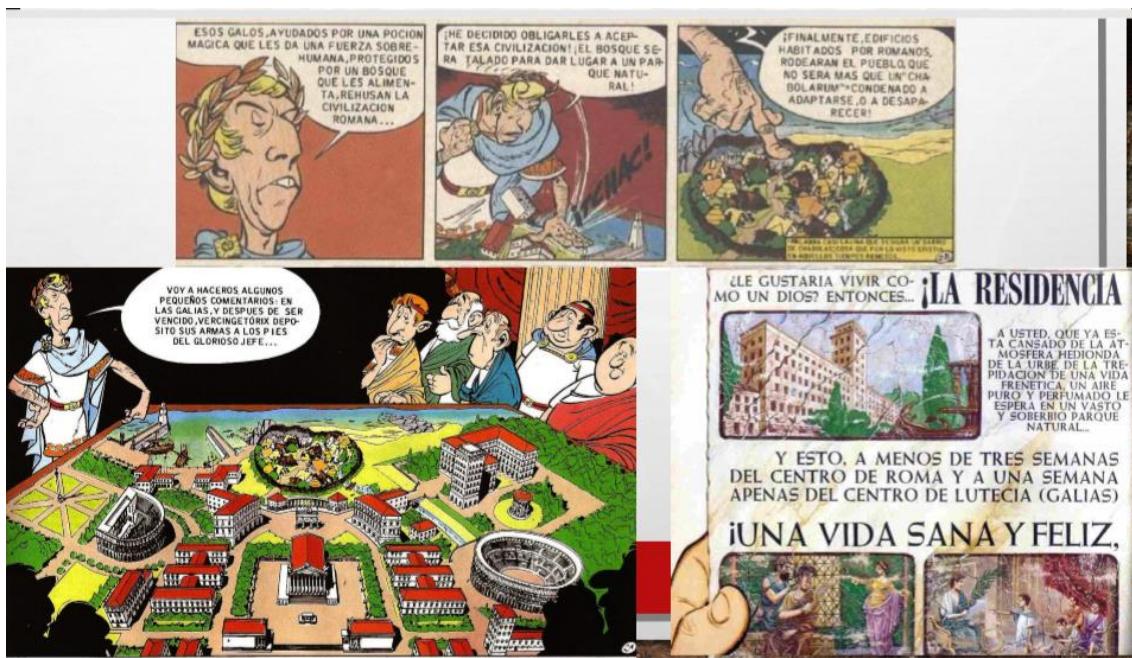
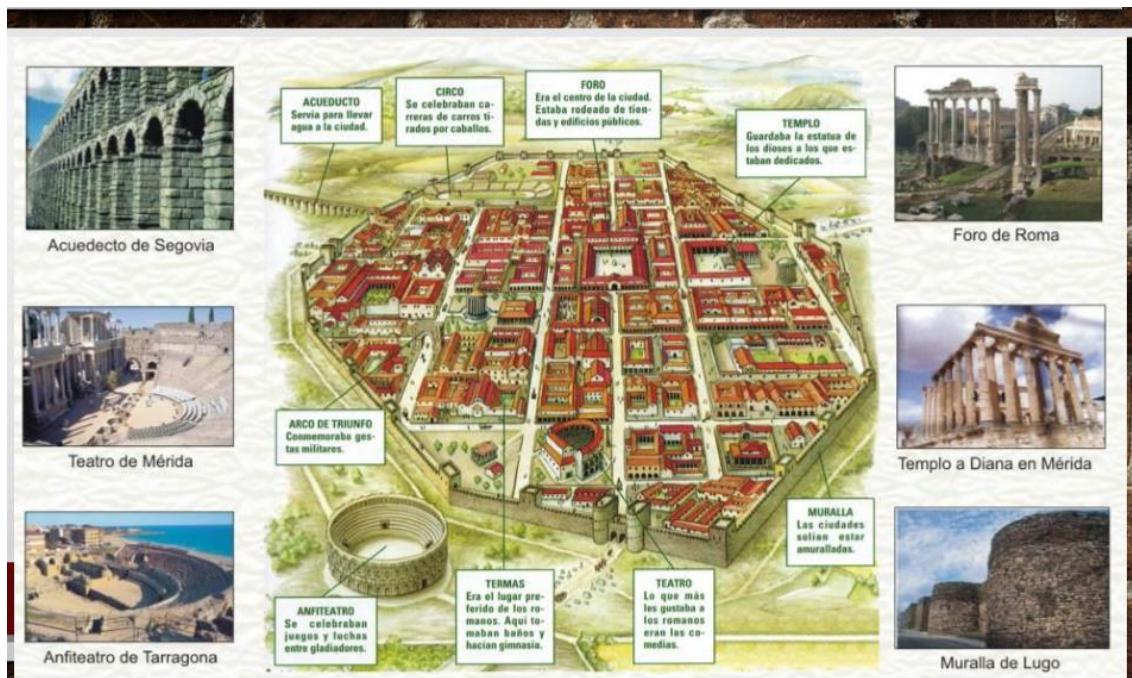


Página 218 del libro de texto

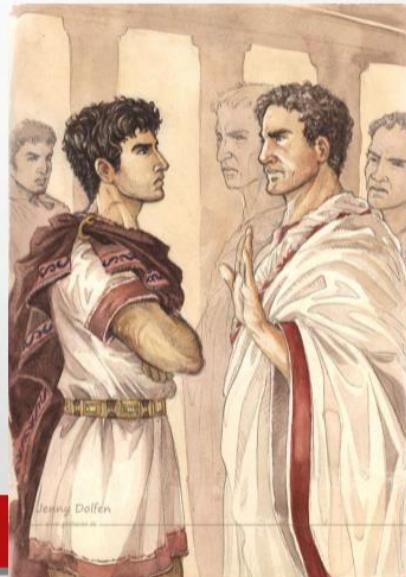
Las ciudades romanas Urbanismo y arquitectura



Páginas 219, 226, 238 y 240-241 del libro de texto



Durante la República y bajo los primeros emperadores, los romanos elegían en Asamblea a dos cónsules (generales) y dos tribunos de la plebe (políticos).



Leemos la *Ficha 4*



Fotografía de la sesión 2, cuando el alumnado pudo empuñar las armas de un legionario republicano



Fotografía de la actividad de *hotseat*



