

Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria

A trip to the 16th century based on the adventures of a brigand and a privateer. Experience of historical empathy in Secondary Education

Marcos Guillén Franco

Universidad de Zaragoza / guillenfrancomarcos@gmail.com

Resumen

Los episodios repletos de aventuras consiguen despertar el interés de cualquier lector, más todavía si este es un estudiante de Ciencias Sociales en la ESO acostumbrado a memorizar fechas y datos. Por ello, para diseñar el proyecto de investigación que aquí se presenta, se han seleccionado dos casos muy sugerentes del siglo XVI: uno basado en un corsario inglés y otro en un bandolero aragonés. Ambos se han utilizado para poner en práctica una experiencia de empatía histórica centrada en la monarquía de Felipe II. Su propósito es que los estudiantes, en lugar de limitarse a memorizar hechos del pasado, sean capaces de dar sentido a las acciones de los sujetos que en dicho periodo vivieron. Para medir el grado de consecución de dicho objetivo, ha resultado clave el análisis de las respuestas dadas por cada estudiante a las preguntas planteadas a partir de los dos casos mencionados. Con los datos obtenidos se ha podido realizar una investigación sobre la capacidad del alumnado de 2º de la ESO para situarse en el contexto histórico estudiado.

Palabras Clave: empatía histórica, pensamiento histórico, dimensiones contextuales, siglo XVI, Felipe II, corsario, bandolero.

Abstract

When a reader finds an episode full of adventures and situations going on in a book, their interest is awakened; even more if it is a student of secondary education who is used to memorizing dates and data. Therefore, two different cases from the 16th century have been chosen in order to design and develop this project about historical empathy: the first one is based on an English privateer whereas the second one tells about an Aragonese brigand. Thus, both cases have become the central axis of an experience of historical empathy based on the monarchy of Phillip II, which expects the students not only to memorize facts and repeat them, but also to be able to give meaning to the actions of the people living in that period. To check whether they have achieved this goal, all the answers given by the students have been analyzed afterwards. Therefore, the final task of this study is to carry out a research about the ability of the students of secondary education to place themselves in the studied historic context.

Key words: historical empathy, historical thinking, 16th century, Phillip II, contextual dimensions, privateer, brigand.

1. Introducción

La tradicional metodología memorístico-repetitiva, a pesar de las actuales propuestas de innovación, sigue siendo la predominante en nuestras aulas, sobre todo en la asignatura de Ciencias Sociales.

Partiendo del convencimiento de que dicha metodología debe superarse, en las siguientes páginas se presenta una experiencia de empatía histórica pensada para Ciencias Sociales en 2º de la E.S.O y centrada en la monarquía hispánica del siglo XVI. En concreto, en el reinado de Felipe II.

Con ella se pretende que los estudiantes aprendan a comprender el pasado en sus propios términos, es decir, que entiendan que la gente del pasado no era como nosotros y que el impacto que el contexto histórico tenía en sus creencias, actitudes y comportamientos era profundo. Por lo tanto, se aspira a que estos realicen una inmersión lo más profunda posible en el contexto histórico estudiado, y así, sean capaces de dar sentido a las acciones de los sujetos que en él vivieron.

Los resultados que a partir de ella se obtienen encajan en gran medida con los de otras investigaciones realizadas previamente y ponen de manifiesto las dificultades que tienen los estudiantes de 2º de la ESO para escapar del sistema tradicional e intentar pensar en lugar de memorizar. Sin embargo,

de algunos datos se desprenden resultados positivos que animan a continuar en esta línea en un futuro. Por un lado, el aumento del nivel de implicación de los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia. Por otro, la evidencia de que una selección adecuada de los materiales utilizados para trabajar el contexto histórico en cuestión puede generar niveles de inmersión más altos de los esperados.

2. Marco teórico

2.1. Situación de partida

Las experiencias de empatía histórica no son ninguna novedad, al menos en el ámbito anglosajón, donde llevan poniéndose en marcha desde los años 80 como una vía más del paso de una enseñanza transmisiva de contenidos a otra que pretende desarrollar en los estudiantes capacidades y procedimientos propios de la Historia como disciplina.

En este cambio, estudiar Historia en Secundaria se concibe como aprender particulares acontecimientos del pasado pero adquiriendo, a su vez, lo que Lee y Ashby (2001, p. 47) denominan «métodos históricos» que permitan dar sentido a ese pasado que se está aprendiendo. Uno de estos métodos es la empatía histórica, la cual resulta necesaria si se pretende desarrollar en los estudiantes un pensamiento histórico que

busque la comprensión y el sentido del acontecimiento pasado dentro de su contexto.

Sobre el concepto de «empatía histórica» existen numerosos debates y no hay una única definición. Sin entrar en más detalles, se puede decir que una visión general de empatía histórica es la que presentan Keith Barton y Linda Levstik (2004): «La empatía histórica implica ponerse en el punto de vista de las personas del pasado para explicar sus acciones. [...] Otra forma de expresar esto es decir que para comprender a las personas del pasado necesitamos contextualizar sus acciones –debemos entender, lo mejor que podamos, su mundo y cómo lo veían, sin importar lo mucho que sus experiencias y percepciones difieran de las nuestras».

Conviene dejar muy claro desde el principio que empatía histórica no equivale a simpatizar con el sujeto de estudio, es decir, no cabe ninguna posibilidad de justificar a torturadores y asesinos, al igual que tampoco querría un historiador en su sano juicio identificarse con ellos. Y es que la empatía histórica ayuda a ponerse en la mentalidad del otro pero sin olvidar nunca nuestra perspectiva actual, puesto que perderla supondría una identificación absoluta con el sujeto de estudio, lo cual no es nada deseable. De esta forma, el ejercicio de empatía histórica supone un constante viaje de ida y

vuelta entre nuestra perspectiva y la del objeto de estudio.

En conclusión, esta nueva forma de enseñanza apuesta por integrar un concepto elemental en el oficio de historiador como la empatía histórica dentro de los currículos de ESO y Bachillerato. Precisamente, en esta línea de transformación metodológica se incluye la experiencia que aquí se presenta.

2.2. La empatía histórica en las aulas

Como mantiene el historiador británico J. H. Elliot (2001), los historiadores deben ponerse en perspectiva histórica si quieren dar respuestas que tengan el mayor respeto y la mayor consideración por el contexto espacial y temporal. Es necesario, por lo tanto, una profunda inmersión en el contexto analizado para evitar el error de contemplar el pasado con los ojos del presente.

Evidentemente, en las aulas no se podrá trabajar la empatía histórica al mismo nivel que lo hace un historiador profesional, pero sí se pueden trabajar esos «métodos históricos» de los que se hablaba anteriormente para superar así el estereotipo de que sólo basta con tener buena memoria para ser bueno en la asignatura de Ciencias Sociales.

Para poder conseguirlo es fundamental, en primer lugar, la labor del profesor. Sobre él recae la decisión de seguir el libro de texto y el currículo oficial íntegramente, ignorando

así el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, o, por el contrario, saltárselo y añadir a sus clases ejercicios como los de empatía histórica. Si decide optar por la segunda vía, su rol debe ser el de facilitador del desarrollo de la empatía histórica a través de una buena selección de materiales y del planteamiento de preguntas adecuadas para sonsacar al estudiante sus ideas.

Por lo tanto, en la línea de lo que plantea Davis (2001, p.9) en referencia al papel del profesor en los ejercicios de empatía histórica: «Ellos ofrecerán preguntas y sugerirán opciones. Ofrecerán ayuda con evidencias y fuentes adicionales. Animarán a los estudiantes a desarrollar perspectivas alternativas en lugar de coger una única explicación».

De esta forma, es esencial una buena selección de materiales para poder trabajar con los estudiantes en el aula, puesto que la empatía histórica no consiste en imaginar libremente sin ninguna base. Como mantienen Lee y Ashby (2001, p. 25): «la empatía, como forma de comprensión histórica, exige pensar mucho en base a las evidencias». Son estas evidencias las que permiten al estudiante acercarse al contexto estudiado y las que le dan unas bases para conocer, aunque sea mínimamente, el funcionamiento de la época.

Asimismo, resulta clave la preparación de una estrategia adecuada para sonsacar a los

estudiantes sus ideas. Es decir, se deben plantear cuestiones que les inciten a desarrollar su capacidad de indagación y reflexión crítica. Por el contrario, si se plantean unas preguntas mal enfocadas, se podría destrozar toda la experiencia de empatía histórica por muy bien que estuviesen seleccionados los materiales, ya que unas malas preguntas no permitirían a los estudiantes reflejar su proceso mental y, por lo tanto, no se podría analizar si han sido capaces o no de ponerse en perspectiva histórica.

Además de todo ello, resulta conveniente, como mantiene Foster (2001, p. 178), que la experiencia de empatía histórica esté basada en una situación del pasado misteriosa o paradójica y que los estudiantes estén avisados de que sus reflexiones finales van a ser tan sólo orientativas. Con ello se consigue una mayor implicación en el ejercicio y una predisposición más alta a expresar sus ideas sin temor a ser evaluados por ellas.

Seguir todos estos criterios no garantiza, ni mucho menos, que los alumnos presenten altos niveles de empatía histórica de un día para otro. Por el contrario, este tipo de ejercicios conducen generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, alcanzándose mayoritariamente niveles de empatía presentista. Sólo un trabajo continuo

y riguroso en esta línea permitirá obtener cada vez mejores resultados y convertir, de este modo, la asignatura de Ciencias Sociales en una herramienta fundamental para dar sentido al pasado.

A través de ella se podrá reconocer cómo la gente de ese tiempo pretérito veía sus circunstancias, evaluaba sus opciones y tomaba sus decisiones, lo que implica comprender cómo sus percepciones fueron moldeadas por sus valores, creencias y actitudes. Sin una comprensión de esta naturaleza, muchas acciones históricas pueden parecer carentes de sentido, como si fueran irracionales y no consistentes con una visión del mundo que era diferente a la que la gente tiene hoy en día. (Barton, 1996).

En definitiva, se trata de acercar el cometido de la asignatura a la definición de Historia que ya en el siglo XVI dio el «historiador» francés Lancelot Voisin de La Popelinière: «saber la historia no consiste en recordar los hechos y los acontecimientos humanos, sino que consiste en conocer los motivos y las verdaderas ocasiones de estos hechos y acontecimientos».

3. Metodología

En base a las ideas que se acaban de apuntar en el apartado anterior, se diseñó un ejercicio de empatía histórica pensado para un grupo de 28 estudiantes de 2º de la ESO perteneciente

al centro Salesianos Nuestra Señora del Pilar, un instituto concertado situado en la ciudad de Zaragoza.

Con ellos se estuvo trabajando durante dos semanas, en un total de seis sesiones de 55' cada una, dedicadas a ver el tema 13 de su libro de texto: El esplendor de la monarquía hispánica. En él se abordaban diferentes aspectos del siglo XVI español: el reinado de los Reyes Católicos, la conquista de América y su posterior proceso de colonización, el reinado de Carlos I y el de su hijo y sucesor Felipe II. En este último período, precisamente, estuvo basada la experiencia de empatía histórica, la cual se desarrolló en un total de tres sesiones.

3.1. Diseño de la experiencia

Con la intención de ofrecer una alternativa al sistema memorístico-repetitivo tradicional y con el objetivo de que los alumnos se introdujeran lo máximo posible en el contexto histórico estudiado, se optó por trabajar a partir de un ejercicio de empatía histórica basado en dos casos muy representativos de la situación vivida en la monarquía hispánica del siglo XVI.

El primero de ellos relata la llegada a las costas gallegas de un famoso corsario inglés llamado John Hawkins. Este, tras haber puesto en jaque a la flota de Felipe II durante varios años, se vio obligado a detenerse en

una pequeña localidad gallega llamada Marín antes de llegar a Inglaterra a causa de las duras condiciones del viaje y de los ataques sufridos a lo largo de este. Para sorpresa de todos los estudiantes, el corsario no encontró problema alguno durante su estancia en los dominios de Felipe II.

De hecho, permaneció quince días allí, donde fue bien atendido por un inglés residente en la villa. Desde aquí pasó a Vigo, donde comerció con lienzo francés y esclavos negros, y en enero partió a Inglaterra. La presencia de Hawkins en Galicia fue conocida poco después por Felipe II, quien escribió a las autoridades de Marín y Vigo muy extrañado por la no detención del corsario y por haberle dejado comerciar con total libertad.

Este primer caso se utilizó como elemento inicial del ejercicio de empatía, ya que presentaba un gran atractivo para los estudiantes al estar basado en la figura de un corsario, lo que facilitó enormemente el desarrollo de la experiencia. Además, permitía trabajar unas dimensiones muy características de la época. Es decir, a partir de él se podía empezar a trabajar el contexto histórico.

En concreto, sirvió para que los estudiantes entraran en contacto con siete dimensiones contextuales del siglo XVI. Todas ellas hacen referencia a dos realidades de la monarquía de

Felipe II: la dificultad para controlar todo su territorio y a las personas que en él vivían, por un lado; y la escasa capacidad de coacción debido a la falta de efectivos y a la ausencia de cuerpos profesionales con una preparación específica y una mentalidad adecuada, por otro.

1. Comunicaciones lentas y poco eficaces: hoy nos movemos en una sociedad de la inmediatez muy alejada de los medios de transporte y comunicación existentes en la Edad Moderna, donde la duración de los viajes y la transmisión de noticias eran mucho más lentas.

2. Dificultad para reconocer a personas ajenas por la falta de imágenes: debido a las redes sociales, televisión, Internet... hoy en día estamos acostumbrados a tener grabadas en nuestras memorias las caras de gente que no hemos visto ni veremos, posiblemente, en nuestra vida. Sin embargo, en la Edad Moderna, esta cultura visual no existía y la mayoría de habitantes, por ejemplo, moría sin haber visto nunca la cara de su rey.

3. Escasez de información en la época ante la falta de registros y documentos: como numerosos investigadores han puesto de manifiesto, los sistemas de control de la población en la época eran muy rudimentarios debido a la falta de medios para realizarlos. Como consecuencia, la ocultación en los censos era un fenómeno habitual. Asimismo,

en la mayoría de ellos sólo se anotaba el nombre del cabeza de familia. Por lo tanto, miles de personas quedaban sin ser registradas.

4. Fronteras poco vigiladas: el control tan estricto de fronteras que existe hoy en día era impensable para la Edad Moderna. En primer lugar, no existían los mecanismos actuales –cámaras de seguridad, detectores, pasaportes, etc.– y, en segundo lugar, no existía un cuerpo de seguridad tan numeroso ni tan preparado como para tener a parte de sus miembros vigilando todas las zonas de paso. Grandes beneficiados de ello fueron, entre otros, los bandoleros, quienes aprovecharon el hecho fronterizo para actuar indistintamente en dos países limítrofes, cambiando su área de operaciones con relativa frecuencia.

5. Fuerzas de represión de la violencia poco preparadas y con escasos efectivos: los cuerpos de seguridad de la época no son en nada comparables a la Guardia Civil o a la Policía Nacional en la actualidad. Ni disponían de tantos efectivos, ni de una preparación específica para hacer frente a los delincuentes, ni de una disciplina interna bien regulada y estipulada.

6. Necesidad de hombres en las tropas reales: las monarquías de la época se deben entender como proyectos internacionales de diferentes familias dinásticas. En ellas, cuanto mayor era

el número de posesiones conquistadas, mayor era el prestigio. Esto llevó a diferentes monarcas a embarcarse en numerosos frentes. Como resultado, la necesidad de hombres para intentar cubrir todos ellos se convirtió en una constatación en la época.

7. Ejércitos poco profesionales y con escasos requisitos para formar parte de ellos: para formar parte de los ejércitos de la época no era necesario pasar un servicio militar previo ni formarse en una academia. Como resultado, los soldados eran poco profesionales, puesto que tenían poca preparación, y, además, no eran precisamente un alarde de ética y civismo. Es más, en muchas ocasiones su comportamiento era muy similar al que podía tener un delincuente.

Para trabajar cada una de estas dimensiones, además de presentar a los estudiantes el caso de Hawkins anteriormente descrito, se utilizó un material extra previamente seleccionado y adecuado a su nivel. Su objetivo era ayudar al estudiante a ir reflexionado sobre las dimensiones contextuales trabajadas¹.

El segundo caso seleccionado, basado en la figura del noble aragonés Lupercio Latrás, se utilizó para ver el grado de comprensión y adquisición de estas siete dimensiones. Al igual que el anterior generó un gran interés,

¹ Este material se detallará en el siguiente subapartado.

ya que Latrás, además de noble, era un conocido bandolero que cometió numerosos actos delictivos y puso en apuros a las autoridades encargadas de detenerlo en repetidas ocasiones. Además, dicho caso guarda grandes paralelismos con el anterior, por lo que resultó idóneo para comprobar hasta qué punto los estudiantes habían adquirido las dimensiones trabajadas previamente a partir del caso de Hawkins.

De este modo, el primer caso sirvió de preparación para el segundo, ya que sin este trabajo previo los estudiantes no podrían haber contestado a las preguntas basadas en la figura de Lupercio Latrás que se plantearon el último día de la experiencia porque no habrían conocido nada del contexto trabajado. Como insiste Domínguez (1986), es imposible ponerse en la perspectiva de un pasado que se desconoce.

Como consecuencia, los resultados obtenidos que más adelante se mostrarán salen únicamente de este segundo caso, ya que los estudiantes debieron responder a las preguntas que se planteaban a partir de él ahora sin ningún tipo de ayuda ni material extra; tan sólo en base a lo que habían comprendido los días previos. Estamos por lo tanto, ante el relato clave para medir su nivel de inmersión en el contexto.

Para medir dicho nivel con precisión se crearon una serie de niveles amoldados a sus

reflexiones en torno al caso de Lupercio Latrás. Como los datos obtenidos no se ajustaban a los modelos de progresión empática elaborados por otros autores, se decidió crear una serie de niveles *ad hoc*. A partir de ellos se ha podido realizar una evaluación de la capacidad de cada estudiante para responder a las preguntas planteadas desde la perspectiva de la época. Se analiza, por lo tanto, hasta qué punto sus respuestas tienen en cuenta las dimensiones contextuales que se trabajaron los días anteriores. En el apartado 4.2., dedicado al análisis de resultados, se detallará con mayor precisión cómo fueron elaborados los diferentes niveles.

3.2. Puesta en práctica

El presente ejercicio de empatía histórica, como ya se ha mencionado, fue llevado a cabo en un total de tres sesiones de 55' cada una. Las dos primeras estuvieron dedicadas a ir trabajando una serie de dimensiones propias de la monarquía de Felipe II a partir del relato de John Hawkins y el tercer día estuvo dedicado a que los estudiantes respondieran a las preguntas planteadas a partir del caso final centrado en la figura de Lupercio Latrás.

Sin duda alguna, ambos casos generaron un gran interés entre los estudiantes. Esto quedó patente tanto en la larga extensión de sus respuestas, algo no habitual en otro tipo de ejercicios, como en sus constantes preguntas

para saber más acerca de la vida de ambos personajes. De hecho, con la actividad ya finalizada, varios alumnos me pidieron que les contara cómo había acabado sus días el bandolero aragonés. Este interés resultó clave para que el desarrollo de la experiencia resultara según lo previsto, ya que estaban predispuestos a trabajar y en ningún momento hubo interrupciones o distracciones que frenaran el ritmo de la clase.

• Días 1 y 2: la experiencia comenzó con la lectura colectiva de un relato basado en John Hawkins. Mientras varios alumnos voluntarios leían sucesivamente los diferentes

párrafos que componían el relato, el resto escuchaba y miraba a la pizarra, donde aparecían imágenes proyectadas que ayudaban a su contextualización. (Ver Anexo 1)

A partir de este caso se comenzaron a trabajar las siete dimensiones mencionadas una por una. El primer día se vieron las tres primeras y el segundo las cuatro restantes. Para trabajarlas se plantearon en clase un total de nueve cuestiones –cinco el primer día y cuatro el segundo–, que, en total, hacían referencia a todas las dimensiones anteriormente descritas.

Preguntas planteadas los días 1 y 2	
<i>A partir de ellas se trabajan las siete dimensiones contextuales</i>	
1	Al ver la reacción de los vecinos, ¿qué opinas sobre el acceso a la información que tenían los habitantes de una pequeña localidad asturiana en el siglo XVI? ¿Hoy habría pasado lo mismo?
2	¿Crees que estamos más controlados hoy o en el siglo XVI? ¿Por qué?
3	¿A qué conclusiones llegas tras ver estas pequeñas partes de la película y conocer el caso de Martin Guerre?
4	¿Cómo pudo afectar a la gente que vivió en el siglo XVI el hecho de que los viajes fuesen mucho más lentos, peligrosos e incómodos?
5	¿Crees que los habitantes de Marín y Vigo sabían que la persona con la que estaban tratando era John Hawkins, el buscado pirata? Razona tu respuesta.
6	Esta situación que acabas de leer, ¿crees que facilita o dificulta la labor del monarca a la hora de gobernar sus territorios? ¿Por qué?
7	Tras leer el texto y ver el siguiente vídeo, ¿qué diferencias observas entre el siglo XVI y la actualidad en lo que a control de fronteras se refiere?
8	¿Crees que era acabar con la delincuencia en el siglo XVI tras lo que acabas de leer? ¿Ocurriría hoy en día lo mismo?
9	¿Ves alguna diferencia entre un ejército actual y un ejército del siglo XVI? ¿Podrías explicarlas?

Cada pregunta iba acompañada de algún material de apoyo cuyo objetivo era facilitar al alumno la reflexión sobre la situación planteada y, asimismo, evitaba reducir el ejercicio a un mero juego de imaginación. Como mantiene Davis (2001, p. 4) en referencia a la empatía histórica: «siempre

está restringida por las evidencias». Concretamente, los materiales utilizados fueron los siguientes:

Dimensión	Materiales utilizados (Para ver con profundidad los extractos que a continuación se enumeran, ver Anexo 2)
1- Comunicaciones lentas y poco eficaces	Pregunta 4: en ella se presenta un extracto extraído de Casey (2001) en el que se hace referencia a los medios de transporte propios de la Edad Moderna, mulo y caballo, y al tiempo que le costaba a cada uno recorrer largas distancias.
2- Falta de imágenes en la época	<p>Pregunta 1: se presenta un extracto de una obra de Lynch (2000) en el que se describe cómo los habitantes de un pueblo costero de Asturias se fueron a esconder cuando no reconocieron que la flota que llegaba a su puerto era la que transportaba a su nuevo monarca Carlos I.</p> <p>Pregunta 3: se visionaron 10' previamente seleccionados de la película <i>El regreso de Martín Guerre</i> (1982) con el objetivo de que los estudiantes vieran las dificultades que existían en la época para reconocer a personas que no son tratadas continuamente. Esta película sirve igualmente para trabajar la siguiente dimensión, ya que una de las escenas seleccionadas muestra las firmas tan rudimentarias que se utilizaban en una sociedad analfabeta en su mayoría: una simple X en muchos casos.</p>
3- Escasez de registros y documentos	Pregunta 2: se presenta un extracto del fogaje de 1495 elaborado en las localidades de Fonz y Cofita extraído de Martínez (2013). Además, para que vieran con mayor claridad las diferencias entre los fogajes del siglo XV y los registros actuales, realicé una búsqueda en Google poniendo mi nombre y mis apellidos. Entre los resultados aparecieron hasta clasificaciones de competiciones realizadas hace más de diez años.
4- Fronteras poco vigiladas	Pregunta 6: se presenta un extracto de Elliott (2009) en el que se hace referencia a las dificultades que tenía Felipe II para gobernar sus territorios, ya que cada uno esperaba que el rey respetara sus leyes y fueros propios. Esto

	<p>generaba grandes dificultades para detener a delincuentes que pasaban de un reino a otro, puesto que cada uno tenía una ley diferente y unas instituciones propias que no colaboraban con las del reino vecino.</p> <p>Pregunta 7: se presenta un breve texto elaborado a partir de varias lecturas que hace referencia a la libertad con la que se movían los bandoleros en Aragón durante el siglo XVI. Además, la pregunta estuvo acompañada de un vídeo informativo en el que se mostraban los rigurosos registros que se hacen actualmente en los aeropuertos españoles a los pasajeros procedentes de otros países (https://www.youtube.com/watch?v=hhlKWe8R_HQ)</p>
<p>5- Fuerzas de represión débiles</p>	<p>Pregunta 8: se presenta un breve texto elaborado a partir de varias lecturas que hace referencia a las dificultades que tuvo la Guardia del Reino, creada en 1567, para apresarse a los bandoleros que circulaban por Aragón debido a su insuficiente preparación, a su falta de disciplina y a su escasez de efectivos.</p>
<p>6- Necesidad de hombres en las tropas reales</p> <p>7- Ejércitos no profesionales</p>	<p>Pregunta 9: estas dos dimensiones fueron trabajadas a partir de un extracto de la película <i>El último valle</i> (1970), en la que se reflejaba la realidad de los ejércitos del siglo XVI, muy diferentes, en su mayoría, a los ejércitos profesionales y disciplinados que tienen la mayoría de estados actualmente. Además, se puso un breve vídeo que recogía la estricta vida de los soldados españoles en las academias militares actuales para que tuvieran una visión comparativa (https://www.youtube.com/watch?v=0DWnofXWCXQ).</p> <p>Asimismo, para contextualizar la película se realizó una breve explicación en la que se mencionaron las numerosas guerras en las que se vieron involucrados tanto Carlos I como Felipe II, lo que provocaba que constantemente se reclutaran nuevos hombres para el ejército.</p>

Como se puede observar, la pregunta 5 no aparece recogida en este cuadro. El motivo es que se trata de una pregunta sobre el caso de John Hawkins visto al inicio de la primera clase. Con ella se pretendía que los estudiantes relacionaran las dimensiones vistas ese mismo día en una sola pregunta.

Una especie de ensayo de lo que tenían que hacer en el ejercicio final pero ahora sólo con tres dimensiones y no con las siete trabajadas en total. Por lo tanto, en él no se trabajaba ninguna nueva dimensión sino que se buscaba que los estudiantes recapitularan las tres vistas durante el primer día.

La forma de trabajar con todas estas preguntas y materiales fue la misma para ambos días:

1. Entrega a los alumnos de una hoja ya preparada. Para el día 1 se entregó una con las cinco primeras preguntas y para el día 2 otra con las cuatro restantes. En ellas aparecían los materiales que se acaban de describir. (Ver Anexo 3)

2. Una vez que todos los alumnos tenían su hoja delante, empezaban a contestar las preguntas. El enunciado de la pregunta no aparecía en la hoja entregada sino que se proyectaba en la pizarra para facilitar así que todos los estudiantes fueran contestando al unísono la misma pregunta.

De este modo, se consiguió cierto orden y se controló mucho mejor el ejercicio. Cuando se superaba el tiempo marcado –entre 5' y 7' para cada pregunta–, se pasaba a la siguiente. Se decidió hacer de este modo porque antes de empezar a responder, cada pregunta iba precedida de una breve explicación oral en la que se dejaba claro qué era lo que se estaba preguntando. Además, algunas de las cuestiones, como se ha visto, llevaban aparejada alguna ayuda extra que se proyectaba en la pizarra o se debían contestar íntegramente en base a extractos de películas proyectadas en la pizarra. Por lo tanto, presentar cada pregunta de forma conjunta y que luego cada alumno la respondiera de

forma individual en su hoja, se presentó como la mejor opción.

3. al finalizar la sesión, cada alumno debía entregar su hoja con sus respuestas.

• Día 3: para comprobar el grado de adquisición de las dimensiones trabajadas los dos días anteriores, y así medir el grado de empatía histórica alcanzado por cada alumno, se entregó a cada uno lo siguiente: una hoja en la que se relataba parte de la vida del bandolero Lupericio Latrás (ver Anexo 4) y otra hoja con un total de cinco preguntas.

Estas preguntas, junto a las dimensiones anteriormente descritas, se presentan como elemento fundamental de la experiencia, ya que el grado de adquisición de las siete dimensiones va a marcar la calidad de las reflexiones elaboradas a partir del caso final; y estas, en última instancia, van a indicar el nivel de inmersión en el contexto conseguido por cada estudiante.

Lógicamente, tanto el relato seleccionado como las preguntas, hacían referencia a todas las dimensiones trabajadas previamente. Concretamente, las preguntas A y B hacían referencia a las cuatro primeras dimensiones –comunicaciones, imágenes, registros y fronteras– mientras que las preguntas C, D y E a las tres últimas –fuerzas de represión débiles, necesidad de hombres en el ejército, y escasa profesionalidad en las tropas reales–.

Preguntas planteadas el día 3 a partir del caso de Lupercio Latrás

Con ellas se pretende medir el grado de adquisición y comprensión de las dimensiones contextuales trabajadas

A	¿Crees que Felipe II se enteró de todos los viajes que hizo Lupercio Latrás al otro lado de los Pirineos para comerciar con los hugonotes? Razona tu respuesta
B	¿Cómo puede ser que un contrabandista y bandolero como Lupercio Latrás cruzara la frontera con Francia en tantas ocasiones y con tanta libertad?
C	La carta de los inquisidores de Zaragoza refleja que las autoridades encargadas de acabar con la delincuencia temían a Lupercio Latrás. ¿Por qué crees que ocurre esto?
D	¿Por qué crees que Felipe II decide perdonar a Lupercio Latrás a cambio de que luche en sus tropas? Ten en cuenta que no fue un caso aislado sino algo habitual.
E	Tras todos los delitos cometidos, un contrabandista y bandolero como Latrás acaba formando parte de las tropas del rey. ¿Qué opinas ante esta situación?

Los estudiantes dispusieron de toda la sesión para leer primero conjuntamente el relato y después contestar a las preguntas de manera individual, ahora ya sin explicación previa y sin materiales de ayuda. Tan sólo se proyectaron en la pizarra algunos mapas para que pudieran situar los lugares mencionados –valle de Echo, Bearn y Sicilia– y la definición de hugonote. Una vez finalizada la sesión, cada alumno entregó su hoja y a partir de ellas se extrajeron los datos que se presentan a continuación.

Por lo tanto, como se ha repetido en varias ocasiones, el grado de inmersión en el contexto alcanzado se ha medido únicamente en base a las respuestas que los alumnos dieron a partir del caso de Lupercio Latrás.

Las respuestas de los días previas no han sido incluidas en este análisis de datos porque su cometido era, precisamente, preparar a los estudiantes para este caso final.

4. Presentación de resultados

4.1. Patrones de respuesta

Todas las respuestas que los estudiantes dieron a las preguntas planteadas a partir del caso de Lupercio Latrás fueron analizadas individualmente. Este análisis minucioso puso de manifiesto que existen unos patrones de respuesta que se repiten continuamente. Es decir, se pudo constatar la existencia de unas ideas generales sobre algunos elementos la época estudiada que salen a la luz cuando los estudiantes intentaron responder a preguntas que tenían como objetivo hacerles reflexionar sobre un contexto histórico pasado.

Estos patrones de respuesta son los que se presentan a continuación. Cada uno hace referencia a una realidad determinada de la monarquía española del siglo XVI, todas ellas relacionadas con las dimensiones trabajadas los dos primeros días y con las preguntas planteadas el último día. Para presentar todos estos datos de una manera organizada, se desciende desde los patrones de respuesta más comunes a los menos repetidos.

- Visión de la nobleza: analizando las respuestas obtenidas, se observa que priman estas dos ideas a la hora de hablar de la condición de noble de Lupercio Latrás:

1. En ocasiones, más que de un noble del Antiguo Régimen, parece que están hablando de un gran empresario o de un político corrupto que logra evadir la justicia a pesar de haber cometido graves delitos. Por lo tanto, no hablan de nobleza como estamento privilegiado en la época sino que dan una explicación de la misma basada en el presente: los ricos escapan de la justicia antes que los pobres porque tienen poder e influencias por lo que es mejor no meterse con ellos.

Esto se aprecia claramente en respuestas como: «Lupercio era un noble y supongo que tenía algún tipo de influencias que le podían ayudar a fastidiar a las autoridades»; «yo creo que le tienen miedo porque al ser su padre una persona importante y él también pues a lo

mejor no le pueden hacer nada y Lupercio se saldría con la suya»; «porque era parte de la nobleza aragonesa, entonces era un hombre libre superior a las autoridades».

2. Pero, además, sus respuestas basadas en la condición de noble de Latrás dejan ver otro rasgo característico de nuestra sociedad y que ellos trasladan al siglo XVI: si formas parte de la élite social, lo lógico es que todos crean que eres una persona honrada e incapaz de cometer delitos. Por este motivo, son varios los estudiantes que dicen que Latrás se movía con tanta libertad de un sitio a otro porque, al ser de la nobleza, todos lo considerarían una buena persona incapaz de cometer delitos, por lo que nadie sospechaba de él.

El siguiente tipo de respuestas reflejan claramente esta visión: «cruzaba la frontera con facilidad porque pertenecía a la nobleza aragonesa y no tenía condiciones de que pudiesen sospechar de él en ningún momento»; «Porque cómo iban a pensar que un noble iba a ser un bandolero y un contrabandista».

- Visión del ejército: en la cuestión E muestran el mayor grado de presentismo ya que son incapaces en su mayoría de comprender el ejército del siglo XVI sin compararlo con el actual. Incluso los que consideran el hecho de que Latrás acabara formando parte de las tropas reales como una técnica apropiada para la época, luego no

pueden evitar dar su opinión cargada de valores actuales. Casi todos acaban diciendo que eso no tiene sentido porque el ejército está para defender a la población y no para dar cabida a los criminales, por lo que ese tipo de medidas les parecen «injustas», «poco adecuadas» o «con poco sentido de la justicia».

- Visión de la justicia: son varios los que en la pregunta A no responden haciendo alusión a la dimensión de las comunicaciones o de la falta de información sino que lo hacen en base a la siguiente argumentación: «Felipe II no se enteró porque si se hubiera enterado lo habría encarcelado». Es decir, no conciben que alguien que ha cometido un delito pueda quedar impune. Si no se le castiga sólo puede ser porque las autoridades no son conscientes de ello.

Se puede apreciar en respuestas como: «Yo creo que no se entera ya que si se hubiera enterado le habrían detenido por hablar y hacer contrabando con los hugonotes y lo habrían llamado traidor»; «No, porque si se hubiese enterado de todos los viajes, lo habrían parado mucho antes o incluso lo habrían encarcelado o ejecutado».

- Influencia de películas y series: algunos tienen una visión de la época muy mediatizada por las películas y series históricas. Presentan a Latrás como el personaje de una película de aventuras capaz

de enfrentarse a ejércitos enteros, escapar de la cárcel o vengarse del mismo rey si es necesario.

Muestra de ello son frases como: «Lupercio tenía mucha preparación para no ser capturado y sabía muy bien como tirar las fichas, me refiero a que era muy inteligente»; «Felipe II no se atreve a meterlo en la cárcel porque se escaparía y se iría a por él»; «Seguro que Lupercio tenía buenos guardaespaldas que lo protegían y escoltaban».

4.2. Niveles de inmersión en el contexto

Estos patrones de respuesta ya nos ponen en aviso de las dificultades que tienen los estudiantes de 2º de la ESO para ponerse en la perspectiva de la época estudiada. No obstante, para estudiar su grado de empatía histórica con mayor precisión se han creado una serie de niveles amoldados a sus reflexiones en torno al caso de Lupercio Latrás, tal y como se ha mencionado anteriormente.

A partir de ellos se ha podido realizar una evaluación de la capacidad de cada estudiante para responder a las preguntas planteadas desde la perspectiva de la época. Es decir, se ha realizado un proceso de categorización para medir su nivel de inmersión en el contexto alcanzado.

Para su creación, se parte de la base de que todos los estudiantes se mueven en un nivel de empatía tópica –utilización de conocimientos genéricos de la época para explicar por qué los protagonistas actúan de un modo determinado– y ninguno de ellos llega a un nivel de multiperspectiva, el cual es muy difícil de alcanzar, ya que requiere reconocer las diferentes voces de la época; algo prácticamente imposible para un alumno de 2º de la ESO Sin embargo, dentro de ese nivel de empatía tópica no todos se mueven en los mismos grados de inmersión en el contexto. Por ello, para comprobar el grado de nivel perspectiva alcanzado, se han elaborado una serie de niveles atendiendo a tres parámetros:

1. Cantidad de dimensiones vistas: tendrá un mayor nivel de inmersión en el contexto, por ejemplo, aquel alumno que sea capaz de identificar cuatro dimensiones que aquel que utilice solamente una.
2. Cantidad de relaciones entre dimensiones establecidas: si además de ver varias dimensiones es capaz de relacionarlas entre sí, está mostrando un mayor conocimiento de la época que si se limita a mencionar dos dimensiones pero sin establecer conexiones entre ellas.
3. Nivel de complejidad de los dos anteriores: es mucho más sencillo ver aquellas dimensiones que hacen referencia a aspectos

tangibles y materiales –un camino es más lento que una carretera, por ejemplo–, que aquellas que hacen referencia a aspectos organizativos ya no tangibles –la falta de imágenes hace que sea mucho más difícil reconocer a las personas, por ejemplo–. Las segundas requieren del alumno inferencias más complejas porque les obligan a deconstruir su mundo, ya que ellos sí pueden imaginar fácilmente que un camino es más lento que una carretera porque han visto miles de caminos, pero no tienen tan fácil imaginarse un mundo donde la mayoría de personas no verá jamás la cara del rey en su vida. Es algo que para estudiantes que viven en la sociedad de la información resulta mucho más complejo.

Siguiendo estos criterios se han elaborado un total de cinco niveles de inmersión en la época. Estos no se han aplicado a la respuesta general que los alumnos han dado entre las cinco preguntas planteadas a partir del caso final, sino que se ha realizado una división en dos grandes ámbitos. Por un lado, entre las preguntas A y B se pueden combinar las cuatro dimensiones iniciales, las cuales sirven para poner de relieve una característica de las monarquías del siglo XVI: la dificultad del poder real para controlar todo su territorio y las personas que en él vivían.

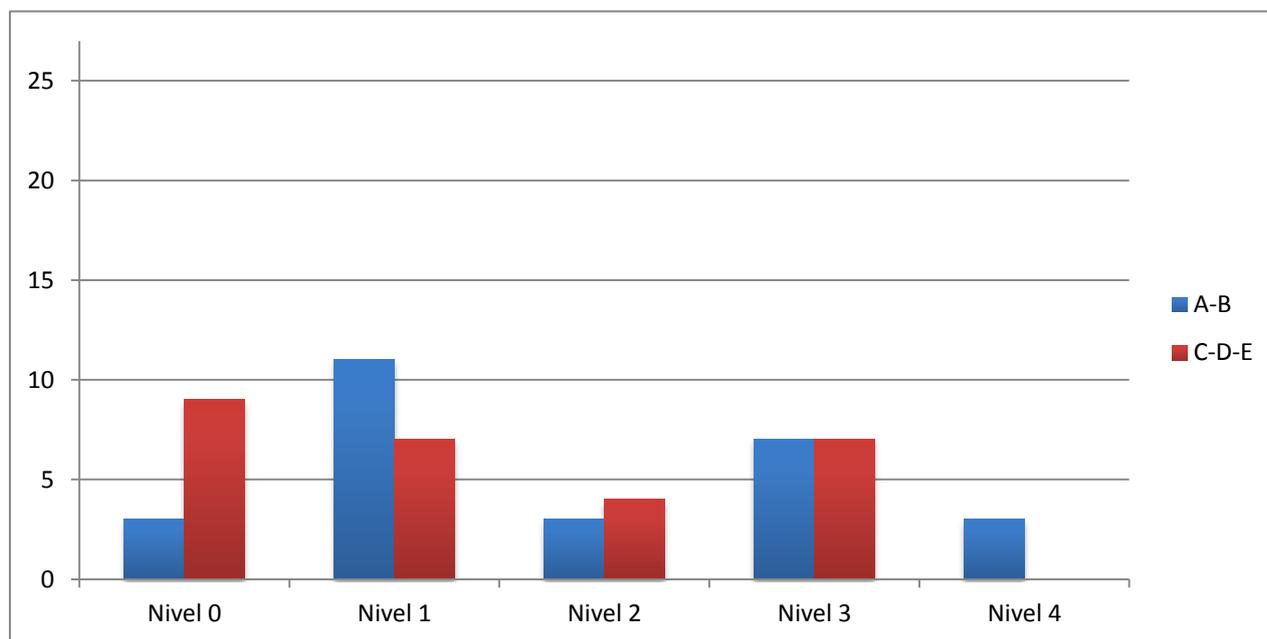
Por otro lado, entre las preguntas C, D y E se pueden combinar las tres últimas

dimensiones, las cuales están haciendo referencia a una misma realidad de la época: escasa capacidad de coacción por la falta de efectivos y por la falta de cuerpos profesionales con una preparación específica y una mentalidad adecuada.

Estos dos grandes ámbitos, al fin y al cabo, nos ponen de manifiesto un rasgo fundamental de los primeros siglos de la Edad Moderna sobre el que tanto se ha escrito y debatido: un estado todavía incipiente con falta de medios que impedía a la Corona ejercer un control efectivo de su territorio y de sus súbditos.

Nivel de inmersión alcanzado entre respuestas A y B		Nº de alumnos que lo alcanzan
<i>Para responder podían hacer referencia hasta a cuatro dimensiones contextuales: comunicaciones lentas, falta de imágenes, registros rudimentarios y fronteras poco vigiladas</i>		
0	Responde ambas preguntas sin hacer alusión a ninguna de las dimensiones trabajadas.	3 (002, 011, 025)
1	Utiliza una única dimensión del contexto entre las dos preguntas planteadas.	11 (003, 004, 007, 012, 013, 014, 016, 018, 019, 024, 027)
2	Es capaz de ver varias dimensiones pero son menos complejas –comunicaciones lentas y fronteras poco vigiladas–. Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	3 (001, 017, 020)
3	Es capaz de ver varias dimensiones y, además, son las más complejas –falta de registros y falta de imágenes–. Sin embargo, no establece relaciones entre ellas.	7 (005, 008, 009, 010, 015, 021, 022)
4	Es capaz de ver varias dimensiones y además las relaciona, es decir, obtiene a partir de ellas una visión de conjunto.	3 (006, 023, 026)

Nivel de inmersión alcanzado entre respuestas C, D y E		Nº de alumnos que lo alcanzan
<i>Para responder podían hacer referencia hasta a tres dimensiones contextuales: fuerzas de represión débiles, necesidad de hombres en el ejército y escasa profesionalidad en las tropas reales</i>		
0	Responde las tres preguntas sin hacer alusión a ninguna de las dimensiones trabajadas.	9 (001, 002, 005, 012, 019, 020, 021, 023, 027)
1	Utiliza una única dimensión del contexto entre las tres preguntas planteadas.	7 (003, 007, 011, 013, 014, 018, 024)
2	Es capaz de ver varias dimensiones entre las tres preguntas pero se basa todo el rato en un aspecto tangible: la escasez de efectivos. No establece relaciones entre ellas.	4 (004, 008, 009, 025)
3	Es capaz de ver varias dimensiones entre las tres preguntas y, además de basarse en el factor numérico, hace referencia a aspectos más complejos: fuerzas del orden poco preparadas y con escasos requisitos para formar parte de ellas. No establece relaciones entre ellas.	7 (006, 010, 015, 016, 017, 022, 026)
4	Es capaz de combinar varias dimensiones y además las relaciona, es decir, obtiene a partir de ellas una visión de conjunto.	0



En base a estos resultados, se observa que la mayoría de los alumnos se mueven en una única dimensión para A-B y que han sido incapaces de ver alguna dimensión trabajada en C-D-E. Se observa así que han tenido mayores dificultades para ver este segundo ámbito. Algo que también se aprecia en el nivel 4, el de mayor grado de inmersión en el contexto. Para el caso de C-D-E ningún alumno ha sido capaz de alcanzarlo mientras que tres alumnos sí han llegado a él en el caso de A-B.

4.3. Correlación entre niveles de inmersión

Una vez que se han elaborado estos niveles de inmersión en el contexto, es momento de pasar a examinarlos alumno por alumno. El objetivo es analizar en qué nivel se sitúa cada estudiante en cada ámbito de respuestas para ver si existe una correlación entre ellos, es decir, comprobar si tener un nivel alto en el ámbito A-B supone tener también un nivel alto en el ámbito C-D-E, o viceversa.

Al realizar dicho análisis, se puede concluir que lo más habitual es tener un mayor nivel de inmersión en el contexto en las preguntas A-B, ya que se observa en doce estudiantes este resultado. Posteriormente, hasta en diez casos se aprecia un mismo nivel alcanzado en ambos ámbitos. Por el contrario, son sólo cinco los alumnos que alcanzan un mayor nivel en el ámbito C-D-E. En base a estos datos se demuestra que para los estudiantes ha

resultado mucho más fácil tomar perspectiva histórica en el primer ámbito planteado. Además, permite constatar que no existe una correlación clara entre niveles, ya que tener un nivel muy alto en A-B no garantiza tenerlo también en C-D-E. En el caso contrario sí se observa una mayor correlación, ya que quien tiene un alto nivel de inmersión en C-D-E lo suele tener también en A-B, aunque tampoco es una norma que se repita en todos los casos.

5. Discusión de los resultados

Una vez que ya se han presentado las reflexiones de los estudiantes, detallado los patrones de respuesta más repetidos y mostrado los niveles de empatía histórica alcanzados, llega el momento de dar una posible explicación a todo ello. No es una explicación al azar, ni mucho menos, sino que está argumentada en base a la bibliografía que se muestra en la parte final del artículo y, además, en base a todas las observaciones personales realizadas a lo largo de la puesta en práctica de la experiencia.

En primer lugar, respecto a su visión de la nobleza en el siglo XVI resulta curioso lo asentada que tienen la idea de la pirámide estamental, ya que son muchos estudiantes los que argumentan varias respuestas partiendo de una misma base: «al ser hijo de un noble...» En ocasiones tiene sentido, ya que es cierto que como élite social tenían una serie de privilegios que pudieron servir a Latrás

–bandolero y contrabandista de origen nobiliario– para ser tratado de forma diferente por las autoridades. Pero lo cierto es que utilizan esta argumentación para cuestiones que nada tienen que ver con su condición de noble.

Desde mi punto de vista, se debe a que desde Primaria se explica el orden social de la Edad Moderna a partir de la pirámide estamental; una imagen que tiene un gran impacto y queda permanentemente grabada en el cerebro, pero que genera en ellos una visión muy simplificada de la época que luego utilizan para justificar cualquier cosa, aunque no tenga nada que ver.

Además, la imagen que tienen sobre este estamento está enormemente mediatizada por su visión de las élites económicas y políticas actuales. De este modo, más que una diferencia entre estamentos privilegiados y no privilegiados, con todo lo que ello conllevaba en la época, hacen una distinción entre ricos y pobres, entre gente con contactos que le ayudan a escapar de la justicia y gente que no los tiene. En conclusión, utilizan los numerosos casos de corrupción que se ven diariamente en los medios de comunicación para argumentar sus respuestas.

También son numerosos los estudiantes que atribuyen a la nobleza un prestigio que hace que sea imposible dudar de ellos, ya que se sobrentiende que alguien que ostenta la

condición de noble no puede cometer actos en contra de la ley. En mi opinión, están haciendo una extrapolación de un aspecto tan importante en las sociedades actuales: las apariencias. En otras palabras, si perteneces a una buena familia, vistes bien, etc. es mucho más difícil que sospechen de ti porque se da por supuesto que eres una persona honrada y justa.

Ambas ideas son claros ejemplos de lo que Ashby y Lee (1987) denominan «empatía cotidiana», es decir, alumnos que comprenden y relatan el pasado desde referencias del presente.

Sobre estas dos visiones tan repetidas sobre la nobleza me gustaría realizar una puntualización. Quizá los alumnos, con sus valoraciones, aunque presentistas, no están muy alejados de la realidad de la época estudiada, ya que los comportamientos que ellos describen se han repetido a lo largo de la historia. El problema es que los estudiantes no son conscientes de ello, simplemente utilizan un estereotipo presente para juzgar el pasado, lo que les lleva a una interpretación descontextualizada. De este modo, su comprensión histórica es limitada porque mezclan pasado y presente sin diferenciarlos.

Al analizar sus respuestas relacionadas con la composición y función del ejército en la Edad Moderna, se observa el enorme peso que tiene en ellos la imagen del ejército actual, algo que les sirve de marco de referencia para juzgar el

pasado en base a esa idea. Un claro ejemplo que lo ilustra a la perfección es que algún alumno menciona que un bandolero como Lupercio Latrás no puede formar parte de un ejército porque eso da muy mala imagen al país que representa. Por lo tanto, 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: tropas poco profesionalizadas al servicio de un proyecto internacional de una monarquía dinástica.

En mi opinión, muestran el mayor grado de presentismo en esta dimensión contextual por dos razones fundamentales:

– Importancia del enunciado elegido al plantear la pregunta: en la cuestión E, el enunciado terminaba con la siguiente pregunta: «¿Qué opinas ante esta situación?» Como consecuencia, los alumnos han dado una visión mucho más personal que en otras cuestiones, ya que el enunciado invitaba a ello. El resultado es que muy pocos se han puesto en perspectiva histórica para responder. Es más, alguno de ellos sí ha respondido en primer lugar en base a la dimensión trabajada pero luego no ha podido evitar dar su opinión personal totalmente presentista. Se demuestra así que la gran mayoría de los estudiantes acude a valores del presente para dar su opinión sobre alguna situación pasada y no es

capaz de ponerse en perspectiva histórica para hacer una valoración personal.

– Enorme peso del paradigma actual de ejército: en otras preguntas, a la hora de comparar entre presente y pasado no tenían una imagen tan potente como la que tienen los ejércitos actuales. A través de videojuegos, anuncios en la televisión, películas y excursiones a bases militares tienen una idea muy marcada de qué es y cómo debe ser un ejército. Esta imagen pesa mucho sobre ellos y son incapaces, en su mayoría, de dejarla a un lado cuando hablan de un ejército en épocas pasadas.

Considero, asimismo, que su visión de la justicia en el siglo XVI vuelve a ser una extrapolación del presente al pasado en la mayoría de los casos. Parten de la idea actual de que todo delito cometido debe ser castigado, y no son capaces de ponerse en perspectiva histórica y pensar que el sistema judicial y penal del siglo XVI no se basaba en los valores democráticos y de igualdad actuales. En definitiva, están juzgando estas prácticas en términos de presente.

En general, su visión sobre el ejército y sobre la justicia pone de manifiesto que el sistema educativo actual es un sistema reproductivo con el que se pretende fijar en los estudiantes una serie de valores propios de las sociedades occidentales actuales. Como consecuencia, los alumnos tienen grandes dificultades para

ponerse en otras perspectivas donde los valores no son los mismos que los actuales.

Por otro lado, la imagen que algunos de ellos dan de la época demuestra la enorme repercusión que generan las películas y series históricas. El problema es que algunos no son capaces de separar la ficción de la realidad y dan una visión de la época propia de una película de aventuras con unos personajes capaces de realizar cualquier hazaña, al más puro estilo de figuras como Robin Hood o el Conde de Montecristo.

Todas estas apreciaciones ya advierten de las dificultades que tienen los estudiantes para ponerse en el contexto de la época analizada, pero esto se ve todavía con mayor detalle gracias a los niveles creados para medir su nivel de empatía y a la gráfica elaborada a partir de ellos. Por lo tanto, el proceso de categorización que se ha llevado a cabo para medir sus niveles de empatía refleja lo mismo que otros estudios realizados previamente: las dificultades que tienen los estudiantes de 2º de la ESO para comprender el pasado dentro de su contexto en lugar de memorizar las principales características que aparecen en su libro.

El hecho de que los niveles con mayor número de estudiantes sean el 0 y el 1, refleja que muchos son incapaces de situarse en el contexto estudiado, por el contrario, analizan la situación desde su propia posición. Por lo

tanto, como se desprende del artículo de González, Henríquez, Pagès y Santisteban (2008), la mayoría de los estudiantes no moviliza sus conocimientos históricos para analizar el pasado. Es decir, pueden conocer la teoría pero no la aplican para comprender el contexto histórico analizado.

Respecto a la gráfica elaborada a partir de los niveles creados, vale la pena detenerse en los niveles 2 y 3, ya que en ambos ámbitos de respuesta –A-B y C-D-E²– se demuestra que cuando los estudiantes son capaces de combinar varias dimensiones contextuales, son más los que llegan al nivel 3 que al 2. En otras palabras, una vez que dan el paso de no limitarse a contestarlo todo bajo una misma dimensión contextual –nivel 1–, son capaces, en su mayoría, de hacer referencia a las dimensiones más abstractas, aquellas que requieren unas inferencias más complejas.

En el caso de A-B se explica porque muchos de ellos han sabido ver la escasez de registros

² Conviene recordar que en el ámbito A-B se pueden combinar hasta cuatro dimensiones contextuales trabajadas –comunicaciones lentas, falta de imágenes, escasos registros y fronteras poco vigiladas–, las cuales sirven para poner de relieve la dificultad del poder real en el siglo XVI para controlar todo su territorio y las personas que en él vivían. Por otro lado, entre las preguntas C, D y E se pueden combinar otras tres dimensiones –fuerzas de represión débiles, necesidad de hombres en el ejército, y escasa profesionalidad en las tropas reales–, las cuales están haciendo referencia a una misma realidad de la época: escasa capacidad de coacción por la falta de efectivos y por la falta de cuerpos profesionales con una preparación específica y una mentalidad adecuada.

que había en la época, lo que provocaba un escaso control de las personas y facilitaba, por lo tanto, la movilidad de un lado a otro. En el caso C-D-E se debe a que muchos de ellos han ido un paso más allá del factor numérico y han argumentado su respuesta en base a la escasa preparación que tenían las fuerzas de seguridad en la época. Además, han sabido ver que detrás del hecho de que un bandolero forme parte de un ejército se esconde una realidad de la época: los pocos requisitos para entrar a formar parte del ejército.

Desde mi punto de vista, que hayan alcanzado el nivel 3 en mayor número que el 2 se debe al impacto que causó en ellos los materiales utilizados en clase los días previos para trabajar las dimensiones correspondientes. Considero que utilizar el fogaje de 1495 para ilustrar la falta de registros meticulosos fue un gran acierto, ya que les permitió ver de manera muy gráfica las diferencias entre los registros actuales –DNI, pasaportes, registros telemáticos, etc.– y los del siglo XVI.

Del mismo modo, la película *El último valle* (1970) tuvo un efecto similar en ellos, ya que pudieron ver la escasa profesionalidad de un grupo de soldados de la época a través de escenas que llamaron mucho su atención. Por lo tanto, para entender que haya más alumnos en el nivel 3 que en el 2 es necesario acudir a la preparación de la propia experiencia. Esto hace pensar que una acción más explícita y

sostenida en el tiempo puede favorecer al desarrollo de la empatía histórica hacia niveles de mayor complejidad y, por tanto, hacia un mayor aprendizaje del pensamiento histórico.

No obstante, no se puede pasar por alto que los estudiantes tienen una serie de limitaciones dependiendo del estado de su desarrollo cognitivo. En el caso de 2º de la ESO, tal y como reflejan los datos analizados, los alumnos tienen más dificultades para comprender las dimensiones cuanto más abstractas son. Por este motivo, los resultados obtenidos en las preguntas A-B son más altos que los de C-D-E, ya que las segundas hacen referencia a aspectos organizativos no tangibles. Esta hipótesis se ve reforzada con el análisis individual de cada alumno, ya que sólo cinco de ellos tienen un nivel más alto en C-D-E que en A-B, mientras la ecuación contraria se repite hasta en doce ocasiones.

De esta forma, se demuestra que los estudiantes de 2º de la ESO tienen grandes limitaciones para crear una imagen mental a partir de algo que no pueden tocar ni ver, ya que imaginarse situaciones del pasado que no pueden comparar con la actualidad al no tener un referente tangible les obliga a realizar una deconstrucción de su visión actual, algo que les genera enormes dificultades.

Las dos tablas elaboradas para medir su nivel de inmersión en el contexto reflejan, en último lugar, la dificultad que tienen para establecer

relaciones entre preguntas. En general, contestan a cada una de ellas como si nada tuviera que ver con la siguiente que se plantea. Asimismo, tienen grandes dificultades para combinar varias dimensiones contextuales en una pregunta. Por lo general, utilizan una dimensión para cada respuesta, o dos en el mejor de los casos. Es decir, creen que cada dimensión es algo estanco no relacionado con las demás.

Para encontrar la respuesta a esta limitación se debe acudir a su propio desarrollo cognitivo pero también a la forma tradicional de trabajar la asignatura. Y vuelvo con ello al principio de esta propuesta de innovación: al ser Ciencias Sociales una asignatura basada habitualmente en un modelo memorístico-repetitivo, los estudiantes no disponen de las herramientas necesarias para realizar procesos cognitivos de mayor complejidad.

6. Conclusiones

La puesta en práctica de la presente experiencia de empatía histórica me ha permitido llegar a dos conclusiones muy claras. En primer lugar, noté que su grado de implicación era mucho mayor con este ejercicio y que alumnos que en clases anteriores no prestaban mucha atención se mostraron muy implicados en la actividad. Me llamó la atención que al acabar el ejercicio me preguntaran más datos sobre la vida de Lupercio Latrás y que al finalizar la clase dos

alumnas vinieran a decirme que les había gustado mucho este tipo de actividad porque nunca habían tenido clases de este tipo y tan bien preparadas.

Se observa así, como mantiene Martín (2010, p. 105), que «los ejercicios de empatía tienen un gran potencial de motivación porque superan la aproximación a la historia por medio de la mera repetición de contenidos y las frías explicaciones verbales o textuales, por el contrario, estas actividades implican al alumno en las vivencias y cosmovisiones de los que nos antecieron».

Esta impresión personal se vio constatada al leer las valoraciones de su profesor habitual, quien estuvo presente durante los dos primeros días del ejercicio de empatía histórica y, tras presenciar ambas sesiones completas, realizó apreciaciones muy positivas sobre la experiencia desarrollada. Así se demuestra en frases como: «los alumnos prestan mucha atención a las instrucciones que se dan para realizar las actividades»; «en la actividad que se ha hecho se han preguntado bastantes cosas en voz alta, lo que demuestra curiosidad y atención»; «están interesados en hacerlas bien y les veo motivados».

En segundo lugar, la experiencia desarrollada ha puesto de manifiesto la dificultad que supone para los estudiantes de 2º de la ESO reflexionar sobre el pasado histórico poniéndose en el contexto estudiado. Se

confirma así la teoría de Davis (2001, p.2), quien mantiene que: «Casi todos escriben en el tiempo presente, no en un presente histórico, sino en su propio presente». No por ello se debe abandonar esta metodología de trabajo, ya que una selección de materiales adecuada permite, como se ha visto, que los alumnos consigan grandes avances en su forma de entender la historia y no se limiten a memorizar y repetir datos.

Precisamente, experiencias como esta permiten comprobar que gracias a la asignatura de Ciencias Sociales se puede ir más allá de la simple memorización y conseguir que los alumnos piensen, reflexionen y desarrollen valores sociales como la empatía. Algo en lo que se debe insistir si queremos que de nuestras aulas salgan ciudadanos más críticos e introspectivos y con mayor capacidad para comprender a los demás.

7. Referencias bibliográficas

7.1. Empatía histórica

Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In Portal, Ch. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-68). London: Falmer.

Barton, K. C. (1996). Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students. Paper presented

at the Annual Meeting of the American Education Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).

Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 62-63, pp. 153-167.

Cooper, H. (1994). Historical Thinking and cognitive development in the teaching of history. In Bourdillon, H. (Ed.), *Teaching History* (pp. 101-121). London & New York: The Open University.

Davis, O.L. (2001). In pursuit of Historical Empathy. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1-12). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

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

Elliot, J.H. (2001). El oficio de historiador. En Fernández, R., Passola, A. y Vilalta, M.J. *John Elliot. El oficio de historiador* (pp.7-20). Lleida: Milenio.

Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.),

Historical empathy and perspective taking in the social studies (pp. 167-179). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). *Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica*. Paper presented at the Colloque «Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté». Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008.

Kitson, A., Husbands, C. & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11-18: understanding the past*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.

Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. In Bourdillon, H. (Ed.), *Teaching History* (pp. 41-48). London & New York: The Open University.

Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In Davis, O.L., Yaeger, E.A. & Foster, S. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-48). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Martín, D. (2010). La empatía en la enseñanza de la historia: a la búsqueda de la empatía en un aula de los Andes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 102-110.

Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This? A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In Perikleous, L. & Shemilt, D. (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO. *Clío*, 39. Recuperado el 7 de marzo, de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

7.2. Bibliografía utilizada para la selección de los dos casos y para la preparación de los extractos trabajados

Alfaro, F.J. (2015). La frontera interior como incentivo de procesos migratorios en el norte peninsular (siglos XVI-XIX). En Pereira, V. y Ceamanos, R., *Migraciones y exilios España-Francia. Aproximaciones desde Aquitania y Aragón* (pp. 23-44). Pau: Cairn.

Casey, J. (2001). *España en la Edad Moderna: una historia social*. Valencia: Universitat de València.

Colás, G. y Salas, J.A. (1982). *Aragón en el siglo XVI. Alteraciones sociales y conflictos políticos*. Zaragoza: Departamento de Historia Moderna. Universidad de Zaragoza.

Elliott, J.H. (2009). Una Europa de monarquías compuestas. En Elliott, J.H., *España, Europa y el mundo de ultramar* (pp.64-91). Taurus: Madrid.

Gascón, J. (2006). Aragón, ¿tierra de bandoleros? El difícil mantenimiento del orden en un reino del siglo XVI. *Estudis. Revista de Historia Moderna*, 40, pp. 191-212.

Gosse, P. (2008). *Historia de la Piratería*. Sevilla: Editorial Renacimiento.

Lynch, J. (2000). *Carlos V y su tiempo*, Barcelona: Crítica.

Martínez, J.M. (2013). *Historia de Fonz. De los orígenes al siglo XX*. Monzón: Centro de Estudios de Monzón y Cinca Medio- Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Masiá de Ros, Á. (1959). *Historia General de la Piratería*. Barcelona: Editorial Mateu.

Rumeu de Armas, A. (1947). *Los viajes de John Hawkins a América (1562-1595)*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos.

Salas, J.A. (1996). Bandolerismo en Aragón en el siglo XVI. En Carreras, J.J. (Ed.), *Historia de Aragón. Economía y sociedad* (pp. 405-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Sánchez, P. (1999). Senyors de la muntanya i hugonots a les Alteracions d'Aragó. En *Felipe II y el Mediterráneo. Volumen II. Los grupos sociales* (pp. 113-126). Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V.

Torres i Sans, X. (1991). *Els bandolers (XVI-XVII)*. Barcelona: Eumo.

7.3. Filmografía utilizada para trabajar las dimensiones contextuales

Clavell, J. (1970). *The Last Valley* [vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8uRPJPx0Vfg>

Polanski, R. (1986). *Pirates* [vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=EhxIfX03_n8

Vigne, D. (1986). *Le retour de Martin Guerre* [vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=iDCtMVIKJ_4

8. Anexos

8.1. Anexo 1: relato de John Hawkins y diapositivas proyectadas para facilitar su contextualización

El pirata John Hawkins: un gran problema para Felipe II

1. Antecedentes

La relación entre la monarquía hispánica e Inglaterra fue bastante buena durante el reinado de los Reyes Católicos, ya que ambos países tenían un enemigo común: Francia. Las relaciones amistosas se mantuvieron en época de Carlos I y alcanzaron su mayor grado de cordialidad durante los cinco años que duró el matrimonio de Felipe II y María Tudor, hija de Enrique VIII reina de Inglaterra.

2. Comienzan los enfrentamientos

Sin embargo, todo cambió cuando murió María Tudor y llegó al trono Isabel I el 17 de noviembre de 1558. La nueva reina decidió adoptar la religión anglicana que había establecido poco antes su padre Enrique VIII y puso en marcha leyes que excluían a los católicos de la vida pública inglesa. Algo que iba totalmente en contra de la política de Felipe II, gran defensor del catolicismo en Europa. Los piratas ingleses, que eran muchos, fueron los grandes beneficiados de esta nueva situación de lucha entre la monarquía hispana e Inglaterra.

Se beneficiaron porque fue la propia reina quien, en lugar de intentar acabar con ellos, los apoyó económicamente para que tuvieran así muchas más posibilidades de atacar a las naves españolas que se dirigían a América. Se desarrolló así una raza de marineros luchadores que debían abatir al principal enemigo de Inglaterra y convertir a su país en el dominante de los mares.

3. John Hawkins y su expedición a América en 1567

Uno de los piratas ingleses al servicio de la reina más importante fue John Hawkins (1532-1595). De hecho, llegó a realizar cuatro expediciones a América para saquear algunas colonias españolas y robar la mercancía de numerosos barcos. Como resultado, se convirtió en una gran amenaza para los intereses españoles en América. Su tercer viaje, en 1567, merece ser analizado con mayor detalle debido al resultado final que tuvo.

Esta tercera expedición resultó un auténtico fracaso por las inclemencias del tiempo y, sobre todo, por el ataque que sufrieron en San Juan de Ulúa a manos de Martín Enriquez, virrey español de Nueva España. De los seis barcos que habían comenzado la expedición en 1567, sólo uno regresaba

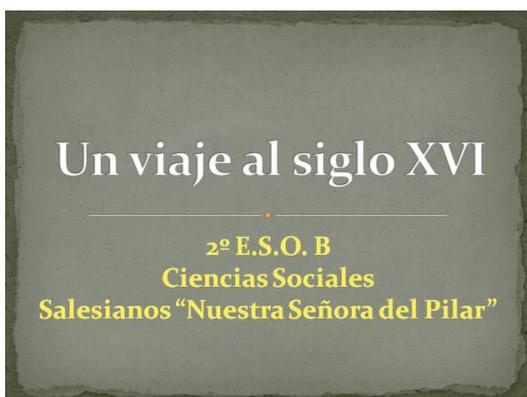
a Inglaterra dos años después. Además, su tripulación se vio muy reducida durante el viaje de regreso porque muchos de los marineros murieron de escorbuto o inanición, ya que se vieron obligados a comer cuero y beber agua salada. La situación era tan extrema que no pudieron llegar directos a Inglaterra y se vieron obligados a detenerse en las costas gallegas, concretamente en un pequeño pueblo llamado Marín.

Una vez anclado, Hawkins disparó en demanda de ayuda, acudiendo el alcalde y parte del vecindario de Marín. Se encontraron con una nave totalmente destartada, falta de provisiones y con una tripulación de poco más de setenta hombres, la mayor parte heridos o enfermos. A pesar de ello, Hawkins exigió que le dejaran comprar todo lo que necesitaba. Fue autorizado a comprar pan, carne y vino. Además, durante los quince días que estuvo en Marín, sus hombres fueron muy bien atendidos por un inglés que vivía en el pueblo.

Desde Marín, Hawkins fue a Vigo, donde comerció sin ningún tipo de inconveniente. En concreto, vendió parte de los pocos objetos que había podido obtener en su viaje a América. A mediados de enero, el barco de Hawkins levó anclas hacia Inglaterra, donde llegó a primeros de febrero.

La permanencia de Hawkins en Galicia fue conocida por Felipe II una vez que ya había partido hacia Inglaterra. Al enterarse, escribió a las autoridades de Marín y Vigo muy extrañado de que no lo hubiesen detenido. El monarca no podía comprender que uno de sus mayores enemigos del momento hubiese estado circulado libremente por dos localidades gallegas sin que nadie hiciera ninguna averiguación sobre su procedencia.

El pirata inglés no tendrá tanta suerte en su cuarto y último viaje a América en 1595, ya que murió durante el trayecto. Su cadáver recibió sepultura en el mar entre sonidos de tambores y trompetas, salvas de artillería y lamentos de sus subordinados. El mar de las Antillas, escenario de sus mayores éxitos, fue también su tumba.



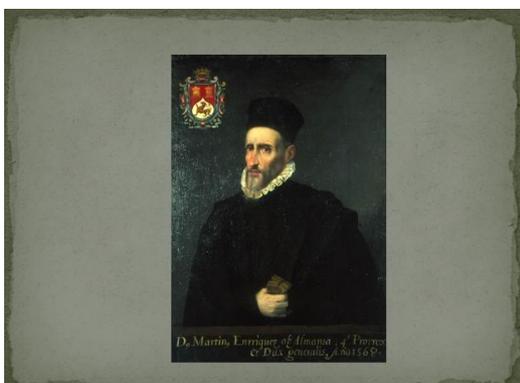
Felipe II y María Tudor



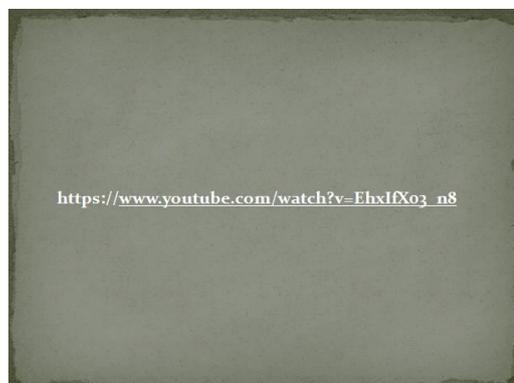
Isabel I de Inglaterra



John Hawkins



Martín Enriquez



Enlace a extracto de la película *Piratas* (1986), la cual se utilizó para situar al alumno en las duras condiciones de la tripulación

8.2. Anexo 2: extractos trabajados con los alumnos en los días 1 y 2

Se presentan a continuación todos los fragmentos, extraídos ya sea de obras concretas o elaborados a partir de información recogida de varias lecturas, que tenían los estudiantes en las hojas que utilizaron los dos primeros días del ejercicio de empatía. El objetivo era ayudar al alumno a comprender las diferentes dimensiones que se trabajaron estos dos días. Cabe destacar que las preguntas 3, 5 y 9 no aparecen porque en ellas no se presentaba ningún extracto de este tipo. En el caso de la 3 y la 9 porque debían contestarse en base a fragmentos de dos películas proyectados en la pizarra y la 5 porque servía simplemente para recapitular y no aportaba, por lo tanto, ningún material nuevo.

1. La llegada de Carlos I a España en 1517

El 18 de septiembre de 1517, la flota de 40 barcos que transportaba al joven Carlos I y a su corte llegó a España, concretamente a un pueblo costero de Asturias. La población local, al verlos, huyeron armados con palos y cuchillos. Sólo regresaron cuando se les informó de que quien había llegado no era un enemigo, sino su rey.

LYNCH, J. (2000, p. 25)

2. Vecinos de Fonz y de Cofita según el fogaje de 1495

Antoni FERRER	Jaume PORQUET
Macián ROMEU	Martín de MORRIELLO
TORRENT	Jaume d'ALFOZ
Pere de CORRIANA	Domingo de ENERA
Miquel de lo CASTRO	Johan de CARRERA
Miquel de CONLLORT	Jaume la PORTA
Ramón del SPITAL	Domingo de NICOLAU
Miquel BARASONA	Pascual de Aguilaniedo
Antoni PURROY	Julián FERRER, miserable
Johan BARO	Unas pupilas catalanas, miserables
Pere d'ESTRANYA	La viuda de AGLANEDO, miserable
Anthoni BARBA	La viuda de PELEGRÍ, miserable
Montserrat PELLEGRÍ	Una muxer forastera
Pere CERBUNA	Hun hombre baldado

MARTÍNEZ, J.M. (2013, p. 387)

4. Distancias en la Edad Moderna

A finales del siglo XVI, un mulo podía recorrer entre 50 y 60 kilómetros al día. Por ejemplo, Bernat Català de Valeriola nos cuenta que salió de Valencia el 25 de junio de 1603 y llegó a Madrid, situado a 350 kilómetros, el 30 de junio. En aquella época, ir en mulo de Barcelona a Madrid –más de 600 km– solía costar 15 días. Sin embargo, se llegaba antes si se hacía el viaje en caballo. Muestra de ello es que a principios del siglo XVI, un jinete podía recorrer hasta 112 kilómetros en un único día. Ya a principios del siglo XVII, un correo ordinario podía salir de Madrid un domingo y llegar a Valencia el miércoles.

CASEY, J. (2001, p. 41)

6. La monarquía compuesta de Felipe II

Los diferentes reinos que conformaban la monarquía de Felipe II –Aragón, Valencia, Cataluña, Sicilia y Nápoles, etc.– mantenían sus leyes, fueros y privilegios. Por lo tanto, el rey, a pesar de ser monarca de todos a la vez, no podía actuar en todos de la misma forma. En cada uno de ellos se esperaba que el rey mantuviese la identidad y las costumbres propias.

7. La movilidad de los bandoleros

Aragón, en el siglo XVI, se convirtió en un lugar al que acudían bandoleros llegados de otras regiones: navarros, valencianos y, sobre todo, catalanes. Pero, además, se convirtió en el lugar de partida de muchos delincuentes hacia estas mismas regiones. En muchas ocasiones, los que llegaban y luego partían, y viceversa, eran las mismas personas, ya que el fenómeno del bandolerismo estaba ligado a una enorme movilidad geográfica.

8. Creación de la Guardia del Reino

Ante los constantes ataques de bandoleros en Aragón, las autoridades deciden crear un organismo encargado de preservar la paz y el orden público. En concreto, fue fundada en 1567 y recibió el nombre de Guardia del Reino. Sin embargo, no consiguió su objetivo de reprimir el bandolerismo por varias razones. Por ejemplo, en algunas ocasiones eran más los hombres que formaban la cuadrilla de bandoleros que los encargados de detenerlos. Y, además, fue muy frecuente que los miembros de la Guardia del Reino colaboraran con los propios bandoleros.

8.3. Anexo 3: formato en el que se presentaron las hojas de los días 1 y 2

Los extractos anteriormente mencionados se presentaron de la siguiente forma. Como se puede apreciar, la gran mayoría de las preguntas tienen ya un material de apoyo asignado –salvo 3, 5 y 9 por los motivos esgrimidos en el anexo anterior– y todas cuentan con un espacio delimitado que los estudiantes deben rellenar en el tiempo establecido. Tal y como se ha mencionado, el enunciado concreto de cada pregunta no aparece en esta hoja sino que era proyectado en la pizarra utilizando diapositivas preparadas con PowerPoint.

Nombre y apellido: _____ 20/04/2016

1. La llegada de Carlos I a España en 1517

El 18 de septiembre de 1517, la flota de 40 barcos que transportaba al joven Carlos I y a su corte llegó a España, concretamente a un pueblo costero de Asturias. La población local, al verlos, huyeron armados con palos y cuchillos. Sólo regresaron cuando se les informó de que quien había llegado no era un enemigo, sino su rey.
LYNCH, John, *Carlos: V y su tiempo*, p. 25.

2. Vecinos de Fonoz y de Cofita según el fogaje de 1495

Antoni FERRER	Jaume PORQUET
Marcin RONIEU	Martin de MORRIELLO
TORRENT	Jaume d'ALFOZ
Pere de CORRIANA	Domingo de ENERA
Miquel de lo CASTRO	Johan de CARRERA
Miquel de CONLORT	Jaume la PORTA
Ramon del SPITAL	Domingo de NICOLAU
Miquel BARASONA	Pascual de Aguilaniedo
Antoni PURROY	Julian FERRER, miserable
Johan BARO	Unas pupilas catalanas, miserables
Pere d'ESTRANYA	La viuda de AGLANEDO, miserable
Antoni BAREBA	La viuda de PELEGRI, miserable
Monserrat PELLEGRÍ	Una mujer forastera
Pere CERBUNA	Hun hombre baldado
Antoni DELLIRE	Hun gallanes

MARTINEZ, Josep Manuel, *Historia de Fonoz*, p. 387

Nombre y apellido: _____ 20/04/2016

3. Extracto de la película *El regreso de Martin Guerre*

4. Distancias en la Edad Moderna

A finales del siglo XVI, un mulo podía recorrer entre 50 y 60 kilómetros al día. Por ejemplo, Bernat Catalá de Valeriola nos cuenta que salió de Valencia el 25 de junio de 1603 y llegó a Madrid, situado a 350 kilómetros, el 30 de junio. En aquella época, ir en mulo de Barcelona a Madrid (más de 600 km) sólo costar 15 días. Sin embargo, se llegaba antes si se hacía el viaje en caballo. Muestra de ello es que a principios del siglo XVI, un jinete podía recorrer hasta 112 kilómetros en un único día. Ya a principios del siglo XVII, un correo ordinario podía salir de Madrid un domingo y llegar a Valencia el miércoles.
CASEY, James, *España en la Edad Moderna: una historia social*, p. 41.

5. Relato de John Hawkins

Nombre y apellido: _____ 26/04/2016

6. La monarquía compuesta de Felipe II

Los diferentes reinos que conformaban la monarquía de Felipe II (Aragón, Valencia, Cataluña, Sicilia y Nápoles, etc.) mantenían sus leyes, fueros y privilegios. Por lo tanto, el rey, a pesar de ser monarca de todos a la vez, no podía actuar en todos de la misma forma. En cada uno de ellos se esperaba que el rey mantuviese la identidad y las costumbres propias.
Elliott, John, "Una Europa de monarquías compuestas".

7. La movilidad de los bandoleros

Aragón, en el siglo XVI, se convirtió en un lugar al que acudían bandoleros llegados de otras regiones: navarros, valencianos y, sobre todo, catalanes. Pero, además, se convirtió en el lugar de partida de muchos delincuentes hacia estas mismas regiones. En muchas ocasiones, los que llegaban y luego partían, y viceversa, eran las mismas personas, ya que el fenómeno del bandolerismo estaba ligado a una enorme movilidad geográfica.

Nombre y apellido: _____ 26/04/2016

8. Creación de la Guardia del Reino

Ante los constantes ataques de bandoleros en Aragón, las autoridades decidieron crear un organismo encargado de preservar la paz y el orden público. En concreto, fue fundada en 1567 y recibió el nombre de Guardia del Reino. Sin embargo, no consiguió su objetivo de reprimir el bandolerismo por varias razones. Por ejemplo, en algunas ocasiones eran más los hombres que formaban la cuadrilla de bandoleros que los encargados de detenerlos. Y, además, fue muy frecuente que los miembros de la Guardia del Reino colaboraran con los propios bandoleros.

9. Extracto de la película *El último valle*

8.4. Anexo 4: relato de Lupercio Latrás

Lupercio Latrás, el aragonés más temerario del siglo XVI

Lupercio Latrás nació en 1555 en el Valle de Echo. A pesar de pertenecer a la nobleza aragonesa, ya que era hijo de Juan, señor de Latrás, pronto su vida estuvo muy relacionada con actividades al margen de la ley. Por ejemplo, obtuvo grandes beneficios económicos al comerciar de manera ilegal con los hugonotes del Bearn, al otro lado del Pirineo.

Poco le importó que su monarca, Felipe II, estuviera en guerra con ellos, ya que eran protestantes, y fueron numerosos sus viajes a esta zona del sur de Francia para suministrar de manera ilegal caballos, pólvora, picas, lanzas, etc. Estamos, por lo tanto, ante un claro ejemplo de contrabandista aragonés en el siglo XVI. No obstante, su actividad delictiva no se limitó sólo al contrabando, ya que también fueron constantes sus actos de bandidaje por los valles pirenaicos y el Somontano oscense. Así, además de contrabandista era también el cabecilla de una cuadrilla de bandoleros que en ocasiones llegó a contar con más de 50 hombres.

Todas estas actuaciones provocaron que los miembros de la Santa Inquisición y las autoridades aragonesas siempre lo tuvieran en el punto de mira. Sin embargo, no se atrevieron a actuar contra él. Lo cierto es que Latrás era un personaje importante y les asustaba que un fracaso en su captura complicara todavía más las cosas. Temían que, si intentaban capturarlo y no lo conseguían, pasara al Bearn y desde allí iniciara una ofensiva junto a los hugonotes. Así queda reflejado en una carta de los inquisidores de Zaragoza al Consejo de la Suprema, máximo órgano de gobierno de la Inquisición española, en enero de 1591:

Que como Lupercio Latrás es de buen suelo y emparentado en este reyno y especial en aquella valle sería difficultossa su prisión [...], y si se pasase a Vearne de la comunicación que allí tuviese con los luteranos podría resultar algunos inconvenientes en deservicio de su magestad y daño deste Reyno.

Finalmente la monarquía optó por una solución muy habitual en aquellos tiempos para quienes tenían problemas con la justicia: otorgar el perdón real a cambio de un servicio militar. Como resultado, Latrás se embarcó hacia Sicilia para luchar en las tropas de Felipe II. Sin embargo, no tardó mucho en regresar a Aragón y acabar implicándose en las guerras de la Ribagorza al lado del duque de Villahermosa, enemigo de Felipe II.