



**Universidad  
Zaragoza**

## Trabajo Fin de Máster

Cómo trabajar la empatía histórica para superar el  
presentismo del alumnado de ESO en relación a la  
Historia

How to work on historical empathy to overcome the  
presentism of secondary education students in  
relation to History

Autor

Samuel Roldán Lianes

Director

Jorge Lahoz Lisbona

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

## **Resumen**

El presentismo histórico consiste en estudiar el pasado desde la mentalidad moderna, y este es un problema al que se enfrentan historiadores y docentes por igual, pues está presente en todas las etapas educativas y en todos los estratos de nuestra sociedad. Se trata, por tanto, de un reto al que tanto el alumnado como el docente se enfrentan a la hora de enseñar y aprender Historia. En este trabajo intentamos dar solución a esta problemática en la etapa educativa de secundaria, a través del trabajo de la empatía histórica. Para ello proponemos 5 actividades distintas pensadas para estudiantes de 2º ESO, a través de las cuales desarrollamos distintas formas de enfocar el problema y de conseguir que el alumnado tome perspectiva histórica, como paso previo indispensable para la superación definitiva de su presentismo.

## **Abstract**

The historical presentism consists of studying the past from a modern perspective and this is a problem that historians and teachers must deal with because it is present in every education stage and in every class of our society. This is a challenge that students and teachers have to face when they are teaching and learning History. In this work, we try to solve this problem in secondary education through the work of historical empathy. For this reason, we propose 5 different activities for students in second year of ESO that help us develop various ways of focussing on the issue so that students can get historical perspective as a previous stage for the definitive overcoming of their presentism.

# Índice

<b>I. Presentación del problema/reto</b> .....	1
<b>II. Portafolio de experiencias</b> .....	7
Actividad 1: Relato en primera persona .....	7
Actividad 2: Análisis de la toma de decisión de un agente histórico .....	12
Actividad 3: Actividad de contrariedad .....	17
Actividad 4: Elección de localización .....	22
Actividad 5: Debate simulado .....	27
<b>III. Análisis comparado y argumentación de las experiencias presentadas</b> .....	32
Relevancia de las experiencias .....	32
Relevancia del conjunto .....	33
Análisis comparado .....	34
Conclusiones .....	40
<b>Bibliografía</b> .....	41
<b>Anexos de documentos y materiales de la actividad 1</b> .....	44
<b>Anexos de documentos y materiales de la actividad 2</b> .....	50
<b>Anexos de documentos y materiales de la actividad 3</b> .....	58
<b>Anexos de documentos y materiales de la actividad 4</b> .....	61
<b>Anexos de documentos y materiales de la actividad 5</b> .....	69

## **I. Presentación del problema/reto**

El reto que pretendemos abordar en este trabajo es esclarecer cómo trabajar la empatía histórica para superar el presentismo del alumnado en ESO en relación a la Historia. Para ello, contextualizaremos el origen del presentismo histórico y el problema que supone en la actualidad, concretándolo en la Historia y en su didáctica. Finalmente, abordaremos por qué la empatía histórica es una herramienta adecuada para superarlo.

El presentismo histórico es un reto al que ha de enfrentarse el historiador, pero quizás, son precisamente los historiadores quienes mejores herramientas poseen para enfrentarse a este tipo de problema, sin embargo, el presentismo está igualmente presente en el resto de la sociedad, en todos los estratos y edades. La sociedad, no está familiarizada con el oficio del historiador, y no tiene las herramientas ni el bagaje profesional necesario para enfrentarse a este reto en las mismas condiciones. Por tanto, si la sociedad misma está indefensa ante este tipo de falacias históricas, los eslabones más débiles de ella lo estarán aún más, y uno de estos eslabones son nuestros jóvenes, los adolescentes, quienes ni siquiera han alcanzado su madurez plena.

Pero antes de continuar, si el presentismo supone un reto para estudiantes e historiadores por igual, no es menos problemático el propio término en sí mismo, puesto que su uso o sobreuso ha sido utilizado para múltiples fines. Por ello creemos necesario hacer un breve repaso sobre su significado.

El historiador francés François Hartog ha tratado ampliamente este tema, para él, el presentismo se opondría directamente al historicismo moderno. Puesto que el rasgo identitario de éste había sido creer en el futuro como categoría que iluminaba el pasado. Sin embargo, a finales del siglo XX Hartog señala que sería el presente el que empezaría a sustituir a ese futuro, gestándose un nuevo régimen de historicidad presentista, donde sólo lo inmediato es valioso, el presente se impondría como categoría y el futuro ya no se vería como una promesa sino como una amenaza debido a fenómenos como el calentamiento global, la explosión demográfica y otros posibles desastres (Beck, 2017, p. 46-47).

Un régimen de historicidad sería el modo en que se estructuran las categorías del pasado, presente y futuro. En Europa hasta el siglo XVIII la categoría predominante fue el pasado, al cual se miraba buscando respuestas para comprender el presente, desde el siglo XVIII hasta el siglo XIX lo fue el futuro, la época del progreso y del tiempo moderno y actualmente nos encontramos en un mundo decididamente presentista, donde lo inmediato e instantáneo es lo predominante, internet es buen ejemplo de ello (Aravena Núñez, 2014, p. 227-234).

También podemos definir el presentismo como oposición directa al positivismo. Respecto del pensamiento histórico, podemos hablar de dos grandes corrientes: el positivismo y el presentismo. El primero se basaría en llegar al conocimiento histórico partiendo de acontecimientos pasados a través de procedimientos libres de toda subjetividad. Por su parte, el presentismo abogaría por todo lo contrario, pues considera que tanto aquello que intentamos conocer como el sujeto que intenta conocerlo inevitablemente interaccionan, que esta interacción no puede ser pasiva y que siempre existirá un condicionante social subjetivo en el historiador. Para Benedetto Croce, uno de los padres del presentismo,

cualquier historia sería “historia contemporánea”, y en palabras del historiador norteamericano Carl Becker: “Cada siglo reinventa el pasado de modo que le sirva para sus propios fines” (Pons Pujol, 2009, p. 136-137).

Pero también podemos ver el presentismo como un reto historiográfico clave, cuya problemática se sitúa en la relación entre el pasado que el historiador quiere describir y el presente desde el que éste escribe. Para otros autores sería la influencia inevitable del presente sobre el propio historiador y para otros un impedimento que incapacita al historiador para ser partícipe de los grandes debates históricos (Moro Abadía, 2006, p. 149).

En lo que respecta a la historia de la ciencia, también podemos encontrar parte del origen del actual presentismo dominante. Y es que la aparición del presentismo en la historia de la ciencia a finales del siglo XIX se caracteriza por juzgar el pasado de la ciencia desde la perspectiva moderna de racionalidad científica para justificar el presente, esta corriente historiográfica sería la dominante en los países anglosajones y francófonos a principios del siglo XX. Esta historia de la ciencia habría pasado por 3 fases según el autor McEvoy, una primera caracterizada por la llamada “perspectiva whig positivista” hasta los años 60, una segunda etapa denominada “postpositivista” y una tercera denominada “postmodernista” en los años 80. Sin embargo, pronto surgieron las primeras críticas a dicho presentismo dominante en los primeros años del siglo XX. Uno de estos críticos fue Butterfield, quien criticó a la Whig History, y que a pesar de admitir que no se puede escapar del presente en cierto modo, sugirió que dicho presentismo consistiría en realidad en mirar “el pasado con los ojos del presente, sin darse cuenta de la necesidad de realizar ajustes mentales y trasposiciones” (Moro Abadía, 2006, p. 150).

Otra autora tan interesante como desconocida es Hélene Metzger, quien se planteó ya en 1933 si los historiadores debían convertirse en sujetos contemporáneos de los científicos que estudiaban. Metzger planteo que, si los historiadores no sabían leer obras del pasado como habían sido leídas por los lectores de ese mismo pasado, los historiadores se arriesgarían a malinterpretarlo, así pues, Metzger criticó a quienes solo veían el pasado a través de su presente más inmediato e incluso sugirió reconstruir el pensamiento de los sujetos pasados mediante un ejercicio de simpatía activa (Moro Abadía, 2006, p. 157-158), lo cual enlaza directamente con nuestra propuesta.

Hoy en día lo contemporáneo cada vez tiene más peso en todos los ámbitos de nuestra sociedad. El autor François Hartog evidencia este hecho exponiendo como la categoría del presente es un rasgo con un peso dominante actualmente en Historia, pero también en otras ramas como la antropología o la sociología observamos una presión desde múltiples ámbitos para que las ciencias sociales, en general, se enfoquen más en cuestiones actuales, esta demanda social tiene por objeto que las ciencias sociales den respuesta más eficazmente a los retos del mundo actual. Los grandes relatos históricos han pasado pues a un segundo plano (Escudero, 2010, p. 269-273).

Aunque esta demanda social, como decimos, podría tener un objetivo noble como es intentar que la historia de respuesta a los retos actuales, ese mismo anhelo de adaptar la historia para que se ajuste a nuestra actualidad e intentar que nos proporcione las respuestas que buscamos, puede conseguir precisamente el efecto contrario, es decir, tergiversar o corromper, de algún modo, una interpretación más adecuada y objetiva de

la historia con esa visión presentista, y, por tanto, lejos de darnos respuestas acertadas obtendremos resultados completamente sesgados y poco fiables.

Y es que en el mundo actual se da mayor relevancia a lo que ocurre en directo y en tiempo real, y en un mundo donde predomina la inmediatez, la toma de distancia histórica es escasa (Escudero, 2010, p. 269-273).

Enrique Castaños, doctor en historia del arte, advierte que en los últimos años han aparecido un número mayor de artículos y ensayos que defienden el presentismo histórico. En uno de sus artículos el autor reflexiona sobre el impacto que tiene este presentismo en la Educación Secundaria y el Bachillerato, y advierte, que quienes prefieren tener una postura presentista suelen hacerlo desde el estudio de lo más local o nacional. La mayoría de las personas que se basan en esta concepción presentista de la historia, suelen acompañar sus análisis de otras interpretaciones paralelas vinculadas, como es juzgar el hecho histórico a partir de los juicios de valores actuales, lo que para Castaños es un gravísimo error que distorsiona por completo cualquier interpretación histórica (Blázquez, 2012).

En esta misma línea Alfredo Triff, profesor de historia del diseño y de filosofía en la Universidad de Miami, escribe un ensayo titulado “*El desatino histórico del presentismo*” donde plantea estos mismos peligros, y hace una breve, pero rotunda sentencia: “El presentismo no es historia, sino falsa moral vestida de historieta” (Triff, 2020).

Por su parte, el historiador Juan Escario Gómez en un artículo titulado “*Juzgar la Historia con los ojos del siglo XXI*” hace críticas similares (Gómez, 2018).

La prestigiosa historiadora Lynn Hunt, presidente de la American Historical Association, escribió también un artículo criticando al presentismo histórico titulado “contra el presentismo”. En este artículo Hunt habla de dos problemas derivados del presentismo que sufre la sociedad actual. El primero sería la interpretación del pasado desde una perspectiva presentista, y el segundo sería el continuo auge del interés general en la historia contemporánea en detrimento del pasado más remoto, y advierte, que el presentismo promueve una suerte de complacencia moral. Puesto que al interpretar la historia a partir de las preocupaciones del presente generalmente lo hacemos desde una perspectiva de moralidad superior, lo que conlleva que las gentes del pasado nunca estén a la altura de nuestro presente y sus estándares. Los estudiantes tienen una facilidad enorme para absorber esta actitud de superioridad temporal, pero al mismo tiempo, según la autora, son nuestra mejor defensa contra ella, según su propia experiencia con sus alumnos, puesto que estos absorben fácilmente esa visión presentista, pero de igual modo son capaces de deducir que quienes les precedan podrán tener esa misma visión de superioridad moral sobre ellos (Hunt, 2002).

Nacho Ares advierte de la peligrosidad de realizar este tipo de historia, puesto que conlleva una revisión continua de los hechos. Actualmente vemos como Cristóbal Colón es señalado como impulsor de la esclavitud, la guerra o la tiranía por vivir en una época marcada por estos elementos, y en última instancia se le señala como impulsor del “genocidio” americano. Por tanto, como el Imperio romano conquistó y esclavizó a innumerables pueblos a lo largo de Europa ¿también debe ser señalado como genocida? ¿debe rendir cuentas la actual República Francesa ante nosotros, porque Napoleón

invadió España y los franceses regaron nuestro país de destrucción, violaciones y miseria? ¿por qué entonces utilizamos ese presentismo y revisionismo para unos acontecimientos en lugar de para otros que están incluso más cercanos a nuestro tiempo? Esto es solo una muestra más de la sinrazón del presentismo histórico actual y que deja entrever los potenciales peligros de juzgar el pasado con la moralidad actual (Ares, 2020).

El doctor Carmelo Dueñas Castell hace una reflexión muy similar a este respecto. Y es que, si alguien hoy dijese que la mujer es “un hombre incompleto” se vería condenado al ostracismo social, y, sin embargo, estas son palabras de uno de los mayores precursores de todo el pensamiento occidental, Aristóteles. Y tanto él como Platón escribieron literatura abundante justificando la esclavitud. Nadie en su sano juicio podría hoy negar que ambos estaban fatalmente equivocados en sus reflexiones y que incluso coadyuvaron a sentar las bases de parte de la discriminación sufrida por las mujeres y de la practica esclavista durante siglos. Sin embargo, tampoco nadie en su sano juicio debería juzgar a estos sabios desde una perspectiva presentista, lo que inequívocamente nos llevaría a proscribir de la historia a estas figuras excepcionales (Dueñas Castell, 2020).

El presentismo histórico es esto, analizar el pasado con la mentalidad actual, aplicando nuestro propio sistema de valores. Esta forma de actuar es un enorme error y puede desencadenar una errónea, perversa y a veces malintencionada interpretación de la historia, a pesar de lo cual, dicha tendencia parece ir en aumento en nuestra sociedad. Este fenómeno resulta común en las aulas de secundaria, puesto que éstas no dejan de ser un reflejo de la propia sociedad, y sus integrantes, adolescentes y jóvenes, son especialmente influenciables a estas ideas, que tienen su vehículo conductor en los diferentes medios de comunicación como la televisión o el propio cine, pero sobre todo, en internet y en las redes sociales, donde más presencia tienen nuestros jóvenes, un lugar donde la capacidad crítica y el pensamiento histórico brillan por su ausencia, lo que retroalimenta todavía más la falacia presentista.

Por tanto, no es un problema menor la existencia de dicho presentismo histórico en las aulas de secundaria, puesto que al final, serán nuestros jóvenes quienes enmienden dicha falacia o la sigan perpetuando. Ante esta enorme dificultad que se nos plantea en el campo educativo como docentes, nuestra propuesta para resolver este reto es trabajar la denominada empatía histórica con el alumnado para ayudarles a superar su presentismo, puesto que este metaconcepto propuesto por Seixas y Morton en 2013 en su obra “*The big six historical thinking concepts*” con el nombre de “perspectiva histórica” sería, en palabras de los propios autores (Seixas & Morton, 2013): “attempting to see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives” (p. 138).

Javier Paricio en su artículo “*Empatía histórica: razonamiento y sentido de alteridad*” expone algunas de sus utilidades. Por ejemplo, entender a los propios seres humanos estudiando como pensaron y actuaron en el pasado. Hacer a los estudiantes de secundaria o de bachillerato que indaguen sobre las circunstancias de las personas del pasado, su contexto, sus pensamientos, sus acciones o sus creencias formaría parte de aplicar la empatía histórica en la didáctica. El propio Javier Paricio se pregunta ¿por qué apostar por ello? y responde a esta cuestión admitiendo que no tiene una respuesta sencilla si pensamos en una utilidad concreta (Paricio, 2017).

Pero si asumimos la afirmación de Paricio sobre la utilidad de la empatía histórica para entender a los seres humanos del pasado, podemos concluir que una de sus mayores utilidades sería precisamente superar el presentismo histórico del alumnado. Por supuesto, esta sería solo una de las muchas utilidades de la empatía histórica, pues como el propio Paricio expone, su potencial es enorme a pesar de ser poco habitual su uso educativo y algunas de sus múltiples utilidades serían ampliar nuestra conciencia del mundo. En definitiva, no solo conseguiríamos superar el presentismo del alumnado sino ampliar la perspectiva histórica de este y que se beneficie, en última instancia, del resto de beneficios que aporta trabajar la empatía histórica.

En lo que respecta al currículo, el uso de la empatía histórica consistiría en enfrentar a los estudiantes al reto de explicar por qué actuaron de un determinado modo las personas del pasado, y para ello, deben comprender sus pensamientos, sentimientos y sus circunstancias. Es decir, se necesita reconstruir su contexto en la mayor cantidad de categorías posibles: social, económica, política, religiosa, etc., así como la situación concreta del sujeto o sus intereses (Paricio, 2017).

Para Paricio, la alteridad es el sentido principal de la empatía histórica, es su máxima condición, tomar conciencia de la distancia que separa a las personas del pasado de nuestra propia perspectiva sería el requisito principal para entender sus acciones. Estas reflexiones son especialmente interesantes en relación a nuestro trabajo, puesto que Paricio afirma, además, que el sentido de dicha alteridad es opuesto al presentismo, y la capacidad de reconocer que el otro puede pensar de forma distinta a nosotros es una capacidad cuyo desarrollo es complicado y progresivo en la infancia y adolescencia, lo que nos plantea un reto todavía mayor. Paricio también hace hincapié en la dificultad que entraña el reconocimiento de esa alteridad en el pasado al vivir en la actualidad en un mundo totalmente distinto. Por ello, debemos ser conscientes del carácter adquirido de las numerosas categorías sociales, interpretativas, afectivas etc., que componen nuestra forma de ver las cosas. Desnaturalizar todas estas ideas que tenemos ya implícitas y ponerlas en relación a la Historia es lo que Barton y Levstik (2004) denominaron contextualización del presente (Paricio, 2017).

Gracias a dicha contextualización, podríamos empezar a dar solución al reto aquí planteado: superar el presentismo histórico del alumnado. Por tanto, como acabamos de ver, para trabajar la empatía histórica con éxito se necesitará poner el foco de atención en las pequeñas historias de los individuos, a pesar, de no ser la norma en nuestro sistema educativo. Actualmente vemos como ni siquiera en el propio ámbito universitario lo es, puesto que aquí también las “pequeñas historias” se dejan de lado en favor de la “grandes historias”. Richard F. Hamilton critica este hecho, y es que hay ocasiones en las que centrar nuestra atención en el estudio de los individuos puede ayudarnos a comprender un acontecimiento histórico, igual o mejor que centrándonos en los grandes hechos (Hamilton & Herwig, 2004, pp. 5-6).

La toma de perspectiva histórica o empatía histórica no es sencilla de trabajar, ni siquiera para estudiantes universitarios. A pesar de ello, la empatía histórica es perfectamente posible también en secundaria, tal y como demuestran multitud de experiencias didácticas, como la llevada a cabo por Sáiz-Serrano (2013) sobre la conquista cristiana de Valencia en 1238, realizada con alumnos de 2º ESO o la experiencia de Doñate y Ferrete (2019) con alumnos de 4º ESO.

En línea con Paricio, para Jesús Domínguez tampoco bastaría con ponerse, por ejemplo, en la piel de Felipe II para entender por qué mando al Duque de Alba a Flandes, sino que será igualmente necesario comprender las principales características religiosas, ideológicas, políticas etc. de su tiempo. En este sentido Jesús Domínguez resalta el estudio realizado por D. Shemilt (1984), quien propuso un modelo evolutivo no piagetiano que facilitase a los adolescentes la comprensión de los hombres y mujeres del pasado, y el cual dividió en 4 estadios de menor a mayor grado de empatía histórica y que nos pueden servir como modelo a la hora de evaluar el nivel de empatía histórica alcanzado por el alumnado (Domínguez, 1986).

Tal y como el estudio de Doñate y Ferrete (2019) demostró, la categoría del presentismo es quizás la que mayores problemas presente para el alumnado a la hora de trabajar la empatía histórica. Y es que, las autoras admiten que al medir esta dimensión comprobaron que era la más problemática para los estudiantes y la que mayores dificultades presentaba para ellos, a pesar del intento de estas autoras por que el alumnado comprendiese que las situaciones del pasado no eran completamente extrapolables a nuestra actualidad, que la sociedad no es radicalmente distinta en distintas épocas pero que tampoco poseen características semejantes (Doñate y Ferrete, 2019). Y es precisamente también por estas manifiestas dificultades que hemos decidido intentar dar solución a este problema a través de una serie de propuestas metodológicas, pues lo consideramos uno de los mayores retos a los que se puede enfrentar la didáctica de la historia en secundaria actualmente. Puesto que tal y como destaca Domínguez sobre las tesis de Shemilt, aunque el alumnado quede lejos del rigor y minuciosidad propias del historiador, solo el hecho de intentar llegar hasta aquí ya tiene un valor en sí mismo para el alumnado, aunque éste no llegue por completo al último estadio (Domínguez, 1986). Podemos deducir entonces, que, si nos quedamos en el camino y no conseguimos que el alumnado supere totalmente su presentismo, aun así, habrá merecido la pena trabajar la empatía histórica.

En definitiva, si aceptamos que la empatía histórica, según la definición de autores como Domínguez (1986), que la definen como la capacidad y la disposición de entender las acciones de las personas del pasado desde su propia perspectiva, y aceptamos la utilidad que multitud de autores le otorgan para posibilitar que los estudiantes adquieran la capacidad de comprender la vida de otras personas, tanto pasadas como presentes, al poner en sintonía al alumno afectivamente con éstos y permitiéndole comprender el porqué de esas creencias diferentes a las nuestras, tal y como defiende Marty Davison (2012), entonces, y solo entonces, podremos afirmar sin temor a equivocarnos que la empatía histórica nos permitirá ayudar al alumnado, en mayor o menor medida, a superar su presentismo histórico, en tanto en cuanto este podrá hacerse una idea más completa y real del periodo histórico estudiado, de los sujetos que habitan en él y del contexto en el que tomaron sus decisiones, y de este modo, tener un marco de referencia histórico mucho más acorde a la realidad histórica que les permita mirar al pasado sin los prejuicios del presente.

## **II. Portafolio de experiencias**

### **Actividad 1: Relato en primera persona**

#### **Síntesis**

Nuestra actividad está inspirada en los trabajos de Sáiz-Serrano (2013) sobre la Reconquista, pero con una temática distinta: Escribir un relato en primera persona por parte del alumnado, haciéndose pasar por un personaje imaginario del pasado que sea testigo del desmoronamiento del Imperio romano de occidente y sufra sus consecuencias.

El alumno podrá elegir entre una serie de personajes pertenecientes a distinta clase social y en función de los materiales que les proporcionaremos tendrán que inventarse su origen, su nombre, su situación espacio temporal, su oficio, sus objetivos o intereses vitales y su rutina diaria y plasmarlo en el relato. Todo ello deberá poder redactarlo en función de los materiales que les proporcionaremos a través de clases expositivas en los días previos a la actividad sobre la caída del Imperio y las invasiones bárbaras, una clase invertida con un video sobre las causas concretas de la caída del Imperio romano y un segundo video de repaso para tener una visión histórica de conjunto del Imperio romano y refrescar lo impartido en 1ºESO, fichas de personaje con información teórica sobre los distintos tipos de personaje que pueden elegir y un breve repaso de sus características históricas, una línea temporal desde el año 405 hasta el año 476 con los principales eventos históricos, para que el alumnado sitúe cronológicamente su relato, incluyendo los nombres de todos los emperadores con el fin de que el alumno se haga a la idea de la enorme inestabilidad política que existía en el momento, pero también para que sitúe su relato en el marco temporal del principado de alguno de estos emperadores. Y finalmente, mapas ilustrados para que el alumnado elija el origen de su personaje y lo sitúe en el espacio.

Por último, y a modo de guía, aportaremos al alumnado una breve introducción del momento histórico sobre el que deberá girar su relato, para situarlos a todos ante una misma situación a partir de la cual cada uno escriba su propio relato. Dicha introducción será seguida de una serie de preguntas a las que el alumnado no deberá contestar directamente, sino que deberá darles respuesta a través del relato.

La corrección de los relatos tendrá como resultado un feedback individual y grupal por parte del profesor, comunicando a los alumnos y alumnas cuáles han sido las principales falacias presentistas en las que han incurrido o las dimensiones en las que menor grado de perspectiva histórica han alcanzado, y en la siguiente sesión se leerán en alto los mejores relatos.

#### **Objetivos y sentido curricular**

Uno de los objetivos de esta actividad es que el alumnado ponga a prueba su capacidad de contextualización y toma de perspectiva histórica a través de la creación de un relato en primera persona. Pero el objetivo final de la misma será que los estudiantes tomen conciencia del presentismo histórico que arrastran y lo reconozcan en la medida de sus posibilidades, para finalmente poder superarlo. Como esto es realmente complicado para el alumnado de 2º ESO, esta toma de consciencia se producirá, sobre todo, gracias a

nuestro feedback final tras revisar sus relatos, lo que sin duda desarrollará su capacidad autocrítica tras analizar nuestras correcciones y poder escuchar los relatos de los compañeros y compañeras que sí hayan conseguido superar parte de su presentismo. Esta actividad, además, podría servir como primera toma de contacto del alumnado con ejercicios de empatía histórica.

Para comprobar el nivel de asunciones presentistas de los estudiantes se evaluarán sus relatos y se generará un feedback individual y grupal del docente hacia el alumnado, para que entiendan qué han hecho bien, qué han hecho mal y qué pueden hacer para mejorar. El feedback individual consistirá en devolver al alumnado el relato con las correcciones pertinentes, y el feedback grupal consistirá en analizar junto a todo el grupo los relatos más relevantes, aprovechando también para establecer comparativas con el presente para explicar el temario. Puesto que, paradójicamente, a través de una comparación entre el pasado y situaciones similares de nuestro presente, podemos ayudar al alumnado a superar su presentismo, puesto que ser capaces de vincular ciertas situaciones del presente y extrapolarlas de una forma adecuada al pasado, a veces puede facilitar la comprensión de algunos procesos históricos y conllevar un mejor entendimiento de las circunstancias del agente histórico estudiado, puesto que si las comparamos con una situación similar que resulte más comprensible y cercana para el alumno al formar esta parte de su cotidianidad presente, el alumno podrá “empatizar” más fácilmente con el agente estudiado y superar con mayor facilidad cualquier falacia presentista o prejuicios históricos derivados de la misma y, en última instancia, estaríamos favoreciendo un aprendizaje significativo al vincular los nuevos contenidos con los ya conocidos por el alumnado (Ausubel, 1976).

Una buena comparación con una circunstancia de la actualidad que está presente en la cotidianidad del alumnado son las grandes migraciones de nuestro tiempo. Y es que podemos establecer ciertos paralelismos entre las causas que empujan a las gentes que llegan desde distintos puntos de África hacia Europa con las causas que empujaron a los pueblos “bárbaros” del norte de Europa hacia el Imperio romano, incentivando también de este modo una cierta orientación de causalidad, y, en última instancia, el razonamiento causal de los alumnos. Este tipo de paralelismos causales también podrían ser desarrollados en las clases expositivas previas para comprobar posteriormente si el alumnado es capaz de razonar causalmente a lo largo de su relato.

En definitiva, en esta actividad se espera que los alumnos y alumnas sean capaces de situarse mínimamente en el contexto histórico estudiado y sean conscientes de su propio presentismo histórico para poder superarlo. El marco teórico en el que se desarrolla esta actividad es la caída del Imperio romano de occidente, y la toma de perspectiva histórica se realizará principalmente a través de las dimensiones política, económica y social.

Tal y como se especifica en la Orden ECD/ 489/2016 del currículo aragonés los contenidos tratados en esta actividad corresponden al inicio del Bloque 3 de 2º ESO y en la siguiente tabla se sintetizan cuáles son los criterios de evaluación y competencias clave trabajadas:

Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave
La caída del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas	Crit.GH.3.2. Reconocer y explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación	CAA
	Crit.GH.3.3. Entender que hechos y procesos se producen a lo largo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía) a través de mapas medievales.	CAA-CSC
	Crit.GH.3.4. Describir las características básicas de los reinos germánicos (economía, política y sociedad) y comparar con la civilización romana.	CCL-CSC

### Desarrollo y recursos

El desarrollo de esta primera actividad se enmarca en el contexto de 5 fases claramente diferenciadas:

1. Evaluación diagnóstica: A través de un formulario Google realizaremos una serie de preguntas al alumnado para conocer su conocimiento previo sobre el tema y su nivel de presentismo con respecto a éste, para poder identificar las falacias presentistas más recurrentes. Esta evaluación se realizará con la antelación suficiente para que el profesorado pueda adaptar la clase expositiva siguiente.
2. Clase expositiva: Esta clase expositiva será adaptada en función de los conocimientos previos del alumnado y de las falacias presentistas detectadas en la fase anterior. Esta fase durará toda una sesión.
3. Clase invertida: Clase invertida previa a la realización de la actividad con el objetivo de repasar algunos contenidos teóricos básicos para la realización de la misma y repasar los contenidos impartidos en cursos anteriores.
4. Desarrollo de la actividad: Puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por el alumnado a través de la redacción de un relato en primera persona. Subfases:
  - a. Entrega de las fichas de personaje, línea del tiempo, mapas ilustrados y preguntas-guion como material de apoyo.
  - b. Creación del relato por parte del alumnado para cuya consecución dispondrá de toda la sesión.
  - c. Entrega del relato en papel al tutor.

5. Feedback individual y grupal: Una vez calificados los relatos por parte del profesor, éste devolverá el relato al alumnado en la siguiente sesión con las correcciones o sugerencias oportunas y compartirá con toda la clase las falacias presentistas más recurrentes o las dimensiones en las que menor nivel de perspectiva histórica hayan alcanzado en general.

### **Comentario crítico de la actividad**

Como hemos visto, esta actividad está centrada en superar el presentismo del alumnado trabajando la capacidad de éste de tomar perspectiva histórica y empatizar históricamente con las personas del pasado, pero queremos hacer especial hincapié en dicho término, puesto que nos proponemos que los estudiantes “empaticen” y no que “simpaticen”. Puesto que ambos términos han generado confusión y críticas por parte de algunos autores como Yeager y Foster (2001) queremos aclarar que nuestro objetivo último es que el alumno sea consciente de la distancia entre su perspectiva actual y la de las personas del pasado que estudia (Paricio, 2017). Por ello, hemos elegido el relato como forma de potenciar la empatía histórica del alumnado, a través de esta actividad tomarán perspectiva histórica de los momentos convulsos que vivieron las gentes que presenciaron el derrumbe del Imperio romano de occidente, y a través de algunas comparativas con el presente en la última fase de la actividad conseguiremos que el alumnado sea consciente de la distancia que lo separa de ese pasado, lo que unido al trabajo de los diferentes materiales propuestos para inspirar su relato y el feedback al final de la actividad, hacen que esta experiencia didáctica tenga el potencial de conseguir que el alumnado supere su presentismo.

El uso de clases teóricas lo consideramos imprescindible para que el alumnado pueda retener contenidos teóricos mínimos, así como ser capaz de manejar un vocabulario adecuado acorde al tema estudiado. La clase invertida tiene esta misma finalidad, pero a la vez nos permitirá ganar tiempo para que durante la realización de la actividad el alumnado disponga de toda la sesión y nosotros como docentes podamos centrarnos exclusivamente en solventar dudas, repartir los materiales y dar las indicaciones pertinentes para que los alumnos construyan sus relatos adecuadamente.

Hemos podido comprobar que ya se han hecho algunos ejercicios de este tipo, como el de Sáiz-Serrano (2013), en el que nos hemos inspirado, sin embargo, apenas existen experiencias didácticas similares concernientes al trabajo de la empatía histórica en las etapas más tempranas de la Edad Media o en las finales de la antigüedad, puesto que suelen ser contenidos a caballo entre 1ºESO y 2ºESO. Un periodo al que, en general, no se presta la atención que merece, puesto que la mayoría de actividades que hemos encontrado referentes al periodo medieval se centran en periodos posteriores o en temas como el feudalismo, quizás por tener una percepción de mayor relevancia para nuestra sociedad, sin embargo, el periodo tardo antiguo es el que sembrará la semilla de numerosos movimientos históricos posteriores como el propio sistema feudal o el nacimiento de los estados políticos modernos.

Por último, en lo referente al diseño de la ficha de personajes que el alumnado utilizará para crear su relato, simplificar a nivel de 2º ESO los distintos estratos sociales derivados de uno de los momentos sociales más complejos y convulsos de la historia de Europa, ha

supuesto un esfuerzo extraordinario de síntesis, quizás llegando incluso a utilizar definiciones o asunciones simplistas en algunos casos, pero que a nuestro juicio, pueden ser un mal menor a asumir para que el alumnado pueda llegar a comprender mejor el momento histórico estudiado.

Respecto a las posibles dificultades que pueden surgir durante el desarrollo de esta actividad, existen varios escenarios posibles en los que no alcanzaríamos todos nuestros objetivos. En primer lugar, creemos que el más probable de estos escenarios sería que el alumnado en lugar de construir un relato coherente en el que tomase mínimamente perspectiva histórica, simplemente se limitase a responder de manera lineal y literal las preguntas planteadas a modo de guion que se le han proporcionado junto al resto de materiales. En segundo lugar, otro escenario bastante probable sería que el alumnado no fuese capaz de superar su presentismo y escribiese su relato desde una perspectiva completamente moderna.

En cualquier caso, aunque alguno de estos escenarios ocurra en mayor o menor medida, la actividad propuesta ya está diseñada para ser igualmente positiva en estos escenarios, puesto que el feedback final de la actividad tiene como objetivo precisamente paliar estas dificultades, convirtiéndolas en parte del andamiaje de la actividad y del propio proceso de aprendizaje del alumnado hacia la superación de su presentismo.

## **Actividad 2: Análisis de la toma de decisión de un agente histórico**

### **Síntesis**

Esta actividad ha sido inspirada por los “ejercicios sobre la toma de decisión” de Domínguez (1986), inspirado a su vez por Shemilt (1984), que consisten en analizar la toma de decisión de un agente histórico.

A través del análisis de fuentes históricas los alumnos estudiarán la decisión de Justiniano de reconquistar la parte occidental del Imperio romano, tomando perspectiva histórica con este personaje y momento histórico.

Mediante una clase expositiva e invertida el alumnado obtendrá una visión global del principado de Justiniano y del periodo estudiado. Posteriormente, analizará una serie de fuentes históricas adaptadas que le proporcionaremos previamente junto con varios mapas históricos, para que sitúe en el espacio los hechos narrados. A partir del estudio de estos materiales el alumnado deberá responder a una serie de preguntas enfocadas en el trabajo de la empatía histórica y de la superación del presentismo. Finalmente se traen al aula noticias y fuentes visuales con las que realizar comparativas entre el pasado y el presente.

El principal valor de esta actividad reside en que el alumnado tome consciencia de las distintas dimensiones que marcaron el contexto histórico en el que vivió Justiniano, dimensiones políticas e ideológicas, pero también religiosas, puesto que fue precisamente ese contexto histórico el que marcó finalmente su decisión. El objetivo último de la actividad, por tanto, será que el alumnado tome consciencia de la importancia de estudiar el pasado desde sus mismas coordenadas ideológicas y sistema de valores, lo que en última instancia le permitirá deshacerse de su presentismo.

### **Objetivos y sentido curricular**

Nuestro objetivo es que los alumnos y alumnas tomen perspectiva histórica con la figura de Justiniano y con sus circunstancias, para, en última instancia, superar su presentismo. Esta actividad requerirá del alumnado un alto nivel de exigencia a la hora de trabajar la empatía histórica, puesto que lo enfrentaremos de forma directa a una fuente histórica primaria mínimamente adaptada. Por tanto, otro de nuestros objetivos será que el alumnado se familiarice y trabaje con fuentes históricas de forma directa aprendiendo a interpretarlas.

En esta actividad trabajaremos su capacidad de contextualización histórica, profundizando en las dimensiones políticas, ideológicas y religiosas y trabajaremos la capacidad del alumnado para escapar de sus asunciones presentistas a través de una serie de preguntas en un cuestionario. Y es que, no solo se espera que sea capaz de situarse mínimamente en el contexto histórico estudiado, sino que, además, a través de una mirada retrospectiva de su propio presente sea capaz de darse cuenta de que las dimensiones políticas, ideológicas y religiosas actuales son completamente diferentes de las del pasado que estudia.

Este último objetivo lo lograremos a través de la comparación con nuestro presente, utilizando fuentes visuales y noticias. Y es que, a través de las preguntas del cuestionario,

y en función de las respuestas del alumnado llevaremos al aula, ya sea en formato digital o en papel, noticias sobre conflictos actuales para analizar el origen de estos, lo que ayudará al alumnado a comparar las distintas categorías políticas, ideológicas y religiosas que motivaron los conflictos en la Alta Edad Media, en comparación con las motivaciones de los conflictos actuales en esas mismas categorías. Con este mismo objetivo, pondremos también a disposición del alumnado fuentes visuales para que comparen y entiendan las distintas formas de representar el poder en el presente y en el pasado, lo que les llevará a tomar perspectiva histórica entendiendo la distancia que separa a los líderes del presente respecto de los del pasado, entendiendo cómo ha cambiado la importancia de algunas de estas categorías, por ejemplo, observando cómo se daba una mayor relevancia en el pasado a elementos visuales religiosos que hoy no están tan presentes. Todo ello les ayudará a tomar consciencia de la distinta visión con la que el pasado y el presente construyen su propia realidad. Observando similitudes y diferencias entre ambos mundos, y tomando conciencia de ellos, el alumnado estará un poco más cerca de la superación definitiva de su presentismo.

Tal y como se especifica en la Orden ECD/ 489/2016 del currículo aragonés los contenidos tratados en esta actividad corresponden al inicio del Bloque 3 de 2º ESO y en la siguiente tabla se sintetizan cuáles son los criterios de evaluación y competencias clave trabajadas:

Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave
El Imperio Bizantino (Oriente)	Crit.GH.3.1. Identificar, clasificar y valorar las fuentes históricas para reconstruir el pasado.	CSC-CCL
	Crit.GH.3.3. Entender qué hechos y procesos se producen a lo largo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía) a través de mapas medievales.	CAA-CSC
	Crit.GH.3.5. Caracterizar las principales civilizaciones de la Alta Edad Media en Europa y en el ámbito del Mediterráneo, y comentar textos adaptados reconociendo la dificultad de la escasa cantidad de fuentes históricas de este período.	CCL-CAA-CSC

### Desarrollo y recursos

El desarrollo de esta segunda actividad se enmarca en el contexto de 5 fases claramente diferenciadas:

1. Evaluación diagnóstica: A través de un formulario Google realizaremos una serie de preguntas al alumnado para conocer su conocimiento previo sobre el tema y su nivel de presentismo con respecto a éste, para poder identificar las falacias presentistas más recurrentes. Esta evaluación se realizará con la antelación suficiente para que el profesorado pueda adaptar la clase expositiva siguiente.

2. Clase expositiva: Esta clase expositiva será adaptada en función de los conocimientos previos del alumnado y de las falacias presentistas detectadas en la fase anterior. Esta fase durará toda una sesión.
3. Clase invertida: Clase invertida previa a la realización de la actividad con el objetivo de repasar algunos contenidos teóricos básicos para la realización de la misma.
4. Desarrollo de la actividad: Análisis de una fuente histórica a partir de la cual responder al cuestionario final. Subfases:
  - a. Al inicio de la sesión se proporciona al alumnado una serie de fragmentos seleccionados de la obra “*Historia de las Guerras*” de Procopio de Cesarea para que cada alumno haga una primera lectura de las mismas, así como una serie de mapas históricos para facilitar su comprensión.
  - b. Tras los primeros 10 minutos de la sesión, tiempo necesario para que el alumno lea la obra propuesta sin ser condicionado por las preguntas posteriores, se le entrega el cuestionario teniendo el resto de la sesión para cumplimentarlo a partir de los materiales entregados.
  - c. El tutor recoge todos los cuestionarios al finalizar la sesión.
5. Feedback individual y grupal: Una vez evaluadas las respuestas del cuestionario por parte del profesor, éste lo devolverá a cada alumno en la siguiente sesión con las correcciones o sugerencias oportunas. A continuación, el profesor traerá al aula una o dos noticias de actualidad que se relacionen de algún modo con las falacias presentistas más recurrentes o las dimensiones en las que menor nivel de perspectiva histórica haya conseguido alcanzar el alumnado, en general, tras haber analizado sus respuestas.

### **Comentario crítico de la actividad**

Esta actividad ha sido diseñada para que los alumnos y alumnas tomen perspectiva histórica con respecto de la decisión de Justiniano de reconquistar la parte occidental del Imperio y situar en el espacio y en el tiempo la supervivencia del Imperio romano de oriente y su auge en tiempos de Justiniano, analizando las dimensiones políticas, ideológicas y religiosas. Pero el modo en el que trabajamos la empatía histórica será más ambicioso, puesto que lo haremos a través del estudio de fuentes históricas, lo que en sí mismo contribuirá a desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado. Sin embargo, el verdadero valor de la actividad radica en la parte final de la misma, donde estableceremos paralelismos y comparaciones con nuestro propio presente, comparando las motivaciones bélicas de Justiniano con las motivaciones de algunos de los conflictos actuales o comparando las distintas formas de representar el poder en el pasado y en el presente. Por ello, esta actividad estará centrada tanto en potenciar la capacidad del alumno de “empatizar” históricamente, como de que sea consciente del presentismo que arrastra, y sea capaz de superarlo para entender todas las dimensiones del hecho histórico estudiado a través de la comparación con nuestro propio tiempo. Por lo que creemos que

las distintas fases de esta experiencia didáctica tendrán en conjunto la capacidad de coadyuvar al alumnado a superar su presentismo.

El uso de la clase expositiva será de utilidad para explicar mínimamente el contexto histórico del momento, los contenidos mínimos teóricos de la unidad, refrescar lo impartido con anterioridad y proporcionar al alumnado el mínimo vocabulario necesario para trabajar la actividad posterior con éxito.

La clase invertida nos permitirá utilizar la 2ª sesión exclusivamente para repartir los materiales de trabajo al alumnado, así como solventar las posibles dudas que puedan surgir, pues en esta clase invertida no sólo proporcionaremos a los alumnos un video repaso de la unidad, sino también las instrucciones de la actividad que realizarán en la siguiente sesión.

En cuanto al trabajo de fuentes históricas, hemos elegido una fuente escrita de enorme valor cuyo autor fue testigo directo de los hechos estudiados, lo que tiene un valor intrínseco a la hora de trabajar la empatía histórica del alumnado. A través de esta actividad los alumnos y alumnas tomarán perspectiva histórica de los momentos convulsos que vivieron las gentes que presenciaron el auge del Imperio romano de oriente, pero, sobre todo, comprenderán la decisión de Justiniano de reconquistar los antiguos territorios perdidos desde la perspectiva de su propio tiempo, superando en el proceso su presentismo.

La última fase de la actividad la dedicaremos a establecer comparaciones y paralelismos entre el pasado y el presente. Tras analizar las respuestas del alumnado al cuestionario, podremos detectar sus carencias a la hora de tomar perspectiva histórica y a la hora de superar su presentismo, lo que nos permitirá adaptar en consecuencia las noticias y fuentes visuales que utilizaremos para las comparaciones y que comentaremos en la siguiente sesión. Por ejemplo, podemos utilizar conflictos actuales para explicar al alumnado que diferencias existen actualmente en las motivaciones que desencadenan conflictos actuales con respecto a las causas que motivaron muchos de los conflictos del periodo estudiado. Algunos ejemplos podrían ser la tensión entre Grecia y Turquía por recursos naturales, pero que también tienen cuestiones ideológicas e identitarias de fondo como en época de Justiniano. Otro conflicto a analizar podría ser la reciente guerra entre Armenia y Azerbaiyán o las tensiones entre Israel y Palestina desde la óptica religiosa. Sin embargo, la elección del conflicto más adecuado dependerá exclusivamente del análisis previo que hagamos de las respuestas del alumnado al cuestionario, para poder adaptar estas noticias en consecuencia a las principales carencias que encontremos en sus respuestas o el nivel de presentismo que detectemos en las diferentes categorías. Finalmente, realizaremos una comparación de fuentes visuales en las que se evidencien las grandes diferencias que existen entre el pasado y el presente a la hora de representar el poder, este ejercicio será especialmente útil para que el alumnado tome consciencia de que la forma en la que hoy entendemos el mundo difiere en gran medida de cómo lo percibían las gentes del pasado.

Respecto a las posibles dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de esta actividad, existen varios escenarios posibles. En primer lugar, somos plenamente conscientes de la dificultad que este tipo de actividades suponen para el alumnado de 2º ESO, por ello, es probable que este no sea capaz de comprender en todas sus dimensiones las circunstancias históricas que condicionaron la decisión de Justiniano, sin embargo,

lejos de creer que esta actividad sea utópica, creemos que si el alumnado es capaz de comprender esta decisión aunque solo sea en una de sus muchas dimensiones históricas, la actividad habrá sido igualmente positiva, pues constituirá un paso más del alumnado en la dirección hacia la superación definitiva de su presentismo.

En segundo lugar, otro escenario de dificultad que prevemos está relacionado con la parte final de la actividad y la elección de las noticias. Y es que somos plenamente conscientes de que el alumnado tendrá dificultades a la hora de entender algunos de los conflictos actuales por su complejidad. Y esta dificultad se plasmará, tanto por parte del alumnado a la hora de entenderlos, como por parte del profesorado a la hora de sintetizarlos y adaptarlos. Sin duda, todo ello supondrá un enorme reto para el educador y su educando, pero creemos que precisamente por eso la actividad puede ser valiosa.

### **Actividad 3: Actividad de contrariedad**

#### **Síntesis**

Esta actividad ha sido inspirada por los “ejercicios de contrariedad” de Shemilt (1984), cuyo objetivo es contrariar la expectativa natural del alumnado.

En nuestra actividad otorgamos a los alumnos y alumnas una serie de fuentes históricas incompletas, en las que se narra los inicios de la conquista musulmana de Hispania. Tras esto realizamos una serie de preguntas a través de un cuestionario dirigidas a ponerse en el lugar de la población hispana o de los invasores musulmanes donde deban predecir que ocurrió a continuación en la narración de la fuente histórica.

Tras la cumplimentación de las primeras preguntas por parte del alumnado, pasaremos a mostrarles las fuentes históricas completas, para que compruebe por sí mismo que ocurrió realmente, lo que probablemente contrariará sus expectativas, puesto que se ha demostrado que multitud de ciudades cristianas se rindieron pacíficamente mediante capitulaciones y los nuevos gobernantes musulmanes respetaron sus tradiciones y propiedades. Tras esto, entregamos un nuevo cuestionario para que responda a las preguntas y plasme sus impresiones. Comprobaremos así, cómo de errado o acertado ha estado el alumnado en sus predicciones y su nivel de presentismo o prejuicios.

Una vez finalizada la actividad recopilaremos las principales razones que los alumnos y alumnas hayan presentado para justificar su error e intentaremos concienciarles de los peligros de las falacias presentistas, demostrándoles a través de sus propias respuestas como ciertos estereotipos del presente los siguen reproduciendo.

#### **Objetivos y sentido curricular**

El objetivo principal de esta actividad es concienciar al alumno sobre el propio presentismo que él mismo arrastra, al mismo tiempo que conseguimos que aprenda a interpretar el pasado a partir del estudio de fuentes históricas, lo que, en última instancia, desarrollará un pensamiento histórico entre el alumnado.

Este tipo de ejercicio tiene como eje principal contrariar la expectativa natural del alumnado que está distorsionada por su presentismo histórico, lo que le llevará a realizar asunciones erróneas y le hará ver en última instancia lo errado que resulta mirar al pasado con los ojos del presente (Shemilt, 1984).

Es cierto que no conocemos de antemano cómo reaccionará el alumnado al ejercicio, pero debido a los prejuicios y asunciones presentistas que es habitual encontrar entre la sociedad moderna, es probable que desde este presentismo prejuzgue el pasado y presuponga a los agentes históricos que estudia, como sujetos incapaces de entablar pactos pacíficos en su conquista y respetar las formas de vida de la gente. Es más probable que el alumnado en su imaginario de una conquista medieval, la visualice siempre como algo armado y violento, por lo que es probable que idealice al califato islámico de este momento simplemente como otro estado medieval más que siembra destrucción a su paso. Y aunque esto fue así en muchas ocasiones, la evidencia arqueológica ha demostrado que en algunos momentos la conquista de Al-Ándalus fue más pacífica de lo

que se piensa, puesto que la mayoría de ciudades capitularon mediante pactos (Chalmeta, 2003, pp. 206–212).

Tan sólo a través de las respuestas finales del alumnado, se pondrá de relieve el nivel de presentismo histórico o de prejuicios que este sufre en relación al tema. Gracias a estas respuestas podremos adaptar nuestra docencia en consecuencia para corregirlas. Esto lo haremos a través de un debate abierto final con el alumnado, para que todos puedan intercambiar sus impresiones tras comunicarles cuáles han sido los prejuicios y las falacias presentistas más repetidas en los cuestionarios.

Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave
La Península Ibérica: la invasión musulmana (Al. Ándalus) y los reinos cristianos.	Crit.GH.3.1. Identificar, clasificar y valorar las fuentes históricas para reconstruir el pasado.	CSC-CCL
	Crit.GH.3.5. Caracterizar las principales civilizaciones de la Alta Edad Media en Europa y en el ámbito del Mediterráneo, y comentar textos adaptados reconociendo la dificultad de la escasa cantidad de fuentes históricas de este período.	CCL-CAA-CSC
	Crit.GH.3.7. Comprender y analizar la evolución de Al-Ándalus y de los reinos cristianos, en sus aspectos socio-económicos, políticos, ideológicos y culturales	CCL-CSC-CCEC

### Desarrollo y recursos:

El desarrollo de esta tercera actividad se enmarca en el contexto de 3 fases claramente diferenciadas:

1. Clase expositiva: En la sesión inmediatamente anterior a la actividad con el objetivo de repasar algunos contenidos teóricos básicos para la realización de la misma y repasar el vocabulario específico del tema. Expondremos el marco histórico general de los inicios de la conquista musulmana de Hispania, pero sin adelantarles algunos detalles de la contienda, para que el alumno llegue a la actividad sólo con la información necesaria.
2. Desarrollo de la actividad: Puesta en práctica de la actividad a partir de fuentes históricas en la siguiente sesión. Subfases:
  - a. En la primera mitad de la sesión, se entrega al alumnado la primera parte de la primera fuente histórica a analizar junto con el primer cuestionario, donde deberá responder una serie de preguntas.

- b. En la segunda mitad de la sesión y tras la cumplimentación de esta primera ficha se entregará al alumnado la segunda parte de la primera fuente histórica y una segunda fuente histórica donde se detalla el contenido del pacto de Teodomiro, junto con un nuevo cuestionario, donde deberán responder una serie de preguntas y comprobar si han acertado en sus predicciones.
  - c. Entrega de los cuestionarios al tutor.
3. Feedback grupal: Una vez evaluados los cuestionarios, el profesor compartirá con toda la clase las falacias presentistas más recurrentes que haya detectado o las dimensiones en las que menor nivel de perspectiva histórica se haya alcanzado en general, esto se hará en la siguiente sesión para desarrollar un pequeño debate abierto con el alumnado sobre las causas.

### **Comentario crítico de la actividad**

En esta actividad queremos que el alumnado sea capaz de contextualizar el proceso de conquista musulmana de la Península Ibérica, mediante el estudio de fuentes históricas que relaten los primeros momentos de dicha conquista y analizarlas desde una perspectiva de empatía histórica trabajando las dimensiones cultural, religiosa y política. Pero, sobre todo, que esto sirva, en última instancia, para superar el presentismo del alumnado, y en ese sentido, los ejercicios de contrariedad de Shelmit (1984) son uno de los ejercicios más interesantes para trabajar la empatía histórica, como defienden otros autores como Domínguez (1986). Es precisamente por la enorme capacidad que este tipo de ejercicios tiene para contrariar la expectativa natural del alumnado por lo que creemos que la actividad que hemos diseñado tiene la capacidad de ayudarlo a deshacerse de su presentismo. Pues, sin duda, sus expectativas naturales estarán cargadas de asunciones presentistas.

En la clase expositiva previa a la actividad explicaremos al alumnado el contexto histórico del momento y los contenidos mínimos de la unidad, así como refrescaremos lo impartido con anterioridad para poder tener una visión global del momento histórico que vamos a tratar. Sin embargo, no vamos a dar todos los datos al alumnado en esa primera aproximación teórica, puesto que queremos que este sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje y descubra por sí mismo el nuevo conocimiento a través de su trabajo con fuentes históricas en la siguiente sesión. Además, nos interesa que el alumnado no conozca de antemano el resultado de la conquista musulmana y sus detalles antes de realizar la actividad propuesta para poder contrariar sus expectativas. Por tanto, esta clase expositiva se centraría simplemente en repasar los contenidos teóricos necesarios para entender mínimamente el contexto de las fuentes históricas que les proporcionaremos en la siguiente sesión, así como en proporcionar un mínimo vocabulario específico para la comprensión adecuada de la actividad.

Para trabajar la toma de perspectiva histórica del alumnado utilizaremos fuentes históricas que corresponderán a fragmentos seleccionados por nosotros para destacar las narrativas que más nos interese trabajar. Para esta actividad traemos dos fuentes históricas de gran valor, que podrán contrastar y comparar. El trabajo con fuentes históricas es vital para la disciplina y para el oficio del historiador, y acercar de este modo la propia disciplina

desde una perspectiva epistemológica al alumnado, de forma que utilice las mismas herramientas que el historiador, tendrá un enorme valor para el desarrollo del pensamiento histórico del estudiante, puesto que pensar históricamente involucra trabajar con fuentes históricas en el proceso de enseñanza aprendizaje (Santisteban, 2009).

Sin embargo, nuestro gran objetivo de fondo es superar el presentismo del alumnado, y esto lo conseguiremos con las preguntas del cuestionario, que le harán cuestionarse así mismo lo que sabe o cree saber sobre este momento histórico y sobre si sus posibles prejuicios presentistas son o no infundados. Por ejemplo, en el primer cuestionario preguntamos: ¿Qué papel crees que jugó la religión en esta decisión?, haciendo referencia a la conquista musulmana, quizás algunos alumnos o alumnas influenciados por las noticias del presente sobre radicalismo islámico piensen que fue un factor decisivo o que fue la única motivación de la conquista, sin embargo, en la segunda parte de la actividad podrán descubrir como la propia religión cristiana fue respetada por los invasores, lo que definitivamente contrariará sus asunciones presentistas y les ayudará a darse cuenta de su error.

Y es que, todavía en las sociedades modernas existe una idea de rechazo frente a lo desconocido, lo extranjero o hacia la propia condición musulmana, que desde ciertos sectores sociales o políticos se incentiva a través de una propaganda que roza la xenofobia. Además, la sociedad todavía arrastra una idea distorsionada, brutalizada y eminentemente violenta de la Edad Media que, en parte, ha podido ser perpetuada gracias a los grandes medios de comunicación y entretenimiento, ya sea a través de videojuegos como *For Honor*, *Mount & Blade*, *Age of Empire II* o la primera entrega de *Assasins Creed*, pero también a través de multitud de productos audiovisuales enmarcados en mundos medievales de fantasía, como puede ser la serie *The Witcher* o la propia *Juego de Tronos*.

Tras finalizar la actividad, estableceremos un debate o diálogo abierto con el alumnado sobre las principales falacias presentistas en las que hayan incurrido durante la actividad, con el objetivo de que todos puedan ser conscientes de ellas y de los prejuicios que pueden arrastrar.

Respecto a las posibles dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de esta actividad, existen varios escenarios posibles. En primer lugar, existe el riesgo de que el alumnado no entienda correctamente la actividad o no se la tomen en serio a la hora de responder a las preguntas planteadas por falta de motivación, con lo que no estaríamos consiguiendo nuestro objetivo. Por ello, para suplir esta posible dificultad será muy importante conseguir que los alumnos y alumnas estén motivados, por ejemplo, planteándoles la propia actividad como un desafío, “retándoles” a adivinar lo que ocurrió en el relato de las fuentes.

En segundo lugar, podría darse el caso de contar con alumnos cuya religión sea la musulmana, pero también alumnos cuya religión sea la cristiana, ambos pueden sentirse aludidos igualmente cuando hablamos de temas religiosos, precisamente por ello tendríamos que tener un mayor grado de sensibilidad a la hora de plantear este tema y tratar cualquier malentendido que pudiese surgir. Sin embargo, el planteamiento y desarrollo de la actividad será exactamente el mismo, puesto que la propia actividad tiene entre sus objetivos superar toda clase de prejuicio religioso y el hecho de que contásemos

con alumnos o alumnas creyentes de cualquier religión, tan solo daría mayor valor a nuestra actividad y enriquecería el debate posterior.

## **Actividad 4: Elección de localización**

### **Síntesis**

Para el diseño de esta actividad nos hemos basado en la sugerencia que hace el autor Domínguez (1986, p. 15), quien sugiere una actividad donde los alumnos deban situarse en el contexto histórico de la “Reconquista” y elegir la localización más adecuada para asentarse si formasen parte de un grupo de repobladores cristianos en las fronteras de su reino.

Nosotros hemos ampliado y desarrollado esta sugerencia, puesto que en nuestra propuesta didáctica el alumnado deberá elegir, un tipo de repoblación, un lugar geográfico y un momento en el tiempo, y todos estos factores deberán combinarse para intentar adecuarlos a la realidad histórica. Una vez haya elegido dicha localización deberá argumentar y justificar los motivos de su elección a partir de los materiales proporcionados. La actividad, además, será realizada por parejas utilizando un SIG como Google Earth.

Para ayudar al alumnado en su elección pondremos a su disposición mapas, fuentes históricas, un relato ficticio sobre repobladores y parte de la teoría necesaria a través de unas fichas donde se detallen los distintos tipos de repoblamiento que existieron dependiendo del lugar que ocuparon en el espacio geográfico y en el tiempo, ya que el alumnado deberá intentar elegir la localización en función de estos criterios y materiales.

También debe ser capaz de elegir la localización a partir de la toma de perspectiva histórica con el contexto político, social, religioso etc., que se desprende de los materiales proporcionados. Para ello deberá ponerse en la piel de los gobernantes de la época, que debían decidir el mejor lugar para establecer nuevos repoblamientos en función de las necesidades y criterios de su propia realidad histórica.

### **Objetivos y sentido curricular**

Nuestro objetivo principal es que el alumnado sea capaz de superar su presentismo como requisito indispensable para poder elegir la localización más adecuada de la actividad. Para ello deberá tomar perspectiva histórica para con el momento histórico estudiado y olvidar los parámetros actuales por los que se rigen las actuales localizaciones más favorables para la vida, como pueden ser zonas turísticas costeras o simplemente zonas que el alumno conozca donde exista en la actualidad alguna gran población. Será relativamente sencillo detectar si el alumno o la alumna está basando su elección en estos criterios actuales o en los históricos, al comprobar sus justificaciones.

Una parte de los contenidos que el alumnado debe conocer le serán proporcionados para facilitarle la tarea previamente, sin embargo, será el propio alumnado el que deberá construir su propio conocimiento a medida que avance en la actividad a partir del análisis de los materiales proporcionados, siendo protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Nosotros como docentes, únicamente haremos las veces de guía, puesto que, otro objetivo de esta actividad, es que el alumno desarrolle su Zona de Desarrollo Próximo, por ello, la actividad será realizada por parejas, puesto que este concepto teórico de Vigotsky (2012, pp. 130-140) se basa en la colaboración social. Entre ambos miembros

de la pareja deberán colaborar para gestionar todos los materiales que se les han proporcionado de la mejor forma posible para finalizar con éxito la tarea.

Un objetivo que seguimos manteniendo en esta actividad será la interpretación del pasado a través del trabajo con fuentes históricas, lo que unido al trabajo de la empatía histórica coadyuvará a desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado.

Finalmente, esta actividad también tendrá por objetivo desarrollar las competencias digitales a través del trabajo con SIG como Google Earth, lo que, en última instancia, ayudará a desarrollar el pensamiento geográfico del alumnado, siendo, por tanto, una actividad con cierto grado de interdisciplinariedad. El gran reto del alumnado será dejar a un lado su visión presentista del mundo e intentar retrotraerse al pasado que estudia y a su contexto histórico, utilizando para ello los distintos materiales que le proporcionaremos. Pondremos a su disposición recursos web como Geacron, donde podrán ver la evolución política de los distintos reinos medievales en la Península Ibérica en función del año que introduzcan en la plataforma. Este recurso les permitirá tener una visión histórica y política diacrónica y compararla con el resto de mapas. La comparación entre recursos y mapas será de vital importancia, puesto que en Google Earth pueden confundir la realidad presente con la realidad histórica, al utilizar imágenes satelitales actuales. Por ello, enseñaremos al alumnado a desactivar y activar distintas funciones como la capa “Fronteras y etiquetas” que muestra topónimos y fronteras actuales manteniendo únicamente la capa de relieve en 3D, para evitar que la toponimia moderna les confunda.

Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave
La evolución de los reinos cristianos y musulmanes: Emirato y Califato de Córdoba, Reinos de Castilla y de Aragón (conquista y repoblación)	Crit.GH.3.1. Identificar, clasificar y valorar las fuentes históricas para reconstruir el pasado.	CSC-CCL-CD
	Crit.GH.3.3. Entender qué hechos y procesos se producen a lo largo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía) a través de mapas medievales.	CAA-CSC
	Crit.GH.3.7. Comprender y analizar la evolución de Al-Ándalus y de los reinos cristianos, en sus aspectos socio-económicos, políticos, ideológicos y culturales	CCL-CSC-CD-CCEC
	Crit.GH.3.8. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica a través de mapas y líneas del tiempo, y explicar elementos culturales propios como el Camino de Santiago o los intercambios entre los reinos cristianos y Al-Ándalus.	CAA-CSC-CCL-CCEC

## **Desarrollo y recursos**

Fases de la actividad:

1. Fase previa: Preparación de la actividad. Subfases:
  - a. Formación de grupos: Al inicio de la sesión, el tutor formará las parejas de trabajo entre el alumnado, el criterio para decidirlo quedará condicionado a las capacidades demostradas por los alumnos hasta ese momento, de modo que se formen parejas cuyos conocimientos y habilidades se complementen mejor para trabajar así su ZDP.
  - b. Instrucciones: La segunda parte de la sesión será utilizada para que el alumnado se familiarice con la herramienta Google Earth o cualquier otro SIG que utilicemos, le enseñaremos sus principales utilidades de cara a la realización de nuestra actividad y comprobaremos la disponibilidad de los recursos informáticos necesarios: Internet y un ordenador por pareja. Finalmente, se les dará las instrucciones básicas que tendrán que seguir en el desarrollo de la actividad para la siguiente sesión.
2. Desarrollo de la actividad: La segunda sesión será utilizada para la puesta en práctica de la actividad. Subfases:
  - a. Entrega de materiales: Al inicio de la sesión se entregará por parejas los materiales necesarios: Mapas, recursos digitales, fuente histórica y fichas teóricas.
  - b. Realización de la actividad por parejas: Los alumnos tendrán 50 minutos para elegir una localización y justificarla en el propio archivo KML en la descripción del marcador de posición o bien en las figuras poligonales si quieren localizar una zona de forma más amplia o precisa.
  - c. Entrega de la actividad: Cada pareja enviará un archivo KML con toda la información necesaria al profesor por email o por plataformas como Classroom.
3. Feedback grupal: En la siguiente sesión, tras revisar los archivos enviados por el alumnado, comunicaremos al alumnado cuáles han sido los principales errores de contextualización histórica detectados, así como las principales falacias presentistas que creamos han podido estar detrás de estas asunciones erróneas o de localizaciones mal justificadas.

## **Comentario crítico de la actividad**

En esta actividad los alumnos tendrán completa autonomía para realizarla, aunque colaborando entre las distintas parejas y con el profesor dispuesto a resolver cualquier duda. Por lo que nuestra actividad también tiene un marcado carácter cooperativo, lo que ayudará en última instancia a potenciar la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 2012) del alumnado, ya que las parejas colaborarán entre sí y tendrán que darse instrucciones

mutuamente en función de sus habilidades y conocimientos para la consecución exitosa de la tarea. Puesto que no vamos a entregarles toda la información necesaria para hacerla, tan solo las herramientas para llegar a ella, serán ellos mismos los que construyan su propio conocimiento.

Las parejas serán formadas por el tutor de modo que sus miembros estén siempre equilibrados y se complementen. Los alumnos o alumnas que hayan trabajado mejor las fuentes históricas a lo largo del curso pueden emparejarse con aquellos que hayan mostrado mayor debilidad en este aspecto, pero tengan otras habilidades, como, por ejemplo, una mejor lectura de mapas históricos o mayores competencias digitales. Todas las actividades realizadas hasta llegar a esta actividad servirán de baremo al tutor para medir estas variables y decidir la organización de las parejas en consecuencia.

Para la realización de esta actividad hemos utilizado la sugerencia que hace el autor Domínguez (1986, p. 15) sobre la elección por parte del alumnado de la mejor localización para un asentamiento de un grupo de repobladores cristianos durante la Reconquista, autor que a su vez se basa para sugerir este ejercicio en el llamado grupo de ejercicios «adduction of alternatives» que lo constituyen aquellos para cuya solución el alumnado tiene que evaluar las prácticas o creencias del momento histórico estudiado más adecuadas tomando perspectiva histórica, un grupo de ejercicios que fue propuesto por Shemilt (1984). Sin embargo, nosotros hemos realizado varias modificaciones, puesto que en nuestro caso vamos a complementarla con el trabajo de fuentes históricas y con el trabajo de SIG para trabajar el pensamiento geográfico y las competencias digitales, incentivando, además, una comunicación interdisciplinar entre las disciplinas de Historia y Geografía. Al finalizar la actividad, prestaremos especial atención a las actitudes más presentistas del alumnado que se reflejen en sus justificaciones, para poder informarles y hacerles conscientes de ellas de forma grupal en la siguiente sesión.

En lo que se refiere a la toma de perspectiva histórica para la superación de este presentismo, el alumnado debe elegir la localización en función del contexto histórico, puesto que la elección adecuada dependerá principalmente de ello, si el alumnado no supera su presentismo es probable que elija una localización guiado por los estándares actuales de vida, situándola en regiones que conozca donde actualmente ya existan ciudades o zonas pobladas o situando su elección en localizaciones costeras o montañosas por su atractivo turístico. Para saber si ese presentismo ha sido superado o no, será de vital importancia que el alumnado justifique el motivo de su elección basándose en los materiales proporcionados. Ya que, a pesar de que el alumnado puede no incurrir en falacias presentistas en un primer momento, situando, por ejemplo, localizaciones de forma aleatoria, tampoco habrá tomado perspectiva histórica ni contextualizado su decisión, lo que, en última instancia, también es el objetivo de esta actividad.

Para ayudar al alumnado en su toma de perspectiva histórica pondremos a su disposición fichas teóricas donde se sintetizan los distintos tipos de repoblamiento y las principales variables a tener en cuenta para situar un nuevo poblado desde la perspectiva de los reinos cristianos. Además, les proporcionaremos mapas históricos con las distintas fases temporales según los tipos de repoblación que se llevaron a cabo durante la Reconquista cristiana para que justifiquen adecuadamente la localización y la temporalidad de su localización propuesta.

Finalmente, entregaremos al alumnado fuentes históricas vinculadas al proceso histórico de la repoblación, además de un relato ficticio en un contexto histórico real que les ayude en su toma de perspectiva histórica. Este tipo de fuentes históricas y materiales le permitirán situarse en el mismo sistema de creencias y valores que la población cristiana que protagonizó estos repoblamientos, pues de estos materiales se desprenden cuestiones económicas, políticas, sociales y geográficas.

Respecto a las posibles dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de esta actividad, existen varios escenarios posibles. En primer lugar, debido a la exigencia de la actividad propuesta y teniendo en cuenta las propias limitaciones de estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, su nivel de abstracción será limitado, y será muy probable que muchos de ellos elijan localizaciones sin tener en cuenta la toma de perspectiva histórica, eligiendo al azar o incluso eligiendo el lugar en función del propio lugar de residencia. Sin embargo, y con el fin de evitar localizaciones aleatorias, los propios materiales están preparados para que los alumnos se inspiren en ellos, y en ningún momento hemos prohibido que el alumno incluso pueda elegir alguna de las localizaciones que aparecen en los materiales, puesto que pensamos que no es tan relevante si eligen una localidad de los materiales o se inventan una propia, puesto que será en la justificación de su elección donde comprobaremos si realmente han tomado la perspectiva histórica necesaria para que su elección sea mínimamente razonada y coherente, siempre y cuando no se trate de una simple copia literal del material en cuestión.

En segundo lugar, y dada la alta complejidad de la actividad al utilizar tantos materiales distintos y herramientas, el alumnado puede saturarse y no ser capaz de finalizar la tarea quedando atascado en algún punto de la misma. Y es que, analizar estos materiales por separado como las fuentes históricas o los mapas podrían considerarse actividades que por sí mismas ya serían bastante exigentes para el alumnado, sin embargo, nosotros queremos ir más allá. Y para ello debemos ser conscientes de que en esta actividad se pide al alumnado que sea capaz de realizar este esfuerzo con varias fuentes distintas de información al mismo tiempo, lo que supone un reto enorme, pero al mismo tiempo una gran oportunidad para el alumno o la alumna de desarrollar sus capacidades forzando a los miembros de la pareja a especializarse en las tareas que mejor dominen apoyándose mutuamente. Por ello será esencial el apoyo entre compañeros, pero también del propio tutor, que deberá estar pendiente de todas las dudas o dificultades que puedan surgir en el proceso, que, sin duda, serán muchas.

En tercer lugar, la justificación que se exige al alumnado en la parte final de la actividad es el elemento que mayores dificultades puede presentar, puesto que será esta justificación la que determine realmente si este ha entendido bien la actividad y ha analizado correctamente los distintos materiales que se le han proporcionado.

A pesar de todas estas dificultades que a priori podrían parecer insalvables, creemos que una mayor dificultad también puede suponer obtener mejores resultados, puesto que quien consiga finalizar la actividad con éxito, habrá conseguido razonar histórica y geográficamente, tomar perspectiva histórica, mejorar sus competencias digitales y superar parte de su presentismo en el proceso. Y aquellos que no consigan finalizar la actividad, aun así, es probable que consigan obtener alguno de estos beneficios por separado.

## **Actividad 5: Debate simulado**

### **Síntesis**

Para el diseño de esta actividad nos hemos inspirado en la sugerencia que hace el autor Domínguez (1986), quien propuso realizar debates simulados como experiencias complejas y ricas en posibilidades.

En nuestro caso, hemos decidido que los alumnos simulen en clase el debate que se llevó a cabo en la Junta de Valladolid a mediados del siglo XVI, entre las posturas de Ginés de Sepúlveda y la de Bartolomé de las Casas sobre la cuestión india y la conquista americana.

El debate se realizará por grupos, donde cada grupo elegirá un portavoz que representará a un personaje histórico participante en la junta. Con el fin de aumentar la inmersión histórica del alumnado, el debate podrá ser dramatizado, y el profesor moderará y presidirá el debate haciendo las veces del cardenal Salvatore Roncieri.

Los alumnos deberán defender sus posturas de forma argumentada de acuerdo a las ideas y argumentos de la época, y puesto que en este encuentro histórico no se llegó a una resolución definitiva, el debate finalizará cuando ya se hayan esgrimido todos los argumentos o finalice el tiempo estipulado.

A los alumnos se les proporcionará el material necesario para que conozcan los precedentes y el contexto histórico de la junta y así poder contextualizar sus propias intervenciones posteriormente. Para ello, se le entregará a cada grupo una ficha con la biografía del personaje que tengan que representar y con información orientativa sobre la postura que dicho personaje tuvo en Valladolid, todo con el objetivo de que el alumnado tome perspectiva histórica y empatice históricamente con su personaje. Finalmente, a todos los grupos, se les entregarán una serie de documentos que resuman cuáles fueron las líneas principales del debate entre las posturas de Sepúlveda y de las Casas.

Antes de realizar el debate, los alumnos visualizarán fragmentos de la película francesa *“La controverse de Valladolid”* de 1992 subtitulada en castellano para tomar perspectiva histórica con el momento histórico estudiado. Será en esta fase previa al debate donde se trabajará gran parte de la empatía histórica de la actividad, utilizando el cine como herramienta didáctica y preparando así al alumno para contextualizar el debate posterior y superar su presentismo.

### **Objetivos y sentido curricular**

Esta actividad está diseñada para ser realizada tras haber impartido la unidad correspondiente al contenido del currículo “Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América”.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos comprendan la relevancia histórica de la Junta de Valladolid para con la historia de la humanidad y de los derechos humanos, es decir, que entiendan la importancia de este acontecimiento en relación a la propia historia y no desde una visión presentista que podría arrastrar al alumnado a juzgar el pasado desde postulados éticos o morales modernos y que, sin duda, lo llevarían a interpretar que

algunos de los argumentos que se dieron en la junta de Valladolid en defensa de los derechos de los indios son, a todas luces, insuficientes desde una perspectiva actual. En cambio, sí el alumnado consigue superar su presentismo, rápidamente comprenderá que la mera celebración de la Junta de Valladolid supuso todo un hito, y tomará consciencia de estar ante uno de los mayores avances de la historia de la humanidad en materia de derechos humanos.

Esta actividad requerirá de un gran esfuerzo de toma de perspectiva histórica por parte del alumnado, puesto que deberán situarse en el mismo sistema de valores y creencias morales de la época para poder dar argumentos acordes al momento histórico estudiado, sobre un tema, el de los derechos humanos, que en la actualidad tenemos muy asumido, por ello, este esfuerzo de superación presentita será algo más exigente para aquellos que deban defender los postulados de Ginés de Sepúlveda.

Para superar el presentismo histórico y tomar perspectiva histórica con éxito sobre este momento de la historia, situarse en el mismo contexto político, religioso y moral del momento será fundamental. Para ello, trabajaremos la empatía histórica, y la forma en que lo haremos será a través del cine, pues tal y como defiende Rosenstone (1982) basándose en el historiador Roack (1983), sólo el cine puede conseguir una reconstrucción empática que transmita la forma en la que los personajes históricos observaron, entendieron y vivieron sus vidas, recobrando toda la vitalidad del pasado.

Parte del sentido curricular de la actividad estará orientado en desarrollar el pensamiento histórico del alumnado al trabajar dos de sus metaconceptos: la perspectiva histórica y la relevancia histórica (Seixas & Morton, 2013). Esta relevancia la trabajaremos a lo largo de la actividad, al concienciar al alumnado sobre la importancia que la Junta de Valladolid ha tenido en la historia de la humanidad, pues tal y como Bradshaw (2012) afirma, que algo sea relevante históricamente dependerá del grado de impacto que el suceso histórico estudiado haya tenido en nuestra forma de vida actual.

En última instancia, además, esta actividad nos permitirá desarrollar en el alumnado una perspectiva de ciudadanía concienciada y comprometida con los valores democráticos, pues el debate histórico de la Junta de Valladolid y sus posteriores consecuencias, supusieron unos acontecimientos decisivos en la historia de los derechos humanos, puesto que “por primera vez y quizá por última, un imperio organizó oficialmente una encuesta sobre la justicia de los métodos empleados para extender su dominio” (Maestre, 2004, p. 96).

Pero, además, el carácter cooperativo de la actividad permitirá al alumnado desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo y nuevamente será el propio alumnado el que deba construir su propio conocimiento a partir de los materiales que les proporcionemos siendo protagonistas, en todo momento, de su propio proceso de aprendizaje.

Tal y como se especifica en la Orden ECD/ 489/2016 del currículo aragonés los contenidos tratados en esta actividad corresponden a los contenidos sobre la Edad Moderna en el Bloque 3 de 2º ESO y en la siguiente tabla se sintetizan cuáles son los criterios de evaluación y competencias clave trabajadas:

Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave
Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América.	Crit.GH.3.13. Entender, explicar y analizar los procesos de conquista y colonización de América: sus causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales	CCL-CSC-CAA
	Crit.GH.3.15. Conocer rasgos de las políticas internas de las monarquías europeas (en particular, de la monarquía hispánica de los Habsburgo) y políticas exteriores de los estados europeos de los siglos XVI y XVII.	CCL-CSC

### Desarrollo y recursos

1. Clase invertida: Visualización de fragmentos de la película francesa *“La controverse de Valladolid”* de 1992 subtitulada en castellano.
2. Desarrollo de la actividad. Subfases:
  - a. Fase previa de formación de grupos: En la primera parte de la sesión formaremos grupos de 4 personas y repartiremos de forma aleatoria a cada grupo una ficha con información sobre el personaje histórico que deberán representar y la postura que deberán defender, para cuya defensa existirá un portavoz por grupo. Dicho portavoz representará al personaje histórico que participó en dicha junta, entre los que estarán Bartolomé de las Casas, Juan Ginés de Sepúlveda, Domingo de Soto, Bartolomé de Carranza, Melchor Cano y Pedro de la Gasca.
  - b. Inicio del debate: Antes de iniciar el debate, los distintos grupos dispondrán de 20 minutos para fijar las líneas maestras de sus discursos apoyándose en el material proporcionado, tras lo cual el tutor expondrá en una breve introducción el contexto histórico y el momento que se va a representar, tras el breve discurso se dará comienzo el debate. Se sorteará de forma aleatoria el grupo que intervendrá primero.
  - c. Desarrollo del debate: Los alumnos intervendrán sucesivamente mientras el profesor modera el debate y organiza los turnos y el tiempo de intervención.
3. Feedback grupal: Tras finalizar el debate, el profesor indicará al alumnado cómo ha ido la actividad, indicando los puntos fuertes y débiles de sus argumentaciones deteniéndose especialmente en puntualizar cuáles han sido los más contextualizados con el momento histórico y cuáles han caído en presunciones

presentistas, finalizando con una pequeña conclusión sobre la relevancia histórica de la Junta de Valladolid.

### **Comentario crítico de la actividad**

Esta actividad tiene por objetivo principal que el alumnado sea capaz de contextualizar históricamente la Junta de Valladolid sin juzgarla desde su presentismo y entienda la relevancia que esta tuvo para la historia de la humanidad y los derechos humanos. Para hacerlo centraremos el análisis de dicho contexto histórico en las dimensiones políticas, religiosas y morales. Esta actividad puede servir como broche final a la Unidad Didáctica correspondiente, donde el alumnado tendrá la posibilidad de poner en práctica lo que haya aprendido y desarrollar argumentos justificados desde la perspectiva del propio tiempo estudiado, superando definitivamente su presentismo.

Los debates a veces suponen un punto extra de dificultad a la hora de ser evaluados, más aún, cuando la evaluación es grupal como sería en nuestro caso. A la hora de evaluar esta actividad, se valorará la participación de los miembros de cada grupo, y el tutor moderará el debate para asegurarnos la participación de todos. En segundo lugar, se valorará una correcta justificación y argumentación que se tendrá todavía más en consideración, si está basada en los materiales proporcionados. En tercer lugar, la capacidad comunicadora del alumno, así como el empleo del vocabulario específico de la unidad impartida será valorada igualmente, del mismo modo que la expresión oral y corporal. Finalmente, será la capacidad del alumnado de superar su propio presentismo la que será especialmente valorada. Es decir, si es capaz de realizar discursos basados en el contexto histórico del momento y en su mismo sistema de valores, y sus argumentos, replicas o contrarréplicas siguen esta misma línea, independientemente de que hoy estén alejados de nuestras categorías sociales o morales.

Hemos elegido el debate como la mejor forma posible en la que el alumnado pueda demostrar que ha superado su presentismo, puesto que este requerirá de una interacción mucho más espontánea e incluso improvisada en ocasiones que nos permitirá detectar si el alumnado ha interiorizado realmente el contexto histórico estudiado. A través de esta actividad tomará perspectiva histórica del momento crucial que vivió la monarquía hispánica en plena conquista de América y de los dilemas políticos y morales que surgieron en aquel momento.

Las mesas se dispondrán en forma de U con dos filas contrapuestas unidas por la mesa del propio docente, que lo moderará haciendo las veces de cardenal Salvatore Roncieri. Esta disposición, intenta mejorar la comunicación entre los distintos grupos, pero también imitar el contexto material del episodio histórico estudiado. Para aumentar la contextualización histórica y facilitar el proceso mental del alumnado de situarse en el mismo contexto histórico que estudia, así como en la mayor cantidad de sus dimensiones posibles. Con esta misma finalidad, puede complementarse el debate a través de la dramatización, intentando utilizar vocabulario y expresiones de la época, así como llevar un vestuario que se asemeje en lo posible a la vestimenta del momento.

Utilizaremos una clase invertida donde los alumnos visualizarán algunos fragmentos seleccionados por nosotros de la película francesa "*La controverse de Valladolid*" de 1992 subtitulada en castellano previamente al debate, con el fin de que el alumnado llegue

a este con una idea precisa del contexto material en el que se desarrolló y de las distintas intervenciones, pero, sobre todo, con el fin de que tome perspectiva histórica con los protagonistas de la Junta. La clase invertida nos permitirá, además, ganar tiempo para poder desarrollar el debate a lo largo de toda una sesión, solventar cualquier duda que pueda surgir y poder dar al alumnado un feedback grupal al final del mismo.

Gracias a la fase previa de la actividad para trabajar la empatía histórica a través del cine tomando perspectiva histórica con distintos agentes históricos, gracias al debate contextualizado históricamente a través del trabajo previo en grupos de los distintos materiales proporcionados que inciden en esa misma toma de perspectiva histórica y que son necesarios para que el alumnado construya argumentos o discursos contextualizados evitando asunciones presentistas en sus intervenciones, y gracias al feedback final en el que incidimos en la relevancia histórica de la Junta de Valladolid, podemos pensar en esta actividad como una experiencia didáctica capaz de ayudar al alumnado a superar su presentismo histórico.

Respecto a las posibles dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de esta actividad, existen varios escenarios posibles. En primer lugar, quizás la mayor dificultad que exista se encuentre en el desarrollo del propio debate, y en que este sea capaz de representar los distintos argumentos de los personajes históricos que lo protagonizaron, puesto que en estudiantes de estas edades es difícil controlar este tipo de dinámicas. En cualquier caso, no es tan relevante que el debate se desarrolle exactamente como el verdadero, sino que los alumnos sean capaces de dar argumentos contextualizados con el momento histórico y no caigan en falacias presentistas, y de ello dependerá el buen uso que hagan de los materiales proporcionados y del nivel de comprensión y empatía que hayan manifestado durante la visualización de la película.

Es precisamente aquí donde podemos encontrar la otra gran dificultad, en la toma de perspectiva histórica que se daría durante el visionado de la película. Como esta será reproducida por los propios alumnos sin la supervisión directa del profesor en una clase invertida corremos el riesgo de que el alumnado no visualice los fragmentos elegidos, o simplemente la visualice a modo de entretenimiento sin prestar atención a las escenas y los diálogos que le harían tomar perspectiva histórica. Este último peligro intentamos suplirlo precisamente seleccionando los fragmentos concretos que más nos interesen y enviándoselos directamente con una serie de instrucciones en las que advirtamos al alumnado sobre cuáles son los elementos a los que deben prestar mayor atención si fuese necesario, en lugar de enviarles simplemente la película completa. Sin embargo, al no estar presentes durante el visionado de estos fragmentos será imposible controlar si finalmente prestan atención o incluso si realmente los ven. Sin embargo, hemos elegido esta metodología para poder dedicar toda nuestra atención al desarrollo del propio debate, puesto que como decimos, puede ser la dinámica que más problemáticas genere.

### **III. Análisis comparado y argumentación de las experiencias presentadas**

#### **Relevancia de las experiencias**

Creemos que todas las actividades aquí propuestas responden directamente y de forma eficaz al reto planteado inicialmente: Cómo trabajar la empatía histórica para superar el presentismo del alumnado de ESO en relación a la Historia. Cada una de las actividades afronta este reto de una forma distinta, pero todas por igual le dan solución trabajando en mayor o menor medida la empatía histórica.

La actividad 1 enfoca el reto desde un punto de vista en el que el alumnado debe superar su presentismo a través de la redacción de un relato en primera persona, para cuya creación tendrá que tomar perspectiva histórica a partir del trabajo con los materiales propuestos. Sobre todo, a través de las preguntas-guion que le guiarán en su toma de perspectiva y redacción, desde el punto de vista de las gentes del pasado, consiguiendo situarse en las mismas circunstancias políticas, sociales y económicas que los agentes históricos que estudia y, en consecuencia, su presentismo histórico quedará superado en estas mismas dimensiones. Los alumnos y alumnas que cumplan con éxito la actividad podrán superar su presentismo en el proceso, y quienes no lo logren tendrán la oportunidad de superarlo al comprender sus errores tras el feedback final con el tutor.

La actividad 2 enfoca el reto desde un punto de vista en el que el alumnado debe superar su presentismo a través del trabajo con fuentes históricas, gracias a las cuales el alumnado tomará perspectiva histórica con un agente histórico como Justiniano y su decisión de reconquistar la parte occidental del Imperio. Pero el verdadero valor de esta actividad radica en establecer comparativas y paralelismos entre el pasado sobre el cual el alumnado debe tomar perspectiva histórica y su propio presente, a través de noticias sobre conflictos modernos o mediante la comparación de fuentes visuales pasadas y actuales, con el objetivo de hacerle consciente de la distancia que existe entre el pasado que estudia y su presente en la categorías políticas, ideológicas y religiosas. El alumnado al tomar consciencia de esta distancia conseguirá superar su presentismo en dichas categorías.

La actividad 3 enfoca el reto desde un punto de vista en el que el alumnado superará su presentismo tras contrariar sus expectativas naturales, que, en la mayoría de los casos, estarán cargadas de asunciones presentistas. Para ello se trabaja con fuentes históricas incompletas en las que el alumnado se deje llevar en un primer momento por sus convenciones presentistas o prejuicios al responder una serie de preguntas que nosotros le planteamos para que tomen perspectiva histórica y reflexionen, a continuación les desvelamos el resto del contenido de la fuente para que comprueben lo que realmente ocurrió, algo que probablemente será distinto a lo que pensó que ocurriría en un primer momento al dejarse llevar por sus prejuicios, lo que finalmente le hará consciente del presentismo que arrastra y que le ha llevado a errar en sus suposiciones. Será precisamente esta toma de consciencia de su propio presentismo lo que le haga superarlo en las dimensiones trabajadas.

La actividad 4 enfoca el reto desde un punto de vista múltiple, pues es quizás la más ambiciosa de nuestras actividades. Para superar el presentismo del alumnado se le insta a buscar la localización más adecuada para asentar a un grupo de repobladores cristianos en las fronteras de su reino, y para poder tomar una decisión adecuada deberá esforzarse

por superar su presentismo pensando como lo haría un gobernante de la época. Para ello deberá tomar perspectiva histórica a través del trabajo con fuentes históricas, relatos ficticios dentro de un contexto histórico real, mapas históricos que permitan situarlo en el espacio y en el tiempo, y, además, todo esto es complementado con el trabajo de SIG que permitirán realizar al alumnado una importantísima comparación entre la realidad política y territorial del pasado y la actual, a través del trabajo de los distintos materiales proporcionados y de la comparación de los mapas históricos respecto de las imágenes satelitales actuales o recursos como el atlas interactivo Geacron. Todos estos factores coadyuvarán al alumnado a superar su presentismo en las distintas dimensiones trabajadas a lo largo del proceso que este seguirá, trabajando los distintos materiales proporcionados.

La actividad 5 enfoca el reto desde un punto de vista en el que el alumnado debe superar su presentismo en las dimensiones políticas, religiosas y morales, a través del trabajo de la empatía histórica, y para ello nos valdremos de dos recursos: el cine y el debate. En esta actividad se pretende que el alumno sea consciente de la relevancia histórica de la junta de Valladolid, y solo podrá serlo si se libera de su presentismo. Se trata de un tema concerniente a los derechos humanos por lo que la actividad tiene connotaciones morales y éticas, categorías en las que normalmente mayores falacias presentistas suelen detectarse en la sociedad cuando se analiza el pasado desde el sistema de valores actual. Precisamente por esto, esta actividad tiene un enorme potencial, puesto que, al trabajar categorías mucho más asentadas en el imaginario del alumnado, el impacto será mucho mayor cuando consiga deshacerse de su presentismo. Para ello, proponemos que el alumnado sea consciente de la distancia moral y ética que separa nuestra sociedad de la del siglo XVI a través de la toma de perspectiva histórica mediante la visualización de fragmentos de una película que reproduce el suceso histórico de la actividad, y a través de la simulación del debate que se llevó a cabo en dicho evento histórico. Este debate tiene la finalidad de que el alumnado demuestre a través de argumentos contextualizados que efectivamente ha conseguido superar su presentismo tras la visualización del filme y de una dinámica de grupos previa en la que tendrán que trabajar una serie de materiales adaptados que profundizan en la vida de los personajes que deben interpretar, tomando nuevamente perspectiva histórica y superando su presentismo.

### **Relevancia del conjunto**

El conjunto de las experiencias didácticas planteadas ha supuesto una exploración de las diversas dimensiones desde las cuales puede trabajarse el reto planteado, y para ello hemos explorado diversas dinámicas y opciones metodológicas que dan respuesta al reto de una forma distinta, ya sea mediante el trabajo de fuentes históricas escritas o visuales, mapas históricos, fichas de personajes, biografías, etc., metodologías diversas como el aprendizaje cooperativo a través de dinámicas grupales como los debates o el aprendizaje por descubrimiento, pero también clases expositivas e invertidas y el trabajo de herramientas variadas como SIG o recursos en línea que trabajan las competencias digitales del alumnado. Pero todas las actividades aquí propuestas tienen en común el trabajo de la empatía histórica, con el objetivo de hacer consciente al alumnado de la distancia que existe entre su forma de ver el mundo y la de sus predecesores, lo que le hará ser consciente del presentismo que arrastra como paso previo necesario para poder

superarlo, y en todas las actividades propuestas en algún punto de la misma, el alumnado tomará consciencia de ello.

Sin embargo, superar su presentismo de forma definitiva y en todas sus posibles categorías, es un objetivo demasiado ambicioso como para poder ser logrado en una única actividad. Por eso, cada una de las actividades aquí propuestas se centra en una serie de dimensiones concretas, con el objetivo de lograr que el alumnado supere su presentismo en cada una de ellas. Pero la superación definitiva del presentismo histórico del alumnado en todas sus dimensiones es una empresa que sólo podrá ser exitosa si se produce un trabajo constante a lo largo de la vida académica del estudiante, alejándonos de las prácticas más tradicionalistas que centran la propia docencia en los contenidos teóricos, y en lugar de ello, desarrollar el pensamiento histórico del alumnado a través de los diversos metaconceptos que lo conforman. Nosotros hemos decidido centrar la superación del presentismo del alumnado en uno de ellos, la empatía histórica, pero el resto de metaconceptos pueden ser igualmente útiles para la superación del presentismo histórico.

Si realizamos este tipo de actividades de forma regular, hasta que los alumnos y alumnas se acostumbren a trabajar con fuentes históricas, a tomar perspectiva histórica y a ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, mediante dinámicas variadas que profundicen en generar aprendizajes más significativos como las experiencias didácticas aquí presentadas, además de trabajar con las propias herramientas del historiador, el alumnado conseguirá pensar históricamente lo que le ayudará a comprender la distancia que le separa de los sujetos históricos que estudia, y por tanto, estaremos más cerca de la superación definitiva de su presentismo.

### **Análisis comparado**

A continuación, se exponen las distintas características de cada una de las experiencias didácticas aquí propuestas a través de una tabla comparativa con el fin de facilitar su comprensión:

**Tabla comparativa de las experiencias**

	<b>Actividad 1:</b> Relato en primera persona.	<b>Actividad 2:</b> Análisis de la toma de decisión de un agente histórico.	<b>Actividad 3:</b> Ejercicio de contrariedad.	<b>Actividad 4:</b> Elección de localización.	<b>Actividad 5:</b> Debate simulado.
<b>Síntesis</b>	Escribir un relato en primera persona, haciéndose pasar por un personaje imaginario del pasado para tomar perspectiva histórica con las gentes que vivieron la caída del imperio romano de occidente y tras su corrección por parte del docente el alumno tomará consciencia de su presentismo.	A través del análisis de fuentes históricas los alumnos estudiarán la decisión de Justiniano de reconquistar la parte occidental del Imperio romano tomando perspectiva histórica con este personaje y momento histórico. Finalmente, se traen al aula noticias y fuentes visuales con las que realizar comparativas entre el pasado y el presente.	A través del análisis de fuentes históricas incompletas, sobre los inicios de la conquista musulmana de Hispania el alumnado tomará perspectiva histórica con sus protagonistas para predecir que ocurrió posteriormente. Tras esto se le entrega toda la información histórica para contrariar la expectativa del alumno y hacerlo consciente de su presentismo.	Los alumnos deban situarse en el contexto histórico de la “Reconquista” y elegir la localización más adecuada para asentarse si formasen parte de un grupo de repobladores cristianos en las fronteras de su reino a partir del trabajo de una serie de materiales. Finalmente debe justificar su elección.	El alumno toma perspectiva histórica a través de la visualización de una película y del trabajo en grupo de una serie de materiales, para posteriormente simular en el aula el debate que se llevó a cabo en la Junta de Valladolid a mediados del siglo XVI, entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas.
<b>Objetivos</b>	<p>Tomar perspectiva histórica con las gentes del pasado.</p> <p>Tomar conciencia del presentismo histórico que el alumno arrastra en el proceso.</p>	<p>Tomar conciencia de la importancia de estudiar el pasado desde sus mismas coordenadas ideológicas y sistema de valores a través de la comparación con el presente.</p> <p>Aprender a interpretar el pasado a partir de fuentes históricas.</p> <p>Tomar perspectiva histórica con las gentes del pasado.</p>	<p>Contrariar la expectativa natural del alumno.</p> <p>Tomar conciencia del presentismo histórico que el alumno arrastra.</p> <p>Aprender a interpretar el pasado a partir de fuentes históricas.</p> <p>Tomar perspectiva histórica con las gentes del pasado.</p>	<p>Superar el presentismo del alumno como paso indispensable para elegir la localización de forma contextualizada.</p> <p>Tomar perspectiva histórica con el momento histórico estudiado.</p> <p>Conseguir que el alumnado desarrolle su Zona de Desarrollo Próximo.</p>	<p>Tomar perspectiva histórica con el momento histórico estudiado a través del cine y de la dramatización.</p> <p>Superar el presentismo del alumnado.</p> <p>Entender la relevancia histórica de la Junta de Valladolid.</p> <p>Desarrollar el pensamiento histórico del alumno a</p>

		Tomar conciencia del presentismo histórico que el alumno arrastra.		Desarrollar las competencias digitales del alumno a través del trabajo con SIG y recursos web.  Aprender a interpretar el pasado a partir de fuentes históricas.	partir del trabajo de la relevancia y la empatía histórica.  Desarrollar en el alumno una perspectiva de ciudadanía concienciada y comprometida con los valores democráticos.
<b>Tiempo</b>	3 sesiones	3 sesiones	3 sesiones	3 sesiones	1 sesión
<b>Acción</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación diagnóstica</li> <li>2. Clase expositiva e invertida previas a la actividad.</li> <li>3. Entrega de los materiales necesarios y desarrollo de la actividad.</li> <li>4. Feedback individual y grupal.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación diagnóstica</li> <li>2. Clase expositiva e invertida previas a la actividad.</li> <li>3. Entrega de los materiales necesarios y desarrollo de la actividad.</li> <li>4. Feedback individual y grupal.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clase expositiva previa a la actividad.</li> <li>2. Entrega de los materiales necesarios y desarrollo de la actividad.</li> <li>3. Feedback grupal y debate.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación de grupos y familiarización con las herramientas.</li> <li>2. Entrega de los materiales y desarrollo de la actividad.</li> <li>3. Feedback grupal.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clase invertida.</li> <li>2. Entrega de los materiales necesarios y desarrollo del debate.</li> <li>3. Feedback grupal.</li> </ol>
<b>Materiales</b>	<p>Dispositivos electrónicos para cumplimentar la evaluación diagnóstica.</p> <p>Acceso a internet para la realización de la clase invertida.</p> <p>Fichas de personaje, línea del tiempo, mapas</p>	<p>Dispositivos electrónicos para cumplimentar la evaluación diagnóstica.</p> <p>Acceso a internet para la realización de la clase invertida.</p> <p>Fuentes históricas escritas adaptadas, mapas</p>	<p>Fuentes históricas escritas y cuestionarios.</p>	<p>Dispositivos electrónicos para trabajar en SIG.</p> <p>Acceso a internet para el envío de los archivos KML y acceder a recursos web.</p> <p>Fichas teóricas, relato ficticio, mapas históricos y fuentes históricas escritas.</p>	<p>Dispositivos electrónicos y acceso a internet para la realización de la clase invertida.</p> <p>Fichas con biografías de los personajes estudiados y argumentos más representativos.</p>

	ilustrados y preguntas-guion en formato papel.	históricos, cuestionario y fuentes visuales.			
<b>Dificultades</b>	<p>El alumno puede limitarse a responder de manera lineal y literal las preguntas planteadas sin tomar perspectiva histórica.</p> <p>No tenemos el control sobre el tipo de trabajo que el alumno haga respecto de la clase invertida.</p>	<p>Dificultad para comprender en todas sus dimensiones las circunstancias históricas que condicionaron la decisión de Justiniano al trabajar directamente con fuentes históricas.</p> <p>Dificultad del alumno para comprender algunos de los conflictos actuales por su complejidad, y, por tanto, dificultad para el docente a la hora de sintetizarlos.</p> <p>No tenemos el control sobre el tipo de trabajo que el alumno haga respecto de la clase invertida.</p>	<p>Hay que tener un mayor grado de sensibilidad a la hora de plantear este tema para respetar las distintas sensibilidades religiosas que pudiesen existir en el aula.</p> <p>Dificultad para comprender en todas sus dimensiones las circunstancias históricas que condicionaron la conquista musulmana de Hispania al trabajar directamente con fuentes históricas.</p>	<p>La alta complejidad de la actividad puede saturar al alumnado.</p> <p>Limitaciones propias de la edad en la capacidad de abstracción del alumnado.</p> <p>Riesgos de que el alumno elija localizaciones de forma aleatoria o copie literalmente los materiales proporcionados.</p>	<p>La reproducción de la película por los propios alumnos sin la supervisión directa del profesor es arriesgada, puesto que el alumnado puede no visualizar los fragmentos elegidos, malinterpretar diálogos complejos o simplemente visualizarla como forma de entretenimiento sin tomar perspectiva histórica.</p> <p>Dificultades para desarrollar correctamente el debate debido a la dificultad de controlar este tipo de dinámicas a estas edades.</p>
<b>Fortalezas</b>	<p>Si se trabajan los materiales propuestos el relato tiene el potencial de permitir al alumnado tomar perspectiva histórica.</p> <p>El feedback final permite al alumnado tomar conciencia de su presentismo, aunque no haya construido exitosamente su relato.</p>	<p>El cuestionario propuesto puede conseguir que el alumno tome perspectiva histórica a partir de la interpretación de la fuente histórica.</p> <p>Desarrollar el pensamiento histórico gracias al trabajo con fuentes históricas y la toma de perspectiva histórica.</p>	<p>La actividad puede incentivar la superación de cualquier tipo de prejuicio cultural o religioso.</p> <p>Los cuestionarios propuestos pueden conseguir que el alumno tome perspectiva histórica a partir de la interpretación de las fuentes históricas.</p>	<p>Desarrollar la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado gracias a la colaboración social.</p> <p>Desarrollar el pensamiento histórico gracias al trabajo con fuentes históricas y la toma de perspectiva histórica.</p>	<p>No importa si el debate no se desarrolle exactamente como el verdadero, sino que los alumnos sean capaces de dar argumentos contextualizados y libres de falacias presentistas.</p> <p>La actividad puede desarrollarse en una única sesión al haber utilizado la clase invertida para</p>

		<p>La comparativa entre las causas de los conflictos actuales y pasados puede concienciar al alumnado de su presentismo.</p> <p>El feedback final permite al alumnado tomar conciencia de su presentismo.</p>	<p>Desarrollar el pensamiento histórico gracias al trabajo con fuentes históricas y la toma de perspectiva histórica.</p> <p>El feedback final y el debate pueden permitir al alumnado tomar conciencia de su presentismo e intercambiar opiniones con el resto de compañeros.</p> <p>No se necesitan grandes medios materiales para poder llevar a cabo la actividad.</p>	<p>Desarrollar el pensamiento geográfico gracias al trabajo con mapas y SIG.</p> <p>Actividad interdisciplinar.</p>	<p>visualizar el filme, lo que la convierte en una actividad muy flexible para el tutor.</p> <p>La dramatización del debate, la propia dinámica del debate y la visualización de la película hacen que esta actividad tenga un gran potencial motivador en el alumnado.</p>
<b>Valor educativo</b>	<p>El alumnado desarrollará su creatividad y su capacidad de contextualización y toma de perspectiva histórica, además de su capacidad autocrítica tras la comparativa con los relatos de sus compañeros.</p>	<p>El alumnado toma conciencia de su propio presentismo a través de una mirada retrospectiva de las diferencias que existen entre las dimensiones de su propio presente y las del pasado que estudia.</p>	<p>La actividad puede incentivar la superación de cualquier tipo de prejuicio cultural o religioso al mismo tiempo que incentiva la superación del presentismo histórico. Además, el debate final permite intercambiar opiniones entre los alumnos.</p>	<p>Si se finaliza la actividad con éxito, el alumnado habrá conseguido razonar histórica y geográficamente, tomar perspectiva histórica, mejorar sus competencias digitales y superar parte de su presentismo histórico en el proceso.</p>	<p>El alumno superará su presentismo y conseguirá evitar juzgar ética y moralmente el pasado desde su presente.</p> <p>Comprenderá la relevancia histórica de acontecimientos como el de la Junta de Valladolid, hito en la historia de la humanidad y de los derechos humanos.</p> <p>La comprensión de este tipo de hechos históricos permite incentivar</p>

					actitudes más comprometidos con los valores democráticos.
<b>Principios metodológicos o educativos</b>	Clases expositivas e invertidas. Aprendizaje significativo. Aprendizaje por descubrimiento. Desarrollo del pensamiento histórico.	Clases expositivas e invertidas. Aprendizaje significativo. Aprendizaje por descubrimiento. Trabajo con fuentes históricas. Comparativas entre pasado y presente. Desarrollo del pensamiento histórico.	Clases expositivas. Aprendizaje significativo. Aprendizaje por descubrimiento. Trabajo con fuentes históricas. Desarrollo del pensamiento histórico.	Aprendizaje significativo. Aprendizaje por descubrimiento. Trabajo con fuentes históricas. Trabajo con mapas y SIG. Desarrollo del pensamiento histórico. Desarrollo del pensamiento geográfico. Aprendizaje cooperativo.	Aprendizaje significativo. Aprendizaje por descubrimiento. Desarrollo del pensamiento histórico. Aprendizaje cooperativo.
<b>Dimensiones:</b> Todas las actividades han sido diseñadas para superar el presentismo del alumnado a través del trabajo de la empatía histórica, pero cada una lo hace trabajando una serie de dimensiones concretas.	Dimensiones política, económica y social.	Dimensiones política, ideológica y religiosa.	Dimensiones política, cultural y religiosa.	Dimensiones económica, social, política y geográfica.	Dimensiones religiosa, política y moral.

## **Conclusiones**

En este trabajo hemos intentado dar solución a uno de los grandes retos a los que se enfrenta el alumnado y el profesorado de secundaria en la disciplina de Historia: el presentismo histórico. Este es un reto que rebasa el ámbito educativo, pues está igualmente presente en toda nuestra sociedad y en todos sus estratos por igual. Precisamente por esto, estamos ante un reto enorme para la educación, puesto que el alumnado y el propio docente, tienen grandes dificultades para escapar a este presentismo, habida cuenta de que es la propia sociedad en la que están insertos quien lo fomenta. Con estas experiencias que hemos diseñado el docente tendrá a su disposición herramientas para poder hacer frente a este problema educativo.

Superar el presentismo histórico del alumnado constituye por sí mismo un reto enorme, y ante un problema de tal calibre y complejidad no puede existir una solución simple. Al ser un problema multidimensional su mayor dificultad reside en conseguir superar ese presentismo en todas sus dimensiones y categorías posibles, como pueden ser las sociales, morales, religiosas, políticas., etc. Por ello, la solución que aquí proponemos es igualmente compleja, aunque no por ello menos efectiva: el trabajo de la empatía histórica en diversas dimensiones. La empatía histórica se nos presenta como una herramienta capaz de plantear soluciones en todas las dimensiones del presentismo histórico. Pero si el presentismo en sí mismo ya supone todo un reto, no es menos problemático el propio trabajo de la empatía histórica en alumnos y alumnas de secundaria.

Las actividades aquí propuestas intentan dar, por un lado, solución al problema del presentismo histórico desde múltiples dimensiones y metodologías, y al mismo tiempo ofrecer distintas alternativas para trabajar la propia empatía histórica en secundaria, trabajando la capacidad del alumnado para tomar perspectiva histórica respecto del pasado que estudia, en la mayor cantidad de dimensiones posibles, con el fin último de brindarle las herramientas necesarias para que se deshaga progresivamente del presentismo histórico que arrastra, y convertir al alumnado, en la punta de lanza de una futura superación presentista del resto de la sociedad.

## **Bibliografía**

- Aravena Núñez, P. (2014). François Hartog: la historia en un tiempo catastrófico. *Cuadernos de historia (Santiago)*, 41, 227–234. <https://doi.org/10.4067/s0719-12432014000200010>
- Ares, N. (2020, 3 julio). *Los peligros del presentismo*. Cadena SER. [https://cadenaser.com/programa/2020/07/03/ser\\_historia/1593762806\\_972599.html](https://cadenaser.com/programa/2020/07/03/ser_historia/1593762806_972599.html)
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Beck, H. (2017). El acontecimiento entre el presente y la historia. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 55, 44–47. <https://doi.org/10.29340/55.1803>
- Blázquez, P. (2012, 15 noviembre). Una reflexión sobre la concepción «presentista» de la Historia. *Ethic*. <https://ethic.es/2012/11/observaciones-acerca-de-la-concepcion-presentista-de-la-historia/>
- Bradshaw, M. (2012, 23 octubre). *Historical Significance*. Facing The Past, Shaping The Future. <https://facingthepastshapingthefuture.com/teacher-guidance/teaching-learning-strategies/history/historical-significance/>
- Chalmeta, P. (2003). *Invasión e islamización: La sumisión de Hispania y la formación de al-Andalus*. Universidad de Jaén.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century*, 11-31.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 9(34), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822113>
- Doñate, O., & Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12993>
- Dueñas Castell, C. (2020, 14 octubre). Presentismo histórico. *www.eluniversal.com.co*. <https://www.eluniversal.com.co/opinion/columna/presentismo-historico-CL3638307>
- Escudero, E. (2010). Historiadores, ensayistas y gran público la historiografía argentina, 1990–2010. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, 269–273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364706>
- Gómez, J. E. (2018, 23 julio). *Juzgar la Historia con los ojos del siglo XXI*. academiaplay. <https://academiaplay.es/juzgar-historia-con-ojos-siglo-xxi/>

- Google. (s. f.). Versiones de Earth. Google Earth. Recuperado 18 de junio de 2021, de <https://www.google.com/intl/es/earth/versions/#download-pro>
- Hamilton, R. F., & Herwig, H. H. (2004). *Decisions for War, 1914–1917* (Abridged ed.). Cambridge University Press.
- Hunt, L. (2002, 1 mayo). *Against Presentism*. Historians. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2002/against-presentism>
- Maestre, A. (2004). “Todas las gentes del mundo son hombres” El gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474–1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490–1573). *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 21, 91–134.
- Moro Abadía, O. (2006). «Presentismo»: Historia de un concepto. *Cronos: Cuadernos valencianos de historia de la medicina y de la ciencia*, 9(1), 149–174. [https://digital.csic.es/bitstream/10261/102989/1/Cronos%20V9\\_149-174.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/102989/1/Cronos%20V9_149-174.pdf)
- Paricio, J. (2017). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío History and History Teaching*, 330–356. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352000>
- Pons Pujol, L. (2009). Escribir historia: la lucha cotidiana contra los datos y contra uno mismo. *Gerión. Revista De Historia Antigua*, 26(2), 135–141. <https://revistas.ucm.es/index.php/GERI/article/view/GERI0808210135A>
- Roack, R. C. (1983). Historiography as cinematography: A prolegomenon to film work for historians. *Journal of Contemporary History*, 18(3), 411–438.
- Rosenstone, R. A. (1982). La historia en imágenes/la historia en palabras. *Reviews in American History*, 10, 297–310.
- Sáiz-Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533098>
- Santisteban, A.; González, N. y Pagès, J. (2009). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. En R. Ávila, P. Rivero y Domínguez P. (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 115-128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Shemilt, D. (1984). *Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom*. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Coords.). Learning History (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.

Triff, A. (2020, 2 octubre). El desatino histórico del presentismo. *Hypermedia Magazine*. <https://www.hypermediamagazine.com/literatura/ensayo/el-desatino-historico-del-presentismo/>

Vigotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *The role of empathy in the development of historical understanding*. En O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

### **Referencias legales**

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo. (2016). *Boletín Oficial de Aragón*, 105, anexo. II, de 6 de mayo de 2016, 12859 a 12885. <https://www.sijs.net/documentos/legislativa/512314.pdf>

## Anexos de documentos y materiales de la actividad 1

### Materiales de la clase invertida:

**Video explicativo** de las causas concretas de la caída del Imperio Romano de Occidente: <https://www.youtube.com/watch?v=jVilziHdc9w>

**Video resumen** para tener una visión histórica de conjunto y recordar lo impartido en 1ºESO: <https://www.youtube.com/watch?v=1jyli3cZRus>

### Fichas de personaje:

A continuación, tienes una lista de personajes o clases sociales que puedes utilizar para inspirar tu relato. Ten en cuenta, que en esta época era difícil elegir el oficio en el que trabajabas, éste normalmente era heredado de nacimiento o impuesto por el estado.

- **Esclavos:** Solían ser esclavos capturados en alguna guerra, con la llegada del cristianismo su condición mejoró, pero la esclavitud siguió existiendo. Los esclavos normalmente trabajaban el campo al servicio de las elites o en las casas de la gente más adinerada. Podían ganar su libertad comprándola si conseguían ahorrar el dinero suficiente. En este momento histórico la diferencia entre libres y esclavos era poca, puesto que el sistema coercitivo de prestaciones laborales, impuestos y heredabilidad de los oficios venía a representar una forma nueva de falta de libertad, que afectó por igual a la mayoría de los grupos de población. La esclavitud había perdido ya toda su significación como institución económica y social. Sin embargo, ahora el trabajo considerado libre era muy similar a la esclavitud, puesto que casi nadie elegía el oficio en el que trabajaba, sino que le era impuesto de nacimiento por parte del estado y la esclavitud no se extinguió ni en las ciudades ni en el campo.
- **Plebe campesina:** Sufrieron en gran medida la subida de los impuestos, pero muchos de ellos no tenían los recursos suficientes para huir al campo lejos de los impuestos de los recaudadores. Los propietarios de la tierra fueron aún más claramente que antes la capa rectora económicamente determinante en la sociedad tardorromana, en tanto que la gran masa desposeída de la población baja se hizo cada vez más dependiente de ese estrato de terratenientes. El estado romano, sólo supo hacer uso de métodos coercitivos para obligar a los mercaderes, artesanos y trabajadores agrícolas, a rendir en su trabajo y a pagar impuestos. Las masas de población “libres” se vieron en gran medida reducidas al nivel de los esclavos debido a hechos tales como la prohibición de elegir lugar de residencia y profesión. Las condiciones de vida de los esclavos y de los “libres” apenas ofrecían diferencias, y no sólo en las fincas agrícolas, sino también en las ciudades. El trabajador de una finca podía siempre encontrar, precisamente en el señor de la tierra, una cierta protección contra los abusos del propio estado, puesto que sus impuestos constituían la carga más pesada para la población campesina. Por ello era frecuente que los trabajadores agrícolas terminasen por escapar de los impuestos y de los malos tratos, agrupándose en bandas de salteadores y forzando al estado romano a tomar medidas militares contra ellos, en la mayoría de los casos sólo huían de una finca a otra, de cuyo nuevo señor esperaban un mejor

tratamiento. Pero el estado romano era lo suficientemente fuerte como para reprimirlos.

- **Plebe urbana, artesanos y comerciantes:** No estaban autorizados para elegir libremente su profesión. La plebe urbana englobaba a los comerciantes, artesanos, al personal inferior de la administración local, al servicio doméstico de la capa alta en las ciudades y a los trabajadores ocasionales más pobres. También la situación económica de la plebe urbana era realmente desfavorable; dadas la explotación sin miramientos de los comerciantes y la opresión sufrida por el artesanado, algunos comerciantes en el siglo IV, cuando no podían pagar sus impuestos, únicamente les quedaba como recurso vender a sus hijos como esclavos. En las ciudades más grandes, por tanto, la plebe se dividía en diferentes estratos, desde los comerciantes, los mejor vistos de entre todos y también relativamente acomodados, hasta los esclavos. La agricultura incrementó aún más que antes su importancia como fuente principal de ingresos y riqueza; la porción occidental del imperio se vio inundada de bárbaros, con el resultado de que muchas ciudades fueron destruidas o quedaron en gran parte despobladas. Ello tuvo efectos penosos, sobre todo para la manufactura y el comercio lo que conllevó una creciente importancia de las fincas rurales, ya desde el siglo IV las grandes haciendas recurrieron a la producción propia, y no tanto al comercio.
  
- **Élites:** A las élites pertenecían, además de la casa imperial, el orden senatorial, en el que formalmente estaban incluidos también los funcionarios administrativos y los oficiales militares de mayor relieve, la capa educada restante, junto con las más altas jerarquías eclesiásticas y, finalmente, los curiales. La evolución económica en el imperio tardorromano, que acabó con muchos pequeños y medianos propietarios, favoreció el desarrollo de las grandes fincas senatoriales. La situación financiera generalmente desahogada gracias a la percepción de un sueldo fijo, los privilegios fiscales y penales, las favorables condiciones de ascensión social y la considerable influencia política, cualificaban a estos grupos como parte integrante de la alta sociedad. Pertenecientes a ésta élite también eran los curiales, responsables en sus respectivas ciudades del aprovisionamiento de cereal, del orden ciudadano y de las obras públicas, y al revestir las magistraturas habían de costear los juegos públicos y tenían que llevar las finanzas de sus comunidades; pero, sobre todo, a ellos tocaba la recaudación en sus ciudades del impuesto sobre las personas y la tierra. Eran vistos como «tiranos» ante sus conciudadanos, en especial por causa de ese último cometido que les venía impuesto. No tiene nada de extraño, pues, que el rango de curial fuese sentido por muchos de ellos no como un privilegio, sino realmente como un castigo y muchos se esforzaron por escapar a estas cargas huyendo de las ciudades.
  
- **Militares:** El ejército romano en este momento ya no es el ejército profesional que era en tiempos precedentes, sino que la mayor parte de sus tropas ahora son mercenarios, guerreros a sueldo que en gran medida son bárbaros cuya lealtad a Roma es inexistente. Desde el inicio de las migraciones bárbaras el estado romano se sintió cada vez más impotente para proteger a sus súbditos frente al enemigo exterior, la oficialidad del ejército tardorromano fue reclutada en gran medida entre los bárbaros, sobre todo germanos. Además, las grandes haciendas rurales constituían con sus propios señores unidades económica y políticamente cada vez

más autosuficientes dentro del estado. Numerosos señores de tierras armaban a su personal dándose además el caso de que a veces estos ejércitos privados cosechaban incluso más éxitos que las tropas regulares del estado romano.

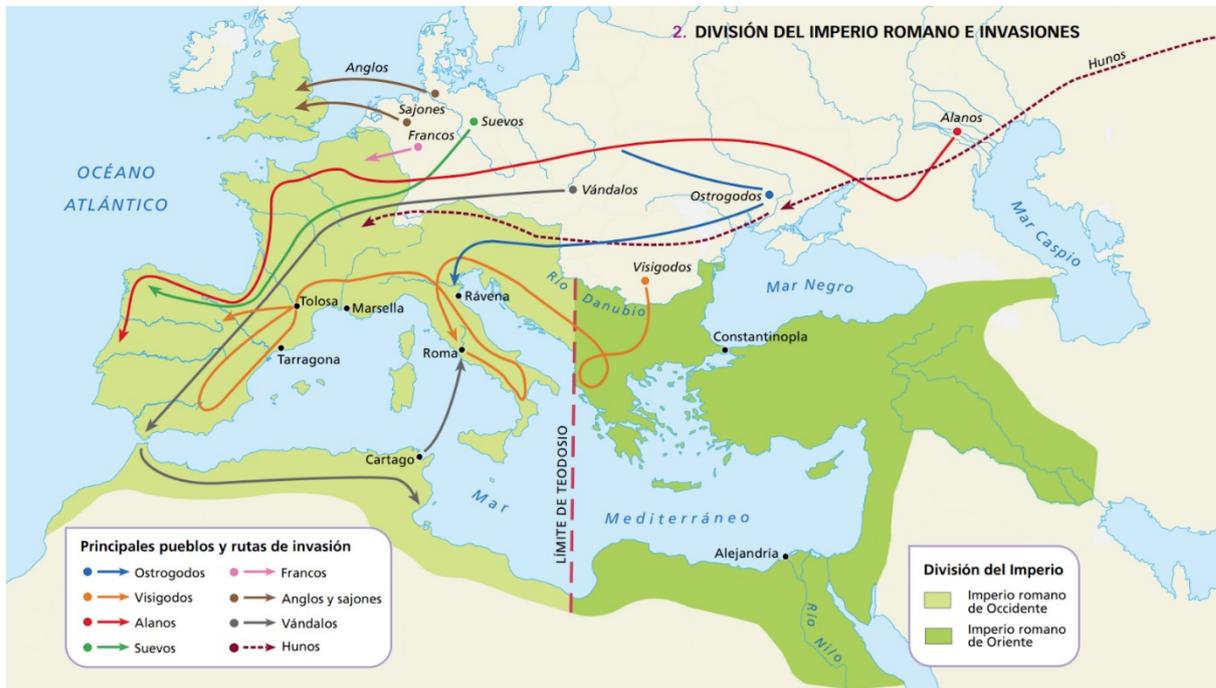
- **Bárbaros:** Más allá de las fronteras del Imperio romano vivían pueblos a los que los romanos llamaban bárbaros (extranjeros). Algunos, como los hunos, procedían de Asia y otros, como los germanos, del norte y el este de Europa. A partir del siglo III, el Imperio entró en una profunda crisis. Aprovechando esta debilidad, algunos pueblos bárbaros traspasaron las fronteras del Imperio, unos de manera pacífica y otros, violenta. Muchos de estos pueblos emigraron de sus lugares de origen empujados por la necesidad y por otras tribus bárbaras enemigas. Estas gentes buscaron refugio en el imperio, pero con el tiempo contribuyeron a debilitarlo y establecieron reinos independientes. En muchos casos, saqueaban ciudades romanas y a sus ciudadanos. Amplios círculos romanos, sin embargo, sacaban conclusiones muy distintas a la vista del hundimiento del imperio: vivir bajo la dominación bárbara era preferible, ya que en los estados territoriales germánicos en formación el sistema de dominación no se basaba en un aparato de poder agobiante y en un sistema fiscal estatalizado al máximo, sino en formas de dependencia de tipo feudal.
- **Religiosos:** Existían posibilidades de ascender socialmente dentro de la Iglesia, para lo cual no eran precisos un origen distinguido, sino educación, dotes oratorias o capacidad de organización, del mismo modo que dentro de la burocracia imperial. Sirviendo a la iglesia, se presentaban buenas oportunidades de ascender socialmente. Un ejemplo fue Eunomio, que, siendo hijo de un pequeño campesino, no quiso compartir la pobre suerte de su padre y aprendió a leer y a escribir, se hizo escribiente y pedagogo, se marchó después a Constantinopla, donde trabajó como sastre; luego se desplazó a Antioquía, lugar en que se consagró como diácono y más tarde se convirtió en obispo. Si en el siglo V los germanos no aparecieron ya tan distantes y extraños como antes a los ojos de la población romana, a ello contribuyó de manera decisiva el cristianismo, en tanto que sistema de referencia común para romanos y bárbaros, en lo religioso y en lo ético. Al romano cristiano, su religión y su ética lo unían al bárbaro de su misma fe.

**Línea temporal:** Línea del tiempo desde el año 405 hasta el año 476 con los principales eventos históricos para situar cronológicamente el relato.

395: Nuevo emperador: Honorio  
405/406: Invasión bárbara del Rin  
407: Nuevo emperador: Constantino III  
409: Nuevo emperador Constante II  
Llegada a la península ibérica de suevos, alanos y vándalos. 410: 1º Saqueo de Roma por los visigodos y final del dominio romano de Britania  
411: Los vándalos toman Corduba.  
412: Los alanos toman Augusta Emerita  
421: Nuevo emperador: Constancio III  
423: Nuevo emperador: Juan

- 425: Nuevo emperador: Valentiniano III  
 455: Saqueo de Roma Avito  
 457: Nuevo emperador: Mayoriano  
 436: Conquista de la provincia de África por parte de los Vándalos, cerrando rutas comerciales y el suministro de grano a Occidente.  
 451: Derrota de Atila  
 555: 2º Saqueo de Roma por los Vándalos  
 461: Nuevo emperador: Libio Severo  
 467: Nuevo emperador: Antemio  
 468: Fracasa la reconquista romana de África  
 472: Los visigodos toman Caesar Augusta Nuevo emperador: Olibrio  
 473: Nuevo emperador: Glicerio  
 474: Nuevo emperador: Julio nepote  
 476: Nuevo emperador: Rómulo Augústulo. Odoacro depone al último emperador. Fin del Imperio romano en Occidente.

**Mapas ilustrados:** Para que el alumno sitúe a su personaje en el espacio.



Fuente: Grence, T., & López-Sáez, M. (2021). *Geografía e Historia serie descubre 2 ESO*. Santillana.



P4K1T0. (2014, 24 enero). *Iberia* [Ilustración]. Wikimedia. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fe/Iberia\\_409-429\\_es.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fe/Iberia_409-429_es.svg)

### Breve introducción y preguntas guía:

Te encuentras en pleno siglo V d.C, dentro del Imperio romano, el cual ya ha sido invadido por tribus bárbaras en varias ocasiones, quienes han saqueado numerosas ciudades y sembrando destrucción a su paso. No todos los barbaros son violentos, algunos han intentado asentarse pacíficamente dentro de las fronteras del Imperio e incluso algunos de ellos trabajan ahora como soldados defendiéndolo de otras tribus bárbaras, aunque su lealtad a Roma es escasa. La inestabilidad política es cada vez mayor y a los emperadores les resulta muy difícil mantener el orden y la seguridad dentro del Imperio. Todas estas calamidades han paralizado el comercio y llevado al gobierno imperial a subir enormemente los impuestos, lo que ha desembocado en un gran malestar entre la ciudadanía romana de casi todas las clases sociales, quienes se empobrecen inevitablemente ante la subida de impuestos por un lado y los constantes ataques de algunos pueblos bárbaros por el otro.

Ahora te toca a ti decidir cómo continua esta historia, para ello debes escribir un relato en primera persona que dé respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Dónde naciste?
4. ¿En qué momento espacio-temporal transcurre tu relato?
5. ¿A qué te dedicas?
6. ¿Cómo es tu día a día?
7. ¿Cuáles son tus objetivos?
8. ¿Cómo ha impactado en tu vida diaria la situación política que vive el Imperio?  
(Invasiones bárbaras, grandes impuestos, pérdidas territoriales, saqueos, inseguridad, disminución del comercio, etc.)

Recuerda que debes utilizar las fichas de personajes, los mapas y la línea del tiempo para inspirar tu relato.

## Anexos de documentos y materiales de la actividad 2

### Video de clase invertida:

Desde el minuto 6:35 hasta el minuto 14:24:

<https://www.youtube.com/watch?v=Cx9kb9n-K-E&t=395s>

**Fuente histórica:** *Procopio de Cesarea - Historia de las Guerras Libros III-IV Guerra Vándala*

### Ficha para el alumnado:

Justiniano se había propuesto recuperar todos los territorios perdidos por el Imperio romano en manos bárbaras hacía ya un siglo:

*(...)la tarea primordial para Justiniano: recuperar todos los territorios que les habían sido arrebatados por los bárbaros y restaurar el Imperio hasta dejarlo justo tal como estaba durante el reinado de Teodosio (...) (Cesarea et al., 2018, p. 10).*

El punto de inicio de esta reconquista fue el norte de África, que había sido perdido en manos del reino vándalo años atrás.

*Cartago. Éste es el verdadero punto de arranque del conflicto con los vándalos. Pero, ¿tan importante era para Justiniano y los bizantinos reconquistar una zona tan alejada de ellos tanto geográfica como culturalmente? Para responder a esta pregunta hay que tener en cuenta que el Norte de África fue ya conquistado por Roma en una época bien temprana, (...) y que, sin duda alguna, esta conquista, marcó el comienzo del formidable imperio que - consiguieron y fue la llave del Mediterráneo occidental, por tanto, si Justiniano quería restaurar el Imperio de Roma se sentía como una auténtica obligación el volver a poseer tan señera y significativa parte del Imperio, que, además era romana desde tan antiguo (Cesarea et al., 2018, p. 13).*

La imagen que los romanos tenían de los bárbaros puede entenderse muy bien leyendo a Procopio:

*Los bárbaros, por su parte, como no les salía al encuentro ningún contingente de fuerzas enemigas, se comportaron como los hombres más crueles del mundo. En efecto, las ciudades que iban conquistando las dejaron hasta tal punto destruidas que no se ha conocido vestigio alguno de ellas en nuestros días, (...) como no fuera alguna torre o una puerta o cualquier otro resto de edificaciones que la casualidad quiso que quedaran de aquéllas; mataban a todos los hombres con los que se encontraban, igualmente viejos que jóvenes» sin perdonar tampoco ni a las mujeres ni a los niños, razón por la cual, incluso todavía en nuestros días la población de Italia sigue siendo escasa. Además, se llevaron como botín todas las riquezas de Europa entera y, lo más importante, no habiendo dejado nada en absoluto de bienes públicos o privados en Roma (Cesarea et al., 2018, p. 66).*

Cuando se hacen públicos los planes de Justiniano de reconquistar la parte occidental del Imperio romano los soldados y generales reaccionan negativamente con miedo y desconcierto puesto que años atrás otros emperadores ya habían intentado lo mismo y habían fracasado, Procopio lo relata así:

*Cuando reveló a los mandatarios que estaba reuniendo un ejército para atacar a los vándalos (...), la mayor parte de ellos empezó inmediatamente a mostrar aversión hacia el plan y a considerarlo como una desgracia, recordando la expedición del emperador León y el desastre de Basilisco y repitiendo uno por uno los nombres de cuantos soldados murieron entonces y qué inmensa cantidad de dinero tuvo que pagar el Estado (Cesarea et al., 2018, p. 124).*

*Y cada uno de los generales, suponiendo que iba a ser él el encargado de dirigir la expedición, se sentía lleno de temor y retraído ante la magnitud del peligro si, tras salvarse de las penalidades del mar, se veía obligado a acampar en tierra enemiga y, utilizando las naves como base de operaciones, sostener una enérgica lucha contra un reino poderoso e imponente. Por su parte, los soldados, después de regresar recientemente de una guerra prolongada y dura y no habiendo podido degustar plenamente los placeres del hogar, se encontraban desesperados, pues se les mandaba a una batalla naval, algo de lo que ni siquiera habían oído hablar hasta el momento, y eran enviados desde las fronteras orientales del Imperio hacia Occidente con el fin de poner en peligro sus vidas frente a los vándalos y los moros. Por el contrario, el resto de la población, como acostumbra a ocurrir cuando se trata de una muchedumbre, deseaban ser espectadores de nuevas aventuras, pero a condición de que fueran otros los que corrieran los riesgos (Cesarea et al., 2018, pp. 125-126).*

*Sin embargo, nadie se atrevió a decirle nada al emperador para impedir la expedición excepto Juan de Capadocia,...) llegó a presencia del emperador y le habló en los siguientes términos: (...) si sales victorioso frente a los enemigos, no te sería posible tomar posesión de Libia, al estar Sicilia e Italia en poder de otros; si, por el contrario, si sufres una derrota, emperador, habiendo sido roto ya por ti el tratado, pondrás en peligro nuestro territorio; resumiendo, una victoria no te aportará ningún beneficio y un revés de la fortuna arruinará lo que ahora está bien establecido (Cesarea et al., 2018, p. 127).*

*Tales fueron las consideraciones que expuso Juan. Y el emperador, haciéndole caso, cesó en su propensión a emprender la guerra. Sin embargo, uno de los ministros sagrados a los que llaman obispos, que había llegado de la parte oriental, expresó su deseo de tener unas palabras con el emperador. Y en el transcurso de la entrevista que mantuvo con él, le indicó que Dios le había encomendado en sueños dirigirse al emperador para censurarle porque, habiéndose encargado de proteger de los tiranos a los cristianos de Libia, posteriormente se había atemorizado sin ninguna razón: «Y sin embargo», prosiguió diciendo Dios, «yo seguiré siendo aliado del emperador mientras esté haciendo la guerra y lo convertiré en el dueño de Libia.» Cuando Justiniano hubo escuchado estas palabras, no pudo ya reprimir sus deseos, sino que empezó a reunir el ejército y los barcos (Cesarea et al., 2018, p. 128).*

Tras las primeras victorias romanas en África, Procopio nos cuenta los momentos inmediatos tras una de estas victorias:

*Los romanos, se apoderaron del campamento con todo el dinero, pero sin un solo hombre dentro de él, persiguieron durante toda la noche a los fugitivos y dieron muerte a todos aquellos hombres con los que se toparon, reduciendo a la condición de esclavos a los niños y a las mujeres. Y hallaron en el campamento una cantidad de riquezas tan grande como jamás hasta ahora se ha podido encontrar, al menos en un solo sitio (...) Y es que los vándalos saquearon desde antiguo el Imperio Romano y transfirieron a Libia grandes sumas de dinero (Cesarea et al., 2018, p. 212).*

Cuando los romanos derrotaron definitivamente a los Vándalos, apresaron a su rey Gelimer y lo llevaron ante el emperador en Constantinopla, Procopio lo narra así:

*Como prisioneros en el desfile triunfal iban el propio Gelimer, con los hombros cubiertos por lo que parecía una vestidura de púrpura, y su familia al completo y todos los vándalos de 11 cuerpos más esbeltos y bellos. Una vez que Gelimer estuvo ya en el hipódromo y vio al emperador sentado en su encumbrado palco y al pueblo de pie a ambos lados y comprendió, mirando a su alrededor, en qué miserable situación se encontraba, ni se puso a llorar ni a lamentarse, pero no dejó de repetir, conforme a la Sagrada Escritura de los hebreos: «Vanidad de vanidades, todo es vanidad.» Cuando llegó bajo el palco imperial, lo despojaron de la púrpura y lo obligaron a caer de bruces en reverencia al emperador Justiniano (Cesarea et al., 2018, p. 242).*

*El emperador Justiniano y la emperatriz Teodora obsequiaron con bastantes riquezas a los hijos de Ilderico y a sus descendientes y a todos los de la familia del emperador Valentiniano, y a Gelimer le dieron unas tierras en Galacia nada desdeñables y le permitieron vivir allí junto con sus familiares. (...) Poco después, Belisario celebró también el triunfo con arreglo a la antigua costumbre (Cesarea et al., 2018, p. 243).*

Fuente: Cesarea, D. P., Rubio, F. J. A., & Gual, G. C. (2018). *Historia de las guerras. Libros III-IV. Guerra vándala. (Biblioteca Clásica Gredos nº 282).* Gredos.

## Mapas:



Conquistas de Justiniano a mediados del siglo VI d.C.

Fuente: Geacron. (2011). *Atlas Histórico Mundial y Cronologías* | *GeaCron*.  
<http://geacron.com/home-es/?lang=es>



Europa a inicios del siglo VI d.C. al inicio del principado de Justiniano

Fuente: Grence, T., & López-Sáez, M. (2021). *Geografía e Historia serie descubre 2 ESO*. Santillana.



Conquistas de Justiniano a mediados del siglo VI d.C.

Fuente: Grence, T., & López-Sáez, M. (2021). *Geografía e Historia serie descubre 2 ESO*. Santillana

## **Cuestionario:**

Tras leer detenidamente la fuente histórica anterior, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hizo Justiniano?
2. ¿Por qué tomo esta decisión y cuáles pudieron ser sus principales razones?
3. ¿Qué decisión habrías tomado tú en ese momento?
4. ¿Habrías tomado esa misma decisión en la actualidad?
5. ¿Fue una decisión acertada?
6. ¿Cómo influyó la religión en esta decisión?
7. ¿Cómo influyó la política en esta decisión?
8. ¿Cómo influyó la ideología en esta decisión?

A modo complementario y para trabajar algo más en profundidad la empatía histórica y poner a prueba tu presentismo responde a las siguientes preguntas:

9. ¿Cómo crees que se sentían los ciudadanos romanos que todavía vivían en los territorios del imperio invadidos por los bárbaros?
10. ¿Cómo crees que se sintieron los ciudadanos romanos al ser reconquistados por los romanos de oriente?
11. ¿Qué pasaría hoy en día si un país europeo decidiese conquistar el norte de África actualmente? ¿Sería una decisión acertada?
12. ¿Crees que existen las mismas ideas políticas, religiosas o ideologías que durante el reinado de Justiniano hace 1500 años? ¿Por qué?

Justifica y argumenta todas tus respuestas en base al material que se te ha proporcionado:

- Teoría proporcionada durante las clase expositiva e invertida.
- Fuente histórica.
- Mapas.

## **Ejemplos de noticias:**

### **Tensión entre Grecia y Turquía por recursos naturales**

Fuente: N. (2020, 30 agosto). *Turquía amenaza con la guerra a Grecia si amplía sus aguas territoriales.* La Voz de Galicia.

<https://www.lavozdegalicia.es/noticia/internacional/2020/08/29/turquia-amenaza-guerra-grecia-amplia-aguas-territoriales/00031598702499836649204.htm>

### **Conflicto entre Armenia y Azerbaijan por cuestiones políticas e ideológicas**

Fuente: Europa press. (2020, 19 noviembre). *La UE aplaude el cese de los combates en Nagorno Karabaj y pide un acuerdo para zanjar el conflicto*. europapress.es. <https://www.europapress.es/internacional/noticia-ue-aplaude-cese-combates-nagorno-karabaj-pide-acuerdo-zanjar-conflicto-20201119194955.html>

### **Conflicto entre Palestina e Israel por cuestiones religiosas**

Fuente: El País. (2021, 21 mayo). *¿Qué está pasando entre Palestina e Israel? Las claves para entender el conflicto*. EL PAÍS. <https://elpais.com/internacional/2021-05-17/que-esta-pasando-entre-palestina-e-israel-en-la-actualidad-las-claves-para-entender-el-conflicto-hoy.html>

### **Comparación de fuentes visuales:**

Justiniano y líderes bizantinos representados en San Vitale:



Fuente: Culos, R. (2015). *Sanvitale* [Fotografía]. Wikimedia. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sanvitale03.jpg>

## Líderes europeos en el G-20:



Fuente: Elperiódico. (2019). *Los ocho líderes europeos en el G-20* [Fotografía]. Elperiódico. <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20190628/lideres-europeos-avanzan-negociacion-reparto-cargos-ue-7527485>

### Anexos de documentos y materiales de la actividad 3

#### **Fuentes históricas:**

Primera parte de “La conquista de Hispania por los musulmanes (710-713)”:

*Muza envió a uno de sus libertos, de nombre Tarif y de sobrenombre Abú Sura, al frente de cuatrocientos soldados, entre ellos cien de caballería, que atravesaron el estrecho en cuatro navíos y arribaron a una isla llamada Isla de al-Andalus. (...) Éste pasó a Hispania con siete mil musulmanes, la mayor parte bereberes y libertos(...). Fueron y vinieron con las tropas de la infantería y la caballería, que se concentraron en un monte muy destacado, ubicado a orillas del mar, hasta que estuvo completo todo el ejército. Al conocer el rey de Hispania la noticia de la correría de Tarif, consideró este asunto como muy grave. (...) se dirigió hacia el sur, cuando Tariq ya había desembarcado, al frente de un ejército de cien mil hombres, según se cuenta. Cuando Tariq se enteró de esto, escribió a Muza solicitándole más tropas (...) Muza, que desde la partida de Tariq había ordenado la construcción de nuevos barcos y ya disponía de muchos, le envió con ellos a cinco mil hombres más(...). Rodrigo se presentó al frente de lo más granado de la nobleza de Hispania y de los hijos de sus reyes(...). Rodrigo y Tariq(...), se enfrentaron en un lugar llamado el Lago, y allí combatieron encarnizadamente. (...) Rodrigo acabó siendo derrotado. Los musulmanes realizaron una gran matanza entre sus enemigos y Rodrigo desapareció sin que nadie supiera lo que le había sucedido. (...) Sólo Dios conoce lo que le sucedió, pues ya no se tuvieron noticias de él ni se le halló vivo o muerto (Lafuente, 1867).*

*Tariq avanzó de inmediato hacia el desfiladero de Algeciras y después hasta la ciudad de Écija. Allí, sus habitantes, acompañados de los fugitivos del gran ejército, le salieron al encuentro y se libró un tenaz combate en el que muchos musulmanes resultaron muertos y heridos. Pero Dios les otorgó su ayuda, y los politeístas fueron derrotados sin que los musulmanes volvieran a encontrar tan fuerte resistencia (...). Dios inundó de miedo los corazones de los cristianos cuando supieron que Tariq se internaba en el país (...) Tariq dividió a sus tropas(...) y envió un destacamento a la región de Rayya y otro a Granada, la capital de Elvira, y él se dirigió hacia Toledo con el grueso de su ejército(...). Se dirigieron después a Tudmir, cuyo nombre verdadero era Orihuela, aunque se llamaba Tudmir por el nombre de su señor (Teodomiro en su acepción germánica), el cual se dirigió al encuentro de los musulmanes al mando de un numeroso ejército, que combatió sin ímpetu, resultando derrotado en una extensa llanura en una batalla en la que los musulmanes realizaron una matanza tal que casi los exterminaron. Los escasos supervivientes que lograron escapar se refugiaron en Orihuela, pero allí no había ni gente de armas ni medios para la defensa (Lafuente, 1867).*

Fuente: La conquista de Hispania por los musulmanes (710-713) Ajbar Machmua. Colección de tradiciones. Crónica anónima del siglo XI, ed. de Emilio Lafuente Gómez, Madrid 1867.

### Primer cuestionario:

1. ¿Qué motivos crees que empujaron a los musulmanes a cruzar el estrecho de Gibraltar hacia la Península Ibérica?
2. ¿Qué papel crees que jugó la religión en esta decisión?
3. ¿Cuál crees que fue la actuación de los cristianos de la ciudad después de haber sido derrotados en la batalla anterior?
4. ¿Cuál crees que fue la actuación de los musulmanes cuando llegaron a la ciudad cristiana después de haber vencido en la batalla anterior?
5. ¿En qué te has basado para responder a las dos preguntas anteriores?

Segunda parte de “La conquista de Hispania por los musulmanes (710-713)”:

*Tudmir, un jefe experto y de gran agudeza, al comprobar que no era posible resistir a causa de las escasas fuerzas de que disponía (...) salió entonces a parlamentar, pidiendo la paz, y le fue concedida, e insistió ante el jefe del ejército musulmán hasta que logró la capitulación para él y todos sus súbditos. Mediante un pacto, Tudmir entregó todo su territorio, sin necesidad de conquistar nada, y se le dejó el dominio de todos sus bienes. Logrado este acuerdo, (...) permitió que los musulmanes entraran en la ciudad (...) y cumplieron lo estipulado (Lafuente, 1867).*

Fuente: La conquista de Hispania por los musulmanes (710-713) Ajbar Machmua. Colección de tradiciones. Crónica anónima del siglo XI, ed. de Emilio Lafuente Gómez, Madrid 1867.

El tratado de capitulación de Tudmir ante Abd al-Aziz (713):

*Abd al-Aziz escribió un pacto [ahd] donde se estipulaba [aqada]: "En el nombre de Dios, Clemente y Misericordioso. Este es un escrito [concedido] por Abd al-Aziz b. Musa a Tudmir b. Gandaris, cuando se acogió a la capitulación [sulh]. [Tudmir queda cubierto] por el pacto y la garantía [ahd wa mitaq] de Dios y las [normas] que envió mediante sus profetas y enviados. Adquiere la protección [dimma] de Dios (ensalzado y honrado sea) y la protección de Muhammad (Dios le bendiga y le salve). [No será destituido de su soberanía]. En nada será alterada [la presente situación] tanto suya como de cualquiera de sus compañeros [ashab]. No serán reducidos a cautiverio, ni separados de sus mujeres e hijos. No serán muertos. No serán quemadas sus iglesias, [ni tampoco despojadas de sus objetos de culto]. No se les obligará a [renunciar] a su religión. Esta capitulación cubre siete ciudades: Orihuela, Mula, Lorca, Balantala, Alicante, Ello y Elche. [Tudmir] no dejará de observar el cumplimiento del pacto y no rescindirá lo acordado. Ha de cumplir sinceramente lo que le impusimos y está obligado a [seguir] lo que le ordenamos. [No ha de dar asilo a ningún siervo fugitivo nuestro, ni albergar enemigo nuestro,*

*ni dañar a nadie que haya recibido nuestro aman]. No ha de ocultarnos noticia alguna [acerca del enemigo], que llegue a su conocimiento. A él y a sus compañeros incumbe el pago de la yizya. Ello es que todo hombre libre pagará [cada año]: un dinar [de oro], cuatro almudes de trigo, cuatro de cebada, cuatro gist de vinagre, uno de miel y uno de aceite. A todo siervo incumbe el pago de la mitad de estas cantidades. Actuaron de testigos de este [pacto]: Utman b. Ubayda al-Qurasi, Jabib b. Abi Ubayda al-Qurasi, Sadan b. Abd Allah al-Rabii, Sulayman b. Qays al-Tuchibi, Yahya b. Yamur alSahmi, Basar b. Qays al-Lajmi, Yais b. Abd Allah al-Azdi y Abu Asim al-Hudali. Fue escrito en rayab del año noventa y cuatro [abril 713]."*

Fuente: Corral, J. L. (2020). Historia del Islam [Material del aula]. Textos Historia Islam Andalusi, Universidad de Zaragoza, España.

### **Segundo cuestionario:**

1. ¿Por qué crees que los musulmanes respetaron la vida y las posesiones de los cristianos?
2. Si no conseguiste predecir este desenlace ¿Por qué crees que te equivocaste en tu predicción?
3. Después de haber leído por completo el texto ¿Qué papel crees ahora que jugó la religión en la conquista musulmana?
4. ¿Crees que tus respuestas se han visto influenciadas o condicionadas por lo que has vivido, visto u oído a lo largo de tu vida sobre este episodio histórico en la televisión, cine, videojuegos o cualquier otro medio de entretenimiento? Justifica tu respuesta.

## Anexos de documentos y materiales de la actividad 4

### Fichas teóricas:

Los extensos territorios conquistados a los musulmanes en este periodo fueron repoblados con población cristiana para fortalecer su control a través de:

1. Las **re poblaciones libres** (Siglo IX-X), mediante presura o aprisio, por las cuales el rey concede las tierras a repoblar a campesinos libres. Estos colonos poseían pequeñas parcelas de tierra (alodios) y formaban aldeas en las que pastos, agua y bosques eran bienes colectivos. Más adelante, muchos de estos campesinos se vieron obligados a ponerse bajo la protección de un señor. Perdieron el dominio de sus tierras y libertad personal y se convirtieron en siervos.
2. Las **re poblaciones concejiles o municipales** (Siglos XI-XII), organizadas de forma colectiva por los monarcas en zonas de frontera que sufrían continuos ataques. Para estimular la repoblación de ciudades o crear otras nuevas, los reyes otorgaban privilegios a sus habitantes. En la repoblación de los valles del Duero, del Tajo y del Ebro se acudió a la repoblación concejil. El territorio conquistado se dividía en concejos o municipios, formados por una villa o ciudad amurallada y un término municipal o alfoz. Cada concejo recibía del rey un fuero o ley, que recogía los deberes, derechos y privilegios de sus habitantes. Los repobladores recibían una casa o solar y tierras cuyo tamaño dependía de la capacidad para hacer la guerra. Los reyes ofrecían privilegios a los nuevos repobladores mediante **cartas puebla** o **fueros**, es decir, contratos que fijaban las condiciones de cultivo de las tierras y derechos, libertades o exenciones de impuestos que se otorgaban a los habitantes de una ciudad o villa.
3. La **re población por las órdenes militares** (Siglos XII - XIII): Entre el río Tajo y Sierra Morena y en los altos valles de los ríos Turia y Júcar, la repoblación se encomendó a las órdenes militares. En estas zonas, fronterizas, peligrosas y de escasa población, las órdenes militares formadas por monjes-guerreros, recibieron extensos señoríos denominados maestrazgos. A cambio debían defender el territorio asignado y fomentar su poblamiento.
4. La **re población por repartimiento** (Siglo XIII): En el Valle del Guadalquivir, Murcia, la costa valenciana y las islas Baleares, se empleó el sistema del repartimiento; es decir, el territorio se repartió de forma proporcional a la participación en la conquista. A los musulmanes que se rindieron sin luchar se les permitió permanecer en los arrabales urbanos o en el campo; mientras que en las zonas que se resistieron los vencidos fueron expulsados.

### Fuentes:

Burgos, M., & Muñoz-Delgado, M. C. (2016). *Geografía e Historia 2*. Anaya.

García, M., Gatell, C., & Riesco, S. (2016). *Geografía e Historia 2.1 Aragón. Aula 3d*. Vicens Vives.

### **Relato ficticio en un contexto histórico real:**

González y Juana fundan una aldea en el valle del Gállego: Gonzalo es un joven soldado que ha participado con las huestes del conde de Aragón, Galindo Aznárez II, en las conquistas al Sur del río Aragón, junto a las tierras que bordean el río Gallego. Galindo Aznárez II se ha enfrentado al emir de Córdoba Abd al-Tahman III (920) y ha logrado imponerse al ejército sarraceno. El conde aragonés quiere afianzar el dominio de las tierras conquistadas y favorecer su repoblación con soldados y familias de campesinos. Para estimularlos, ya que es una zona peligrosa por las frecuentes razias de las tropas musulmanas, el conde les ha ofrecido algunas tierras que podrán cultivar libremente (alodios).

Gonzalo y Juana se han establecido en el valle del Gállego con su familia y otros campesinos que deseaban afincarse en la zona. Son hombres y mujeres libres que poseen una pequeña parcela de tierra y han construido sus casas para crear una aldea. Han talado porciones de bosque y han preparado la tierra para sembrar cereales. Entre algunos aldeanos han conseguido una yunta de bueyes, que utilizarán para trabajar la tierra. Alrededor de las casas cultivan un pequeño huerto con verduras y legumbres para alimentar a la familia y han construido un corral para abrigar a los animales, que se alimentan de los pastos de los alrededores.

Los aldeanos se reúnen en un concejo para tratar los asuntos colectivos. Han decidido construir una pequeña iglesia y los campesinos se han comprometido a participar en la defensa del territorio. La mayoría de los repobladores son de la zona pirenaica, pero también se han instalado allí algunos cristianos que huyen de Al-Andalus. Estos cristianos se conocen como mozárabes y aportarán elementos originales a la cultura y al arte de los primitivos reinos cristianos.

Fuente: García, M., Gatell, C., & Riesco, S. (2016). *Geografía e Historia 2.1 Aragón. Aula 3d*. Vicens Vives.

## Mapas históricos:



Fuente: FDV. (2008, 2 enero). *Spain Reconquista cities* [Ilustración]. Wikimedia. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f0/Spain\\_Reconquista\\_cities.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f0/Spain_Reconquista_cities.png)



Fuente: Geacron. (s. f.). *Atlas Histórico Mundial Interactivo 1212 d.C.* [Ilustración]. Geacron. <http://geacron.com/home-es/?lang=es>



Fuente: *Los Reinos Cristianos: Reconquista y métodos de repoblación.* (s. f.). [Ilustración]. Gonzaver.



Fuente: *Repoblación Fases durante los siglos IX al XV.* (s. f.). [Ilustración]. Gonzaver.



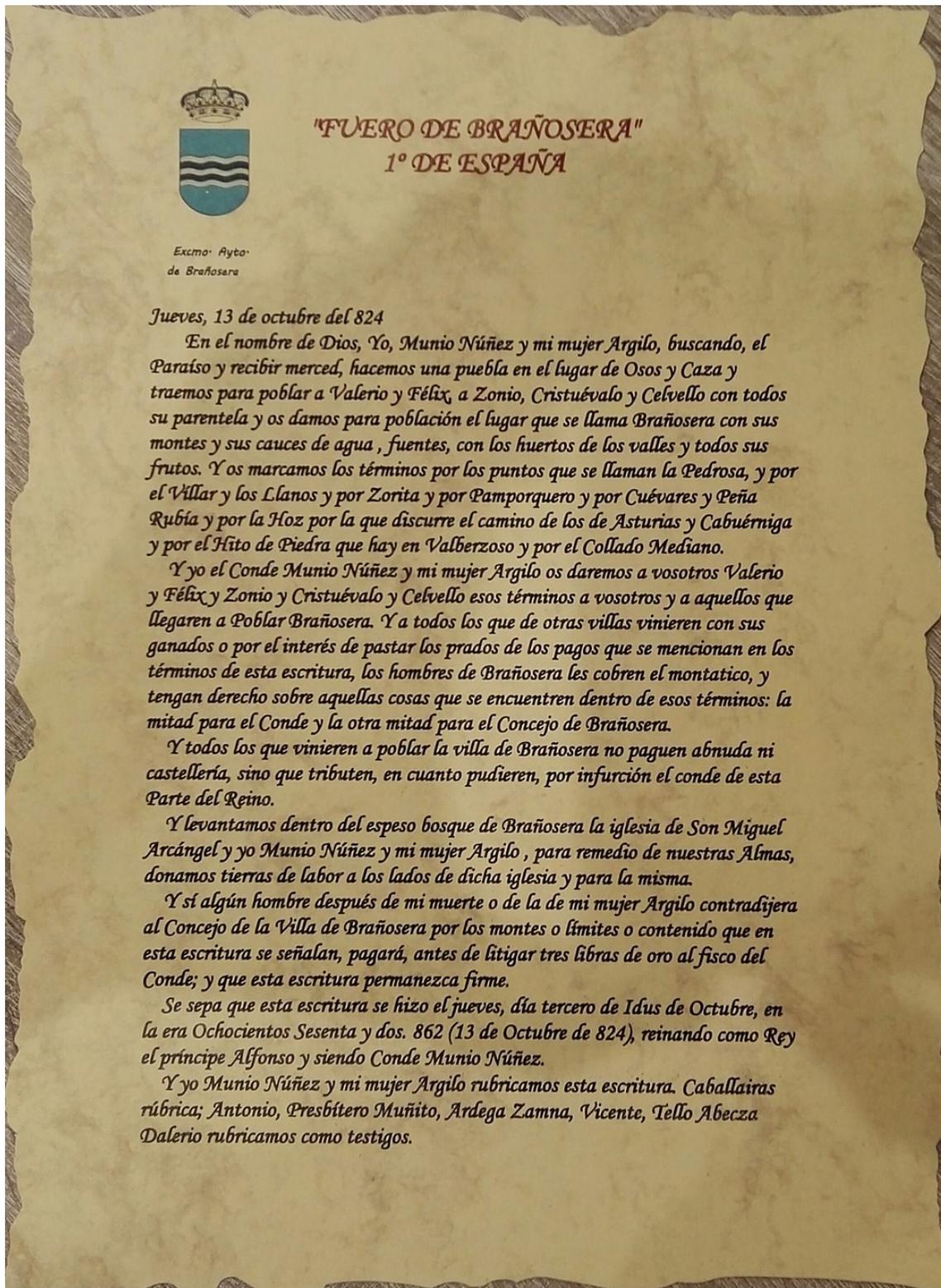
Territorios de las órdenes militares de los reinos ibéricos hacia finales del siglo XV:

- Orden de Montesa
- Orden de Santiago
- Orden de Calatrava
- Orden de San Juan (Castilla)
- Orden de Alcántara
- Orden de Christo
- Orden de Santiago de la Espada
- Orden de Avis
- Orden de San Juan (Portugal)
- Residencia del Gran Maestre

Fuente: Tyk. (2011, mayo). *Orders of knighthood Iberia* [Ilustración]. Wikimedia. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b7/Orders\\_of\\_knighthood\\_Iberia.svg/1749px-Orders\\_of\\_knighthood\\_Iberia.svg.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b7/Orders_of_knighthood_Iberia.svg/1749px-Orders_of_knighthood_Iberia.svg.png)

## Fuentes históricas:

Carta puebla o fuero de Brañosera, considerada la primera carta puebla de España:



Fuente: Goldorak. (2018, 21 septiembre). *Fuero de Brañosera* [Ilustración]. Wikimedia. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3e/Fuero\\_de\\_Bra%C3%B1osera.jp](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3e/Fuero_de_Bra%C3%B1osera.jp)

g

Ejemplos de cartas pueblas valencianas concedidas a fueros aragoneses:

**Ejemplo 1:** La primera carta puebla otorgada a la población de Morella fue concedida el 17 de abril de 1233 por el noble aragonés Blasco de Alagón. Fue donada a fuero de Sepúlveda y Extremadura para 500 pobladores.

*(...) Blaschius de Alagone, Maiordomus Aragonie per nos et omnes nostros presentes atque futuros, donamus atque concedimus villam de Morella cum omnibus suis terminis quingentis populatoribus ad populandum ad forum de Sepulveda et de Extremadura.*

**Ejemplo 2:** El 1 de noviembre de 1233 Jaime I concede carta puebla a los pobladores de la villa de Burriana, otorgándole amplias franquezas a fuero de Zaragoza.

*(...) donamus, laudamus et concedimus vobis, universis populatoribus de Burriana (...)*  
*Damus insuper atque concedimus vobis et omni posteritati vestre quod sitis populati et semper habeatis forum Cesarauguste.*

**Ejemplo 3:** El 14 de julio de 1236 Fernando Pérez de Pina, procurador de Jaime I, otorga carta puebla a la alquería de Benicarló, en el término del castillo de Peñíscola, para Ramón de Bellmunt y otros treinta pobladores a fuero de Zaragoza.

*(...) Ego Ferrandus Perez de Pina (...) dono (...) alquaream que est infra terminos castri Peniscole, que dicitur Benicastlo, cum omnibus terminis et pertenentiis suis (...)*  
*ad bonum forum et modum sive consuetudinem civitatis Cesarauguste.*

**Ejemplo 4:** Conquistada la localidad de Almassora, el rey don Jaime le concede un primer privilegio que ponía a sus pobladores bajo su protección. Su carta puebla fue otorgada por el Prior del Hospicio de Santa Cristina de Somport —provincia de Huesca—, el 15 de agosto de 1237, y se concedió a fuero y costumbres de Burriana.

*In Dei nomine et eius gratia. Manifestum sit omnibus presentibus et futuris quod nos N., divina miseratione prior de Sancte Christine (...) hereditem illam quam vobis asignavimus in Almaçora et in terminis suis (...)*  
*Damus (...) ad forum et consuetudinem Burriane.*

Fuente: Gómez Bayarri, J. V. (2008). Cartas pueblas valencianas concedidas a fueros aragoneses. Aragón en la Edad Media, 20, 391–412.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2875526>

Privilegio concedido a la Orden de Santiago, siglo XIII:

Yo, rey don Fernando, junto con mi hijo el rey don Alfonso, sabiendo que la Orden Militar de Santiago, creada específicamente para contener a los enemigos de la Cruz de Cristo (...) y viendo que no tenéis un lugar que sirva de sede capitular (...) os hacemos carta de donación de las tierras de Valduerna y Villafáfila, dentro de mi reino, y que poseeréis a perpetuidad.

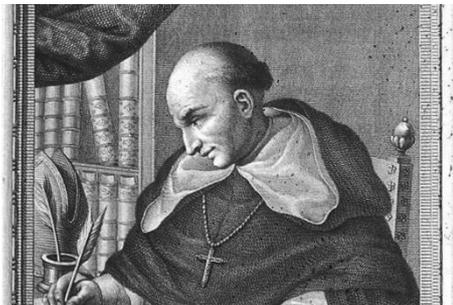
Fuente: García, M., Gatell, C., & Riesco, S. (2016). *Geografía e Historia 2.1 Aragón. Aula 3d*. Vicens Vives.

## Anexos de documentos y materiales de la actividad 5

**Fichas con la biografía y postura de los participantes más relevantes que participaron en la Junta de Valladolid:**

### **Biografía de Bartolomé de las Casas (1474-1566)**

Religioso español, defensor de los derechos de los indígenas en los inicios de la colonización de América. Tuvo una formación más bien autodidacta, orientada hacia la teología, la filosofía y el derecho. Pasó a las Indias en 1502, diez años después del descubrimiento de América; en La Española (Santo Domingo) se ordenó sacerdote en 1512 (fue el primero que lo hizo en el Nuevo Mundo) y un año después marchó como capellán en la expedición que conquistó Cuba.



Conmovido por los abusos de los colonos españoles hacia los indígenas y por la gradual extinción de éstos, Bartolomé de Las Casas emprendió desde entonces una campaña para defender los derechos humanos de los indios; para dar ejemplo, empezó por renunciar él mismo a la encomienda que le había concedido el gobernador de Cuba, denunciando dicha institución castellana como una forma de esclavitud encubierta de los indios (1514).

Insistiendo en la evangelización como única justificación de la presencia española en América, propuso a la Corona reformar las Leyes de Indias, que en la práctica se habían demostrado ineficaces para poner coto a los abusos. Las Casas proyectaba suprimir la encomienda como forma de premiar a los colonos y replantear la colonización del continente sobre la base de formar comunidades mixtas de indígenas y campesinos castellanos.

El acceso al trono de Carlos I de España permitió a Las Casas ser escuchado en la corte, de manera que en 1520 la Corona le encargó un plan de colonización en Tierra Firme según sus propuestas; pero el proyecto fracasó por la resistencia de los indios, las represalias de los colonizadores y la mala selección del personal; acabó por desistir del empeño en 1522.

Por entonces decidió ingresar en la orden dominicana (1523) por motivos religiosos y estratégicos, pues dicha orden venía defendiendo la dignidad de los indios desde el comienzo de la conquista, mientras que los franciscanos sostenían el punto de vista de los colonizadores. En 1537-38 dirigió otra empresa de colonización en Guatemala, esta vez con más éxito, pues obtuvo el control del territorio por medios pacíficos y desterró de allí la práctica de la encomienda. Las ideas de Las Casas tuvieron eco en la metrópoli, donde hacia 1540 se desató el debate sobre los títulos con los que España ejercía el dominio sobre las Indias. De la misma época data la revisión de la legislación indiana, con la adopción de las llamadas Leyes Nuevas (1542-43), en las que quedaron reflejados algunos puntos de vista lascasianos. Una nueva controversia sostenida con Juan Ginés de Sepúlveda acerca de la licitud de la guerra contra infieles a los que no se hubiera dado a conocer el Evangelio (1550) se plasmó en las Instrucciones de 1556, que exigieron de los colonizadores españoles una actitud pacífica y misional hacia los pueblos de América aún

no conquistados. Desde 1551 hasta su muerte, Las Casas fue nombrado procurador de indios, con la misión de transmitir a las autoridades las quejas de la población indígena de toda la América española. Insatisfecho con lo logrado y dispuesto a seguir luchando, Las Casas publicó en 1552 una serie de escritos críticos, entre los que se incluía la Brevísima relación de la destrucción de las Indias.

**Participación en la Junta de Valladolid:** Participó en la Junta de Valladolid siendo el principal defensor de los derechos de los indios replicando los argumentos de Sepúlveda.

Fuente: Ruiza, M., Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Fray Bartolomé de Las Casas*. Biografiasyvidas.  
[https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/las\\_casas.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/las_casas.htm)

### Biografía de Juan Ginés de Sepúlveda

Pozoblanco, España, h. 1490 - id., 1573) Historiador y eclesiástico español. Cursó estudios de humanidades en la Universidad de Alcalá y posteriormente en la de Bolonia. Con cuarenta y cinco años pasó a ser capellán y cronista del emperador Carlos V, a quien acompañó en algunos de sus desplazamientos. En su crónica *De rebus gestis Caroli Quinti*, constituida por treinta volúmenes, describió la vida que llevó el emperador y los hechos más destacados de su reinado.



En relación al proceso colonizador que siguió al descubrimiento de América, Juan Ginés de Sepúlveda fue un destacado defensor de la conquista de las nuevas tierras y de la inferioridad de los nativos frente a los españoles, lo que justificaba su empleo como esclavos en las explotaciones imperiales. Tales ideas le enfrentaron con fray Bartolomé de Las Casas, con quien sostuvo varias polémicas en la Junta de Teólogos de Valladolid que convocó el monarca en 1550 para definir los límites de la «guerra justa» y el trato que merecían los indígenas. Las ideas de Sepúlveda quedan recogidas en su obra *Democrates, secundus sive de justis belli causis*.

Aparte de ésta, su producción incluye numerosas obras, la mayoría de las cuales permanecieron inéditas hasta 1870, que versaban sobre muy diversos campos: filosofía, teología, derecho y también historia. En su libro *Antapologia* puso en duda las doctrinas de Erasmo, y más tarde tradujo algunas obras de Aristóteles, entre ellas la *Política*.

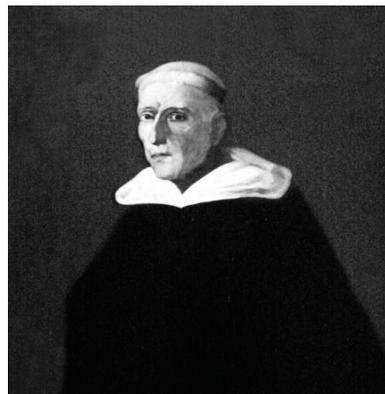
**Participación en la Junta de Valladolid:** Fue un destacado defensor de la conquista de las nuevas tierras y de la inferioridad de los nativos frente a los españoles, lo que justificaba su empleo como esclavos en las explotaciones imperiales.

Fuente: Ruiza, M., Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Juan Ginés de Sepúlveda*. Biografiasyvidas.  
<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/sepulveda.htm>

## Biografía de Domingo de Soto

(Segovia, 1494-Salamanca, 1570) Teólogo español. Tras estudiar en la Universidad de Alcalá,

donde fue discípulo de santo Tomás de Villanueva, prosiguió sus estudios en París. Dominico (1525), enseñó en Salamanca. En 1545 Carlos V lo envió al Concilio de Trento como teólogo imperial y después lo nombró su confesor. Declinó ser obispo de Segovia. En la controversia acerca de la libertad de los indios sostenida por Las Casas, convenció a los demás jueces para que votaran a favor de los indios. Posteriormente sucedió a Melchor Cano en su cátedra de la Universidad de Salamanca. Estudió las cuestiones capitales del derecho de gentes, escribiendo numerosas obras, entre ellas, *De iustitia et iure* (1557).



**Participación en la Junta de Valladolid:** Apoyó a Bartolomé de las Casas en el debate demostrando que los americanos eran seres humanos igual que los europeos.

Fuente: Ruiza, M., Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Domingo de Soto*. Biografiasyvidas. [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/soto\\_domingo.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/soto_domingo.htm)

## Biografía de Bartolomé de Carranza

(Miranda de Arga, 1503-Roma, 1576) Teólogo español. Acudió al Concilio de Trento como legado del emperador Carlos V (1543), donde defendió la obligatoriedad de la residencia episcopal. Felipe II lo envió a Inglaterra como confesor de su segunda esposa, María Tudor, encargado de colaborar con la reina en la restauración del catolicismo en este país (1554-1557). Fue nombrado arzobispo de Toledo en 1558 y acusado de luteranismo ante la Inquisición por su obra *Comentarios sobre el catecismo romano* fue a prisión (1559-1567). En 1563 el Concilio de Trento declaró ortodoxa su obra, pero hasta 1576 no fue absuelto. Su proceso fue una muestra de la pugna entre el regalismo de Felipe II, representado por la Inquisición, y la jurisdicción papal.



**Participación en la Junta de Valladolid:** Fue uno de los 3 miembros dominicos del tribunal, por lo que, al no tener una postura clara al respecto, el grupo puede elegir libremente qué postura tomar en el debate.

Fuente: Ruiza, M., Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Bartolome de Carranza*. Biografiasyvidas. [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/carranza\\_bartolome.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/carranza_bartolome.htm)

## Biografía de Melchor Cano

(Tarancón, 1509 - Toledo, 1560) Teólogo dominico español. Profesor en Alcalá de Henares y en Salamanca, fue uno de los renovadores de la escolástica y sostuvo una dura polémica con Bartolomé de Carranza, en cuya condena influyó. Se opuso a la naciente Compañía de Jesús. Teólogo de Trento, animó a Felipe II a emprender un catolicismo nacional y cerrado a toda influencia europea. Enemigo personal del papa Paulo IV, sólo a su muerte pudo ocupar el cargo de provincial de su orden. Su obra más importante es *De locis theologicis* (1563).



Hijo de Fernando Cano, reputado jurisconsulto que a la muerte de su esposa ingresó en la orden franciscana y llegó a ser confesor de las hijas de Carlos V. Realizó sus primeros estudios de humanidades en Salamanca, en cuyo convento de San Esteban fue ordenado sacerdote de la Orden de Santo Domingo (1524).

Enviado para completar su formación al Colegio de San Gregorio de Valladolid. Profesor de Artes en este colegio, Melchor Cano fue nombrado maestro de estudiantes y posteriormente catedrático de vísperas al ascender Bartolomé de Carranza a la prima con motivo de la muerte de Astudillo, acaecida en 1536. Desde aquel momento se acentuaron las diferencias doctrinales entre Cano y Carranza, polémica que provocó la división de los colegiales en “canistas” y “carrancistas”.

Oráculo del consejo académico y del consejo imperial, Melchor Cano intervino en la controversia establecida entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda, vista en la Junta de Valladolid en agosto de 1550. El 30 de diciembre de aquel año recibió una carta del emperador con la orden de incorporarse a las sesiones del reanudado Concilio de Trento, y en enero de 1551 obtuvo permiso de la universidad para emprender el viaje con los también dominicos Domingo de Soto y Bartolomé de Carranza.

Felipe II le encomendó la defensa jurídico-moral de su soberanía frente a las pretensiones papales, que Melchor Cano estudió en su *Parecer*, obra en la que justificaba la licitud de la guerra contra Paulo IV como señor temporal.

Prior de San Esteban de Salamanca desde principios de 1557, el 21 de octubre de aquel año fue elegido provincial de la orden. Enfermo en el viaje de regreso a España (1560), Melchor Cano falleció en el convento toledano de San Pedro Mártir, durante su primera visita canónica a la provincia.

Junto a personalidades como Francisco de Vitoria, Luis de Molina, Domingo de Soto, Francisco Suárez y Juan de Mariana, Melchor Cano representa a un sector de la Iglesia española del siglo XVI especialmente preocupado por las consecuencias de la Reforma protestante, a las cuales opusieron una profunda renovación de los estudios teológicos y una intensa participación en la elaboración y defensa de las disposiciones de la Contrarreforma. Erigido en defensor de la ortodoxia, Melchor Cano acusó de herejía a Juan Ginés de Sepúlveda y actuó como calificador en el proceso que el gran inquisidor Fernando de Valdés promovió contra Bartolomé de Carranza en 1558.

**Participación en la Junta de Valladolid:** Sus ideas estaban en consonancia con las de Bartolomé de las Casas.

Fuente: Ruiza, M., Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Melchor Cano*. Biografiasyvidas. [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cano\\_melchor.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cano_melchor.htm)

### **Biografía de Pedro de la Gasca**

(Navarregadilla, Ávila, 1494-Sigüenza, 1565) Eclesiástico y político español. Presidente de la Audiencia de Lima (1545), puso fin a los combates de la guerra civil (1544-1548) tras derrotar y mandar ejecutar a Gonzalo Pizarro y Carvajal en Xaquixaguana (abril de 1548). Distribuyó encomiendas, ordenó la protección de los indios, organizó diversas expediciones e inició la intensiva explotación de Potosí. Nombró a Pedro de Valdivia gobernador y capitán general de Chile (1549). De regreso en España, fue recompensado por Carlos V con los obispados de Palencia (1550) y Sigüenza (1561).



**Participación en la Junta de Valladolid:** Sustituyó a Melchor Cano en la segunda parte del debate, puesto que este tuvo que partir al Concilio de Trento, por lo que sus ideas estaban en consonancia con las de Melchor Cano, y por ende, con las de Bartolomé de las Casas.

Fuente: Ruiza, M., Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Pedro de la Gasca*. Biografiasyvidas. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gasca.htm>

### **Ficha con las principales líneas del debate entre de las Casas y Sepúlveda:**

**Primer argumento de Sepúlveda:** Para Sepúlveda y su seguimiento de la doctrina aristotélica y tomista, existía una división natural entre los pueblos, por medio de la cual, unos, los bárbaros, que según Santo Tomás son los que no vivían conforme a la razón natural y tenían costumbres malas, deberían obedecer a los otros. Si no lo hacían, y no existían ya medios pacíficos para que se comportasen adecuadamente, deberían ser sometidos por las armas. Sepúlveda afirmó pues: “Los indios son o al menos eran antes de caer bajo el dominio de los cristianos, todos bárbaros en sus costumbres y la mayor parte por naturaleza, sin letras ni prudencia y contaminados con muchos vicios bárbaros (...) son llamados simplemente bárbaros los que están faltos de razón, o por causa del clima, por el cual se encuentran muchos atrofiados, o por alguna mala costumbre por la que los hombres se convierten casi en bestias.” De este modo, estas gentes debían obedecer por Derecho Natural a los españoles, que no eran bárbaros.

**Primera réplica de las Casas:** Las Casas acusó al cordobés de falsear o de interpretar de modo incorrecto las doctrinas aristotélicas al desconocer las diversas categorías de bárbaros. Además disentía del método propugnado por Aristóteles acerca del sometimiento de los indios, considerando que la conducción a la vida civilizada debía hacerse de forma pacífica. Para Sepúlveda los indios estaban en un atraso que requería de tutela, mientras que Las Casas los consideraba en algunos aspectos más adelantados que muchos cristianos.

**Segundo argumento de Sepúlveda:** Sepúlveda alegó el “crimen de devorar carne humana” que al conectar con la idolatría, ponía sobre la mesa dos justas causas para la iniciativa bélica, ya que estas actividades atacaban al derecho natural. De este modo argumenta desde Santo Tomás que “los infieles pueden ser obligados por la guerra por los fieles no a que crean, sino a que no pongan impedimento a la fe con blasfemias, malos consejos o persecuciones” y continuaba diciendo que el Papa tenía poder, además de para predicar el Evangelio, para obligar a los pueblos a respetar la ley natural a la que todos los hombres de la tierra estaban sometidos. Por ello, para que los infieles pudieran “oír la predicación y observar la ley natural [era] necesario que se [sometieran] al poder de los cristianos.”

**Segunda réplica de las Casas:** “todo castigo [suponía] jurisdicción por parte de quien lo [imponía] sobre la persona que ha cometido el crimen; pero, los príncipes españoles, no [tenían] jurisdicción sobre los indios, por lo tanto no [podían] imponerles ningún castigo.” Argumentando que ni el Papa ni los príncipes ostentan jurisdicción alguna sobre los habitantes de las Indias. Puesto que las Casas entendía que éstos no eran súbditos de Cristo en acto porque no recibieron la fe, y por consiguiente, no se sometían al fuero de la Iglesia, y continuaba diciendo “Tales hombres [...] al no conocer a Cristo ni obedecer sus mandamientos, no son súbditos en acto o en obras, sino solamente en potencia. Ahora bien, los serán en acto y efecto una vez que sean [regenerados por el bautismo]”.

**Tercer argumento de Sepúlveda:** Alude de la necesidad de evitar sufrimientos innecesarios a las víctimas de la idolatría y de los sacrificios humanos, ya que eran seres inocentes y era necesaria su defensa, que se encauzaría a través de la intervención bélica. Consideraba que “todos los hombres [estaban] obligados por ley natural, si les [era] posible sin gran daño para ellos, a evitar que los hombres inocentes [fueran] degollados con indigna muerte. A lo que añade: “¿Quién dudará que por este único motivo justísimamente pudieron y pueden ser sometidos?”.

**Tercera réplica de las Casas:** Las Casas argumentaba que el remedio de la guerra causaría males mayores, ya que no traería en ningún caso la paz, y además no obedecía a ningún principio ni legal ni penal cuando era todo un pueblo el que delinquía. Lo que era necesario era un cambio de religión en el cual estos crímenes salvajes no tuvieran cabida. Este cambio de religión no podía imponerse por la fuerza, sino que debía caracterizarse por ser una tarea evangelizadora que desde el respeto a los pueblos que allí habitaban, consiguiera la cristianización de las Indias.

**Cuarto argumento de Sepúlveda:** Este afirmaba que a través de la guerra se facilitaba la evangelización de los indígenas. Para Sepúlveda, este deber se podía cumplir de dos formas diferentes “a través de exhortaciones y la doctrina, y otra, acompañándolas de

alguna fuerza y temor a las penas, no con el fin de obligarlos a creer sino para suprimir los impedimentos que puedan oponerse a la predicación y propagación de la fe.”

**Quinta réplica de las Casas:** Las Casas afirmaba que debía convocarse a los indios y, de forma absolutamente pacífica, invitarles al abandono de la idolatría y a recibir a los predicadores.

Fuente: La controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista de América. (2009). *Revista Electrónica Iberoamericana*, 3(2), 85–114.